

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL HİZMET BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK**  
**EĞİLİMLERİ İLE OKUL İKLİMİ ALGILARI**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ:**  
**KÜÇÜKÇEKMECE ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Burak KÜSMEZ**

**İstanbul**  
**Ağustos-2019**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL HİZMET BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK  
EĞİLİMLERİ İLE OKUL İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: KÜÇÜKÇEKMECE ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Burak KÜSMEZ**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Öğr. Üyesi Emel YEŞİLKAYALI**

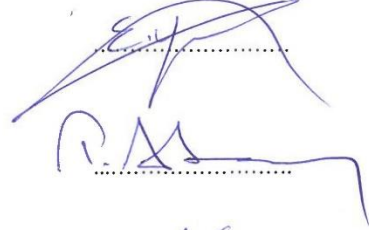
**İstanbul**  
**Ağustos, 2019**

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

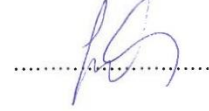
Bu çalışma, jürimiz tarafından Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Emel YEŞİLKAYALI




Üye Doç. Dr. Taner ARTAN

Üye Dr. Öğr. Üyesi Sena ÖKSÜZ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA  
Enstitü Müdürü

# BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Burak KÜSMEZ

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans tezim için konu arayışına girdiğimde tezimin hem mikro boyut içermesini hem psikolojik bir temele dayanmasını hem de sosyal hizmet alanına dair ülkemizde yaygın olmayan bir alanı barındırmasını arzu etmişim. İşte bu arzunun sonucu olarak ortaya çocuk, saldırganlık, okul iklimi ve okul sosyal hizmetinin kesiştiği böyle bir çalışma çıktı. Benim için hep özel bir alan olmuş “çocuk” alanında çalışmış olmak, alan yazına çocuklarla ilgili bir çalışma bırakabilmiş olmak, mutluluk verici oldu.

Tez konusunun ortaya çıkmasında, tezin şekillenmesinde, olgunlaşmasında ve nitelikli bir hale gelmesinde desteklerini benden esirgemeyen, her zaman yapıcı olmayı tercih eden, süreç boyunca bana her türlü kolaylığı sağlayan, tanışalı çok uzun süre olmasa da bana çok şey kattığına inandığım değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Emel YEŞİLKAYALI'ya teşekkür ederim.

Lisans öğrenimimin bana kattığı en değerli insan olan, bana her zaman ışık olup yolumu aydınlatan, yaptığı yönlendirmelerle hayatımın şekillenmesinde rolü çok büyük olan, akademisyen olabileceğime beni inandıran, iş arkadaşı olarak da aynı iş yerini paylaşma fırsatı bulduğum, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Sena ÖKSÜZ'e teşekkür ederim. Hocam bana kattıklarınızı, öğrencilerime katabilmek en büyük gayem.

Lisans öğrenimimden bugüne dek bana çok şey kattığını düşündüğüm, tecrübelerini ve önerilerini her zaman önemsediğim, tanımış olmaktan büyük memnuniyet duyduğum değerli hocam Doç. Dr. Taner ARTAN'a teşekkür ederim.

Tezi yazmaya başladığım günden bitirdiğim güne dek desteğini her zaman hissettiğim, bana güç veren, hayatımda meydana gelen tüm olumlu değişimlerde uğurum olduğunu düşündüğüm, var olduğum noktaya ulaşabileceğime bana benden çok inanmış, hayatımın geri kalanında beraber yol almak istediğim Tuğba ÖZEN'e teşekkür ederim.

Bana ağabey olmayı öğreten, kendisine her zaman iyi bir örnek olmaya çalıştığım, kardeşim olduğu için kendimi şanslı hissettiğim, hayatımın sonuna kadar destek olmaktan geri adım atmayacağım kız kardeşim Burçin KÜSMEZ'e ve çocukların ne derece kıymetli olduğunu somut olarak görmemi sağlayan, doğumundan bugüne her

anına, değişimine ve gelişimine şahit olduğum, sahip olduğum tüm imkanları uğrunda kullanmaktan çekinmeyeceğim küçük kardeşim Arda Sabri KÜSMEZ'e bana kattıkları için teşekkür ederim.

Her şeyden önce iyi bir insan olmamı öğütleyen, kendisiyle hayatımın sonuna kadar gurur duyacağım, benim için her zaman en bilge insan olacak olan, iyi bir hayata sahip olabilmem için dişini tırnağına takan, rol modelim babam Recep KÜSMEZ'e ve şefkatini ve karşılıksız sevgisini her zaman kalbimde hissettiğim, varlığına şükrettiğim, huzur kaynağı olarak gördüğüm, eğitim sürecimde benden çok emeği olduğuna inandığım annem Aysel KÜSMEZ'e sonsuz teşekkür ederim. Bu tezi size ithaf ediyorum.

**Burak KÜSMEZ**

**Ağustos, 2019**

**ÖZET**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK  
EĞİLİMLERİ İLE OKUL İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: KÜÇÜKÇEKMECE ÖRNEĞİ**

Burak KÜSMEZ  
Yüksek Lisans, Sosyal Hizmet  
Tez danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emel YEŞİLKAYALI  
Temmuz-2019, 211 Sayfa

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden, iki veya daha fazla değişkenin ilişkisini inceleyen ilişkisel tarama modelinin korelasyon türü kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda öğrenim gören 50.000 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem ise bu 50.000 öğrenci arasından belirlenen 1.334 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde orantısız tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Buss-Perry (1992) tarafından geliştirilen ve Demirtaş-Madran (2013) tarafından Türkçe diline uyarlanan “Saldırganlık Ölçeği”, Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” ve yazar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizi için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, çoklu regresyon analizi, ilişkisiz t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda; Küçükçekmece ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin orta düzey saldırgan oldukları ve okul iklimini iyi algıladıkları, öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasında negatif yönlü korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin; okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumuna, sınıf düzeyine, ebeveyn medeni durumuna, ebeveyn eğitim düzeyine, gelir durumuna, hanede kronik hastalık bulunma durumuna, göç durumuna, televizyon izleme süresine, izlenen dizi türüne, sosyal medya kullanım süresine, bilgisayar oyunu oynama durumuna ve oyun türüne göre farklılaştığı saptanmıştır. Öğrencilerin okul iklimi algılarının ise; okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumuna, ebeveynlerin medeni durumuna, hanede çalışan birey bulunma durumuna, ebeveyn eğitim düzeyine, gelir durumuna, hanede kronik

hastalık bulunma durumuna, göç durumuna, sosyal medya kullanım süresine, bilgisayar oyunu oynama durumuna ve oyun türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Saldırganlık, Okul İklimi, Okul Sosyal Hizmeti, Sosyal Hizmet, Ortaokul Öğrencileri





**ABSTRACT**  
**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN**  
**AGRESSION TENDENCIES AND SCHOOL CLIMATE**  
**PERCEPTIONS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS: EXAMPLE**  
**OF KUCUKCEKMECE**

Burak KÜSMEZ

Master, Social Work

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Emel YEŞİLKAYALI

July-2019, 211 Pages

The aim of this study is to examine the relationship between aggression tendencies and school climate perceptions of secondary school students. In this research, the correlation type of the relational screening model, which examines the relationship between two or more variables, was used. The universe of the study consisted of 50.000 students in which study in official secondary schools in the district of Küçükçekmece of the city of Istanbul. The sample consists of 1.334 students which were determined from 50.000 students. The non-proportional stratified sampling method was used to determine the sample. The “Aggression Scale” developed by Buss-Perry (1992) and adapted to the Turkish language by Demirtas-Madran (2013), the “School Climate Scale” developed by Calik-Kurt (2010) and developed by the researcher “Personal Information Form” were used to collect the data. For the analysis of the collected data from research, Pearson product-moment correlation coefficient, multiple regression analysis, independent t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) was used.

Results of the study show that middle school students who are enrolled to different schools in Küçükçekmece district were moderate aggressive and their perceived school climate is well. Results also show that there is a negative correlation between students' aggression tendencies and school climate perceptions. Results of the study revealed that, students' aggression tendencies differ according to socio-economic circumstance of the region where the school is located, class level, parental marital status, parental education level, income status, the presence of chronic diseases in the household, migration status, television watching time, type of tv series watched, social media usage time, computer game playing and engaging in other game stypes. Result

of the study revealed that, school climate perceptions of students differ according to to socio-economic circumstance of the region where the school is located, parental marital status, the presence of working individuals in the household, parental education level, income status, the presence of chronic diseases in the household, migration status, social media usage time, compuer game playing and engaging in other game types.

**Key Words:** Aggression, School Climate, School Social Work, Social Work, Middle School Students



# İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI .....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR .....	xiv

## BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ .....	1
1.1.Problem .....	2
1.2. Amaç .....	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar .....	7
1.5. Sınırlılıklar .....	7
1.6. Tanımlar .....	7

## İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1.Saldırganlık Nedir? .....	9
2.1.1.Saldırganlık Türleri.....	12
2.1.1.1.Fiziksel ve Sözel Saldırganlık .....	12
2.1.1.2.Araçsal Saldırganlık .....	13
2.1.1.3.Düşmanca Saldırganlık.....	14
2.1.2.Saldırganlık Kuramları.....	15
2.1.2.1.Biyolojik Kuram .....	15
2.1.2.2.İçgüdü Kuramı .....	17
2.1.2.3.Engellenme Kuramı.....	20
2.1.2.4.Sosyal Öğrenme Kuramı .....	22

2.1.2.5.Heyecan Transferi Kuramı .....	25
2.1.3.Saldırganlığı Etkileyen Diğer Faktörler .....	26
2.1.4.Okullarda Saldırganlık .....	31
2.1.5.Saldırganlıkla İlgili Araştırmalar .....	39
2.1.5.1.Saldırganlıkla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....	39
2.1.5.2.Saldırganlıkla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....	50
2.2.Okul İklimi Nedir? .....	62
2.2.1.Okul İkliminin Boyutları.....	67
2.2.1.1.Güvenlik .....	67
2.2.1.2.Öğretmen-Öğrenci İlişkileri .....	68
2.2.1.3.Öğrenciler Arası İlişkiler .....	70
2.2.1.4.Yönetim .....	71
2.2.1.5.İçinde Bulunulan Ortam .....	73
2.2.1.6.Aile .....	75
2.2.2.Okul İkliminin Türleri.....	77
2.2.2.1.Açık İklim.....	77
2.2.2.2.Kapalı İklim.....	78
2.2.2.3.Bağlı İklim.....	80
2.2.2.4.Çözülmüş İklim .....	81
2.2.3.Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar .....	82
2.2.3.1.Okul İklimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....	82
2.2.3.2.Okul İklimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....	89
2.3.Okul Sosyal Hizmeti Nedir? .....	99
2.3.1.Saldırganlık ve Okul Sosyal Hizmeti.....	103
2.3.2.Okul İklimi ve Okul Sosyal Hizmeti.....	107

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>ARAŞTIRMA YÖNTEMİ .....</b>	<b>112</b>
3.1.Araştırmanın Modeli .....	112
3.2.Evren ve Örneklem .....	112
3.3. Veri Toplama Araçları .....	113
3.3.1.Saldırganlık Ölçeği .....	113
3.3.2.Okul İklimi Ölçeği .....	114
3.3.3.Kişisel Bilgi Formu.....	114

3.4. Verilerin Toplanması .....	114
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	114

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>ARAŞTIRMA BULGULARI.....</b>	<b>116</b>
4.1. Öğrencilerin Saldırganlık ve Alt Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistik Düzeyleri .....	116
4.2. Öğrencilerin Okul İklimi ve Alt Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistik Düzeyleri .....	117
4.3.Saldırganlık ve Alt Ölçekleri ile Okul İklimi ve Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişki .....	117
4.4.Okul İklimi Alt Ölçek Puanlarının Saldırganlık Alt Ölçek Puanlarını Yorda Düzeyi .....	119
4.5.Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyleri ile Okul İklimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	122

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME .....</b>	<b>138</b>
5.1.Sonuç ve Tartışma.....	138
5.2.Öneriler .....	153
5.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	153
5.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler .....	153

<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>155</b>
-----------------------	------------

<b>EKLER.....</b>	<b>195</b>
-------------------	------------

<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>208</b>
----------------------	------------

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1.1: Öğrencilerin Saldırganlık ve Alt Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistik Düzeyleri .....	116
Tablo 4.2.1: Öğrencilerin Okul İklimi ve Alt Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistikleri .....	117
Tablo 4.3.1: Araştırmada Kullanılan Ölçek ve Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiler .....	118
Tablo 4.4.1: Öğrencilerin Fiziksel Saldırganlık Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 4.4.2: Öğrencilerin Öfke Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	120
Tablo 4.4.3: Öğrencilerin Düşmanlık Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	121
Tablo 4.4.4: Öğrencilerin Sözel Saldırganlık Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	122
Tablo 4.5.1: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları .....	123
Tablo 4.5.2: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Düzeye Göre t Testi Sonuçları .....	124
Tablo 4.5.3: Öğrencilerin Saldırganlık Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Düzeye Göre t Testi Sonuçları.....	124
Tablo 4.5.4: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Düzeye Göre t Testi Sonuçları .....	125
Tablo 4.5.5: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	126
Tablo 4.5.6: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Ebeveynin Medeni Durumuna Göre t Testi Sonuçları .....	126
Tablo 4.5.7: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Hanede Çalışan Bireyin Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları .....	127
Tablo 4.5.8: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları .....	128

Tablo 4.5.9: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları .....	129
Tablo 4.5.10: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Konut Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 4.5.11: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Gelir Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 4.5.12: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Hanede Kronik Rahatsızlığı Bulunma Durumuna Olma Göre t Testi Sonuçları .....	131
Tablo 4.5.13: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Hanede Engelli Birinin Bulunma Durumuna Olma Göre t Testi Sonuçları.....	132
Tablo 4.5.14: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Göçle Gelme Durumuna Göre t Testi Sonuçları.....	133
Tablo 4.5.15: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Televizyon İzleme Süresine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları .....	133
Tablo 4.5.16: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının İzlenen Dizi Türüne Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları...	134
Tablo 4.5.17: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Sosyal Medya Kullanma Süresine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları .....	135
Tablo 4.5.18: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Bilgisayar Oyunu Oynama Durumuna Göre t Testi Sonuçları.....	136
Tablo 4.5.19: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Bilgisayarda Oynanan Oyun Türüne Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	137

## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: (Statistic Packets For Social Sciencens) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
IASSW	: (International Association Schools of Social Work) Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği
Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
Vd.	: Ve Diğerleri
NSSC	: National School Climate Center (Ulusal Okul İklimi Merkezi)
SSWAA	: (School Social Work Association of America) Amerika Okul Sosyal Hizmeti Birliği
IFSW:	: (International Federation of Social Workers) Uluslararası Sosyal Hizmet Çalışanları Birliği



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

İnsan duygusal bir varlıktır. Bu duygusallığın yarattığı çeşitli iniş-çıkışlar yaşamda kırılma anları yaşanmasına sebebiyet verebilmektedir. Saldırganlık, üstüne düşülmediği takdirde çok daha büyük sorunlara yol açabilecek istenmeyen bir davranıştır. Öyle ki çocukluk döneminde saptanan ve sergilenmesine müsaade edilen saldırganlık, ergenlik, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde suça kadar gidecek davranışların meydana gelmesine neden olabilir.

Okullar, çocukların zamanının çoğunu geçirdiği, sosyalleştiği, ilişkiler kurduğu ve birey oldukları yerlerdir. Okullarda sergilenecek saldırganlık davranışları ise çocukların eğitimlerinin sekteye uğramasına, sağlıklı öğrenim görememelerine, okulu benimseyememelerine ve hatta sosyal dışlanma yaşamalarına sebebiyet verebilir. Okulların sahip olduğu özellikler için çatı bir kavram olarak “okul iklimi” kavramı kullanılabilir. Öğrencilerin sergilediği davranışlarda belirleyici bir faktör olan okul ikliminin iyi olması sorunların önlenmesinde önemli bir etken olabilir.

Okul saldırganlığının sebepleri çok çeşitlidir ve bu sebeplerin iyi anlaşılabilmesi için okul ikliminin iyi değerlendirilmesi gerekir. Sosyal hizmet mesleğinin okullarda uygulama alanı olarak değerlendirilebilecek “okul sosyal hizmeti” bu iki konu ile de bağlantılıdır. Zira saldırganlığın sebeplerinin mikro, mezo ve makro boyutları olabilir. Bu boyutlara dair analiz yapabilmek için de okul sosyal hizmetine ihtiyaç duyulması muhtemeldir. Okul ikliminin de içerdiği dinamiklerin okul sosyal hizmetiyle yakından ilgili olmasından ötürü, okul ikliminin iyileştirilebilmesi için de okul sosyal hizmetine ihtiyaç duyulacağı yorumu yapılabilir.

Tüm bu sebeplerden dolayı saldırganlığı etkileyen bir faktör olarak okul iklimi kavramı değerlendirilmiştir. Saldırganlık ve okul iklimine dair kuramsal çerçeve oluşturulduktan sonra okul sosyal hizmeti açıklanmış, ilgili konularda okul sosyal hizmetine düşen görevler ifade edilmiştir.

## 1.1. Problem

Saldırganlık, insanlığın eskiden beridir başvurduğu bir davranış biçimi olagelmıştır. Öyle ki eskiden icat edilmiş silahlar ve bu silahların kullanım şekilleri bu savı destekler niteliktedir. Paleontolojik çalışmaların sonucunda, kimi insanların göğüslerine, vücutlarının bir bölgesine saplanan insan yapımı silahlar sonucu öldüğü görülmüştür. Buradan hareketle insanoğlunun evrimsel olarak saldırgan olduğu düşünülebilir (Buss ve Shackelford, 1997: 605).

Saldırganlık birçok teorisyen tarafından tanımlanmaya çalışılmış, bu kavram yazarların kendi yorumlarına göre tanımlanmıştır. Ancak genelde saldırganlık, “başka bir bireye zarar verme amaçlı sergilenen davranış” olarak tanımlanmıştır (Archer, 2009: 249). Yine de sergilenen zararlı ve yıkıcı olarak nitelendirilebilecek davranışların salt “saldırganlık” olarak ele alınması doğru değildir. Zira bu hususta önemli olan “niyetler ve nedensellik konusundaki öznel yargılamadır.” Yani saldırganlığı sergileyen kişinin bu davranışı sergilemedeki durumu, saldırganlık kavramı açısından belirleyicidir (Bandura, 1978: 12).

Saldırganlık terimi, yapılan onca tanımdan dolayı bir karmaşanın aktörü olmuştur. Öyle ki, bir kişinin meşru müdafaaası, bir hırsızın para kazanmak amacıyla cinayet işlemesi, bir mahkûma işkence yapılması, erkeğin kadını cinsel olarak nasıl gördüğü, bir dağcının dağa tırmanma arzusu vb. onca fiil saldırganlık çatısı altında toplanmıştır. Bu da beraberinde bu kavrama karşı durulması gereken noktanın net olarak belirlenememesini getirmiştir (Fromm, 1973: 15). Ancak ortak kabul edilen bir husus vardır ki o da saldırganlığın; çoklu faktörü olan, genetik mirastan ve çevresel bileşenlerden etkilenen bir kişilik özelliği olduğudur (Sysoeva, vd., 2010: 40).

Saldırganlığın genel itibariyle istenilmeyen ve kötü sonuçlar doğuran bir davranış olduğu hususunda fikir birliği vardır. Ancak saldırganlığın kötü sonuç doğuran onca formunun yanı sıra madalyonun öbür ucuna da bakmak gerekebilir. Zira saldırganlık aynı zamanda tarih boyunca savaşların oluşmasına sebep olan, ulusları, milletleri şekillendiren, tabiri caizse “dağları hareket ettiren” bir enerji olarak da meydana çıkmıştır (Galtung, 1964: 95). Ancak çoğu çalışmada olduğu ve kabul edildiği gibi bu çalışmada da saldırganlık kötü sonuçlar doğuran ve istenilmeyen bir davranış olarak değerlendirilmiştir.

Saldırganlık, teorisyenlerin yaptığı tanımların neticesi olarak çeşitli şekillerde değerlendirilmiştir. Saldırganlık başlangıçta içgüdüsel olarak değerlendirilmiştir. Saldırganlığı içgüdüsel olarak ele alan Lorenz (1966: 5)'e göre, saldırganlık genetik bir davranıştır ve sergilenmediği takdirde ilgili kişide çeşitli yıkımlara sebebiyet verir. Yine saldırganlığı içgüdüsel olarak değerlendiren birçok yazar bulunmaktadır ancak bunlardan en ünlüsü hiç şüphesiz Freud olmuştur. Freud (1922: 20), saldırganlığın içsel kaynaklardan dolayı meydana geldiğini, “Eros” ve “Thanatos” ismini verdiği cinsellik ve ego içgüdülerinin çatışmasının sonucu olarak saldırganlık davranışının ortaya çıktığını ileri sürmüştür.

Freud'un bakış açısından etkilenen yazarlar saldırganlığın kaynağının bir başka sebep, “engellenme” olduğunu ileri sürmüşlerdir. Öyle ki bu kuramı temsil eden yazarların ifade ettiğine göre, birey arzu ettiği bir hedefe ulaşmak istediğinde herhangi bir engellenme ile karşılaşır saldırganlaşır (Dollard, vd, 1939: 12; Durban ve Bowlby, 1939: 24). Yani saldırganlık yine içgüdüsel olarak sergilenir ancak bu içgüdü, ortaya çıkmak için onu tetikleyecek bir engele ihtiyaç duyar.

Saldırganlığın kaynağını farklı olarak değerlendiren yazarlardan biri de Bandura olmuştur. Bandura (1977: 63), “sosyal öğrenme kuramı” adını verdiği görüşüne göre, insanların saldırganlık dahil tüm davranışları gözlem ya da tecrübe yoluyla öğrendiğini ileri sürmüştür. Dolayısıyla kişinin saldırgan olmasında ailesinin, çevresinin, dış kaynakların ve içsel dinamiklerin etkisi söz konusudur. Kişi tüm bu faktörlerin neticesi olarak saldırganca davranır. Günümüzde büyük çoğunlukla kabul edilen bu görüş, saldırganlık araştırmalarının da ana hattını oluşturmuştur.

Saldırganlığı bir heyecan yaratma isteği olarak değerlendiren yazarlar da olmuştur. Fromm (1973: 237-242)'a göre, insan hayal kırıklığı yaşadığında bu hayal kırıklığını ortadan kaldırmak için saldırganlığa başvurur. Suç olarak adlandırılan eylemler de bu heyecan yaratma isteğinin sonucudur. İnsanın sadistliğe duyduğu haz, saldırganlığın kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Saldırganlık, sergilenme biçimine bağlı olarak da sınıflandırılmıştır. Fiziksel ve sözel saldırganlık, araçsal saldırganlık ve düşmanca saldırganlık olmak üzere sınıflandırılan bu davranış biçiminde, bireyin karşısında bulunan canlı cansız varlığa zarar verme gayesiyle yönelttiği davranışların tümü “fiziksel saldırganlık” olarak değerlendirilir (Moeller, 2001: 32). Karşısındaki bireye fiziksel manada bir davranış sergilenmese de

sarf edilen kırıcı sözler, küfürler de sözel saldırganlık olarak adlandırılır (Wenar, 1994: 56). En çok sergilenen saldırganlık türü olan bu iki tür saldırganlıkta davranışlar direkt olarak gözlemlenebilir.

Araçsal saldırganlık, fiziksel ve sözel saldırganlığa nazaran daha gizil olarak değerlendirilebilir. Zira bu saldırganlık türünü sergileyen kişinin amacı, düşmanlık ya da zarar verme değildir. Burada esas gaye hedefe giden yolda saldırganlığı kolaylaştırıcı bir etmen olarak kullanmaktır (Berkowitz, 1978: 695). Düşmanca saldırganlık ise araçsal saldırganlığın tam tersi olarak algılanabilir. Çünkü düşmanca saldırganlığın sergilenmesinde etken olan en önemli faktör “düşmanca hislerin” varlığıdır. Buradan hareketle bu saldırganlığın sergilenmesinin yegâne sebebi, davranışın yöneltildiği kişiye zarar vermektir (Smith ve Mackie, 2000: 121).

Tüm bu görüşlerin neticesi olarak saldırganlık, günümüzde araştırmalara konu olmaya devam etmektedir. Saldırganlığın insanın doğasının bir parçası olduğu gerçeği, saldırganlık konusunun araştırılmasında başat faktörlerden biridir. Bitmeyen şiddet olaylarının, suçların ve istenmeyen davranışların kaynağı olarak değerlendirilebilecek saldırganlık davranışının doğasını anlamak, var olan problemlerin ortadan kaldırılmasında önemli bir kilometre taşı olacaktır.

Araştırma kapsamında mercek altına alınan konulardan biri de okul iklimi olmuştur. Okullar, çocukların vakitlerinin büyük bir bölümünü geçirdikleri, sosyalleştikleri ve çeşitli ilişkiler kurdukları alanlardır. Okulların sahip olduğu özellikler çeşitlidir ve çocuklar bu özelliklerden etkilenirler. Bu özellikleri genel bir şekilde okul iklimi diye adlandırmak mümkündür. Okul iklimi, öğrencilerin, velilerinin ve okul personellerinin okul hayatını nasıl tecrübe ettiklerine dayanır ve okulun sahip olduğu tüm formel ve informal özellikleri yansıtır. Okul ikliminin olumlu olması, öğrencilerin olumlu bir gelişim göstermelerini ve topluma katkı sunan bir gençliğin oluşmasını sağlar (NSCC [National School Climate Center], 2014).

Okul iklimi, okul personellerinin okulda sergiledikleri davranışları, öğrencilerin öğrenirken neler yaptıklarını, öğretmenlerin rehberliklerinin ne denli doğru olduğunu ihtiva eder. Okul iklimi sadece bunlarla sınırlı değildir. Yıl içinde yapılan etkinlikler, velilerin bu süreçlere katılımları ve okul müdürlerinin velilerle nasıl iletişim kurduğu gibi hususlar da okul ikliminin kapsamındadır (Dewitt ve Slade, 2014: 3).

Okul ikliminin, açık, kapalı, bağlı ve çözülmüş iklim olmak üzere dört türü vardır. Öğretmen-öğretmen, öğretmen-okul müdürü ve tüm okul mensuplarının birbirleriyle samimi ve içten ilişkiler kurduğu, ileri gitmeyi ve kolektif çalışmayı içeren okul iklimi tipi “açık iklim” olarak adlandırılır (Hoy, vd., 1996: 42). Kapalı iklim ise, açık iklimin tersi olarak algılanabilir. Kapalı iklim tipine sahip okullarda güven, etkileşim ve birlikte çalışma gibi hususlar yok denecek kadar azdır (Hoy ve Miskel, 1987: 22).

Bağlı iklim, yine açık iklim tipine benzer bir iklim tipidir ve olumlu algılanabilir. Öğretmenlerin amacı birlikte çalışarak öğrencilerinin gelişimlerinde rol oynamaktır. Bu birlikte çalışmaya okul müdürleri de destek olur ve okul iklimi öğrencileri teşvik eder (Hoy vd., 1996: 52). Çözülmüş iklim tipinde ise durum tersidir. Öğretmenlerin tek gayesi mesai saatlerini doldurmak ve para kazanmaktır. Birbirleri ile çalışma yürütmezler ve okul iklimini olumlu hale getirmek için çaba sarf etmezler (Hoy, vd., 1998: 338).

Okul ikliminin bahsedilen özellikleri ve tanımından hareketle, öğrencilerin saldırganlığında etkili bir unsur olabileceği düşünülebilir. Zira olumsuz bir okul ikliminin öğrencilerin davranışlarını etkilemesi ve öğrencilerin olumsuz tutumlar sergilemesi muhtemeldir.

## **1.2. Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Araştırmada kullanılan saldırganlık ve alt ölçekleri ile okul iklimi ve alt ölçeklerinin betimsel istatistik düzeyleri nedir?
2. Araştırmada kullanılan saldırganlık ve alt ölçekleri ile okul iklimi ve alt ölçek puanları arasında ilişki var mıdır?
3. Okul iklimi alt ölçek puanlarının saldırganlık alt ölçek puanlarını (fiziksel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve sözel saldırganlık) yordama düzeyi nedir?
4. Saldırganlık ve okul iklimi alt ölçek puanları öğrencilerin; sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, ebeveynin medeni durumu, hanede çalışan birey sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, konut, gelir durumu, hanede kronik rahatsızlık, engelli birey bulunma, göçle gelme, televizyon izleme süresi, izlenen dizi türü, sosyal

medya kullanma süresi, bilgisayarda oyun oynama süresi ve oynanan oyunun türü açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Çocuklar zamanlarının çoğunu okulda ve okul bağlantılı etkinliklerde geçirirler. Okulun sahip olduğu özellikler, psikolojik ve öğrenme iklimi, onların duygusal ve sosyal gelişim göstererek birer genç olmalarında önemli bir etkiye sahiptir (Marsh, McGee ve Williams, 2014: 28). Çocukların davranışlarının okul etkisiyle şekillenmesi, beraberinde odaklanılması gereken konuların çeşitli olmasını getirmiştir. Bu konulardan biri olan okul saldırganlığı, sınıf etkinlikleri, öğretmen tutumları ve okul ortamından etkilenen bir unsurdur. Saldırganlığın önlenmesi için de ilgili faktörlerin iyi analiz edilmesi gerekmektedir (Espelage, Low ve Jimerson, 2014: 233).

Okul çocuklarında görülen saldırganlık ve şiddet davranışlarına yönelik ilgi 1980’li yıllardan itibaren artarak günümüze kadar ulaşmıştır. Bazı Avrupa ülkelerinde ve Amerika kıtasında artan ilginin sonucu olarak “okul saldırganlığı” araştırmalara sık sık konu olur hale gelmiştir (Lopez, vd., 2008: 434). Küresel bir mesele haline gelen okul saldırganlığı, bazen kısa vadede bazen ise uzun vadede hem saldırgan öğrenci hem de mağdur öğrenci için ciddi bir problem halini almaktadır (Steffgen, Recchia ve Viechtbauer, 2013: 300). Bu durum da araştırmacılar ve uygulayıcılar için bu konunun cazibesini artıran bir unsur olmuştur (Musher-Eizenman, vd., 2004: 389).

Okulun sahip olduğu iklim, öğrencilerin hayata dair olumlu tecrübe geliştirmelerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okul saldırganlığını ve şiddeti azaltmak için ise okul iklimini olumlu bir şekilde geliştirmek gerekir (Brookmeyer, Fanti ve Henrich, 2006: 506). Zira öğrenciler okul iklimine dair olumlu bir algıya sahip olurlarsa, saldırganlık davranışını sergileme oranları o derece azalır (Espelage vd., 2014: 234). Olumlu okul iklimi sayesinde okula dair duydukları aidiyet duyguları artar ve saldırganlıkla daha az ilgilenirler (Marsh vd., 2014: 28).

Okul ikliminin saldırganlığa etkisi ekolojik yaklaşım ışığında ele alınacak olursa, saldırganlık mikro sistemde gerçekleşen bir ifade biçimi olarak değerlendirilebilir ancak saldırganlık mezzo sistem yani okul tarafından yordanan bir olgudur (Steffgen vd., 2013: 301). Bu sistemlerin iyi anlaşılabilmesi ve analiz edilmesi için ise okul ikliminin saldırganlığa olan etkilerini derinlemesine araştırmak gerekmektedir (Carra, 2009: 5).

Bu araştırmada ilgili değişkenler incelenirken, kuramsal kısımda “okul sosyal hizmetinin” yaklaşımları ve yöntemlerini de değerlendirilmiştir. Sosyal hizmet mesleğinin okullarda kullanılmasına dayanan ve bu yzden okul sosyal hizmeti olarak anılan bu alan (School Social Work Association of America [SSWAA], 2012), saldırganlık ve okul iklimiyle ilgili yöntemleri barındırmaktadır.

Okul sosyal hizmeti, okullarda meydana gelen saldırganlık davranışlarıyla ilgili risklerin ve koruyucu faktörlerin belirlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Powell ve Jenson, 2010: 212). Okulda faaliyet gösteren sosyal hizmet uzmanları, okullarda var olan saldırganlık probleminin ortadan kaldırılmasında kritik bir role sahiptirler. Koordinasyondan sorumlu olarak tüm personellerin bağlantılarını sağlarlar ve saldırganlık sorunun aşılmasında sorumluluğu üstlenirler (Dailey, Frey ve Walker, 2015: 85). Okul sosyal hizmeti, okul ikliminin iyileştirilmesinde de önemli bir etkiye sahiptir. Okul sosyal hizmeti, çoklu müdahaleler gerçekleştirmek için var olan sistemlerin analizini yapar ve öğrencilerin yaşadığı sorunlar karşısında nasıl güçlü kalacaklarını belirleyerek, en nihayetinde okul iklimini iyileştirici yöntemler geliştirir (O’Brien, vd., 2011: 97). Tüm bunlardan hareketle araştırmanın okul sosyal hizmetine dair bir perspektif içermesinin önemini artırdığı düşünölmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Araştırma veri toplama araçlarına cevap veren öğrencilerin samimi ve içten cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırmanın kabul edilen sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma kapsamında elde edilen veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılını kapsamaktadır.
2. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin genellenebilirliği araştırma örneklemini ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Saldırganlık:** “Başka bir bireye zarar verme amaçlı sergilenen davranış” olarak tanımlanmaktadır (Archer, 2009: 249).

Okul İklimi: Öğrencilerin, velilerin ve okul personellerinin okul yaşamını nasıl tecrübe ettiklerine dayanır ve kuralları, amaçları, değerleri, kişilerarası ilişkileri, var olan uygulamaları ve örgütsel ağları yansıtır (NSCC, 2014).

Sosyal Hizmet: Sosyal değişme ve gelişmeyi, sosyal uyumu ve insanları güçlendirmeyi amaçlayan uygulama temelli bir meslek ve disiplindir. Sosyal adalet, insan hakları, ortak sorumluluk ve farklılıklara saygı sosyal hizmetin temelini oluşturur (International Federation of Social Workers [IFSW], 2014; International Association of Schools of Social Work [IASSW], 2014).

Okul Sosyal Hizmeti: Sosyal hizmet mesleğinin okul ortamlarındaki özelleşmiş uygulama alanıdır (SSWAA, 2012).





## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, saldırganlık tanımı, türleri ve kuramları, okul ikliminin tanımı, türleri ve boyutları ile okul sosyal hizmetinin tanımı, saldırganlık ve okul iklimi bağlantıları açıklanmıştır.

#### 2.1. Saldırganlık Nedir?

Saldırganlığı tek bir kalıba sokan bir tanım bulunmamaktadır. Bunun nedeni de hiç şüphesiz ki bu kavramın etnosantrik bir bakışla açıklanabilir bir olgu olmamasıdır. Zira bir toplumun saldırganlık olarak değerlendirdiği bir davranış, başka bir toplumun örfü olabilir. Kuramsal olarak da çok boyutlu bir şekilde tanımlanmaya çalışılan bu kavram, tartışmalara da sebebiyet vermiştir. Ancak bu kavramın hayatın bir parçası olduğu gerçeği, bu alanda yapılan çalışmaların da devam etmesine neden olmuştur (Demir, 2018: 29). Alan yazında bulunan farklı değerlendirmelere rağmen, saldırganlık, yaygın kabul görmüş şekliyle; “yaşayan herhangi bir maddeye, zarar verme düşüncesiyle sergilenen davranışların bütünü” şeklinde tanımlanabilir (Tuzgöl, 2000: 39).

Saldırganlık kavramı günümüz dünyasında yöresel ya da yerel bir problem olarak düşünülür. Ancak dünya çapında yapılan araştırmalar bunun aksini ortaya çıkarmış ve saldırganlığın tek bir nedene bağlı olarak açıklanamayacağını ortaya koymuştur. Saldırganlığı açıklayabilmek için çoklu seviyeli bir analiz yapmak gerekir ve bu kavramın temeline inmek gerekir ki bu temelde biyolojik ve psikolojik süreçlerin ele alınması şarttır. Bu temellerin yanı sıra bireyi çevresi dışında düşünmek yanlış olacaktır. Yani bireyi saldırganlığa iten nedenler çevreden de kaynaklanabilir. Bunlar gürültü, kirlilik veya sıcaklık bile olabilirken; yoksulluk, sosyal medya ya da kötü ebeveyn-çocuk ilişkileri de olabilir. Ancak tüm bunların ortak noktası şudur ki, saldırgan birey kendisinden ya da çevresinden kaynaklı olumsuz bir deneyim yaşamıştır (Pahlavan ve Meteyer, 2012: 2).

Saldırganlık, terim olarak insanlara atfedilen, memnuniyetsizlik ve stres kaynaklı istenmeyen davranışların sergilenmesi olarak tanımlanabilir. Ancak bu davranışlar toplum tarafından yıkıcı ve kabul edilemez olarak değerlendirilir. Bu kavram genel

olarak birçok anlamda ve uygulamada kullanılabilirken, psikolojik bağlamda genellikle, insanların başa çıkmak zorunda hissettikleri ya da başa çıkmak zorunda oldukları durumlara karşı sergiledikleri makul olmayan düşmanca davranışlar olarak ele alınır. İnsanlar günlük hayatlarında nispeten zararsız seviyelerde bu tarz davranışları sergileyebilirler ki kimi zaman bu davranışlar bir otobüsü kaçırmaktan bile kaynaklanabilir. Ancak önemli olan bu tarz durumlarla başa çıkma kapasitesinin edinilebilmesidir (Shuman, 2017: 2).

Saldırganlık, insanlara ya da cansız varlıklara karşı sergilenen, yıkıcı ve hasarlı bir davranış biçimidir. Bu davranışın temelinde genellikle “öfke ve kızgınlık” kavramları bulunur. Kişiyi saldırgan davranışlara iten duygular olarak değerlendirilecek bu duyguların yanı sıra, kin, nefret, haset gibi duygular da bu bağlamda ele alınabilir (Gültekin, 2008: 15).

Berkowitz (1993), saldırganlık sırasında ortaya çıkan öfke, düşmanca düşünceler ve yıkıcı motor davranışların kalıbının “ilkel” olduğunu vurgular. Bu ilkel davranışlara verilecek tepkiler çok önemlidir. Zira birey sosyal öğrenme yoluyla sahip olduğu bu davranıştan kurtulabilir. Davranış değiştirme yöntemi olarak kullanılan “ödül-ceza” yöntemi de büyük öneme sahiptir. Bu yöntem sayesinde bireyler saldırgan davranışlarını engelleyebilirler (Bandura, 1986: 24).

Saldırganlık, yaşayan her canlıda bulunan, davranışın ötesinde, dürtü olarak ele alınabilecek bir kavramdır. Saldırganlığı, “beslenme, korunma, üreme” gibi içgüdülerin altında yatan bir kavram olarak değerlendirmek mümkündür. Buna göre tüm bu güdülerin altında saldırganlık kavramı yatar (Durmuş ve Gürkan, 2005: 255). Buradan hareketle saldırganlık, yaşamın devamı için gereklidir denebilir. Bazı noktalarda canlının şevkini arttıran özelliği bulunan saldırganlık, iki ayrı sonuç doğurur. Çevreye uyum ve adaptasyon noktasında olumlu bir sonuç doğuran saldırganlık, canlının kendisine ve çevresine zarar vermesiyle olumsuz bir sonuç doğurur (Kına, 2017: 23). Her canlı için kaçınılmaz olan saldırganlıkla ilgili asıl odaklanılması gereken nokta; canlıların saldırgan davranışlar sergilemesine neden olan faktörleri belirleyebilmektir. Buna göre bu faktörlerin doğru bir şekilde belirlenmesi ve analiz edilmesi, bu davranışın doğurduğu olumsuz sonuçların kompanse edilebilmesini sağlayacaktır (Demir, 2018: 29).

Saldırganlık kavramı, odağına insanı alan her kavramda olduğu gibi birden fazla boyutu olan bir kavramdır. Bundan dolayı bu kavram, insanın ruhsal olarak iyiliğini hedefleyen ve odağında “davranış” olan bilimlerde farklı manaları ihtiva etmektedir. Bunun yanında saldırganlık denildiği zaman akla gelen ve neredeyse aynı anlamda kullanılan “şiddet” kavramı, saldırganlıkla aynı kabul edilmektedir (Eroğlu, 2009: 11). Türkçe ’ye Arapça ‘dan adapte olmuş şiddet kavramı, bir olayda güç ve kuvvet kavramlarına atıfta bulunan “şedde” teriminden ortaya çıkmıştır. Sözlükteki karşılığına bakıldığında şiddetin; zorlama, kısıtlama, engelleme gibi kavramlarla iç içe olduğu görülmektedir. Temelde kuvvet, güç gibi kelimelerle yakın olan şiddet; sertlik, kabalık gibi anlamları da barındırmaktadır (Akyıldız, 2014: 4). Ancak bu iki kavramın birbirinden farklı kavramlar olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur.

Yine saldırganlıkla aynı kabul edilen başka bir kavram da öfkedir. Ancak aynı şiddet kavramında olduğu gibi bu kavram da saldırganlık kavramından farklıdır. Zira öfke yalnızca duygu boyutuna sahip iken, saldırganlık fiili olarak gerçekleştirilen bir eylemdir (Deffenbacher, 1999: 72). Bir bireyin öfkeli olması, saldırgan davranışlar sergileyeceğini göstermez. Bu noktada bireyin nitelikleri belirleyici bir rol oynar. Çünkü kişinin öfkeli olduğunda nasıl davranacağı, kişinin biyolojik, psikolojik ve sosyal özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterecektir (Ervüz, 2018: 32).

Saldırganlık kavramını ele alırken “niyet” kavramını da göz önünde bulundurmak gerekir. Zira meydana gelmiş bir durum sonucunda birey, istem dışı karşısındaki bireye zarar vermiş olabilir. Bu davranış saldırganlık olarak değerlendirilemez. Ancak karşısındaki bireyde zarar meydana gelmese dahi, zarar verme niyetiyle sergilenen her türlü davranış saldırganlık olarak değerlendirilir. Çünkü buradaki fikir ve zikir tamamen art niyetlidir. Buna göre niyet kavramını göz önünde bulundurmak elzemdir (Yelci, 2018: 17). Buradan hareketle saldırganlık, bir sisteme, yapıya ya da bireye “zarar verme niyetinde olmalıdır”. Eğer bir davranış bu niyetle yapılmadıysa bu davranış saldırgan olarak nitelendirilemez (Eroğlu, 2009: 13).

Saldırganlığın meydana gelmesinde birden fazla etmen rol oynayabilmektedir. Bireyi saldırgan davranış sergilemeye iten nedenler arasında, içgüdü, içgüdülerden kaynaklanan “engellenmeler ve engellenmeye düşük tolerans”, bireyin nitelikleri, biyolojik nedenler, odaklanma sorunu, öğrenmede güçlük, tutarsız davranışlar, ebeveyn beceriksizliği, sosyal dışlanma, şiddet öyküsü, saldırganlığın öğrenilen bir davranış olması, bağımlılık öyküsü, sosyal ve fiziksel çevre gibi birçok neden

sayılabilmektedir (Gültekin, 2008: 16). Bunların yanında; parçalanmış aileye mensup olmak, yoğun ayrılma endişesi taşımak, ihmal ve istismar öyküsü, gelişim geriliği, yazılı ve görsel medyanın saldırganlığa teşvik etmesi, beden uzuvlarında eksiklik gibi nedenler de saldırganca davranışın nedenleri olarak değerlendirilebilir (Köroğlu, 2013: 24). Ayrıca Fassino ve arkadaşları (2001), yaptıkları çalışmada saldırganlığın, “akıl ve ruh sağlığı” ile güçlü bir korelasyon gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Saldırganlıkla ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, çatı bir tanım olmasa da ortak çıktılar bulunmuştur. Buna göre saldırgan davranışın sergilenmesinde ana neden saldırgan davranışı sergileyen canlının, eylemlerine ve eylemi yapmasındaki gayesine bağlıdır. Farklı sosyal ve toplumsal etmenlere bağlı olarak, şiddet içeren, zararlı olan ve genellikle yıkıcı olarak nitelenen davranış başlı başına saldırganlık değil, bu davranışı sergileyen kişinin “niyetine” paralel olarak oluşmuş bir olgudur (Bandura, 1973: 101).

Özetlemek gerekirse, saldırganlığın genel olarak eylemler üzerinden açıklandığını, bu eylemlerin çeşitli faktörlerden etkilendiğini ancak bu eylemlerin sergilenmesinde niyet ve amaç kavramlarının kritik rol oynadığı belirtilebilir.

### **2.1.1. Saldırganlık Türleri**

Saldırganlık, farklı görüşlerle desteklenerek kategorilere ayrılmıştır. Saldırganlığın birçok türü bulunmaktadır ancak saldırganlık davranışı bu bölümde “fiziksel ve sözel saldırganlık”, “araçsal saldırganlık” ve “düşmanca saldırganlık” olarak üç ayrı başlık altında incelenmiştir.

#### **2.1.1.1. Fiziksel ve Sözel Saldırganlık**

Fiziksel saldırganlık, bireyin karşısındaki varlığa zarar verme amacıyla sergilediği davranışlardan oluşur. Bu saldırganlık türünde kişi, etrafına “fiziksel şiddet” uygular (Moeller, 2001: 32). Kuvvet uygulanmasına dayanan ve “herhangi bir fiziksel zarar vermeye yönelik saldırgan davranışların tümü fiziksel şiddet olarak değerlendirilmektedir.” (Atman, 2003: 333). Buna göre bir eylemin fiziksel saldırganlık olarak kabul edilebilmesi için fiziksel şiddet unsurunun mutlaka olması gerekir.

Sözel saldırganlık ise, bireyin başka bir bireye yönelik, psikolojik yıpratma amacı güderek sarf ettiği sözel ifadelerin tümüdür (Günay, 2011: 12). Sözel saldırganlık küçük düşürücü takma isim uydurma, argo konuşma, küfür etme gibi öfke unsurunun

sözlü olarak sarf edilmesidir (Wenar, 1994: 56). Sözel saldırganlık, fiziksel saldırganlığı doğuran bir olgudur. Zira ergenlerin fiziksel ve sözel olarak sergilediği saldırgan davranışların nedenlerini anlamaya yönelik 488 ergen ile yapılan bir araştırma; küfürlü konuşma, kavgaya teşvik edici yalan haber uydurma, fiziksel bir kavgayı ayırmak yerine izlemeyi tercih etme gibi değişkenlerin ergenlerin fiziksel olarak saldırgan davranışlar sergileme olasılığını yükselttiğini açığa çıkartmıştır (Roberto vd, 2003: 140, akt. Eroğlu, 2009: 16).

Sözel saldırganlık, kişiler arası ilişkileri zedeler ve bireyleri küçük düşürür. Fiziksel saldırganlıktan farklı olarak herhangi fiziki bir eylem içermese de zaman zaman yarattığı zarar fiziksel saldırganlıktan fazla olabilmektedir. Sosyal saldırganlık olarak da adlandırılan bu saldırganlık türünde esas gaye psikolojik yıpratmadır ki bu da uzun vadede çok daha zedeleyici olabilmektedir (Demir, 2018: 31). Öyle ki ilköğretim dönemi çocuklarının hedef kitleyi oluşturduğu bir çalışmada, sözel saldırganlığın çocukların asosyal bir yapıya bürünmelerine, kendilerini sosyal yapıdan dışlamalarına ve bunlara bağlı olarak “yalnızlık” yaşamalarına neden olduğu ortaya konulmuştur (Kındap Tepe ve Sayıl, 2012: 119-132).

#### **2.1.1.2. Araçsal Saldırganlık**

Araçsal saldırganlık, davranışın yöneltildiği kişiye acı ve zarar verme amacı gütmeyen sergilenen davranış olarak tanımlanır. Burada amaç istenilen durumun gerçekleşmesi için saldırganlığı bir enstrüman olarak kullanmaktır. Yani bu saldırganlık türünde “saldırganlık, sonuç için bir araçtır” (Tiryaki, 2000: 67). Bu saldırganlık türünde, davranışı sergileyen kişi bu davranışı canilik ya da hasımlık fikri ile gerçekleştirmez. Burada tek gaye amaca giden yolda davranışı bir araç olarak kullanmaktır (Berkowitz, 1978: 695).

Saldırganca davranışların öğrenilmesi olarak da tanımlanan araçsal saldırganlık, bir hedefe yönelik önceden tasarlanmış bir şekilde sergilenir. Bu saldırganlık türü belirli kurallar çerçevesinde uygulanabileceği gibi, kural tanımayarak da sergilenebilir (Yalçın, 2015: 13). Buna göre bir spor müsabakasında skor yapmak için kasıtlı olarak yapılan kural dışı hareketleri bu saldırganlık türü içinde değerlendirmek mümkündür. Bunun kurallı ya da kuralsız yapılması da bir sergileme biçimi olacaktır.

Dışarıdan yönelen tehditlere karşı kendini koruma davranışı da araçsal saldırganlık olarak değerlendirilebilir. Yine burada da amaç zarar vermek değil, kendini

korumaktır. Zorbalık davranışı da araçsal saldırganlık olarak değerlendirilebilir. Çünkü zorbalık davranışı da özünde zarar vermeyi değil, otorite ve güç kazanmayı amaçlar. Bu davranışta da temel amaç zarar vermek değildir (Geen, 2001: 34).

### **2.1.1.3. Düşmanca Saldırganlık**

Bu saldırganlık türünde, sergilenen davranışın özünde düşmanca hisler vardır. Buna göre bu davranışı sergilemenin tek nedeni, davranışın yöneltildiği kişiye ya da nesneye hasar vermektir (Smith ve Mackie, 2000: 121). Bu saldırganlık türü; memnuniyetsizlik, öfke, hasımlık ve hoş gitmeyen her türlü duruma karşı sergilenen bir tür tepkidir. Kişinin canını acıtan durumlar, hedefe giden yolun sekteye uğraması, engellenmelerin yaşanması, istenilen durumların gerçekleşmemesi gibi durumlar neticesinde bu tür saldırganca davranış sergilenebilir (Peter ve Beyer, 1997: 37).

Bu saldırganlık türünde, kişi içinde beslediği düşmanca duyguları dışa vurur. Araçsal saldırganlığın aksine direkt olarak zarar verme gayesiyle sergilenir ve saldırganlık burada araç değil direkt olarak amaç yani sonuçtur (Berkowitz, 1978: 699). Bu saldırganlık bir boyutuyla duygusal veya öfkesel saldırganlık olarak da değerlendirilebilir. Düşmanca duygularla davranışı sergileyen kişi, davranışını yönelttiği kanala hoş gitmeyecek boyutta uyarılar gönderir ve zarar verme gayesiyle hareket eder (Gündoğan, 2016: 18).

Sinir durumu ve düşmanca duyguların çerçeveyi oluşturduğu bu saldırganlık türü neticesinde eğer eylem davranışsal olarak gerçekleştiyse bir yaralama durumu da oluşabilir. Davranışsal olarak şekillenen saldırganlık davranışında düşmanca duygular, nabız hızlandırır, tansiyonu yükseltir ve adrenalin gibi kontrolü kaybettirici hormonların salgılanmasına neden olabilir (Moyer, 1976: 34).

Bu saldırganlık türü literatürde aynı zamanda “proaktif” saldırganlık olarak da adlandırılır (Anderson ve Bushman, 2002: 32). Düşmanca saldırganlık, özel duyguları ve tetikleyici bir nedeni içerir. Düşmanca saldırganlığa neden olan ilk duygu “öfkedir” ve öfke proaktif davranışı tetikler. Diğer bir deyişle, düşmanca saldırganlık kışkırtıcı bir neden ya da davranıştan sonra ortaya çıkar (Koçer, 2015: 7).

Geen (2001: 34), düşmanca saldırganlığın meydana gelmesi için üç ana bileşen tanımlamıştır: “provokasyon”, “yöntemler” ve “arka plan / eğilim”. Geen (2001: 34)’e göre, düşmanca saldırganlığın sergilenmesi için kişide öfke uyandıran bir durumun meydana gelmesi gerekir. Bunun yanında bakım verenlerin ve medya araçlarının

tutumları da oldukça önemlidir. Yine de tüm bunlar düşmanca saldırganlık için yeterli değildir. Zira düşmanca saldırganlığın sergilenmesi için tüm bunların yöneltilecek kişiye bir zarar vermesi gerekir.

### **2.1.2. Saldırganlık Kuramları**

Saldırganlığı açıklayan birçok kuram bulunmakla birlikte, bu bölümde kuramlardan bazıları kısaca açıklanmıştır. Bu bölümde kuramlar “biyolojik, içgüdü, engellenme, sosyal öğrenme ve heyecan transferi kuramı” olmak üzere 5 ayrı başlık altında incelenmiştir.

#### **2.1.2.1. Biyolojik Kuram**

Saldırganlık, hayatta kalmanın ve hayatı devam ettirmenin önemli bir figürüdür. Bir yavrunun meme için mücadele etmesiyle başlayan bu davranış, beslenmek ve hayatta kalmak için sürdürülmesi zorunlu olan bir durum haline alır (Hoebel, 1982: 400). İnsanın doğası gereği saldırgan olması ve saldırganlığa karşı kendini koruma güdüsü askeri orduların kurulmasını da beraberinde getirmiştir. Öyle ki ünlü Rus General Von Bernardi de “savaş biyolojik bir gerekliliktir, o doğadaki elementlerin var olma mücadelesi için gereklidir ve biyolojik olarak en doğru karardır” sözüyle saldırganlığın canlılar için ne denli normal ve biyolojik bir temele dayandığını vurgulamıştır (Akt. Clare, 1969: 163). Bazı kuramcılar, saldırgan davranışın sergilenmesinde genetik faktörlerin, merkezi sinir sisteminin ve hormonal yapının önemli bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir (Rushton, 1988: 42; Wilson, 1975: 82).

Bu kurama göre saldırganlık insanın sonradan kazanmadığı, tamamen içgüdüsel olarak sergilediği bir eylemdir. Lorenz’e göre; harpte, yasa dışı bir eylemde, bireysel çatışmalarda ve insanın zihnini zorlayan durumlarda beliren saldırganlık davranışı genetikdir. Saldırganlık, akmak için bir yatak arayan ve mevsimini bulduğunda çağlayan bir nehir gibidir ve genetik en önemli nedendir (Akt. Fromm, 1973: 56). Biyolojik kuramcılar, insanlar ve hayvanlar üzerinde çeşitli araştırmalar yürütmüşlerdir. Buna göre bu konuda çalışan bilim insanları saldırganlıkla ilişkili gördükleri gen ve beyin bölümlerini incelemiş ve bu bölümlerin saldırganlığa olan etkisini anlamayı hedeflemişlerdir (Yelci, 2018: 21). Bu doğrultuda davranışları belirleyen dürtü ve güdülerin beynin bazı bölümlerine bağlı olduğu inancıyla hareket eden araştırmacılar, bu davranışların özel olarak kulağın üstünde yer alan beyin bölümüyle ilgili olduğuna inandıkları için, saldırganlık davranışının nedenini anlamak

amacıyla kafatasının bu bölümünde bir girinti aramışlar ve buna göre çalışmalar gerçekleştirmişlerdir (Derwent, 2007: 17). Saldırganlığın beyin bölgelerine bağlı olduğu inancıyla hayvanlar üzerinde bazı denemeler yapan araştırmacılar beyinde bulunan “amigdala” bölümüne odaklanmışlar ve limbik sistemin bir parçası olan bu bölümü saldırganca davranan hayvanlardan operasyonlar ile almışlardır. Yapılan bu operasyonlar neticesinde hayvanların saldırgan davranışlarında azalmalar görülmüştür. Zira amigdallarda oluşan kötü huyluların saldırganlığı etkilediği düşünülmüştür (Efiltili, 2006: 16). Amigdala beyin duygusal aktivitelerinden sorumlu bir bölümü olarak “hipotalamusa” bağlıdır. Buradan hareketle hipotalamus bölgesine uygulanan direkt müdahaleler de söz konusu olmuştur. Kedilerin beyinlerinin bu bölümüne yapılan elektrik uyarıları, saldırgan davranışın azalmasını sağlamıştır (Aytekin, 2015: 11). Yine bu araştırmalar ve çalışmalardan yola çıkarak insanlar üzerinde de bazı cerrahi müdahaleler ile saldırganlığın azaltılması hatta yok edilmesi amaçlanmıştır. Portekizli nöropsikiyatrist Moniz tarafından yapılan cerrahi müdahalelerle, beyin saldırganlık ile bağdaştırılan bölümleri alınmıştır. Ancak bazı başarılı sonuçların alındığı bu müdahalelerin farklı uygulamaları aynı sonucu vermemiştir (Atkinson, vd., 2012: 57).

Saldırganlık davranışını anlamaya yönelik gerçekleştirilen çalışmalar özellikle beyin bahsedilen bölümleriyle ciddi bir ilişki tespit etseler de saldırganlığı yalnızca bu bağlamda ele almak doğru olmayacaktır. Zira, saldırganlık davranışı “merkezi sinir sisteminin bütüncül çalışmasıyla” ortaya çıkar (Kılınç, 2012: 23). Bu kurama göre saldırganlığın ilişkili olduğu biyolojik faktörlerden birisi de hormonlardır. Hayvanlarla gerçekleştirilen çalışmalarda, adrenalin, dopamin ve serotonin hormonlarının saldırgan davranışlar sergileyen hayvanların beyinlerinde bulunan limbik sistemde fazlaca bulunduğu görülmüştür (Brennan, 1998: 36). Ancak serotonin seviyesi ile saldırgan davranış arasında bir ilişkiden bahsetmek mümkünse de bazı araştırmalarda serotonin ile saldırganlık arasında direkt bir bağlantı kurulamamıştır (Bioulac, vd., 1980: 920). Saldırganlığın ilişkili olduğu bir diğer hormon da “androjen” hormonudur. Hem beyin aktivitelerine hem de fiziksel gelişime etki eden bu hormonun saldırganlıkla bağlantılı olarak ele alındığı çalışmalarda, hayvanların üreme dönemlerinde androjen hormonunun yüksek olduğu ve bu hormonun yüksek olmasının kavga ve şiddet ile sonuçlandığı ortaya konulmuştur (Önder ve Dilbaz, 1994: 85). Saldırganlığı etkileyen hormonlardan biri de testosteron hormonudur. Bu hormonun



salınım miktarı arttığında saldırganlık eğiliminin de o doğrultuda arttığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Maymunlar üzerinde yapılan bir deneyde testosteron miktarı yüksek olan maymunların diğerlerine nazaran daha saldırgan oldukları görülmüştür (Atkinson vd., 2012: 60). Ancak aynı durumun insanlarda da olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Çünkü saldırganlık davranışı sergileyen insanlarda hormon seviyeleri değişiklik gösterebilmektedir. Bunun yanında testosteron saldırganlığa neden olduğu görüşünün aksine, saldırganlık davranışının testosteron seviyesini arttırması da mümkün olabilir. Bu yüzden gelişmiş araştırmalar testosteronun etkisini görmek için yapılmıştır. Halpern ve arkadaşlarının (1993) testosteron ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi anlamak için ergenlik dönemindeki çocuklar üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, testosteron ile saldırganlık arasında tam bir ilişki bulunamamıştır. Ancak burada önemli olan durum saldırganlığın nasıl ölçüldüğü ile ilgilidir. Öyle ki bazı ölçüm metotlarında ilişki saptanırken bazılarında saptanmamıştır (Akt. Koçer, 2015: 18).

Biyolojik kurama göre saldırganlığı etkileyen bir diğer faktör beslenmede yaşanan eksikliklerdir. Protein, demir, çinko gibi mineral eksiklikleri ve hipoglisemi durumu ele alınmış olup, demir eksikliği ile saldırganlık arasında güçlü bir korelasyon olduğu ortaya konulmuştur (Kongur, 2015: 12). Bununla birlikte hipoglisemi durumlarında ve özellikle diyabetik kişilerde meydana gelen hipoglisemi durumlarının saldırganlığı tetiklediği de kanıtlanmıştır (Aytekin, 2015: 11).

Biyolojik faktörler nesnel verileri içermesi açısından çok önemli ve saldırganlığı anlamak için kullanılması gereken bir yöntemdir. Ancak tüm bunlara rağmen, saldırganlığın tamamen biyolojik faktörlere bağlı olarak açıklanması pek mümkün değildir. Çünkü sadece biyolojik faktörleri ele almak değerlendirmede bir eksiklik yaratacaktır. Zira saldırganlığı anlamak oldukça karmaşık ve birden fazla faktörün ele alınmasını gerektiren bir olgudur (Boelkins ve Heiser, 1970: 47).

#### **2.1.2.2. İçgüdü Kuramı**

Saldırganlığı içgüdüsel bir kurama dayandırarak açıklayan kuramcılara bakıldığında; William James (1901; asıl 1890)'in "Psikolojinin Prensipleri" adlı eserinde saldırganlığın içgüdüsel temelle açıklandığını görmek mümkündür. Bununla birlikte modern bilimsel psikolojinin gelişiminde önemli bir rol oynayan Edward Thorndike (1921; asıl 1913)'nin yazdığı "Eğitimsel Psikoloji Cilt 1: İnsanın Asıl Doğası" isimli

eserinde de saldırganlık içgüdüsel olarak ele alınmıştır. James Drever (1917)'de “İnsanda İçgüdü: Eğitim Psikolojisine Bir Katkı” isimli eserinde içgüdü kavramına değinmiştir. İçgüdü kavramına değinen yazarlardan biri olan William McDougall'a (2001: 27) göre; insanın karakterini şekillendiren ve iradi olarak davranmasını etkileyen çok kritik olan eğilimler iki ana sınıfta değerlendirilebilir. Bunlar:

- (1) Belirli eğilimler ve içgüdüler
- (2) Genel olarak zihinsel sürecin sonucu olan ve zihnin doğasından kaynaklanan genel ve özel olmayan eğilimlerdir.

Bu yazarlar saldırganlığı içgüdüsel olarak ele alsalar da bir kuram oluşturmamışlar, bu kavramı sadece kavramsal olarak ele almışlardır. Dönemin tariflerine bakıldığında, saldırganlık “kapalı bir kaptaki bulunan baraj suyu ya da buhar tarafından uygulanan basınç” şeklinde “hidrolik metafor” kullanılarak ele alınmıştır (Fromm, 1973: 17). Bu hidrolik metafor Freud ve Lorenz'in ortaya koyduğu eserler ile bağlantılı olarak görülse de “saldırganlığın barajdaki enerjinin serbest bırakılmasının bir sonucu olduğu” düşüncesi iç güdücüler tarafından oldukça kabul görmüştür (Petersen ve Davies, 1997: 312).

Alan yazında bulunan birçok farklı teori saldırganlığı anlamaya yönelik betimlemeler yapmayı amaçlasa da bunlar arasında en eskilerden biri Freud'un psikanalistik bakışla oluşturduğu “içgüdü kuramıdır” (Koçer, 2015: 8). Freud'un saldırganlıkla ilgili klinik tanımlaması onun 1909 yılındaki ilk vaka hikayelerinde mevcuttur. Alfred Adler'in 1908 yılında saldırganlık içgüdüünü düşmanlık, öfke ve yıkıcılık ile bağdaştırdığı tanımının ardından Freud'da bu kavrama değinmiştir. 1920'lere kadar Freud'un bazı eserlerinde içgüdü ve saldırganlık kavramlarına rastlamak mümkün olsa da ancak 1920 yılından sonraki eserlerinde direkt olarak bu kavram üzerine eğildiğini söylemek yanlış olmayacaktır (Rizzuto, Meissner ve Buie, 2004: 6-7).

Freud (1922: 20)'a göre, saldırgan davranışların sorumlusu içsel kaynaklardır. Buna göre iki içgüdü tanımlamıştır. Birincisi “Eros” ya da “cinsellik içgüdü” ve ikincisi “Thanatos” ya da “ego içgüdü”. “Eros”, insanları hayatta kalmak için cesaretlendiren bir içgüdüyken, “Thanatos”, ölüm ve yıkım arzusu taşıyan içgüdüdür. Freud (1922: 21)'a göre, bu iki içgüdü birbiriyle çelişir. Bu çelişki insanların var olan dengesini bozacağından, insanlar bu dengeyi yeniden sağlamak adına arayışlara girecektir. İşte bu arayışlar neticesinde içgüdüleri gerçekleştirme isteği insanları

saldırganlığa sevk edecek, bu saldırganlık çevresindekilere hatta kendilerine yönelecektir. Freud (1933: 104-105), bu görüşünü “eğer saldırgan davranış engellenirse, insanlar direkt olarak içgüdüsel olarak davranabilir. Bu içgüdüsellik de insanın kendisine zarar vermesiyle sonuçlanabilir” sözleriyle desteklemiştir. Ancak burada sahip olunan “Eros” içgüdü bu durumu engeller. Öyle ki sadizm ve mazoşizm kavramları, Eros ve Thanatos’un karışımının iki mükemmel örneğidir, bu kavramlar arasındaki ilişki bir model oluşturur. İncelemeye alınacak her içgüdüsel dürtü, iki içgüdü sınıfının izlerini taşıyacaktır. Saldırgan dürtüler birleşmemişse ya da sevgi ile yeterince net bir sınıra sahip değilse saldırganlık davranışı kaçınılmazdır. Mahrumiyet, bir objenin kaybı ya da çocukken maruz kalınan bir istismar, yıkıcı enerjiyi biriktirecek ve saldırganlık davranışı ortaya çıkacaktır. Bu noktada Freud “katarsis” kavramına vurgu yapar. Katarsis yıkıcı enerjinin boşaltım süreci olarak da tanımlanabilir. Ancak Freud’un bu teorisinin bilimsel olarak test edilmesi zordur. Zira Freud durumsal faktörleri göz önünde bulundurmaz ve saldırganlığı kaçınılmaz bir olgu olarak değerlendirir (Koçer, 2015: 9).

Freud’un psikanalistik bakışının dışında, etolojik bakış açısı da saldırganlığı bir içgüdü olarak değerlendirir. Etoloji, hayvanların sergilediği davranışları mercek altına alır ve bu davranışın doğuştan geldiğini, hayvanın bu davranış sayesinde hayatta kalabildiğini vurgular. Etologlara göre, erkeğin dişileri döllemesinde, bu dölleme sonucunda daha güçlü nesillerin doğmasında ve yiyeceğin kolayca temin edilmesinde saldırganlık çok önemli bir yere sahiptir (Cüceloğlu, 2005: 56). Lorenz (1966: 41) de bu görüşü savunur. Lorenz (1966: 42)’e göre saldırganlık, türlerin devam etmesini sağlayan içsel dinamiklerdir. Bu sonuca hayvanları gözlemleyerek ulaşan Lorenz, insan ve hayvan davranışları arasındaki benzerliklerden yola çıkarak iki tür için de saldırganlığın kaçınılmaz bir durum olduğunu vurgular. Saldırganlık, yıkıcılıktan daha kullanışlı ve pratiktir. Çeşitli türlerin hangi durumlarda saldırganlık davranışını sergilediğini inceler ve aşırı nüfusun azaltılmasında ve yiyecek için uygun ortamın sağlanmasında saldırganlık davranışının gerekli olduğunu vurgular. Lorenz, çevresel faktörlerin saldırganlığa herhangi bir etkide bulunmadığını savunur, ona göre saldırganlık tamamen içgüdüselidir.

Freud ve Lorenz’in görüşleri incelendiğinde iki görüşün aynı kurama vurgu yapmasına rağmen farklı taraflarının olduğu görülür. Freud, saldırganlığın yıkıcı bir nitelikte olduğunu vurgularken, Lorenz bunun biyolojik olarak savunulamayacağını ifade eder.

Lorenz'e göre saldırganlık davranışı hayatta kalmak için gerekliken yani yaşama vurgu yaparken, Freud saldırganlığı ölüm ile ilişkilendirir (Tuzgöl, 1998: 24).

Saldırganlığı içgüdüsel olarak açıklayan kuramcılara bakıldığında, hemen hepsinin saldırganlığı çevresel faktörlerden bağımsız olarak ele aldığı söylemek mümkündür. Ancak saldırganlığın çevreden bağımsız düşünülmemeyeceği gerçeğinden hareketle yeni kuramların üretilmesi gerekliliğinin ortaya çıktığı yorumunu yapmak yanlış olmayacaktır.

### **2.1.2.3. Engellenme Kuramı**

Freud'un psikanalitik bakış açısının etkisiyle ortaya çıkan bu kuram, 1930'lu yıllarda formüle edilmiş ve psikoloji üzerinde derin bir etki bırakmıştır. Engellenme kuramına göre, engellenme durumunda saldırganlık beklenen ve normal olarak karşılanan bir davranıştır. Engellenme, istenilen ya da arzu edilen hedefe giden yolda karşılaşılan güçlükler, yasaklar ya da bariyerler olarak tanımlanabilir. Bu kuramın temsilcilerine göre, eğer var olan diğer koşullar istenilen hedefe ulaşmayı engellerse saldırganlık kendiliğinden ortaya çıkar ve diğer nesnelere ya da canlılara yöneltilir (Dollard, vd., 1939: 12; Durban ve Bowlby, 1939: 24).

Dollard ve arkadaşları, kişisel hedeflerin başarılması için bir psişik enerjinin varlığından bahsettiler ve bu başarının "boşaltım" şekliyle olacağını ileri sürdüler. Ancak hedeflenen başarı engellenirse ve psişik enerji devredeyse saldırganlık meydana çıkar. Yani başka bir deyişle, başarının gerçekleşmesi için ortaya çıkan psişik enerji boşalım için bir kanal bulamazsa vücut bunu saldırganlık yoluyla dışarı atar. Hedefi engelleyen şey her neyse (bürokrasi, ekonomi, elinde silah olan çok güçlü bir insan vb.) enerjinin dışarı çıkması için bir kanal arar. Çoğu zaman da bu kanal en net deyişle bir "günah keçisi" olur (Akt. Hogg ve Vaughan, 2018: 400).

Bu kuramın kökeninin basitliği, "engellenme" kavramının öznel olarak değerlendirilmesinden dolayı çok iyi anlaşılammıştır. Buss'a göre temelde engellenmeden anlaşılın iki anlam vardır (akt. Fromm, 1973: 67):

- (1) Devam eden, sonunda bir hedefe varılmak istenen aktivitenin kesintiye uğraması (Ör; bir çocuğun kurabiye almak için elini kavanoza sokması ancak annesinin onu engellemesi ya da cinsel olarak uyarılmış bir kişinin cinsel ilişki sırasında bölünmesi.),

- (2) Arzu edilen ya da dilenen bir olgudan mahrum kalınması (Ör; çocuğun kurabiye yemek için annesinden izin istemesi ancak annesinin reddetmesi ya da cinsel ilişki için partnerine teklifte bulunan kişinin reddedilmesi.).

Diğer bir deyişle kişinin bir beklenti içerisine girerek gerçekleşmesini istediği şeyin engellenmesi, bu beklentinin bilerek yıkılması saldırganlığı yaratacaktır (Koçer, 2015: 11). Bu teori aynı zamanda hidrolik metaforu benimser. Ancak bu metafor çokça tartışmaya sebebiyet vermiştir. Zira hidrolik metafora göre, bütün saldırgan davranışlar eninde sonunda engellenmeden kaynaklanır (Zillman, 1984: 9).

Engellenmenin yaratacağı etkinin belirleyicilerinden belki de en önemlisi kişinin karakteridir. Örneğin; açgözlü bir insan istediği tüm yiyecekleri alamadığında sinirlenecektir, yoksul bir insan ucuz olduğu için almak istediği bir objeyi alamadığında öfkelenenecektir, narsis bir insan beklediği ilgi ve alakayı göremediğinde saldırganlaşacaktır. Buradan hareketle, bir kişinin engellenmeye vereceği tepkiyi ölçmek için önce karakterini analiz etmek sonra tepkisinin yoğunluğunu ölçmek doğru bir yaklaşım olacaktır (Fromm, 1973: 68).

Berkowitz de saldırganlığı engellenme ile ilişkilendirir. Ona göre saldırganlık, çevresel engellenmeler ile bireyin bazı psikolojik özellikleri ve çevrede meydana gelen bazı saldırganlık davranışlarıyla ilgili belirtilerden kaynaklanır. Berkowitz'e göre engellenme direkt olarak öfkeye neden olur. Öfke ise çocuğun hali hazırda var olan alışkanlıkları ile ilgilidir ve bu alışkanlar "saldırganlığa hazır hale gelmeyi" doğurur (Berkowitz, 1965: 308).

Engellenme kuramı çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. 1939 yılında Dollard ve arkadaşları ile ortak yaptığı çalışmada engellenmeyi açıklayan Miller, iki yıl sonra bir ayrıma gitmiştir. Miller, engellenmenin birçok davranışı tetikleyebileceğini ileri sürmüş ve saldırgan davranışın da sadece bunlardan biri olduğunu söylemiştir. Yani engellenmenin direkt olarak saldırganlığa neden olmadığını vurgulamıştır (Miller, 1941: 340). Dolayısıyla engellenmenin, yani kişinin varmak istediği hedefin önüne geçen gerekçe akla yatkın ve geçerli bir sebepse, kişi bu sebebe gerçekten inanırsa sonunda bir saldırganlık davranışı meydana gelmez (Pastore, 1952: 729).

Bu kuram açıklamaları gereği fazla basit yaklaşımlarda bulunmuş, ortaya çıkan saldırgan davranışın nedenini tam olarak ortaya koyamamış ve ne tür engellemelerin böyle saldırganca davranışlara neden olduğuna dair kesin sınırlar çizememiştir.

Saldırganlığı sadece engellenmeye bağlamak da doğru değildir. Çünkü kişinin saldırgan davranışlar sergilemesinin nedeni engellenme harici birçok neden olabilir. Çevre koşulları, akranlar, aileler belki hava durumu bile kişinin saldırgan davranışında etken olabilir. Bunların yanında, bu kuram saldırganlığı kitlesel olarak ele alır. Engellenme kuramı, iletişim psikolojisinin “bireysel psikolojik / duygusal” durumları bir arada alarak tüm bu olguları grupsal davranış olarak ele alır ve indirgemeci bir yaklaşım olmasıyla eleştirilir (Hogg ve Vaughan, 2018: 402).

Bunlara ek olarak, insanların neden saldırganlığı seçtiğiyle alakalı, engellenmenin ne tür şeylere sebep olduğu da net açıklanmamıştır. Miller (1959: 197), üç açıdan bu durumu açıklar. Bunlar; “tetikleyen unsurun şiddeti, cezanın ne denli zedeleyici olduğu ve ana ve değişen hedefler arasındaki benzerlik”. Bu üç nedene göre, insanlar saldırganlığı başka nesnelere yöneltebilirler çünkü öyle olmadığında kendilerine zarar vermeleri mümkündür.

Engellenme kuramı, saldırganlığa içgüdü kuramından çok farklı olmasa da farklı bir açıdan bakmıştır. Buna göre bu kuram saldırganlığı istenilen ve arzulan bir hedefe giderken engellenmesinin sonucu olarak açıklamış ve bunun içsel kaynakları tetiklediğini ileri sürmüştür. İçgüdü ve biyolojik kuramın aksine tamamen içsel bir olgu olarak yaklaşmadığı saldırganlığı açıklarken özellikle engelleyen unsura ve engelleyen unsurun insanda yarattığı değişimlere odaklanmış ancak bunlar arasındaki ayrımı ya da açıklamayı net yapamamıştır.

#### **2.1.2.4. Sosyal Öğrenme Kuramı**

Sosyal öğrenme kuramı, insanların saldırgan davranışları gözlemleyerek edindiklerine vurgu yapar. Bu kurama göre, ebeveynler çok önemlidir. Zira çocuklar için davranışları edinmenin ilk yolu ebeveynlerini gözlemlemektir (Kessler ve McKenna, 1985: 92). Bandura ve arkadaşları (1963) ile diğer sosyal öğrenme kuramcıları, gözlemleyerek öğrenmenin ya da bir davranışı, kişiyi model olarak almanın saldırganlık ve şiddet davranışının öğrenilmesindeki değerine vurgu yaptılar. Kuramcılar aynı zamanda çocukların yüksek derecede taklit davranışı sergilediklerini ve bu davranışların her türlü olabileceğini dolayısıyla şiddet ve saldırganlık davranışlarını da bu yolla öğrenebileceklerini vurguladılar. Bandura aynı zamanda daha çok saldırgan davranışın nasıl öğrenildiğine, hangi durumlarda ortaya çıktığına ve hangi şartlarda devam ettiğine odaklanmıştır (akt. Siann, 1985: 52).

Sosyal öğrenme kuramı, insanların davranışları gözlemleyerek ya da yaşayarak öğrendiklerini ileri sürer. Kurama göre, saldırgan davranışın edinilmesi muhtemelen bu tarz bir davranışın sergilenmesine şahit olmak yoluyla olur (Bandura, 1977: 63). Medya da burada önemli bir etkiye sahiptir. Zira televizyonda şiddet içerikli bir program izleyen insanların gördükleri şiddet davranışlarını direkt olarak taklit etme ihtimalleri daha yüksektir (Milburn, 1980: 361). Bu alanda yapılan çeşitli araştırmalar da bunu kanıtlamıştır. Buna göre saldırganlık içeren televizyon programlarını izleyen çocukların, oynadıkları oyunlarda, aynı programları izlemeyen çocuklara nazaran daha saldırgan davrandığı görülmüştür (Bandura, Ross & Ross, 1961; Lovass, 1961; Walters & Willows, 1968; Hartmann & Gelfand, 1969). Gross (1992: 54) televizyonun saldırganlık davranışıyla ilişkisini barındıran iki mekanizmayı incelemiştir. Bunlar:

- Televizyonun, saldırganlık davranışının ortadan kaldırılmasında veya istenilen sonuçlara ulaşılmasında tipik ya da makul bir yöntem olduğuna inanarak, saldırganlığa karşı alınan önlemlerin azaltılması,
- Televizyonda saldırganlığın normal olarak yansıtılmasından dolayı buna tanık olanlarca saldırganlık davranışının benimsenmesi ve “duyarsızlaşma”.

Ancak Gunter ve McAlear (1990: 84) televizyonun saldırganlık davranışını etkilediğine dair kanıtların oldukça yetersiz olduğunu iddia etmişlerdir. Onlara göre en tutarlı bulgu, toplam televizyon izleme süresinin saldırganlık ve şiddetle ilişkili bağlantılarının kendiliğinden ortaya çıkmasıdır.

Bandura modellemeyle ilgili yaptığı ilk çalışmalarda, kişinin model olarak benimsediği kişinin davranışlarının önemine vurgu yapmış, bireylerin model olarak benimsediği kişileri çok net bir şekilde taklit ettiğine vurgu yapmıştır (Bandura, 1969: 118-129). Bandura (1962: 32) ergenlerin kimliğinin model aldıkları kişilere göre şekillendiğini ifade eder. Bandura (1973: 61)’ya göre “insanlar saldırgan davranışlara sahip olarak doğmazlar; onlar bu davranışları başkalarından o veya bu şekilde öğrenmişlerdir.” Bandura’nın ifade ettiği bu model “davranış modeli” olarak isimlendirilir ve bu modeller ailede, akranlarda, mahallede, yakın çevrede olabilir ve hatta medya aracılığı ile de edinilebilir (Reiss ve Roth, 1993 akt. Çetinkaya Yıldız, 2010: 30).

Sosyal öğrenme teorisi, biyolojik faktörleri tamamen yok saymaz. Burada vurgulanan biyolojik faktörlerin, saldırganlıkta tek başına yeterli olmadığıdır. İnsanlar saldırgan davranış sergilemek için gerekli biyolojik faktörlere sahiptirler ancak bunun dışında, bilişsel ve durumsal faktörler de saldırganlığa etki eder. Örneğin; bireysel silahlanmanın kolay olması durumunda insanlar saldırgan davranmak için daha kolay karar verebilirler (Bandura, 1983: 7). Sosyal öğrenme teorisinde önemli olan bir diğer durum da pekiştireç ve cezalardır. Bu iki kavram olumlu ya da olumsuz davranışlara verilecek tepkilerde önemli rol oynar (Bandura, 1978: 16). Davranışın öğrenme sürecinde uygulanan pekiştireç, o davranışın ilerleyen zamanlarda yine sergilenme olasılığını artırır. Bu kurama göre saldırganlık davranışının sürdürülmesinde pekiştireçler önemli bir yere sahiptir. Ebeveynlerin sosyal çevrelerinde sergiledikleri saldırgan davranışlar çocukların bu davranışları benimsemesine sebep olmaktadır. Ayrıca çocuğa karşı da bu tarz davranışlar sergilediklerinde ya da cezalandırma yoluna başvurdıklarında çocuklar için önemli bir rol olmaktadır. Ancak burada cezalandırma çocuğun saldırgan davranmasını önleme işlevinden çok çocuğun saldırganlık davranışını öğrenmesine neden olmaktadır (Gander ve Gardiner, 1998: 44).

Bunların yanında saldırganlığın cinsiyet tarafından da şekillendiği ileri sürülür. Örneğin, anne-babalar erkek çocukların ağlayarak talep ettiği bir nesneyi alarak bu davranışı güçlendirebilirken kızlarda aynı davranışı yok sayabilirler. Bazı kuramcılara göre iki cinsiyet farklı saldırganlık şekilleri için pekiştirilmişlerdir. Kızların daha çok gizil, deyim yerindeyse “kedi” gibi sergiledikleri saldırganlık davranışlarına izin verilirken, fiziksel saldırganlıklarına izin verilmez. Erkek çocuklarda ise durum tam tersidir (Maccoby ve Jacklin, 1974: 229-234). Yetişkinlerin erkek çocukların saldırganlıklarını kızlara nazaran daha çok pekiştirdiklerini ve çocukların karşı cinsten değil de kendi cinsinden olan ebeveyni taklit ettiği ileri sürülür. Bu durum daha çok biyolojik faktörlerle ilgilidir (Petersen ve Davies, 1997: 317-318).

Sonuç olarak sosyal öğrenme kuramı saldırganlık davranışının öğrenilen bir davranış olduğunu ileri sürerken, biyolojik faktörleri ve içsel faktörleri de göz ardı etmez. Özellikle taklit ve pekiştireç vurguları yapan bu kuramın temsilcileri genellikle saldırganlık davranışının etkilendiği faktörlere odaklanır ve bu davranışın kendiliğinden ortaya çıkmadığını ileri sürerler. Buradan hareketle sosyal öğrenme



kuramının, diğer kuramlara nazaran daha “insaflı” bir yaklaşım benimsediğini söylemek yanlış olmayacaktır.

### **2.1.2.5. Heyecan Transferi Kuramı**

Saldırganlığın bir tetiklenmeyle oluştuğunu söyleyen kuramlardan biri olan “heyecan transferi kuramı”na göre saldırganlığın sergilenmesi;

- (1) Saldırganlığın öğrenilmiş olması,
- (2) Herhangi bir kaynaktan gelen uyarılma ya da heyecan,
- (3) Kişinin uyarılmasının saldırgan tepkiye en uygun biçimde yorumlanması,

gibi nedenlerle yakından ilişkilidir (Hogg ve Vaughan, 2018: 477).

Fromm (1973: 237-242)’a göre, yaşanan hayal kırıklıkları ya da huzursuzluklar mercek altına alındığında, hiçbir şey yapamama durumu insan için en katlanılmaz olgudur. İnsan için bu durumu atlatmak en önemli şey haline gelir. Bu doğrultuda da uyuşturucu, işkoliklik, cinayet işleme, kötülüğü benimseme gibi akla gelebilecek tüm kötü davranışları sergileyebilir. İşte bu kötü davranışların sergilenmesi sonucu insanın edindiği haz ve sadistliğin verdiği heyecan büyük önem taşır. Eğer heyecan kendiliğinden yoksa, yani durumlar düzelmişse bile insan heyecandan aldığı hazzı sürdürmek için kendine heyecan yaratma yollarına başvuracaktır.

Zillmann (1988: 53)’a göre, sağlığı, sosyal gücü, sosyal statüyü ya da özsaygıyı tehdit eden herhangi bir unsura tamamen duygusal olarak tepki vermek yalnızca eksik bir değer olmakla kalmayıp aynı zamanda uyumsuz ve ters bir tepkime yaratabilir. Bu durumlara verilecek saldırgan tepkilerin açıklanmasında bilişsel özelliklere vurgu yapan Zillmann, insanların hoşnut olmadıkları bir duruma verdikleri tepkileri heyecan ve uyarılar çerçevesinde ele almıştır. Ona göre, insanlar saldırgan davranışlarını bir duruma bağlarsa, herhangi başka uyarana gerek kalmaz. Eğer ilgili durum insanların hafızasında yer ettiyse, aynı duruma karşı saldırgan davranışlarını tekrarlarlar. Burada bu davranışı tetikleyen şey rahatsız olunan durumun yarattığı heyecan duygusudur.

Özetlemek gerekirse, bu kurama göre saldırganlığın asıl nedeni heyecandır. Burada heyecanı yaratan uyarana oluşan koşullanma ise saldırganlığın o uyarana karşısında her zaman sergilenmesine neden olur. Yani insan heyecan karşısında saldırganlaşır ve heyecanı sevdiği için de saldırgan davranışı bir alışkanlık haline getirir. Heyecanı sevme durumu ise, heyecanın olmadığı durumlarda insanın heyecan yaratmasına sebebiyet verir ve saldırganlık davranışı sürekli bir hal alır.

### 2.1.3. Saldırıcılığı Etkileyen Diğer Faktörler

Saldırıcılığı etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerden biri cinsiyet faktörüdür. Cinsiyet hormonları ve saldırıcılık arasındaki ilişki birçok türde net olarak görülebilen bir olgudur. Bu sebeple saldırıcılık incelenirken hormonal durumu göz ardı etmek yanlış sonuçların elde edilmesine sebebiyet verecektir. Hayvanlarla yapılan araştırmalarda beslenme, susuzluk ve çiftleşme gibi durumlarda cinsiyet hormonlarının önemli rol oynadığı ve bu eylemlerin temelde bir saldırıcılık sonucu olduğu kanısı hakimdir (Hoebel, 1982: 401). Öyle ki cinsel seçim yani bir cinsiyetin diğeri tarafından seçilmesi de temelde bir rekabete dayanır ve özellikle memelilerde daha saldırıcın olan genellikle erkektir (Darwin, 1871: 5). Saldırıcılığın açıklanmasındaki temel prensip maliyet-fayda analizidir. Erkek hayvanlar için saldırıcılık başarılı üreme olarak fayda sağlayacakken, yaralanma riski işin maliyetini oluşturacaktır. Ancak bazı hayvanlar için başarılı üremenin tek yolu savaşmaktır (Daly ve Wilson, 1988: 164-165). Dişilerde ise böyle bir durum söz konusu değildir. Dişilerin üremek için ihtiyaç duyduğu partnerlerini bulmaları bir cinsiyet rekabeti gerektirmez. Öyle ki bu yüzden doğurganlıklarını -herhangi bir saldırıcılığa maruz kalmadıkları için- daha uzun sürdürebilirler. Ancak bu maliyet-fayda analizi sadece fiziksel saldırıcılığın açıklanmasında kullanılan bir yöntem olabilir, iki cinsiyetin başka öfke kaynakları tarafından uyarılarak sergiledikleri saldırıcılık türleri için kullanılamaz (Archer, 2009: 251).

Alan yazına bakıldığında doğal cinsiyet farklılıklarının saldırıcılığı etkilediği psikoloji biliminde yaygın olarak kabul edilir. Varsayımlara göre erkekler kadınlara oranlara “doğal olarak daha saldırıcındır.” Bu varsayım bazı resmi teorilerde ortaya konulmuş ya da içsel sorgulamalar neticesinde ortaya çıkmış ve saldırıcılıkla ilgili açıklamalarda kabul edilen bir gerçek haline gelmiştir (Petersen ve Davies, 1997: 310). Ancak bu duruma şüpheyle yaklaşanlar da olmuştur. Bazı yazarlara göre cinsiyet, erkeklerin daha saldırıcın olmasını salt olarak açıklamada yeterli bir unsur değildir. Burada kişiler arası tartışmaların ya da anlaşmazlıkların, çevresel koşulların ve diğeri faktörlerin de hesaba katılması gerekir. Saldırıcılık kadınlar ve erkekler için bir “strateji” ya da “tarz” olabilir ancak burada çevresel koşulların da etkisi vardır (Bjorkqvist, 1994: 181; Burbank, 1994: 171).

Fiziksel saldırıcılığın erkekler arasında daha yaygın olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur. Karataş (2008), ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada

tüm sınıflardaki erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha saldırgan olduğunu ortaya koymuştur. Yine Gündoğan (2016), ortaöğretim öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırma neticesinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha saldırgan olduğu sonucuna varmıştır. Hasta ve Güler (2013)'in Ankara ilindeki üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırmada ise erkeklerin yıkıcı ve edilgen saldırganlık düzeylerinin kadınlarınkinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Fiziksel saldırganlığın erkeklerde fazla olması üç farklı yaklaşımla açıklanabilir. Bunlardan ilki “biyolojik evrim teorisi”dir. Bu teori genlere ve hormonlara odaklanır. İkincisi “cinsiyetin sosyalleşmesi” teorisidir. Bu teori özel kültüre odaklanır ve sosyalleşmenin, kişinin çevresindekilerce biçimlendirildiğini savunur. Üçüncüsü ise “duygu düzenlemesi” teorisidir. Bu teoriye göre de kişiler duygularını kolaylıkla düzenleyemezler, kontrol edemezler ve bu durum sonucunda da saldırganlaşırlar (Estévez, vd., 2011: 39-40).

Saldırganlığı etkileyen faktörlerden biri de ebeveyn tutumlarıdır. Ebeveynler çocuklar için temel sosyalleşme araçlarıdır. Ebeveyn-çocuk ilişkisi ve temel yeteneklerin çocuklara öğretilmesi ya da ebeveynlerin çocuk için önemli bir rehber olması, çocukların sağlıklı gelişimi için çok önemlidir. Çocuğa yönelik sergilenecek saldırgan davranışlar çocuğun bu davranışı öğrenmesine ve sorunla karşılaştığında bu yola başvurmasına sebep olacaktır. Öyle ki bu durum çocuk suçluluğu için de bir sebeptir (Çetinkaya Yıldız, 2010: 51). Çocukların istenmeyen bir davranış sergilediklerinde ebeveynlerinden gördükleri saldırgan tavır çocuklar için bir pekiştirici olur. Öyle ki çocuklar istenmeyen bir davranışa maruz kaldıklarında doğru yolun saldırganlık olduğuna inanacaklar ve olası toplumsal çatışmalarda bu yola başvuracaklardır. Bu yöntemin bir kez benimsenmesi durumunda çocukların bu tavırdan kurtulmaları zor olacaktır (Musher-Eizenman, vd., 2004: 390). Saldırganlığın önemli bir enstrümanı olan şiddet de alt kültür olarak ailelere aktarılır. Öyle ki bu yüzden Amerika'nın güneyinde diğer kısımlara nazaran şiddet oranları daha yüksektir. Bu alanda yapılan çalışmalar “onur kültürü” kavramına vurgu yapmışlardır. Onur kültürü kavramı saldırganlığın bölgesel olarak görüldüğüne vurgu yapar. Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda bazı Akdeniz ülkeleri, Orta Doğu ülkeleri ve Arap ülkelerinde bu kavram üzerinden saldırganlık açıklanır ve Amerika'nın güneyi ile burada görülen saldırganlıkların ailesel aktarım yoluyla olduğu iddia edilir (Hogg ve Vaughan, 2018: 649). Ebeveynlerin eğitim durumu da saldırganlık açısından önemli bir unsurdur. Bilgi

düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalarda ebeveynlerin eğitim durumları ne kadar yüksekse çocukların saldırganlık düzeyinin o kadar düşük olduğu görülmüştür (Kına, 2017: 27). Bir başka araştırmada eğitim seviyesi yüksek olmayan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimsel olarak problem yaşadıkları, net olarak kendilerini ifade edemedikleri ve çocukların yaşadıkları iletişim problemleri neticesinde saldırgan oldukları gibi bulgular edinilmiştir (Fray ve Mark, 1987: 107, akt. Eroğlu, 2009: 39).

Alkolle saldırganlık arasında da bağlantılar kurulmuştur. Öyle ki alkol tüketiminin saldırgan davranışı tetiklediği ve bu davranışa neden olduğu düşünülmektedir (Graham, 1980: 144). Bu konuyla ilgili ortaya atılan ilk teoriler, alkolün beyin davranış merkezlerini bozduğunu ve bu yüzden saldırganlığa neden olduğunu ya da saldırganlığın sadece alkol tüketiminden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Ancak sonrasında bu teorilerin yanlış olduğu, sarhoş olan her insanın saldırganca davranmadığı görülmüştür. Bunun yanında alkolün farmakolojik olarak yarattığı etkiler göz ardı edilmemiştir (Giancola, 2003: 285). Alkol ve saldırganlık ilişkisiyle ilgili yapılan analizler sonucunda alkol tüketimi ve saldırganlık arasındaki ilişki farklı ilişkilere bağlıdır. Sözgelimi engellenme, alkol tüketimi ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi etkiler. Öyle ki engellenme yaşayan ve alkol tüketen kişilerin tüketmeyenlere nazaran daha saldırgan oldukları görülmüştür (Ito, Miller ve Pollock, 1996: 67). Alkolle ilgili ortaya sürülen en doğru teoriler, alkol tüketiminin beyin çeşitli mekanizmalarını etkileyerek davranışsal inhibisyonu azalttığını, bozulma yarattığını ileri sürer ancak bunlar sadece bilişsel bozulma ya da psikolojik uyarılmayla sınırlı değildir (Giancola, 2003: 286). Ayrıca daha düşük davranışsal inhibisyona sahip olmak tek başına saldırganlık için yeterli bir durum değildir. Çünkü bu herkes için geçerli değildir. Alkolün nasıl böylesine seçici bir etki yarattığını anlamak amacıyla çalışmalar yürüten teorisyenlere göre “alkol zaten böyle davranmaya yatkın kişiler için saldırganlık yaratır”. Yani durum her birey için net değildir ve alkol her bireyde saldırganlığa neden olmaz (Collins, 1988: 112; Pernanen, 1991: 32).

Teoriler genellikle bakım verenlerin etkilerine odaklansa da özellikle çocukluk dönemindeki arkadaş çevresi ve akranlar da saldırganlığın edinilmesi açısından önemli bir role sahiptir. Birçok genç için akranlar bir sosyal destek kaynağıyken, birçoğu için de bir risk faktörüdür (Dodge, vd., 2003: 380). Özellikle ergenlik döneminde akranları tarafından dışlanan çocuk için risk daha büyüktür. Zira yaşanan bu dışlanma çocuğun

olumsuz bir hayat görüşü geliştirmesinde ve kendine ya da çevresindeki bireylere yönelik saldırganlık davranışları sergilemesinde başat faktör olarak baş gösterebilir (Bradshaw, Goldweber ve Garbarino, 2013: 434). Çeşitli araştırmalar akranları tarafından dışlanma yaşayan çocukların -özellikle ergenlik öncesi- saldırgan davranışlar sergileme noktasında ciddi bir risk faktörüne maruz kaldığını ortaya koymuştur (Dodge vd., 2003: 382). Ebeveynleri tarafından ya da akranları tarafından sosyal destek gören çocuklar için bu durum iyileştirici bir etki yaratırken, diğerleri için bu durumun olmayışı ciddi bir sorunun habercisi olabilir (Cook, Buehler ve Henson, 2009: 1243). Örneğin, araştırmalarca ortaya konulmuştur ki; ebeveynlerinden olumlu bir destek gören, onlarla olumlu ilişki geliştiren çocuklar için bu durum önemli bir koruyucu faktördür. Sonuç olarak hem ebeveyn hem de akranları tarafından reddedilmiş ergenlerin yüksek derecede saldırganlık göstermeleri çok olağandır. Öyle ki gençlerin yaşadığı ret durumunun -yumuşak bir şekilde de olsa- yaratacağı saldırganlık ihtimali her zaman olacaktır (Bradshaw vd., 2013: 435). Akran reddi saldırganlığın yanı sıra, suçluluk, akademik başarısızlık ve madde bağımlılığı gibi sorunların da tetikleyicisi olabilir. Yaşlıları tarafından dışlanan çocuklar problem davranışlar sergilerler ve aynı davranışı sergileyen diğer çocuklarla ittifak kurabilirler (Barthelemy ve Lounsbury, 2009: 160). Bu tarz dışlanma yaşayan çocuklarda gelişmesi muhtemel olan psikolojik problemler beraberinde saldırganlığı da getirebilir. Anti-sosyal kişilik bozukluğu bunlara bir örnektir. Öyle ki bununla ilgili yapılan bir araştırmada bu bozukluğa sahip olan kişilerin fiziksel ve psikolojik olarak daha saldırgan oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Kim ve Capaldi, 2004: 83). Yine anti-sosyalliği izleyen bir şekilde ortaya çıkan “psikopatoloji” de bu sorunlara örnek olarak verilebilir. Literatürde dürtüsel olarak hareket etme, empati eksikliği ve manipülasyon olarak tanımlanan psikopatoloji, suç davranışlarında önemli bir etkiye sahiptir. Diğerlerince göz ardı edilen psikopatoloji durumu beraberinde ciddi saldırganlık davranışlarını ve suç davranışlarını da getirebilir (Jose, vd., 2014: 289).

Sosyo-demografik özellikler de saldırganlığın edinilmesinde önemli bir etkidir. Bunlardan biri olan etnik kimlik, özellikle ergenler arasında ciddi bir problem olabilmektedir. “Düşük sosyoekonomik düzey, düşük ebeveyn eğitimi ve tek ebeveynli aile” saldırganlıkla ilgili önemli etki yaratan diğer etmenlerdir (Connolly, vd., 2010: 473). Göç de saldırganlıkla ilgili önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle göç eden ailenin, göç ettiği toplumun kültürel yapısını anlayamaması, bu ortama adapte

olamaması çocuğa da yansır ve çocuk için bir risk faktörü oluşturur. Kendini toplumun bir parçası olarak görmeyen çocuk da saldırganlığı bir ifade biçimi olarak görür ve bu davranışı normalleştirir (Sanderson, vd., 2004: 378). Göçün oluşturduğu bu durum yoksullukla da bağlantılı olabilir. Özellikle çocuk yoksulluğunun oluşturduğu ve çocuklar üzerinde ciddi etkiler bırakan sosyal dışlanmışlık korkusu da çocukların adaptasyonunu etkileyen bir unsur olarak algılanabilir (Küsmez, 2018: 45). Sosyal dışlanmışlığın ise beraberinde getireceği durum literatürde yer alan çalışmalardan da görüleceği üzere saldırganlıktır. İkamet edilen çevre de saldırganlığı etkileyen faktörler içinde ele alınabilir. Ancak bu konuda net bir durum söz konusu değildir. Zira bazı çalışmalarda yerleşimin yoğun olmadığı kırsal bölgelerin saldırganlığı arttırdığı bulunsada bazılarında tam tersine yoğun yerleşimli şehir bölgelerinde fazla olduğu sonucuna varılmıştır (Bergman, 1992: 23; Makepeace, 1987: 89). Tüm bu sosyo-demografik faktörler kendiliğinden risk olmaktan çok, yaşanan çevrede oluşan ve şartları zorlaştırdığı için saldırganlıkta belirleyicilerdir. Bu özellikleri tam olarak analiz edebilmek için, mikro ve makro bağlamda değerlendirmeler yapmak gerekir. Aksi halde bu faktörlerin etkilerini tam olarak anlamak mümkün olmayacaktır (Connolly, vd. 2010: 474).

Saldırganlığa etki eden çevresel faktörler de araştırmalara konu olmuştur. Bunlardan biri olan “sıcaklık” ilginç sonuçların bulunduğu saldırganlık araştırmalarına konu olmuştur. Öyle ki bir araştırmada sıcaklığın fazla olmasıyla suç arasında güçlü bir korelasyon bulunurken, sıcaklığın düşük olmasının da kişilerin saldırganca davranmasında etken olduğu sonucuna varılmıştır (Anderson ve Anderson, 1984: 94). “Gürültü” de saldırganlığı etkileyen faktörlerden biri olarak rapor edilmiştir. Gürültü ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla yapılan araştırmalarda yüksek gürültünün kişileri saldırgan davranışlara sevk ettiği ve gürültünün insanlar üzerinde yarattığı rahatsız edici etkinin saldırganlığa sebep olduğu bulgularına erişilmiştir (Donnerstein ve Wilson, 1976, akt. Koçer, 2015: 19).

Saldırganlığın tanımı yapılırken de değinildiği gibi saldırganlık tek başına değil, birçok faktörle birlikte değerlendirilmesi gereken ve çoklu analiz gerektiren bir kavramdır. Öyle ki bu bölümde de görüldüğü üzere saldırganlığın ilintili olduğu faktörlerin sayısı oldukça fazladır. Kuramsal açıklamaların yanı sıra durumsal etkilerin de varlığı yadsınamayacak derecede çoktur. Dolayısıyla saldırganlığı değerlendirirken mikro, mezo ve makro boyutlarıyla değerlendirmek gereklidir. Bu boyutlarıyla

saldırganlığın “sosyal hizmet” biliminin bakış açısıyla değerlendirilmesi en doğru yöntem olacaktır.

#### **2.1.4. Okullarda Saldırganlık**

Çocuklar için okullarda yaşadıkları deneyimler, hayatlarının geri kalanı için kritik öneme sahiptir. Çocuklar okullarda yaşatlarıyla ilişkiler kurarlar, hayal güçlerini geliştirirler. Çocuklar için okullar, kişilik özelliklerini ekip biçecekleri, hayatlarının geri kalanında ise hasat yapacakları bir tarla gibidir. Onlar okulda yaşadıkları ilişkisel olarak zor olaylardan güçlenerek çıkarlar ve dayanıklılık kazanırlar. Tüm bu nedenlerden dolayı okullara da büyük görev düşmektedir. Zira çocukların bahsedildiği gibi sağlıklı bir gelişim gösterebilmeleri için okulların onlara, “akademik, ilişkisel, duygusal ve davranışsal” olarak doğru ortamı sağlamaları gerekir (Wilson, 2004: 293). Ancak okullar için bu algının oluşması direkt olarak gerçekleşmemiştir. Öyle ki okullarda saldırganlık olgusu daha yeni sayılabilecek bir tarihten itibaren ele alınmaya başlamıştır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde 1950’lerde öğrencilerde görülen problem davranışlar ciddiye alınmamış, öğretmenler tarafından olağan dışı bir durum olmadığı rapor edilmiştir (Moeller, 2001: 267). Öyle ki bu yılları, Goldstein ve arkadaşları yaptıkları çalışmada “ön hazırlık dönemi” olarak nitelendirmişlerdir (Goldstein, Harootunian ve Conoley, 1994: 8). Yapılan araştırmalarda, çocukluk çağında oluşan saldırganlığın, anti-sosyal davranışların çocukların yaşamının geri kalanında oldukça etkili olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, öfke ve düşmanlık duyguları, okullarda görülen şiddet davranışları için başat faktörler olarak bulunmuştur (Smith ve Furlong, 1998: 201).

Okul saldırganlığı yıllar geçtikçe daha fazla ilgi çekmiştir. Bu davranışların görülme sıklığının artmasıyla birlikte özellikle 1980’li yıllardan itibaren bu alanda yapılan çalışmalarda artış görülmüştür. Özellikle bazı Avrupa ülkeleri ve ABD’nin tümü için bunu söylemek doğru olacaktır (Olweus, 2001: 14). Bu araştırmalarda genellikle okul mallarına, sınıf arkadaşlarına, öğretmenlere ve yaşatlarına sergilenen saldırgan davranışlar konu edinilmiştir (Lopez, vd., 2008: 434). Saldırgan davranış çoklu biçimde tanımlanabilir ve biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörlerce yordanan bir olgudur. Biyolojik faktörlerin önemi öğrenciden öğrenciye değişir ve bu faktör saldırganlık eşiğine doğrudan etki eder. Saldırganlık öğrencilerin irrite olmalarına neden olur ve hassasiyet yaratarak duygusal kontrol kapasitelerini olumsuz etkiler. Psikolojik değişkenler, biyolojik değişkenlerden daha fazla etki yaratır. Öyle ki

öğrencilerin problem çözme becerileri, bilişsel gelişimleri, dil fonksiyonları ve sosyal becerileri direkt olarak psikolojik değişkenlerden etkilenir. Sosyal değişkenler ise, duygusal kaynaklara, aile yapısına, sosyoekonomik duruma, etnisiteye, okul kaynaklarına ve okul kültürüne etki eder ki okulla ilgili durum da çok önemlidir (Brondolo, vd., 1994: 54). Sosyal faktörlerin okul saldırganlığına yaptığı etkileri ortaya koymak amacıyla yıllarca birçok çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar genellikle ortaktır denebilir. Öyle ki okullarda saldırgan davranış sergileyen öğrencilerin genellikle akran reddi ve sosyal beceri bozukluğu gibi sorunlardan muzdarip olduğu görülmüştür. Yaygın görüş, okullarda saldırgan davranan öğrencilerin işe yaramaz ve marjinal olduğudur (Farmer ve Xie, 2007: 461). Ancak alanda yapılan araştırmaların artması neticesinde bu görüşün tamamen doğru olduğunu söylemek de güçtür. Zira saldırgan davranış sergileyen öğrencilerin yaklaşık %50'si akran reddi yaşamamıştır (Coie ve Dodge, 1998: 790). Hatta saldırgan davranan öğrencilerin bazılarının akranları arasında popüler olduğu, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından sosyal hiyerarşinin tepesine konuldukları, aktif olarak rol aldıkları görülmüştür (Farmer, vd., 2002: 615). Bu alanda yapılan araştırmalar bu durumun arkasındaki asıl nedenleri ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar sonucunda bu öğrencilerin kendilerini saldırganlık kavramı üzerinden var etmeyi tercih ettikleri, sınıf arkadaşları tarafından “güçlü, kabul edilmiş, farklı ve asi” olarak kabul edilme istekleriyle saldırganca davranmayı tercih ettikleri sonuçları elde edilmiştir (Lopez, vd., 2008: 434). Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, bazı yazarlara göre öğrencilerin duyduğu popülizm aşkı, liderlik ve güç tutkusu saldırgan davranışı tetiklemektedir. Öyle ki bu arzular sadece saldırgan davranışla son bulmayıp, uyuşturucu kullanımı ile bile sonuçlanabilmektedir (Carroll, vd., 1999: 598; Emler ve Reicher, 2005: 223).

Okul saldırganlığı, tek başına saldırganlığı sergileyen çocuk boyutundan değerlendirilebilecek bir olgu değildir. Saldırganlığa maruz kalan çocuklar için de saldırganlığı sergileyen çocuklar için de sorunlar benzerdir. Zira iki tip çocukta da uyum sorunları görülebilir. Bunun yanında mağdur olan çocukların, mağdur olmayanlara kıyasla daha yüksek depresyon, kaygı ve yalnızlık problemi yaşadıkları görülmüştür ve gelecek hayatlarında da uyum sorunları yaşamaları muhtemeldir. Saldırganlık aynı zamanda akran reddini de doğurabilir. Bu da uzun vadede suç öyküsünün gelişmesine, anti-sosyal yapının çocuğun kişiliğinde yer etmesinde önemli



bir etken olabilir (Tapper ve Boulton, 2002: 356). Uzun süreli yürütülen araştırmalar erken çocukluk döneminde saldırganlık davranışı sergileyen çocukların, sergilemeyenlere nazaran ergenliklerinde daha saldırgan olduklarını ortaya koymuştur. Okulda saldırgan davranan ergenlerin ise, saldırgan olmayan yaşıtlarına oranla, “çocuk suçluluğu” ile daha yüksek oranda yüzleştiği, bu çocukların büyüdükçe suç öyküsünün de büyüdüğu sonuçlarına varılmıştır (Hudley, vd., 1998: 271).

Ergenler arasında okul arkadaşları ve öğretmenleri ile yaşadıkları ilişkilerin değeri büyüktür. Okul çevresi olarak genellenebilecek bu kavram saldırganlığa doğrudan etki eder. Öyle ki yapılan bir araştırmada; okulda olumlu kişilerarası ilişkiler geliştiren, öğrenci arkadaşları ve öğretmenleri ile sağlıklı iletişim kuran çocukların daha düşük seviyede davranış, duygu ve dış kaynaklı problem yaşadığı sonucuna varılmıştır (Elsaesser, Gorman-Smith ve Henry, 2013: 236). Bu konuyla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar okul ortamının öğrencilerin başarılarında olumlu ya da olumsuz etkilerini anlamak gayesiyle gerçekteştirilmiştir. Okul ortamının, öğrenciler tarafından olumlu olarak rapor edildiği okullarda; öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin olumlu olduğu, okulun tüm üyeleri arasında saygıya dayalı ilişkilerin olduğu ve saldırganlığın olmadığı görölmüştür. Bu da okul ortamıyla saldırganlık arasındaki ilişkiyi anlamak adına olumlu bir kanıt olabilir (Wilson, 2004: 293). Öğrenci-öğretmen ilişkisi kritik bir öneme sahiptir. Yapılan araştırmalarda “öğretmen sıcaklığı ve öğrencilerle olan ilişkilerin kalitesi” öğrencilerin saldırgan davranışlarını direkt olarak etkileyen bir unsur olarak bulunmuştur. Öyle ki bahsedilen ilişkilerin kaliteli olduğu okullarda öğrencilerin saldırganlıklarının oldukça düşük olduğu görölmüştür (Hughes, Cavell ve Jackson, 1999: 178). Öğretmenlerin, öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde sınır noktasında dikkatli olmaları gerekir. Özellikle çatışmadan beslenen saldırgan öğrenciler için öğretmeni alt etmek önemli bir amaçtır. Böyle bir durumu gözlemleyen saldırganlığa yatkın diğer öğrenciler için de bu durum örnek alınabilir. Öğretmenler için kontrol edilmesi zor bir hal alan böylesine çatışmalı bir ilişki sonucunda fiziksel saldırganlık görülebilmektedir (Birch ve Ladd, 1998: 940). Öğrencilerin gösterdiği saldırgan davranışların temelini iyi araştırmak gerekir. Zira gösterilen saldırganlığın altında yatan asıl nedenlerin anlaşılması oldukça karışık bir olgudur. Bu noktada da var olan yargılar genellikle sosyal olarak kendini dışlanmış hisseden öğrencilerin hedef alınması gerektiğiyle ilgilidir. Ancak bu tür çabaların tek bir noktaya yöneltilmesi istenilen sonucu vermeyecektir. Gerçek anlamda bir

müdahale isteniyorsa öğrencinin içinde bulunduğu çevreyi de müdahale planına katmak en doğru yol olacaktır (Farmer, 2000: 291).

Öğrencilerin fiziksel ve zihinsel sağlıkları da saldırganlık davranışının sergilenmesinde bir etken olabilir. Öğrencinin sağlığında olan bazı problemler davranışlarının şekillenmesinde rol oynayabilir ve tedavi edilmediğinde çocuğun istem dışı bu davranışları sergilemesine neden olabilir. Örneğin; eğer öğrencide kulak enfeksiyonu varsa bu işitmesinde bir sıkıntıya neden olur ve işitme sorunu da beraberinde dil gelişiminin yetersiz olmasını, dil gelişimi yetersizliği de başarısız iletişimi, başarısız iletişim de öfke, sinir, saldırganlık gibi durumları getirir. Buna ilaveten “kronik astım” da sinirlilik hali yaratan hastalıklardan biridir. Burada en önemli nokta zamanında teşhis ve tedavidir (Brondolo vd., 1994: 54). Önemli psikiyatrik bozukluklar da saldırganlıkta etken rol alabilir. Örneğin; “dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB)” yaygın bilinen çocukluk problemlerinden biridir ve artmış dürtüsellik, duygusal kontrol kaybı, düşük sosyal rekabet gibi unsurlarla yakından ilişkilidir. Bu faktörler de saldırganlığa etki eder. Zira sayılan tüm faktörler saldırganlığın tetiklenmesinde önemli rol oynayabilecek olgulardır (Werry, Reeyes ve Elkind, 1987: 137).

Öğrencilerin saldırgan davranmalarını etkileyen faktörlerden biri de “okul güvenliğidir.” Okul güvenliğinin sağlanması öğrencilerin saldırganlıkla yüzleşmelerini engelleyebilecek unsurlardan biridir. Kavga, mülke zarar, silah taşıma gibi olağan üstü saldırganlık durumlarında, saldırgan olmayan öğrencilerde duygusal stresin ve problemlerinin arttığı görülmüştür. Özellikle ortaokul grubu için bu durum barizdir. Onlar okulun diğer bireylerinden daha küçük oldukları için saldırganlıktan etkilenme olasılıkları daha yüksektir (Astor, Meyer ve Pitner, 2001: 520). Okulda bu tarz davranışlara şahit olan ve bu durumdan korkan öğrencilerin, “alkol kullanımı, silah taşıma ve kötü uyku alışkanlıkları” gibi birçok sağlık problemi yaşadıkları ve okula karşı bakışlarının değiştiği bazı araştırmalarca ortaya konulmuştur (Dowdell ve Santucci, 2003: 190).

Aile faktörü de okul saldırganlığında rol oynayan faktörlerden biridir. Alan yazında yer alan çalışmalar eskilerden beri okul çevresi ile ergenlik dönemindeki ailevi problemler arasındaki ilişkilere odaklanmıştır (Lopez vd., 2008: 434). Ergen-ebeveyn, ergen-ergen, ergen-öğretmen ilişkilerinin niteliği öğrencinin kendisini algılama durumunu ve sergileyeceği davranışların sınırlarını belirlemede önemli rol

oynayacaktır (Jessor, 1991: 598; Werner, 2004: 502). Örneğin; önceden yapılmış çalışmalara göre olumsuz ailesel çevresi olan çocukların, yüksek seviyede ailevi çatışma yaşadıkları, ebeveynleriyle kötü iletişim kurdukları (Dekovic, Wissink ve Meijer, 2004: 504; Stevens, De Bourdeaudhuij ve Van Oost, 2002: 423), ebeveyn desteğinden mahrum oldukları, karşılaştıkları ciddi problemler karşısında saldırgan olmayan davranış sergileyemedikleri, saldırganlığı bir ifade biçimi olarak kullandıkları ya da kendilerini ortamdan soyutladıkları görülmüştür (Demaray ve Malecki, 2002: 308; Lambert ve Cashwell, 2003: 5). Ebeveynlik tarzı çocukların anti-sosyal davranış geliştirmelerinde önemli bir rol oynar. Kurulan iletişimin zorlayıcı olması ve çocuklardan istenen tutarsız disiplin koşulları çocukları saldırgan davranmaya ve diğer anti-sosyal davranış kalıplarına yönlendirir. Özellikle ailelerin stres altında olması çocukların bu tarz davranışları geliştirmesinde başat faktörlerden biridir. Çocuklarını bunaltan, disiplin için zorlayan ebeveynlerin çocuklarının akademik durumlarını takip etmeleri de zordur. Bu da çocuğun okulda saldırganlık davranışını özgürce sergilemesine neden olur. Bu noktada ebeveynlerin sağlıklı iletişim yöntemlerini ve disiplin biçimlerini kullanmaları kritik öneme sahiptir (Brondolo vd., 1994: 60). Ebeveynleri meydana gelen sorunlar karşısında sağlıklı çözümler üreten ve kendilerine tutarlı davranan çocukların problem çözmeye dair bakış açısı kazanmaları oldukça olasıdır. Bireysel olarak duygularını kontrol etme ve çevresindeki bireyleri de bu bağlamda düşünme yetisi kazanan çocukların okullarda sergiledikleri davranışlar da buna paralel olacaktır. Özellikle empati yetisi kazanan çocuklar, okullarında hem sınıf arkadaşlarına hem de otorite figürlerine karşı daha sağlıklı davranacak hem de olası sorunların çözümünde doğru kararlar verebilecektir (Henry, Sager ve Plunkett, 1996: 288).

Biliş, saldırgan davranışların edinilmesinde öğrenme teorisine göre oldukça etken bir rol oynar. Çocuklar ortaokula başladıklarında sahip oldukları inançlar da saldırganlığın edinilmesinde önemlidir. Bu inançlardan kasıt çocukların ilkökul kademesinde eğitim gördükleri sırada saldırganlığa dair geliştirdikleri inançlardır. Özellikle ilkökul çocuklarının saldırganlığa dair geliştirdikleri inançlar olumluysa, yaş alındıkça saldırganlık davranışı benimsenir (Huesmann ve Guerra, 1997: 412). Çocuklar ergenliğe yaklaştıkça inançları katılaştır ve davranışlarına dair fikir verir. Sahip olunan inançlar, akranlara duyulan düşmanlık ve sosyal olarak var olma amacıyla saldırganlığa dönüşebilir (Elsaesser vd., 2013: 237). Bilişte yer alan

problemler ve bilişsel gelişim düzeyinin düşük olması öğrencilerin sosyal beceri kazanmalarında ve saldırgan davranışlarını azaltmada kullanılacak yöntemleri etkileyen unsurlardır. Salırgan davranış azaltmak adına gerçekleştirilen birçok psikoterapötik müdahale, bilişsel yeteneklerin yüksek seviyede olmasına ve danışanın durumlar ve durumlar arasındaki benzerlikleri tanıma yeteneğine (Ör; “biri benimle dalga geçtiğinde dedemin beni nasıl küçük düşürdüğünü hatırlıyorum” ya da “öğretmenimle kavga etmek bana babam, amcam vb. ile kavga etmeyi hatırlatıyor” gibi) ve bunlarla ilgili benzer stratejilerin farklı durumlar karşısında da kullanılabilmesine bağlıdır. Bazı psikoterapi türleri bunun yanında danışanların davranışlarını değiştirebilmek için “içgörü ve sözel bilgilerin” de kullanılabileceğini ileri sürer. Ancak burada soyutlama ve sözel problem çözme yeteneği belirleyicidir. Zira sınırlı sözel IQ ya da sınırlı toplam IQ’nun düşük olduğu öğrenciler de bu davranışların değiştirilmesi bir hayli zor olacaktır. Yapılan araştırmalarca da ortaya konulmuştur ki özel problem çözme yetenekleri ve çoklu nöropsikolojik sorunlar davranış bozukluğu olan çocuklarda bulunmaktadır (Brondolo vd., 1994: 58-59). Bilişsel sorunları bulunan öğrenciler için dünyayı görme ve anlamlandırma diğerlerinden farklılık gösterir. Bilişlerinde meydana gelen çarpıtmalar onları saldırgan davranış sergilemeye sürükleyebilir. Mesela saldırgan öğrenciler saldırgan olmayanlara nazaran, yaşlılarının sergilediği sözlü olmayan davranışları kendilerine yönelmiş düşmanca bir davranış olarak yorumlayabilir (Dodge, 1985: 121). Salırgan öğrencilerin bu tarz durumları kendilerince bir tehdit saymaları ve ilişkilerinde bu duruma göre pozisyon almaları, onları kişilerarası ilişkilerde salırgan olmalarına ve saldırganlığı bir enstrüman olarak kullanmalarına sebebiyet verecektir (Lochtzman, White ve Wayland, 1991: 71).

Salırgan ve anti-sosyal davranış sergileyen çocuklar ve ergenler için yaygın olarak kayıt altına alınmış bilgiler, bu çocukların okullarında yüksek akademik başarı gösteremedikleriyle ilgilidir (Hawkins ve Lishner, 1987: 179). Ancak bu durumla ilgili de üç hipotez ortaya atılmıştır. İlki, akademik olarak başarı sağlayamayan çocukların bu başarısızlıktan dolayı sinirli olmaları, motivasyon kaybı yaşamaları ve bunun sonucunda salırgan davranışları benimsedikleridir. Ancak sonrasında yapılan çalışmalar bu durumun doğruluyla ilgili soru işaretlerinin doğmasına sebebiyet vermiştir. Öyle ki bu konuyu irdeleyen araştırmalarda “erken akademik beceriler ve sonraki davranış problemleri” arasında bir bağlantı bulunamamıştır (Törestad ve

Magnusson, 1996: 170; Tremblay, vd., 1992: 68). İkinci hipotez, çocukların sergilediği saldırgan davranışların akademik başarılarını engellediğini ortaya atmıştır. Hawkins ve Lishner (1987: 182), “ilk sınıflarda öğrenci dostu davranış ile sonraki akademik ve davranış problemleri” arasındaki bağlantıyı ortaya koyan birçok çalışmadan bahsetmişlerdir. Ancak bunların çoğu, bu ilişkiyi net olarak açıklayabilecek düzeyde olmamıştır. Çünkü halihazırda var olan birçok değişken işin içinden çıkılmaz bir hale gelmesine sebebiyet vermiştir. Ayrıca bu durumla ilgili araştırmalarda görülmüştür ki “sadece anaokulunda kayda değer dışsallaştırıcı davranış problemleri olan bazı çocuklar yetersizliklerini geliştirmeye devam etmişlerdir”. (Hinshaw, 1992: 150). Dolayısıyla başlangıç sınıflarında görülen saldırganlığın direkt olarak akademik başarısızlığı etkileyen bir durum olduğunu söylemek çok doğru değildir. Zira araştırmalar bu alanda doğru bilinen yanlışları ortaya koymuştur. Son hipotez ise saldırganlık ve akademik başarısızlığın, düşük zekâ, dil gelişimindeki bozukluklar, dikkat ve nörobilişsel sorunları içine alan sebeplerden kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür. Bu hipotez genel olarak kabul görmüştür. Yapılan araştırmalarda erken yaşta ortaya çıkan dikkat problemleri ile okuma problemleri, anti-sosyal davranışların ana nedenleri olarak bulunmuştur (Frick, vd., 1991: 290; Hinshaw, 1992: 151; Maguin ve Loeber, 1996: 150).

Okulların saldırganlık üzerinde etkisinin olup olmadığı da merak konusu olmuştur. Zira çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdiği mekanlar olan okulların saldırganlık davranışını direkt olarak etkileyip etkilemediğini öğrenme isteği araştırmacıların bu alanda çalışmalar yürütmelerini cezbetmiştir. Bu amaçla Bachman, O’Malley ve Johnston (1978) yaptıkları araştırmada, okulda öğrenciyken çok sayıda suçtan kaydı bulunan çocukların, okulu bıraktıktan sonra suçlarında azalma olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine benzer bir araştırma yürüten Voss (1974) da benzer sonuçlar bulmuştur. Onun yaptığı araştırmada da okulluyken saldırganca davranışlar sergileyen bir grup ergenin okulu bıraktıktan sonra sergiledikleri davranışlarda iyileşme olduğu görülmüştür. Okulların fiziksel koşulları da araştırmalara konu olmuştur. Ortaya atılan görüşe göre, okulların fiziksel koşullarını ve sunduğu imkanları iyi görmeyen çocuklarda toplumun eğitimi önemsemediği düşüncesi oluşur ve bu düşünce de çocukların akademik başarılarına ve geleneksel değerlere bağlılıklarına zarar verir (Conger ve Galambos, 1997: 203). Ancak bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar bu durumun böyle olmadığını ortaya koymuştur. İngiltere’deki

orta öğretim grubu öğrencileriyle yapılan araştırmada “okulun büyüklüğü, binaların yaşı veya mevcut alan gibi fiziksel faktörlerin saldırganlığı etkilemediği” sonucuna erişilmiştir (Rutter, vd., 1979: 178). Bir başka görüş ise öğrencilerin ilgisini çekmeyen “müfredat ve öğretim tekniklerinin” saldırganlığa neden olduğuyla ilgilidir. Bu düşünce özellikle orta öğretim seviyesindeki öğrenciler için ortaya atılmıştır. Bu düşünceye göre derslerden sıkılan öğrenciler okulu bir amaç olmaktan çıkarıp saldırganlık için bir araç haline getirirler ve anti-sosyal davranışlarla birlikte saldırganlığı benimserler (Conger ve Galambos, 1997: 205). Müfredatı ilgi çekici hale getirerek bazı programlar uygulanmış ve saldırganlık davranışının azaldığı görülmüştür ancak bu programların müfredat ya da öğretim tekniği üzerinde yarattığı etki ile saldırganlığın azalması arasında doğrudan bir bağlantı kurulmamıştır (Moeller, 2001: 279).

Yaygın düşüncelere göre okul bağlamında ele alınan saldırganlık için “iyi taraf” yoktur. Ancak saldırganlıkla ilgili odaklanılan yeni noktalardan biri de saldırganlığın yarattığı üretken fonksiyonlardır. Saldırganlığın özellikle iyi öğrenciler üzerinde yarattığı bu fonksiyonlar, sınıf ve okul ortamında çocuklar için itici bir güç olmuştur. Hem saldırgan hem de sosyal stratejileri sistematik kullanan bazı gençler için ortaya çıkan sosyal fırsatlar en üst seviyeye çıkabilir ve içinde bulunduğu sistemin kendiliğinden düzene girmesine sebep olabilir (Hawley, 1999: 113). Özellikle sosyal yönü kuvvetli olan çocuklar, dominasyon sağlamak ya da başka çocukların daha çok hareket etmesini engellemek için saldırganlığı seçici bir şekilde kullandıklarında, sosyal konumlarını garanti altına alma, çatışmayı azaltma ve kişilerarası anlaşmazlıkları çözme gibi faydalar elde edebilirler. Buna göre saldırganlık özellikle ergenliğin başlangıcı ve kişilerarası ilişkilerin doğru yönetilmesi açısından oldukça önemlidir (Farmer ve Xie, 2007: 463). Bunun yanında hem ilk hem de orta okul seviyelerinde yapılan etnografik araştırmalar, fiziksel ve sosyal saldırganlık davranışları sergileyen birçok dominant karakterdeki öğrencinin “ponpon kız, sporcu ve öğrenci konseyi başkanı” gibi yüksek profilli sosyal rollere sahip olan öğrenciler olduklarını ortaya koymuştur (Adler ve Adler, 1995: 152; Eder ve Parker, 1987: 207). Yine bu durumu destekleyen araştırmalar da yapılmıştır. Buna göre bu saldırgan gençler öğretmenleri ve akranları arasında “çekici, atletik, lider, popüler ve havalı” olarak algılanmaktadırlar (Estell, vd., 2003: 84; Farmer, vd., 2003: 227). Öğretmenler bu gençlerin saldırgan davranışlar sergilediklerini kabul ederken, bu saldırganlığın

aynı zamanda onlara saygınlık kazandırdığını ve ekolojide sosyal bir rol doğurduğunu da kabul ederler. Bu gençler saldırganlığı sınıfla veya grupla yapılacak etkinliklerde üretkenliği arttırıcı bir unsur olarak kullanırlar ve bu onların bir yeteneğidir (Farmer ve Xie, 2007: 464).

### **2.1.5. Saldırganlıkla İlgili Araştırmalar**

Alan yazına bakıldığında saldırganlığı konu edinen birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Saldırganlıkla ilgili araştırmalar bu bölümde yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki ayrı başlık altında ele alınmıştır.

#### **2.1.5.1. Saldırganlıkla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar**

Saldırganlıkla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar çok çeşitlidir. Ancak bu bölümde saldırganlığı okul bağlamında ele alan ve daha çok okul ve çocukların gösterdiği saldırganlık davranışları üzerine odaklanan araştırmalar ele alınmıştır.

Arıca (1995), “üniversite öğrencilerinin saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odakları arasındaki ilişkiyi anlamak” amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Trakya Üniversitesi öğrencilerinin denek olarak yer aldığı bu araştırma neticesinde; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha saldırgan olduğu, benlik saygısı açısından farklılık olan bireylerin saldırganlık düzeyleri ile anlamlı bir farklılığın olmadığı, denetim odaklarının niteliği ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, bölümlere göre saldırganlık düzeyinin farklılaşmadığı sonuçlarına erişilmiştir.

Tuzgöl (1998), “ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” konulu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Örneklemini Ankara’da bulunan bazı liselerde öğrenim gören 465 öğrencinin oluşturduğu bu araştırmada; erkeklerin saldırganlık düzeyinin kızlara göre daha yüksek olduğu, genel lise öğrencilerinin süper lise öğrencilerine göre daha saldırgan olduğu, gelir durumunun saldırganlık açısından önemli bir etkiye sahip olduğu ancak hangi gelir grubuna ait farklılaşmanın bulunamadığı bulguları edinilmiştir.

Tok (2001), cinsiyet rollerine dair algıların üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine yarattığı etkiyi ölçme amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Hacettepe Üniversitesi’nin çeşitli fakültelerinden 531 öğrenci denek olarak araştırmaya katılım göstermiştir. Bu araştırmada; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha saldırgan olduğu, cinsiyet rollerine dair kalıp yargı benimsemiş erkek öğrencilerin ise diğer

erkek öğrencilere göre saldırganlık düzeyinin yüksek olduğu, fakülte, sınıf, okunulan bölüm gibi değişkenlerin ise öğrencilerin saldırganlık düzeyleri üzerinde ciddi derecede etkili olduğu sonuçlarına erişilmiştir.

Ailelerin saldırganlık üzerinde yarattığı etkiler alan yazında sıklıkla ele alınan konulardan biri olmuştur. Yalçın (2004) da bu konuda, Ankara’da bulunan bazı lise öğrencilerinin ailelerinden algıladıkları destek düzeylerini anlamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada; aileden algılanan destek düzeyi ile okul arkadaşlıklarının iyilik durumunun saldırganlık üzerinde ortak etki yarattığı bulunmuştur. Ayrıca çalışmaya konu olan ve babaları alkol kullanan öğrencilerin saldırganlık düzeyinin babaları alkol kullanmayan arkadaşlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ay (2004), öğrencilerin yatılı eğitim görmesinin saldırganlığı etkileyip etkilemediğini anlamak amacıyla karşılaştırmalı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Erzurum’da öğrenim gören yatılı ortaokul öğrencileri ile normal ortaokul öğrencilerinin örneklemini oluşturduğu çalışmada; yatılı öğrencilerin kendilerine yönelik saldırganlık düzeyleri ile anti-sosyal davranış bozukluklarının seviyesi daha yüksek bulunmuştur. Yatılı öğrencilerin her iki cinsiyet grubunda da yatılı olmayanlara nazaran daha saldırgan olduğu görülmüştür. Ayrıca yatılı kız öğrenciler tüm gruplar içerisinde bunalım düzeyi en yüksek grup olarak tespit edilmiştir. Yine aynı olmasa da benzer bir araştırma Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu (2007) tarafından Konya ilinde bulunan yetiştirme yurdunda kalan çocuklar üzerinde gerçekleştirilmiş ve kurum bakımında kalan çocukların saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu, kurum bakımı süresi arttıkça saldırganlığın da arttığı tespit edilmiştir.

Durmuş ve Gürkan (2005) lise öğrencilerinin şiddet içerikli davranışları ve saldırganlıklarıyla alakalı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmaya Ankara’da lise öğrenimini tamamlayıp, henüz üniversite birinci sınıfta olan öğrenciler katılım sağlamıştır. Bu çalışmada kişiler lisede gördükleri saldırgan davranışları belirtmişlerdir. Buna göre en çok belirtilen davranışların başında; “okul mülküne zarar verme” gelmektedir. Bununla birlikte okul dışında gerçekleşen ve zaman zaman yaralamayla sonuçlanan kavgalar, çeteleşme, hırsızlık gibi davranışlar da en çok belirtilen davranışlardandır.



Kurtyılmaz (2005), ileride çocuklara ders verecek öğretmen adaylarına odaklanmıştır. Yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile çeşitli değişkenlerin ilişkilerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Anadolu ve Osmangazi Üniversiteleri'nin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 3366 öğretmen adayının 835'i örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının orta düzey saldırganlığa sahip olduğu, cinsiyet düzeyinde ise yine erkeklerin kızlara göre daha saldırgan olduğu görülmüştür. İletişim yetenekleri, problem çözme seviyeleri ve akademik başarı gibi değişkenlerin ise saldırganlığı yordadığı ulaşılan diğer sonuçlar olmuştur.

Çağın modernleşmesi ile hayatlara giren dijital araç gereçler de araştırmalara konu olmaya başlamıştır. Öyle ki Bilgi (2005) de, bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencileri üzerinde yarattığı saldırganlık, depresyon ve yalnızlık gibi etkileri anlamak amacıyla karşılaştırmalı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Kartal ilçesinde öğrenim gören 310 ilköğretim öğrencisinin örneklem olarak alındığı araştırmada; bilgisayar oyunu oynama süresi fazla olan çocukların diğer çocuklara göre anti-sosyal saldırganlıklarının farklı olduğu ancak yalnızlık ve depresyon boyutunda farklılığın olmadığı, şiddet içerikli oyun oynayan çocukların tüm gruplar içinde saldırganlık düzeylerinin en yüksek grup olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yükselgün (2008), bilgisayar oyunundan farklı olarak internet kullanımı ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemiş, internet kullanımı fazla olan öğrencilerin daha saldırgan olduğunu tespit etmiştir. Evcin (2010) de bilgisayar oyunlarının ortaokul öğrencileri üzerinde yarattığı saldırganlık davranışlarına odaklanmıştır. Tunceli'de gerçekleştirilen araştırmada benzer şekilde oynama süresi arttıkça saldırganlığın arttığı ve şiddet içerikli oyun oynayan çocukların daha saldırgan olduğu bulunmuştur. Günay (2011), Çanakkale ilinde gerçekleştirdiği araştırmada şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık davranışlarına odaklanmış, deney ve kontrol grupları üzerinde uygulama yapmıştır. Araştırma sonucunda, diğer iki araştırmadan farklı olarak şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının saldırganlık üzerinde etki yaratmadığı bulunmuştur. Yine Burak (2013) da Edirne ilinde yaptığı araştırmada şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin daha saldırgan olduğunu tespit eden yazarlardan biri olmuştur.

Saldırganlık araştırmalarında kişilik özellikleri de ilgi çeken konulardan biri olmuştur. Çelik (2006), üniversite birinci sınıf öğrencilerini hedef alarak “saldırganlık tepkileri,

bağlanma tarzları ve kişilerarası şemaları” incelemiştir. Marmara Üniversitesi’nin çeşitli fakültelerinden 487 öğrencinin katılım sağladığı araştırma neticesinde; öğrencilerin saldırganlık davranışları ile bağlanma tarzları ve kişilerarası şemaları arasında ciddi bir ilişkinin olduğu, liseden mezun olunan alanın saldırganlığı etkilemediği, cinsiyet düzeyinde saldırganlık tepkilerinin farklılaştığı, anne-baba birliktelik durumunun saldırganlığı etkilediği gibi bulgular edinilmiştir.

Yine Efilti (2006) de, kişilik özelliklerine odaklanmıştır. Lisede öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerini ölçmeyi amaçlayan yazar araştırmayı karşılaştırmalı olarak gerçekleştirmiştir. Konya ilinde öğrenim gören 580 öğrencinin örneklemini oluşturduğu araştırmada; erkeklerin kızlara göre ciddi derecede daha saldırgan olduğu, ticaret ve genel lisede öğrenim gören öğrencilerin diğer gruplara göre daha saldırgan olduğu, sınıf seviyesinde en saldırgan grubun lise 2. sınıf grubu olduğu, eşit ağırlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sözel ve sayısal bölümlerinden daha saldırgan olduğu, denetim odağı ve saldırganlık puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, saldırganlık ve kişilik özellikleri arasında “anlamlı ve ters yönlü bir ilişki” olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ağlamaz (2006), lise öğrencilerinin saldırganlıklarını kendini açma davranışı ve bazı sosyo-demografik özellikler kapsamında ele almıştır. Araştırmaya, Çorum ilinde öğrenim gören 577 kız ve 646 erkek öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırmada; kendini açma seviyeleri yüksek olmayan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin diğerlerine göre yüksek olduğu, lise türünün saldırganlık düzeyinde farklılaştığı; endüstri meslek lisesi öğrencilerinin daha saldırgan olduğu, cinsiyet ve sınıf düzeyinde bir farklılaşmanın olmadığı, ebeveynlerin eğitim durumu düştükçe çocukların saldırganlık düzeyinin arttığı, gelir durumu düşük aileye mensup çocukların diğer çocuklardan daha saldırgan olduğu sonuçlarına erişilmiştir.

Ayan (2007), ailelerinde şiddet öyküsü olan ve şiddete uğrayan çocukların saldırganlıklarını ölçmek amacıyla Sivas ilinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören 655 çocuğun katıldığı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada; ebeveynlerinden şiddet gören çocukların saldırganlık eğilimlerinin yüksek olduğu, saldırganlık düzeyinin yalnızca hanedeki birey sayısı ve annenin davranış biçimine göre farklılaştığı, diğer sosyo-demografik değişkenlerce etkilenmediği sonuçlarına erişilmiştir.

Yasankul (2007), ilköğretim 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ile eğitimi nasıl algıladıkları arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul'un çeşitli ilçelerinde bulunan bazı ilköğretim okullarında öğrenim gören 675 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; cinsiyet boyutu yine benzer araştırmalarda olduğu gibi farklılık göstermiş; erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha saldırgan bulunmuştur. Ayrıca 5. sınıf öğrencilerinin daha saldırgan olduğu, ilköğretimi tamamladıktan sonra eğitime devam etme ile saldırganlık eğilimlerinin pozitif yönde anlamlı olduğu, derslerin ilgi çekiciliği, etkinlik içermesi gibi değişkenlerle saldırganlık eğiliminin negatif anlamlı olduğu ve saldırganlık eğilimleri ile öğretmenlerine dönük algılarının pozitif anlamlı olduğu bulunan diğer sonuçlardır.

Kaplan (2007), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine öfke yönetimiyle alakalı bir uygulama gerçekleştirmiş ve bu uygulamanın saldırganlık ve benlik saygısına olan etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. İzmir ilinin Buca ilçesinde öğrenim gören toplam 244 5. sınıf öğrencisine Saldırganlık Envanteri ve Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği uygulanmış, bu ölçeklerden elde edilen puanlara göre Saldırganlık Envanteri puanlarının ortalamasının yüksekliğine göre saldırgan öğrenciler belirlenmiştir. Bunun ardından 9 deney ve 9 kontrol grubu seçilip, 8 hafta boyunca deney grubuna öfke yönetimi programı verilmiştir. Ardından öfke yönetimi eğitimi alan deney grubundaki çocukların saldırganlık davranışlarının azaldığı görülmüştür. Uygulamalı araştırma gerçekleştiren yazarlardan biri de Gültekin (2008) olmuştur. Saldırganlık ve öfke düzeylerini azaltmak amacıyla 1246 öğrenciye "Saldırganlık ve Öfkeyi Azaltma Programı" uygulanmış, Kaplan (2007)'in yaptığı araştırma ile benzer olarak, öğrencilerin öfke kontrol puanlarının arttığı görülmüştür. Uz Baş (2010), saldırganlığı azaltmak adına sosyal beceri eğitimi başlıklı bir uygulama gerçekleştirmiş ancak 10 haftalık bu uygulamanın önceki araştırmaların aksine saldırganlık düzeyini azaltmada etkili olmadığı görülmüştür. Sağkal (2011), barış eğitimi isimli bir programı 158 öğrenciye uygulamış, kontrol ve deney grupları arasında karşılaştırmalı bir analiz gerçekleştirmiştir. Analiz sonucunda ilgili eğitimin öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azalttığı görülmüştür. Taner Darman (2011) da bir empati eğitimi programı düzenlemiş, 90 öğrenciye bu programı vermiş ve program sonucunda bu öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Görüldüğü üzere saldırganlığı

azaltmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamaların genel olarak işe yaradığı söylenebilir.

Öğrencilerin sergiledikleri saldırganlık davranışlarını çeşitli değişkenlerle inceleyen yazarların sayısı da oldukça fazladır. Öz (2007) de, saldırganlıkla ilgili araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelmiştir. Bu kademedeki öğrencilerin saldırganlık düzeylerini çeşitli değişkenler ile incelemeyi amaçlamış, bunun için de İzmir'in bazı ilçelerinde öğrenim gören 328 öğrenci üzerinde araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda; saldırganlık seviyesinin cinsiyet ve akademik başarıya göre farklılaştığı, sınıf seviyesi, derin üzüntü, ebeveynlerin öğrenim durumu, sosyo-ekonomik durum ve algılanan ebeveyn tutumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öztürk (2008), Malatya ilinde öğrenim gören lise öğrencileri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiş, benzer olarak cinsiyet, akademik başarıya göre farklı olarak ise okul tipi, gelir seviyesi, ebeveyn tutumu değişkenlerine göre saldırganlığın farklılaştığını saptamıştır. Eroğlu (2009), lise ve üniversite öğrencilerini kıyaslamış, iki grubun saldırganlık düzeylerinin farklı olduğunu ve cinsiyetin saldırganlığı etkilediğini tespit etmiştir. Yine Sili (2010) de lise öğrencilerinin saldırganlık davranışlarının cinsiyet, sınıf seviyesi, izlenen film tipi, televizyon dizileri gibi değişkenlerden etkilendiğini bulmuştur. Mutluoğlu ve Bulut Serin (2010), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 5. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada saldırganlığın cinsiyete göre farklılaştığı, akademik başarı ve gelir seviyesine göre farklılaşmadığını saptamışlardır. Bayrak (2011), 90 çocuk ile yürüttüğü araştırmada saldırganlığın cinsiyet, ebeveyn öğrenim durumu, kronik hastalık durumu ve ebeveynlerin ceza uygulamalarına göre farklılaştığını tespit etmiştir. Gönültaş (2013) ise saldırganlığın cinsiyet, ebeveyn tavırları ve ailede şiddete maruz kalma değişkenlerine göre farklılaştığını saptamıştır. Yine Nair (2014) de saldırganlığın cinsiyet, yaş, akademik başarı, ebeveyn öğrenim durumuna göre farklılaştığını bulan yazarlardan biri olmuştur.

Güçkıran (2008), ilköğretim düzeyinde öğrenim gören çocukların okul iklimi algıları ile saldırganlık seviyeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. İstanbul ve Şanlıurfa'nın bazı okullarında öğrenim gören 351 tane 7. sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada; öğrencilerin saldırganlık seviyeleri ile okul iklimini algılayış biçimlerinin demografik faktörlere göre anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği, saldırganlık seviyeleri ile okul iklimi algıları arasında ters yönlü bir ilişki

olduğu yani okul iklimini olumlu olarak algılayan öğrencilerin saldırganlık davranışlarının daha az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yeğen (2008), lisede öğrenim gören öğrencilerin sosyal uyumları ile saldırganlık seviyeleri arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Araştırma kapsamında, İstanbul ilinin Kadıköy ilçesinde bulunan bazı liselerden 395 öğrenciye ölçekler uygulanmıştır. Bunların sonucunda; 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sergilediği saldırganlık davranışları ile sosyal uyum seviyeleri arasında ciddi bir ilişki olduğu, öğrencilerin saldırganlık davranışlarının sosyal uyum seviyesine göre farklılaştığı, kısaca saldırganlık arttıkça sosyal uyumun azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Günaydın (2008), lise seviyesindeki öğrencilerin saldırganlık düzeylerini etkileyen faktörleri anlamak amacıyla yaptığı araştırmada, aile ortamı ve benlik imgesi ilişkilerini analiz etmiştir. Trabzon'da bazı liselerde öğrenim gören 625 öğrencinin katılım sağladığı araştırmada; saldırganlık ile aile ilişkileri, kişisel değerler ve duygusal seviye arasında olumsuz yönde ilişkilerin olduğu, erkeklerin kızlardan daha saldırgan olduğu, yaş arttıkça saldırganlığın arttığı, ebeveyn öğrenim seviyesi, okulun türü, hane yaşamı gibi değişkenlerle ilişkilerin olmadığı görülmüştür.

Başaran (2008) da lise seviyesindeki saldırganlık olgusuna değinmiştir. Liselerin türüne göre saldırganlık seviyelerini ölçmeyi amaçlayan, 704 lise öğrencisinin dahil olduğu bu araştırma sonucunda; tüm öğrencilerin orta düzeyde saldırgan olduğu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha saldırgan olduğu, sınıf seviyesi arttıkça saldırganlığın da arttığı, annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin gösterdiği saldırganlığı etkilediği, kardeş sayısı fazla olanların daha saldırgan olduğu, en saldırgan lise türünün meslek lisesi olduğu bilgileri edinilmiştir.

Güney (2008), göçün saldırganlık üzerinde bir etki yaratıp yaratmadığını ortaya koymak amacıyla İstanbul ilinin Ümraniye ilçesinde öğrenim gören 884 ilköğretim birinci sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada; erkeklerin kızlardan daha saldırgan olduğu, ebeveynlerin eğitim durumunun saldırganlığa etki etmediği, babaları işsiz olan öğrencilerin daha saldırgan olduğu, aile yapısının saldırganlığı etkilemediği, Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgeleri'nden göçle gelen öğrencilerin, diğer bölgelerden ve yurt dışından göçle gelen öğrencilere göre daha saldırgan olduğu, aile içinde şiddete maruz kalan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha saldırgan olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kula (2008) ise direkt olarak lise türünü baz alarak bir araştırma gerçekleştirmiştir. Endüstri meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk seviyeleri ile saldırganlık eğilimleri arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan yazar, İstanbul ilinin Anadolu Yakası'nda bulunan bazı endüstri meslek liselerindeki 338 öğrenciyi araştırmaya dahil etmiştir. Bu araştırmada; öğrencilerin umutsuzluk seviyeleri ile saldırganlık düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu, demografik özelliklerin umutsuzluk ya da saldırganlığı etkilemediği, bölümlerin iki kavram açısından da farklılaştığı, mobilya bölümünde öğrenim gören öğrencilerin hem umutsuzluk hem de saldırganlık düzeylerinin en yüksek olduğu sonuçlarına erişilmiştir.

Kurnaz (2009), saldırganlık ile akran zorbalığının ilişkisini anlamayı hedeflemiştir. Bunu anlamak amacıyla Ankara ilinde bulunan ortaokul seviyesindeki 384 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada; erkek öğrencilerin kızlardan daha saldırgan olduğu, yaş yükseldikçe saldırganlığın azaldığı, DEHB ve bazı bilişsel problemlerin saldırganlığı etkilediği sonuçlarına erişilmiştir.

Kılıçarslan (2009), ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık seviyeleri arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Adana ilinde öğrenim gören 955 ortaokul öğrencisinin katılım sağladığı araştırmada; başarı, rahatlık ve saygı talebi ile saldırganlık seviyeleri arasındaki ilişkinin olumlu olduğu, erkeklerin kızlardan daha saldırgan olduğu, ebeveyn öğrenim durumu, gelir seviyesi ve hanede yaşayan birey sayısının saldırganlığı etkilemediği sonuçları elde edilmiştir.

Avcı (2010), eğitimde var olan şiddet sorununu saldırganlık ve ahlaki tutum ilişkisinde ele almıştır. İlköğretim seviyesindeki 1410 öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda; hanesinde huzur olan, ebeveynleriyle iyi ilişkileri bulunan, çevresi olumlu olan öğrencilerin şiddet ve saldırganlık seviyelerinin düşük olduğu, yaralayıcı alet taşıyan, çeteleşmenin içinde olan, ebeveynlerinden şiddet gören, çevresi olumsuz olan öğrencilerin ise saldırganlık ve şiddet seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Arslan ve arkadaşları (2010), ergenlerde var olan saldırganlık olgusunu ve kişilerarası problem çözme becerisini incelemiştir. Araştırma kapsamında 483 ergene sorular yöneltilmiş ve bu cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde; cinsiyet unsurunun belirleyici olduğu, saldırganlık ile soruna olumsuz bakış, özgüvensiz

yaklaşım ve sorumluluktan kaçma arasında olumlu yönde, saldırganlık ile yapıcı sorun çözme yaklaşımı arasında olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur.

Şahin (2011), lise öğrencilerinin mükemmeliyet algıları ile saldırganlıkları arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Araştırmaya İstanbul ilinin çeşitli ilçelerinde bulunan liselerde öğrenim gören 817 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda; demografik özelliklerin her iki bağımlı değişkeni de etkilediği, öğrencilerin düzenle ilgili mükemmeliyet algılarının saldırganlığı olumsuz etkilediği, diğer mükemmeliyet algılarının ise saldırganlığı olumlu yönde etkilediği bulgularına erişilmiştir.

Ustabaş (2011), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin saldırganlıklarının algıladıkları sosyal destek seviyelerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Ankara ilinde öğrenim gören toplam 590 8. sınıf öğrencisinin katılım sağladığı araştırmada; algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça saldırganlık düzeyinin düştüğü, erkeklerin kızlardan daha saldırgan olduğu, ekonomik düzey, okul başarısı, aile birliği, ebeveyn öğrenim durumu gibi değişkenlerin saldırganlığı etkilemediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dilekmen, Ada ve Alver (2011), ortaokul grubu öğrencilerinin sergilediği saldırganlık davranışlarını analiz etme amacıyla Gaziantep ilinde öğrenim gören 430 ortaokul öğrencisi üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada; ebeveynlerinin tavırlarını demokratik bulanlar ile koruyucu bulanlar arasında demokratik algılayanlar lehinde farklılaşma olduğu, yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, ana-babanın sağlık durumu, yaşanan konut durumu, okul başarısı arasında bir farklılaşmanın olmadığı, öğrencilerin belirli seviyede saldırganlığı sahip olduğu bulunmuştur.

Erkiner (2012), 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık seviyeleri ile aile işlevlerinin ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya İzmir ilinin Bayraklı ilçesinde öğrenim gören 340 9. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada; cinsiyetin ve annelerinin eğitim seviyelerinin saldırganlığı etkilediği, babalarının eğitim ve çalışma durumunun, kardeş sayısının, sosyo-ekonomik düzeyin, okul türünün saldırganlığa etki etmediği saptanmıştır.

İzmir Karaduman (2012), ilköğretim seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık seviyeleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya İstanbul ilinin Bakırköy ilçesinde öğrenim gören 262 4. ve 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda; babanın tavrının, annenin şiddet göstermesinin, cinsiyetin, yaşın, akademik başarısının ve sınıf seviyesinin saldırganlığı

etkilediği, babanın Şiddet göstermesinin, annenin tavrının, kardeş sayısının, ebeveyn eğitim düzeyinin, ebeveyn yaŐının, göçün saldırganlığı etkilemediği bulunmuştur.

Duran ve nsal (2012), niversite ğrencilerinin aile içi Şiddete maruz kalma oranı ile başkalarına yönelik saldırgan davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Bitlis'te öğrenim gören 221 niversite ğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda; babasının annesini en az bir kere dövdüğünü söyleyenlerin bunu hiç sylemeyenlere göre daha saldırgan olduğu, ebeveynlerinden Şiddet görenlerin hiç grmeyenlerden daha saldırgan olduğu, Şiddete tanıklık etme ve mağduru olmanın başkalarına karşı saldırganlık seviyesini arttırdığı ortaya konmuştur.

Akçay ve Özcebe (2012), televizyonun okul öncesi çocuklarda yarattığı etkileri tespit etmek amacıyla bir araştırma gerçekteŐirmiŐlerdir. Millî Savunma Bakanlığı'na bağlı kreŐe devam eden 105 okul öncesi çocuğun örnekleme oluşturduğu araştırmada; ebeveynlerin televizyon izleme süreleri arttıka çocuğun izleme süresinin de arttığı, çocukların hafta içi ve hafta sonu televizyon izleme süreleri arttıka, sosyal davranışlarının gerilediği ve saldırganlıklarının arttığı tespit edilmiştir. Yine ztrk (2014) de öğrencilerin televizyon izleme süresi arttıka saldırganlık düzeylerinin de arttığını tespit eden bir başka yazar olmuştur.

Yalçın (2015) da lisede öğrenim gören öğrencilerin sergilediği saldırganlık davranışlarını iki lise türü arasında karşılaştırmalı olarak irdelemiştir. Spor ve ticaret türü iki liseden 200 öğrencinin katıldığı araştırmada; sevgililik durumu, televizyon dizileri, okul tipi ve spor yapma durumlarının saldırganlığı etkilediği saptanmıştır.

Serficeli (2015), aile işlevleri ile okul ikliminin özellikle çocuklar için risk oluşturabilecek çevrelerde yaşayan ortaokul ğrencilerinin saldırganlık seviyelerini incelemiştir. Manisa ilinde öğrenim gören 577 öğrencinin katılım sağladığı araştırmada; saldırganlığı arttıran unsurların aile işlevleri ve okul iklimi, tehlikeli olmayan öğrenme ortamı ve pozitif yaşıt ilişkisi olduğu, öğretmenlerin destekleyici tavır takınmalarının ve başarı odaklı olmanın saldırganlığı etkilemediği belirlenmiştir.

Gökçiçek (2015), lisede öğrenim gören çocukların spor yapma durumlarına göre saldırganlık seviyelerini lçmŐtur. Samsun'da öğrenim gören 1868 öğrencinin katılım sağladığı araştırmada; sporla ilgilenen öğrencilerin ilgilenmeyenlere göre daha saldırgan oldukları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran saldırganlık seviyelerinin yüksek olduğu sonuçlarına erişilmiştir.



Fidan (2016) da benzer bir araştırma gerçekleştirmiştir. Gökçiçek (2015)'in aksine ortaokul grubu öğrencilerinin spor yapma durumlarıyla saldırganlık ilişkisini mercek altına almıştır. Kahramanmaraş ilinde öğrenim gören 1500 öğrencinin katıldığı araştırmada; spor ile saldırganlık davranışı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, spor yapma süresi arttıkça saldırganlığın azaldığı bulunmuştur.

Torun (2016), ortaokul öğrencilerinin narsis olma durumları ile saldırganlıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya Ankara ilinde öğrenim gören 368 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma neticesinde; cinsiyet, okul tipi, anne-babanın öğrenim durumu ve sosyo-ekonomik faktörlerin saldırganlığı etkilediği, saldırganlık arttıkça narsisizmin de arttığı tespit edilmiştir.

Gündoğan (2016), lise grubundaki öğrencilerin saldırganlık seviyeleri ile sosyal destek ve bireysel iyi olma durumlarının ilişkisine değinmiştir. Niğde ilinde öğrenim gören 548 öğrencinin katıldığı araştırmada; saldırganlığın cinsiyet, yaş, ebeveyn öğrenim durumu, okul başarısı, sosyo-ekonomik düzey ve konut durumundan etkilenmediği, algılanan sosyal destek ile bireysel iyi olma değişkenlerinin okul başarısından etkilendiği, saldırganlık arttıkça sosyal desteğin ve bireysel iyi olmanın azaldığı saptanmıştır.

İnan (2017), lisede öğrenim gören öğrencilerin sergilediği saldırgan davranışların, akran baskısı ile bağlantısını konu edinmiştir. Sivas ilinde öğrenim gören 993 lise öğrencisinin örnekleme oluşturduğu araştırmada; öğrencilerin genel itibarıyla oldukça saldırgan olduğu, yaşın, akademik başarısızlığın, sağlık problemi yaşamamanın, asosyal olmanın, sigara kullanmanın saldırganlığı artırdığı, akran baskısı arttıkça saldırganlığın da arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kına (2017), ortaokul öğrencilerinin anksiyeteleri ve saldırganlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kocaeli ilinde öğrenim gören 187 öğrencinin katıldığı araştırma neticesinde; cinsiyetin ve yaşın anksiyeteyi etkilemediği, sosyo-ekonomik durumu düşük olanların anksiyete seviyelerinin fazla olduğu, anksiyete arttıkça saldırganlığın azaldığı ortaya konmuştur.

Yelci (2018), ortaokul öğrencilerinin sergilediği siber zorbalık ile saldırganlıkları arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. 804 öğrencinin katılım sağladığı araştırmada; siber zorbalık ile saldırganlık arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, erkeklerin kızlara nazaran siber zorbalığa daha yatkın ve daha saldırgan olduğu, sınıf seviyesi yükseldikçe hem

siber zorbalığın hem de saldırganlığın arttığı, okul başarısı arttıkça ilgili değişkenlerin azaldığı, sosyo-ekonomik düzeyi düşük aileye mensup öğrencilerin yüksek olanlara göre siber mağduriyetlerinin daha fazla olduğu, saldırgan davranışların ailede görülmesinin saldırganlığa etki etmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özkanlı (2018), 10-11 yaş grubu çocukların duygusal zeka seviyeleri ile saldırganlık davranışları arasındaki bağlantıyı anlamak amacıyla Aksaray ilinde öğrenim gören 247 öğrenci üzerinde araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada; 10-11 yaş grubu çocukların yani 4. ve 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zeka seviyeleri ile saldırganlıkları arasında olumsuz yönlü ilişki tespit edilmiştir. Yani duygusal zeka azaldıkça saldırganlık artmaktadır.

Aktaş (2018), ortaokul grubu öğrencilerinin sanal bağımlılıklarının psikolojik ve saldırganlıkla ilişkisini ele almıştır. Kars ilinde öğrenim gören 913 öğrenci araştırmaya katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda; internete olan bağımlılık arttıkça oyun oynama süresinin arttığı, psikolojik sağlamlığın azaldığı, saldırganlığın arttığı saptanmıştır.

Demir (2018), 10-12 yaş arası çocukların evlilikte çatışmaya dair fikirlerinin saldırganlık ve depresyon seviyeleri üzerinde yarattığı etkiyi anlamak amacıyla Kayseri ilinde öğrenim gören 414 öğrenci ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma neticesinde; saldırganlığın cinsiyete göre farklılık gösterdiği, depresyon seviyesinin kardeş miktarı ve akademik başarıya göre farklılık gösterdiği, “algılanan evlilik çatışması ile saldırganlık düzeylerinin” seviyesi yüksek olan öğrencilerin depresyon seviyelerinin de fazla olduğu tespit edilmiştir.

Yurt içinde gerçekleştirilen saldırganlık odaklı çalışmalara bakıldığında konuların bazı noktalarda benzer olduğunu, sonuçlarda özellikle cinsiyet faktörünün yakın sonuçları verdiği, teknolojik unsurların, spor faaliyetlerinin, kişilik özelliklerinin, psikolojik faktörlerin ve çeşitli sosyo-demografik faktörlerin araştırmalarda irdelendiği görülmektedir. Ancak okul iklimiyle saldırganlık bağlantısını irdeleyen araştırmaların alan yazında çok kısıtlı olduğunu söylemek de mümkündür.

#### **2.1.5.2. Saldırganlıkla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

Yurt dışında saldırganlık konusu araştırmacılar için ilgi çeken konulardan biri olmuştur. Bu bölümde yurt dışında genellikle çocuk ve okul saldırganlığını odak edinen ancak bunun yanında diğer türleri inceleyen araştırmalara da yer verilmiştir.

Felson, Liska ve South (1994), bireysel saldırganlık ve okul ortamının etkilerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. 87 farklı liseden 2200 öğrencinin katıldığı araştırmada; bazı okulların saldırganlığın kullanımını gruplarca destekleyen, benzeri olmayan kültürlere sahip olduğu, her bir okulun kendi içinde saldırganlığı doğurabildiği, öğrencilerin akademik başarıya verdikleri önemle saldırganlığın ters orantılı olduğu ve bir okulun sahip olduğu iklimin problemleri davranışları destekleyebileceği ya da caydırabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Brondolo vd. (1994), öğrencilerin okullarda sergilediği saldırgan davranışlara odaklanmışlar, bu sorunun yaygınlaşmaması ve ortadan kaldırılması için çok az çözüm yolu olmasından dolayı bir program uygulamışlardır. Şiddetli duygusal bozukluk sorunu yaşayan çeşitli etnik ırklardan 6-19 yaş arası 36'sı erkek, 14'ü Latin, 22'si Afro-Amerikan, 3'ü melez, 1'i beyaz ve diğeri de Asyalı olan 41 öğrencinin katıldığı ve uygulamanın bir bölümünü sosyal çalışmacıların gerçekleştirdiği program; yoğun vaka yönetimi, sosyal beceri eğitimi ve ekonomik durumu olmak üzere üç ana bileşen içeriyordu. Program sonucunda; azınlık olarak yaşamının, biyo-psiko-sosyal faktörlerin, etnik kökenin ve sosyo-ekonomik faktörlerin öğrencilerin saldırganlığını etkilediği, bahsedilen uygulamanın hem zaman hem mekan hem de yoğun ilgi gerektirmesinden dolayı ekonomik kaynağa ihtiyaç duyduğu ancak uygun zeminde öğrencilerin saldırganlığını anlamlı bir şekilde azalttığı sonuçlarına erişilmiştir.

Saldırganlık ve cinsiyet ilişkisi sıkça araştırılan konulardan olmuştur. Carrado ve arkadaşları (1996), İngiliz heteroseksüel ilişkilerinde meydana gelen saldırganlık davranışlarını incelemişlerdir. 12 maddeden oluşan ölçeğin İngiltere'de yaşayan 1978 kadın ve erkeğe uygulandığı araştırmada, kişilere geçmiş ve güncel ilişkileri hakkında sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda; her iki cinsiyetin de ufak tefek saldırganlık mağduriyeti yaşadıkları, erkeklerin daha fazla mağduriyet yarattığı, mağduriyetlerin genel olarak yaşa, sosyo-ekonomik düzeye ve yaşanılan bölgeye göre farklılaştığı, bunların haricinde özel sebeplerle mağduriyetlerin ortaya çıktığı bilgileri edinilmiştir. Archer ve Haigh (1997), saldırganlık ve cinsiyet ilişkisini cezaevi örneğinde inceleyerek farklı bir araştırma gerçekleştirmişler, kadınların dışavurumcu inançlar hususunda erkeklerden daha saldırgan oldukları, yaşın, fiziksel saldırganlıkla negatif ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ticusan (2014), Romanya'da cinsiyet farklılığının okul saldırganlığına yaptığı etkiyi incelemek amacıyla bir

araştırma gerçekleştirmiş ve erkek öğrencilerin kızlardan daha saldırgan olduğunu bulmuştur. Yine Björkqvist (2018) de Finlandiya’da yaptığı araştırmada; kadınların dolaylı saldırganlık düzeylerinin erkeklerin ise fiziksel saldırganlık düzeylerinin fazla olduğu, genetik faktörlerin iki cinsiyeti de etkilediğini saptamıştır.

Epkins (1996), ebeveynlerinin depresyon, kaygı ve saldırganlık seviyeleri yüksek olan ilkökul öğrencileri ve 8-12 yaş arası bunlardan muzdarip olduğu için yatılı tedavi gören çocukların, ebeveyn ilişkileri ile uyumsuzlukları arasındaki ilişkiyi çocuk ve öğretmen puanlarıyla birlikte incelemiştir. Ebeveyn-çocuk ve ebeveyn-öğretmen ilişkileri ilkökul öğrencilerinde, yatılı olarak depresyon ve kaygıdan tedavi gören çocuklara oranla ciddi derece daha iyi bulunmuş, ebeveynler ve öğretmenler ilkökul öğrencilerinde benzer semptomlar bildirmiş ancak ebeveynler yatılı tedavi gören çocukların öğretmenlerinden daha fazla semptom bildirmişlerdir. Özetle ebeveyn tutumlarının çocukların bu sorunlardan muzdarip olarak yatılı tedavi görme olasılıklarının fazla olduğu, öğretmen ilişkilerinin de bu durumda rol oynadığı sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca tüm değişkenlerin yaş, cinsiyet ve kişisel farklılıklar açısından farklılaştığı bulunmuştur.

Bettencourt ve Kernahan (1997), şiddet ipuçları ışığında saldırganlığın cinsiyet ve caydırıcı etmenlere göre nasıl etkilendiğini ölçmeyi amaçlamışlardır. Bunu yaparken de 9 farklı dergide, 1995 yılında veya öncesinde ipucu, saldırganlık, düşmanca davranış, cinsiyet ve insan cinsiyet farklılıkları anahtar kelimeleriyle yazılmış makaleleri incelemiştir. Araştırma sonucunda; erkeklerin tarafsız kısırtılmış koşullar altında kadınlardan daha saldırgan oldukları, iki tarafın da provokasyona maruz kaldığında eşit derece saldırgan olduğu, cinsiyetin saldırganlığı etkileyen önemli bir unsur olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Campbell, Muncer ve Odber (1997), saldırganlığın cinsiyetle ilişkilendirilmesinin farklı bir yansıması olarak testosteron ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi biyo-sosyal model ışığında incelemiştir. Araştırmaya İngiltere’de bir üniversitenin duyuru tablosuna asılan duyuruya iştirak eden, yaşları 16 ile 43 arasında değişen 119 erkek katılım sağlamıştır. Testosteronun rekabetçiliği arttırdığı ve bu yüzden saldırganlığa neden olduğu varsayımıyla yürütülen araştırma sonucunda; testosteron miktarının ne saldırganlıkla ne de psikolojik ölçüm metotlarıyla herhangi bir ilişkisi tespit edilememiştir. Yine Archer, Biring ve Wu (1998), İngiltere’de gerçekleştirdikleri araştırmada testosteron hormonu ile genç erkeklerin saldırganlık düzeyleri arasındaki

ilişkiyi incelemişler ve önceki araştırmaya benzer olarak testosteron hormonu ile saldırganlığın ilişkili olmadığı bulunmuştur. Dougherty ve arkadaşları (1998), hormonların saldırganlığa etki edip etmediğini menstrual dönemde olan kadınlar üzerinde incelemişlerdir. Araştırma sonucunda menstrual dönemin saldırganlığa etki etmediği, kadınların menstrual dönemde psikolojik olarak saldırganca davranmaya eğilimli olduğu tespit edilmiştir.

Ross, Tisak ve Tisak (1998), ergenlerde saldırganlık ve kural ihlallerini incelemişlerdir. Saldırganlığın ve geleneksel kuralların ihlal edilmesini sosyal bilişsel inanç ve değerler ile ön görülüp görülemeyeceğini belirleme amacıyla yapılan araştırmaya Orta Batı Amerika'nın 6 farklı okulunda öğrenim gören 398 ergen katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda; kurallar ve saldırganlık hakkındaki inançların, olumsuz ön yargıların, akran reddinin, bu davranışların ergenin kendisine ve başkalarına olan etkilerinin saldırganlığı etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin kızlara göre daha saldırgan olduğu da bulunan başka bir sonuç olmuştur.

Österman ve arkadaşları (1998), kadınlara karşı sergilenen dolaylı saldırganlığın kültürlerarası kanıtlarını ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Finlandiya'nın Turku kentinden iki etnik grup, Jerusalem kentinden iki etnik grup, İsrail'den bir grup, Polonya'nın Varşova ve Morag kentlerinden iki grup ve İtalya'nın Roma kentinden bir grup olmak üzere yaşları 8, 11 ve 15 olan üçerli gruplardan oluşan toplam 2094 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda; tüm gruplarda kızlar dolaylı saldırganlığı en çok kullanan grupken erkeklerin en az kullandığı saldırganlık türünün dolaylı saldırganlık olduğu, sözel saldırganlığın kızlar tarafından en çok kullanılan ikinci saldırganlık türü olduğu, fiziksel saldırganlığın en az kullanılan saldırganlık olduğu, erkeklerde ise fiziksel saldırganlığın en çok kullanılan saldırganlık türü olduğu bulgularına erişilmiştir.

Gustafson (1999), erkeklerde alkol tüketiminin saldırganlık üzerinde yarattığı etkileri incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya İsveç'te bir üniversitede öğrenim gören yaşları 19 ile 35 arasında değişen 90 erkek katılmıştır. Araştırmada alkol oranı düşük bira ve şarap gibi içeceklerle daha fazla oranlı alkol barındıran içecekler kullanılmış, kişiler vücut ağırlıklarının kilogramı başına %100 alkol içmişler, alkol oranı düşük kalan kişiler bunu telafi etmek için %20 oranında daha fazla bira ve şarap içmişlerdir. Araştırma sonucunda; bira veya şarabın daha az

saldırganlık yarattığı, alkol oranı fazla içeceklerin saldırganlık oranını arttırdığı ancak her alkolün saldırganlığı etkilediği saptanmıştır. Matuszka ve arkadaşları (2017) da alkol ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi ergenler üzerinde araştırmışlardır. Araştırma sonucunda; alkol kullanan ergenlerin fiziksel saldırganlık sergileme olasılıklarının daha fazla olduğu bulunmuştur.

Chermack ve Walton (1999), üniversitede öğrenim gören erkek öğrencilerin ailede maruz kaldıkları saldırganlık ile var olan saldırganlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek adına Amerika'nın orta batı kesiminde bulunan bir üniversiteden 197 katılımcıyı araştırmaya dahil etmişlerdir. Araştırmada ailede saldırgan davranışa maruz kalmak; ebeveynler arası saldırganlık, aile bireylerine yönelik saldırganlık olarak, var olan saldırganlık ise sevgili, arkadaş, yabancılar, bir barda diğer insanlarla ilişkiler, iş arkadaşları, patronlar ve devlet yetkililerine sergilenen davranışlar olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda; üniversiteli erkeklerin randevularda ya da eş ilişkilerinde ya da diğer insanlarla olan ilişkilerde saldırganca davrandığı, ailede saldırganlığa maruz kalmanın saldırganlığı etkilediği, bu erkeklerin daha saldırgan olduğu bulguları edinilmiştir. Yine Labella ve Masten (2018) de saldırganlığın ve şiddetin gelişiminde aile etkisini incelemişler ve ailede saldırganlığa maruz kalan çocukların saldırgan olma olasılıklarının daha fazla olduğunu bulmuşlardır.

Fujihara ve arkadaşları (1999), Japon, Amerikan ve İspanyol öğrencilerin kişilerarası ilişkilerde sergiledikleri saldırgan davranışı açıklama gayesiyle bir araştırma gerçekleştirmişler, bu araştırmaya Amerika'da öğrenim gören ve yaşları 18 ile 21 arasında değişen 242 Japon, 190 İspanyol ve 200 Amerikan öğrenciyi dahil etmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda saldırganlık davranışı; fiziksel, doğrudan sözel ve dolaylı sözel olmak üzere üç faktörde ele alınmıştır. Tüm örneklerin yapısının temel olarak birbirine benzediği, tüm örneklerde erkeklerin fiziksel saldırganlık ya da dolaylı sözel saldırganlık içeren davranışlarına daha fazla mazeret bulunduğu görülmüştür. Kültürel farklılıklar analiz sırasında ortaya çıkmıştır. Japon öğrenciler dolaylı sözel saldırganlıkta daha az mazeret bildirmişler ancak doğrudan sözel saldırganlıkta Amerikan ve İspanyol deneklerden daha fazla mazeret bildirmişlerdir. Bu sonuçlar fiziksel saldırganlık konusunda yaygın bir etik kural olduğunu ancak kültürel farklılığın sözel saldırganlık konusunda kendini belli ettiğini, doğu kültürünün batı kültürüne nazaran direkt sözel saldırganlık konusunda daha kabul edici olduğunu ortaya koymuştur.

Kaukiainen ve arkadaşları (1999), sosyal zeka ve empatinin saldırganlıkla olan ilişkisini incelemişlerdir. Finlandiya'nın çeşitli okullarında öğrenim gören, yaşları itibarıyla 10, 12 ve 14 olarak gruplara ayrılan 526 öğrencinin katıldığı araştırmada; dolaylı saldırganlığın her yaş grubunda sosyal zeka ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, fiziksel ve sözel saldırganlığın sosyal zekayla hiç ilişkisinin olmadığı, 12 yaş grubunda empatinin her saldırganlık türünde negatif ilişkili olduğu ve dolaylı saldırganlığın doğrudan saldırganlığa göre daha fazla sosyal zeka gerektirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Butovskaya ve Kozintsev (1999), Rus ilköğretim okullarında; saldırganlık, arkadaşlık ve uzlaşma ilişkilerini incelemişlerdir. Gözleme dayalı bu araştırmaya 25 Rus ilköğretim öğrencisi katılmış, öğrenciler yaklaşık 1 yıl boyunca gözlemlenmiştir. Saldırganlığın arkadaşlıkla pozitif ilişkili olduğu görülmüştür ki bu da çocukların insan olmayan primatlar gibi tartışmadan sonraki 1 dakika içinde uzlaşma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Saldırganlığa maruz kalan çocukların diğer bireylere saldırganca davrandıkları, cinsiyet ile uzlaşma arasında bir ilişkinin olmadığı, uzlaşma eğiliminin arkadaşlar arasında olmayanlara göre daha az ifade edildiği araştırmanın sonuçları olarak bulunmuştur.

Owens, Shute ve Slee (2000), Avustralya'daki genç kızların dolaylı saldırganlıklarını araştırmışlardır. Ergenlik çağında olan kızlarla nitel olarak gerçekleştirilen bu araştırmada dolaylı saldırganlık türleri; gruptan dışlanma, yalan hikaye uydurma vb. gibi değişkenler olarak belirlenmiş, veri toplamak adına iki okulda odak gruplar oluşturulmuş ve öğretmenlerden bilgi alınmıştır. Araştırma sonucunda en baskın dolaylı saldırganlık türlerinin başkaları hakkında konuşma ve yaşlılarını gruptan dışlama olduğu bulunmuştur. Yazarlara göre bu davranışların temel sebepleri kızların heyecan yaratma arzuları ve arkadaşlık ve grup süreçlerinin merkezinde kalarak kendilerine daha yakın ilişkiler kurma fırsatı yaratma istekleridir. Bu saldırganlığa maruz kalan kızlar bunun yıkıcı etkilerini anlatmışlar, öğretmenlerinden buldukları desteği yararlı bulmuşlar ancak yine de bunun yetersiz olduğunu söylemişlerdir.

Tapper ve Boulton (2002), okulda görülen saldırganlığı incelemek adına teknolojiyi kullanmışlar, kablosuz mikrofon ve mikro-video kamerayı araştırmaya katarak bu değerlendirmeye bir farklılık getirmişlerdir. İngiltere'de bulunan iki ilköğretim okulundan 77 öğrencinin katıldığı araştırmada; kullanılan bu ekipmanların diğer ölçüm yöntemlerindeki önyargı ve zorlukların önüne geçtiği, araştırmacıların ulaşması

zor olan verilere bu ekipmanlar sayesinde daha kolay ulaşıldığı ve okul saldırganlığının azaltılmasında bu ekipmanların kullanılmasının doğru olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Wilson (2004), okul iklimi, okul bağlantısı ve ilişkileri ile saldırganlık ve mağduriyeti incelemiştir. Araştırmaya Amerika'nın Colorado eyaletinde bulunan 9 orta okul ile 10 lisede öğrenim gören toplam 2327 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda; olumlu okul ikliminin bile saldırganlığı bazen azaltmadığı aynı şekilde olumsuz okul ikliminin de saldırganlığa neden olmadığı, okul iklimi değişimine rağmen, ortalama bir öğrencinin okula duyduğu bağlılığın saldırganlık ve mağduriyet olasılığını öngörme noktasında ciddi bir katkı sağladığı, patolojik davranışları engellemede güçlü öğrenci bağlarının ve sağlıklı okul ikliminin yardımcı unsurlar olduğu bilgileri edinilmiştir.

Musher-Eizenman ve arkadaşları (2004), sosyal-bilişsel uzlaştırıcılar ile çevre ve duyguları düzenleyen faktörlerin çocuk saldırganlığına olan etkilerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Amerika'nın Ohio eyaletinde bulunan bir merkez, bir de banliyö okullarında öğrenim gören 778 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler etnik açıdan farklılık taşımaktaydılar öyle ki %23'ü Afro-Amerikan, %48'i beyaz, %11'i İspanyol ya da Latin, %15'i melez ve %3'ü diğer etnik kökene mensuptu. Araştırma sonucunda; sosyal bilişsel uzlaştırıcıların saldırganlığa maruz kalma ve öfke kontrolü ile saldırgan davranışa ortam hazırladığı, doğrudan ve dolaylı saldırganlığa dair sosyal bilişler ile ilişkili oldukları davranışları farklı şekilde etkilediği, doğrudan saldırganlığa dair bilişin doğrudan saldırganlığı, dolaylı saldırganlığa dair bilişin dolaylı saldırganlığı yordadığı saptanmıştır.

O'Donnell ve arkadaşları (2006), ortaokul öğrencilerinin saldırganlık davranışları ile genç yetişkinlerin duygusal ilişki sırasında maruz kaldığı ya da uyguladığı partner şiddetini araştırmışlardır. Araştırmaya sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan 977 8. sınıf öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda; hem kızlarda hem de erkeklerde partner şiddeti görülme sıklığının fazla olduğu, kızların %32'sinin ve erkeklerin %42'sinin henüz bir kavga olayı yaşadığı ve kızlardan %12'si ile erkeklerden %17'sinin bir silahla tehdit edildiği, sosyo-demografik özelliklerinin kontrol altında tutulması gerektiği aksi halde bunun ortaokul öğrencilerinin sergilediği partnerlerine gösterdiği saldırganlıkta ya da maruz kalmalarında önemli bir risk faktörü olacağı, gençlikte partner şiddetini azaltmak için gençlere şiddet içermeyen erken



müdahalelerin yapılmasının şiddeti azaltmada önemli bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Santisteban, Alvarado ve Recio (2007), Buss ve Perry'nin geliştirdiği Saldırganlık Ölçeği'nin İspanyolca versiyonunu gençler üzerinde denemişler ve onların saldırganlık seviyelerini kişisel özellikler ve durumsal faktörler ışığında ele almışlardır. İspanya'nın Madrid ilinde bulunan 27 özel ve devlet okulundan 984 erkek, 1224 kız öğrencinin katıldığı araştırmada; öğrencilerin belirli düzeyde saldırgan oldukları, televizyon ve bilgisayar oyunlarına ayrılan zaman arttıkça saldırganlığın da arttığı, okul dersleri dışında yapılan okumaların ve ev ödevlerine ayrılan süre azaldıkça saldırganlığın arttığı ve yaş ile cinsiyetin de saldırganlık konusunda önemli belirleyiciler olduğu bulunmuştur.

Taylor, Davis-Kean ve Malanchuk (2007), okulda benlik saygısı, akademik benlik kavramı ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Amerika'nın Doğu Yakası'nda öğrenim gören ve Afro-Amerikan, siyahi ve beyaz olmak üzere 842 öğrencinin katıldığı araştırmada; düşük öz benliğe sahip öğrencilerin yüksek öz benliğe sahip olanlardan daha saldırgan olduğu, öz benlikleri tehdit edildiğinde bazı öğrencilerin saldırganca davrandığı, öz saygının saldırganlığı yordayıcı bir faktör olmadığı, benlik saygısının saldırganlığın değerlendirilmesinde hesaba katılması gereken bir olgu olduğu saptanmıştır.

Lopez ve arkadaşları (2008), ergenlerin sergiledikleri saldırgan davranışların cinsiyet, aile ve okul ortamları ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla İspanya'nın Valencia kentinde öğrenim gören 1319 öğrenci üzerinde bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda; olumlu aile ortamının kız öğrencilerin geliştireceği problem davranışlar için koruyucu faktör olduğunu, erkekler içinse bu koruyucu faktörün olumlu sınıf ortamı olduğu bulguları edinilmiştir.

Goldstein, Young ve Boyd (2008), okulda görülen ilişkisel saldırganlığın okul güvenliği ve sosyal iklimle olan ilişkisini incelemişlerdir. Amerika'da öğrenim gören ve sınıf seviyeleri 7 ile 12 arasında değişen 1335 çocuğun katıldığı araştırmada; ergenlerin ilişkisel saldırganlığa maruz kalmalarının okul iklimini nasıl algıladıkları ile ilişkili olduğu, ilişkisel saldırganlığa maruz kalma oranları fazla olan ergenlerin okullarını daha az güvenli olarak gördükleri ve okuldaki sosyal iklimden memnun olmadıkları, erkek öğrencilerin ilişkisel saldırganlığı "silah taşıma" olarak

algıladıkları, okuldaki ilişkisel saldırganlığı azaltmak için ilgili değişkenlerin iyileştirilmesi gerektiği bulguları edinilmiştir.

Aslund ve arkadaşları (2009), ergenlerin okulda sergiledikleri aşırı saldırgan davranışların sosyal statüleri ve utanç deneyimleri ile olan ilişkisini incelemiştir. İsveç'te öğrenim gören ve yaşları 15 ile 18 arasında değişen 5396 çocuğun katıldığı araştırma sonucunda; yaşlıları tarafından dışlanma ya da tiye alınma tecrübesi yaşayan çocukların daha saldırgan oldukları, sosyal statü ve utanç deneyimlerinin saldırgan davranışların öngörülmesinde kullanılabilir olduğu, bunların birer risk unsuru olduğu, sosyal statüsü orta seviye olan çocukların utanç deneyimlerinin tetikleyeceği saldırganlık davranışına dair daha güvende olduğu, sosyal statü ve utanç deneyimlerinin saldırganlığı anlamada daha fazla kullanılması gerektiği, bunların yanında ergenlerin okulda sergiledikleri sapkın olarak nitelendirilebilecek davranışların da hesaba katılması gerektiği saptanmıştır.

Barthelemy ve Lounsbury (2009), akademik başarının ön görülmesinde saldırganlık ve beş kişilik özelliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Amerika'da öğrenim gören 456 öğrencinin katıldığı araştırmada; saldırganlığın beş kişilik özelliğinin (açıklık, dürüstlük, hoşluk, vicdan ve dışa dönüklük) ötesinde bir etki yarattığı, bu özelliklerin akademik başarı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, saldırganlığın en çok vicdan ve açıklık özellikleriyle ilişkili olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Conolly ve arkadaşları (2010), ergenlerin duygusal ilişkilerinde sergiledikleri saldırganlığın yapısını anlamak amacıyla, tutumlarını, medya kullarımlarını ve sosyo-demografik özelliklerini incelemiştir. Kanada'da öğrenim gören 627 ergenin katıldığı araştırmada; tüm ekolojik seviyelerde var olan risklerin flört saldırganlığı hakkında bilgi verdiğini, özellikle etnik köken olarak azınlık durumda olan ergenlerde saldırgan medya kullanımının yaygın olduğu, şiddete tolerans davranış gösterici müdahalelerde bulunmanın saldırgan medya kullanımı ve flört saldırganlığı üzerinde iyileştirici etkiler yarattığı bilgileri edinilmiştir.

Gentile, Coyne ve Walsh (2011), Amerika'nın Minnesota eyaletinin banliyö ve kırsal okullarında öğrenim gören 430 öğrencinin medya şiddeti, fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık düzeylerini incelemiştir. Araştırma önceki araştırmalardan elde edilen sonuçlar ışığında saldırganlığın alt boyutlarını (sözel, ilişkisel ve fiziksel) incelemiş, üç tip medya aracında saldırganlığı ölçmüş ve bu iki saldırganlığın okul

yıllarındaki durumlarına bakmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların medya şiddetleri, okullarının ilk yıllarında sözel, ilişkisel ve fiziksel saldırganlıktan daha yüksek bulunmuşken, sonraki yıllarda olumlu davranışları daha düşük bulunmuştur. Burada çocukların benimsediği düşmanca önyargılar da etkili olmuştur.

Surugiu ve Moşoiu (2013), problemlerinden dolayı bakım altında tutulan, akıl hastanesinde yatılı tedavi gören ergenlerin saldırganlık davranışlarını incelemiştir. 30 yatılı tedavi gören ergen ile 30 lise öğrencisinin dahil olduğu araştırma karşılaştırmalı analiz ve kontrol ve deney grupları oluşturularak yürütülmüştür. Her iki gruba da ölçekler uygulanmış ve iki grup arasında karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda; saldırgan davranışların ve sosyal normlardaki ihlallerin yatılı tedavi gören ergenlerde bir karakter özelliği haline geldiği, bu ergenlerin lise öğrencilerine göre oldukça fazla saldırgan olduğu saptanmıştır.

Elsaesser ve arkadaşları (2013), ilişkisel saldırganlıkta okul ortamının ne derece etkili olduğunu ve bu saldırganlıktan doğan mağduriyeti ele almışlardır. Amerika’da öğrenim gören 5625 öğrencinin araştırma gereği şiddet önleme programına katıldığı araştırmada; önceki araştırmaların aksine fiziksel saldırganlığın okul ortamı ya da iklimiyle ilişkili olmadığı, ilişkisel saldırganlığın da bu değişkenlerden etkilenmediği ancak saldırganlığa dair geliştirilen bireysel inançların okul çevresiyle ve ilişkisel saldırganlığa maruz kalma ya da uygulama ile güçlü bir ilişkide olduğu, fiziksel saldırganlıkla ilişkisel saldırganlığın risk etmenlerinin birbirinden farklı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bradshaw ve arkadaşları (2013), kenar mahallede yaşayan ergenlerin sosyal çevrelerinin saldırganlığa dair oluşturduğu risk faktörleri ile sosyal bilişsel etmenlerin ilişkilerini incelemiştir. Amerika’nın New York kentinin dışında bulunan okullardan 184 ergenin dahil olduğu araştırmada; sosyal-çevresel risklerin derecesi düşük bile olsa bunun saldırganlığı ciddi derecede etkilediği, bunun ergenlerin kısmen genel bilgi yapılarının ve sosyal bilgilerinin yetersizliğiyle ilişkili olduğu, sosyal dışlanma ve toplumsal şiddet gören ergenlerin gelecekleri adına da çok riskli durumda bulunduğu sonuçları edinilmiştir.

Jose ve arkadaşları (2014), erkeklerin sergilediği fiziksel saldırganlığın iç yüzünü anlamak amacıyla İspanya’nın Madrid ilinde 194 erkeğin katılımcı olduğu bir araştırma yürütmüşlerdir. Deneklerin seçiminde fiziksel ya da psikolojik saldırganlık

sebebiyle tedavi edilme birincil faktör olarak belirlenmiştir. İspanya'daki örneklemin saldırganlık düzeyinin aynı durumdaki Amerikalı örneklemden daha düşük olduğu, borderline kişilik bozukluğu ve alkol probleminin fiziksel saldırganlığın sergilenmesinde risk faktörü olduğu, psikolojik anlamda iyiliğin psikolojik saldırganlığın sergilenmesinde belirleyici olduğu araştırma bulguları olarak ortaya konulmuştur.

Povedano ve arkadaşları (2015), okulda görülen ilişkisel şiddeti cinsiyet açısından yaklaşılarak mağduriyet ve yalnızlık bağlamında incelemişlerdir. İspanya'nın kırsal ve kent okullarından 1795 ergenin katıldığı çalışmada; mağduriyet ile ilişkisel şiddet arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu, sınıf ortamının şiddet içeren davranışı sergilemede belirleyici olduğu, sınıf ortamı kötüleştikçe şiddetin arttığı, yalnızlık ile ilişkisel saldırganlık arasında özellikle erkeklerde anlamlı ilişki olduğu, kızlarda olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Jiménez ve Estévez (2017), ergenlerde görülen okul saldırganlığında bireysel, ailesel ve okulla ilgili değişkenlerin rollerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; empati düzeyinin, sosyal itibarın ve otoriteye karşı geliştirilen tutumun saldırganlığı tetiklediği, evde ya da okulda erkek öğrencilerin çevrelerini nasıl algıladıklarının okul saldırganlığı için belirleyici olduğu, kızlarda bu durumun kısmi olduğu, cinsiyetin okul saldırganlığında belirleyici olduğu sonuçları edinilmiştir.

Konold ve arkadaşları (2017), öğrencilerin okul iklimi algıları ile akran saldırganlığı arasındaki ırk / etnik farklılıkları incelemek amacıyla Amerika'da öğrenim gören 323 lise öğrencisi ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya katılım gösteren lise öğrencilerinin %17,9'u siyahi, %10,5'i İspanyol, %56,7'si beyaz, %14,9'u ise diğer etnik kökenlerden seçilmiştir. Araştırma sonucunda; okul iklimi algılarının siyah ve beyaz gruplar arasında farklılık gösterdiği, İspanyol ve beyaz gruplar arasında farklılaşmadığı, okul ikliminin akran saldırganlığını etkilemediği yine de olumlu bir okul ikliminin tüm etnik grupların mağduriyet düzeylerini azaltmada etkili olduğu saptanmıştır.

Gonçalves ve arkadaşları (2017), saldırganlığın azaltılması ve akademik başarının yükseltilmesi için Brezilyalı ilköğrencilerinden oluşan üç gruba masaj ve hikaye anlatımı uygulamışlardır. 35'er kişiden oluşan gruplardan birine fazladan masaj dersi, birine fazladan hikaye anlatımı ve birine de fazladan rastgele bir ders anlatımı

sağlanmıştır. Bu uygulamalı araştırma sonucunda; masaj ve hikaye anlatımı alan çocukların saldırganlıklarında azalma görülürken akademik başarılarında da artış görülmüş, rastgele ders alan çocuklarda ise herhangi bir değişiklik olmamıştır.

Lu ve arkadaşları (2018), Çinli ortaokul ve lise öğrencilerinin sergilediği saldırganlık davranışı ile popülerlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çin'in kuzey batısında bulunan ortaokul ve liselerden toplam 1721 öğrencinin katıldığı çalışmada denekler iki yıl boyunca izlenmişlerdir. Açık bir şekilde sergilenen saldırgan davranışın ilişkisel saldırganlığa nazaran daha fazla popülerlikle ilişkili olduğu, popüleritenin açık ve ilişkisel saldırganlıkta artışlar yarattığı, popülerite ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve popüleritenin ergenlerde saldırganlık davranışının bir sonucu olarak ortaya çıkacağı inancının yaygın olduğu saptanmıştır.

Lee ve arkadaşları (2018), Güney Kore'deki ergenlerin sergilediği siber zorbalık davranışı ile birden fazla değişkenin ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; ebeveynle ergenin ilişkisi, ebeveynin sergilediği sözel saldırganlık, bağlanma problemlerinin siber zorbalık mağduru olmayı etkilediği, öğrencilerin okul tatmini arttıkça siber saldırganlığa maruz kalma oranlarının azaldığı, siber ortamdaki kuralların şeffaf olmasının mağduriyeti arttırdığı bulgularına ulaşılmıştır.

Yurt dışında saldırganlık odağı ile yapılan çalışmalara bakıldığında konuların yer yer benzer olduğu ve ülkemizde yapılan çalışmaları oldukça benzer olduğu görülmektedir. Saldırganlık davranışının evrensel olması ve ilişkisel olarak benzer faktörlerden etkilenmesi sebebiyle yapılan çalışmaların benzediği yorumu yapılabilir. Ancak saldırganlık davranışını irdeleyen çalışmalarda çoğunlukla çocuk ve öğrencilerin denek seçildiği, bu grupların çalışma özneleri olduğu görülmektedir. Buradan hareketle saldırganlık davranışının temelde çocukluk döneminden itibaren ele alınması gereken bir olgu olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

## 2.2. Okul İklimi Nedir?

Okullar ergenlerin gelişiminde çok önemli bir role sahiptir. Okulların görevi sadece akademik alanla sınırlı kalmaz, onlar aynı zamanda ergenlerin yeteneklerini geliştirir, toplumsal sorumluluk kazanmalarını sağlar, sevgi duygularını geliştirir, iş kazandırır ve hayat boyu öğrenme sağlar (Khoury-Kassabri ve Ben-Arieh, 2009: 97). Öğrencilerin zamanının çoğunu geçirdiği okullar aynı zamanda onların çevresini oluşturur. Bu sosyal çevre, öğrencilerin günlük etkinliklerinde, gelişimlerinde ve insani potansiyellerini ortaya koymalarında kritik rol oynar. Öyle ki bazı araştırmacılar istenilen başarıya ve hedeflere ulaşmak için atılması gereken ilk adımın “okul iklimini” geliştirmek olduğunu ileri sürmektedir. Hatta önceki araştırmacılara göre okul iklimi, bir okulun “kişiliğidir” (Nassar-McMillan, vd., 2009: 195). Okulların sahip olduğu özellikler ergenlerin okulla kurdukları ilişkinin niteliğini belirlemesi açısından büyük önem taşır. Okul iklimi kavramı da bu niteliği tanımlamak adına kullanılan bir terimdir. Aynı zamanda “örgütsel sağlık” olarak da tanımlanan okul iklimi, okulların sahip olduğu; atmosfer, kültür, kaynaklar ve sosyal ağlar gibi değişkenlerinin genel ismidir (Loukas ve Murphy, 2007: 294). Okul iklimi, sıklıkla kullanılan ve kabul görmüş bir terim olsa da üzerinde fikir birliğine varılmış nesnel bir tanıma sahip değildir (Johnson ve Stevens, 2006: 111). Okul iklimi kavramının üzerinde net bir tanıma varılamamasının sebebi hiç şüphesiz okul ikliminin karmaşık bir yapıya sahip olmasıdır. Bu kavram okulda yetişkinlerle öğrenciler arasındaki ilişkiye atıfta bulunur ve genellikle öğrencilerin birbirleriyle ve okul çalışanlarıyla olan ilişkilerinin kalitesini ölçmek için kullanılır (Eliot, vd., 2010: 535).

Okul iklimiyle ilgili herkes tarafından kabul edilmiş bir tanım olmasa da National School Climate Center (Ulusal Okul İklimi Merkezi) okul iklimini; “okul yaşamının kalitesi ve karakteri” olarak tanımlamaktadır. Ancak NSCC’nin yaptığı tanım bununla sınırlı değildir. NSCC’ye göre; okul iklimi, öğrencilerin, ebeveynlerin ve okul çalışanlarının okul yaşamını nasıl deneyimlediğine dayanır ve kuralları, amaçları, değerleri, kişilerarası ilişkileri, var olan uygulamaları ve örgütsel ağları yansıtır. Okul ortamının pozitif olması, demokratik yapılı bir toplumda üreten, katkı sunan ve tatmin olan bir gençliği oluşturur. Öğrenme ve gelişim de önemli ayaklardandır. Okul iklimi (NSSC, 2014):

- İnsanların sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvenli hissetmeleri için gerekli olan kurallar, değerler ve beklentileri,

- İnsanların meşguliyet sahibi ve saygı duyulan bireyler olmalarını,
- Öğrencilerin, ailelerin ve eğitimcilerin birlikte çalışarak gelişmelerini ve okul vizyonu geliştirmelerini,
- Eğitimcilerin memnuniyet ve fayda kazanmalarını ve bunları vurgulayan tavır geliştirmelerini,
- Her bireyin okulda var olan örgütsel yapıyı ve fiziksel çevreyi destekleyici tutum geliştirmelerini,

içerir ve tüm bunları teşvik eder.

Okul iklimi, solunan hava gibidir ve genellikle bir şeyler yanlış gitmediği sürece ciddiye alınmaz. Okul iklimine dair ilgi onun öğrenciler ve öğrenme üzerinde yarattığı etki sonucu eğitimci çevrelerin dikkatini çekmiştir. Bu kavram yaklaşık yüzyıldan fazla bir süredir eğitimciler ve araştırmacılar için önemli bir konumdadır (Freiberg, 1999: 1). Okul iklimi kavramı eğitim yönetimi alanından gelmektedir ve bu konuyla ilgili ilk araştırmalar genellikle okulun formel bir organizasyon olduğunu varsaymıştır (Rentoul ve Fraser, 1983: 24). Ancak okul iklimini geliştirmek için ebeveynlerin de okul yaşamına katılması gerekliliği ortaya çıktığında bu anlayış terkedilmiştir. Zira ebeveynler tüm sosyo-ekonomik seviyelerden okullara önemli değerler ve bakış açıları kazandırmıştır ki bunlar da ev-okul ilişkilerini, öğrenci davranışını ve akademik başarıyı etkilemiştir. Bunların etkisiyle okulların tamamen formel kabul edilemeyeceği anlayışı yerleşmiştir (Haynes, Comer ve Lee, 1989: 87).

Okul iklimi, okul çalışanlarının okul sınırları içerisindeki kabul edici tavırlarını, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde nelerle meşgul olduğunu ve öğretmenlerin verdikleri direktiflerin ne derece doğru olduğunu içerir. Okul iklimi aynı zamanda eğitim-öğretim yılı boyunca yapılan etkinlikleri ve ebeveynlerin bu okul etkinliklerine katılmadıklarında hoş görülmelerini, okul yöneticilerinin bu gibi durumlarda ebeveynlerle birebir görüşmelerini de kapsar (Dewitt ve Slade, 2014: 3). Okul ikliminin tüm bu faktörleri kapsaması bu kavramın çok boyutlu olarak değerlendirilmesi zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir. Birçok yazara göre okul iklimi; örgütsel, eğitsel ve kişilerarası boyutları olan bir kavramdır (Brookover, vd., 1979; Frase, 1989; Roeser, Eccles ve Sameroff, 2000; Loukas ve Robinson, 2004). Okul iklimi alanında çalışmalar yapan kimi araştırmacılar öğretmenlerin ilişkileri ve okul yöneticilerinin liderlik tarzları konularında (Halpin ve Croft, 1963; Hoy, 2003, akt. Çalık, Kurt ve Çalık, 2011: 77), kimi ise öğrencilerin birbirleri ile iletişimleri ve

genel davranışları konularında çalışmalar gerçekleştirmişlerdir (Comer, 2001; Scales ve Taccogna, 2001 akt. Çalık, Kurt ve Çalık, 2011: 77). Okul ikliminin çok boyutlu olarak kabul edilmesi bağlantılı olduğu kavramların da bir hayli fazla olmasını beraberinde getirmiştir. Öyle ki okul iklimi; akademik, davranışsal, sosyo-duygusal çıktıları olan, öğrencilerin sosyal ve kişisel davranışlarını içeren, okula katılım ve okuldan uzak durmayı, öğrencinin istekli olmasını, yasal olmayan madde kullanımını, zorbalığı, depresyonu, özsaygıyı ve genel davranış problemlerini kapsayan oldukça geniş bir kavramdır (Bear, Gaskins, Blank ve Chen, 2011: 158).

Okul iklimi alanında çalışmalar gerçekleştiren teorisyenlere göre okul iklimi temel olarak üç ana bileşene odaklanır: “öğretmen-öğrenci desteği, öğrenci-öğrenci desteği ve sınıfta özerklik için sağlanan fırsatlar” (Jia, vd., 2009: 1515). Öğrenci-öğrenci desteği, öğrencilerin birbirleri arasında kurduğu bağa atıfta bulunur ve birbirlerine değer verme, birbirlerini önemseme gibi değerleri içerir (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006: 492). Öğretmen desteği, öğretmenler tarafından öğrencilerine sunulan duygusal ve akademik desteğin birleşimidir (Colarossi ve Eccles, 2003: 24). Sınıfta özerklik için sağlanan fırsatlar ise, öğrenme ve sınıf hayatına dair seçim ve karar alma imkanlarını içerir (Jia vd., 2009: 1515). Bu bileşenlere bakıldığında aslında iki bileşenin daha çok öğretmen ya da okul çalışanı boyutundan değerlendirildiği görülmektedir. Bu noktada okul çalışanları için okul ikliminin okulun üyesi herkes tarafından farklı algılandığını anlama zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Zira bu anlayışın gelişmesi halinde okuldaki öğrenciler için umut ve iyimserlik ortaya çıkacak bu da beraberinde akademik çıktıları getirecektir. Diğer bir deyişle bu çok kültürlü bilincin gelişmesi, her öğrencinin temel potansiyelinin ortaya çıkarılması ile gerçekleşecektir (Nassar-McMillan vd., 2009: 196). Okul ikliminin bahsedilen etkileri yaratması için bütüncül çalışmaya ihtiyaç vardır. Okul iklimi en temelde insanların etkileşimleri ve eylemleri sonucu oluşur ve bu oluşum sadece personel boyutunda olmaz. Öyle ki öğrenciler, yardımcı işçiler ve okula doğrudan ya da dolaylı dahil olan herkes bu oluşumun içindedir. Okul ikliminin istenilen seviyeye ulaşabilmesi için güçlendirilmesi, güçlenmesi için de “liderlik, mülkiyet ve sorumluluk” gibi faktörlerin bahsedilen tüm üyelere eşit şekilde dağıtılması gerekmektedir (Dewitt ve Slade, 2014: 14).

Okul ikliminin olumlu olması bir okulun iklime sahip olmasından daha önemlidir. Zira olumlu bir okul iklimi öğrencilerin karşılaşacağı; akademik, duygusal ve davranışsal zorluklar karşısında çok iyi bir destekleyicidir. Okul iklimi bu alanlarda olumlu etkiler



yaratır ve özellikle çocukların bahsedilen riskler karşısında izole durmalarını sağlar (Kuperminc, Leadbeater ve Blatt, 2001: 144). Yapılan araştırmalar olumlu ve kaliteli bir okul ikliminin öğrencilerin okulla bağlantı kurmasını sağladığını ve bu yolla gençlerin olumsuz etkilerden uzak kaldığını ortaya koymuştur (Loukas vd., 2006: 492). Okul iklimi kavramı her ne kadar karmaşık ve anlaşılması zor bir kavram olarak görölse de çoğu araştırmacı, birçok öğrencinin okul iklimi hakkındaki kişisel deneyimlerinin okul ikliminin şekillenmesinde etken olduğunu ileri sürmektedir. Buradan bakıldığında öğrencilerin okul iklimine dair kişisel algılarının okul ikliminin belirleyici bir faktörü olduğunu söylemek mümkündür (Loukas ve Murphy, 2007: 294). Öğrencilerin okul iklimini nasıl algıladıkları, okula adaptasyon, öğrenmeye dair geliştirdikleri algı ve akademik başarı ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca okul güvenliği ve öğretmenlerin öğrencilere dair tutumları da okul ikliminin algılanmasını şekillendiren unsurlardandır (Eliot, vd., 2010: 535).

Bandura (2001: 11), sosyal bilişsel teoride bir kişinin herhangi bir olaydan etkilenmesi için bu olayın nesnel bir gerçeklik olmasına gerek olmadığını, yaşanan bir deneyimin nasıl algılandığının da etkilenme için yeterli olduğunu ileri sürmüştür. Yine Hirschi (1969)'nin sosyal kontrol teorisine göre, okullarıyla sosyal anlamda bir bağ kuran ergenlerin toplumun ihtiyaçlarını karşılamak adına daha fazla çaba sarf edeceği, istenilmeyen davranışlarda bulunmayacakları vurgulanmıştır. Buradan bakıldığında hem okula dair algının olumlu şekillenmesi hem de okula olan bağlılığın oluşabilmesi okul iklimine bağlıdır denebilir (Loukas vd., 2006: 492). Okula olan bağlılığı sağlamada da okulun çevresini düzenlemek ve riskleri ortadan kaldırmak elzemdir. Öğrenciler için “aşındırıcı ve tehdede açık” bir çevre, okula olan bağlılıklarını azaltmakla kalmayacak aynı zamanda olumlu etkileşimleri, liderliği ve okula aidiyet hissini de hatırı sayılır derecede azaltacaktır (Dewitt ve Slade, 2014: 14).

Okul çevresinin kötü olması okul iklimini de etkileyen bir unsurdur. Kötü bir çevre gençler için oldukça zararlı olabilir. Zira kötü bir çevre ergenlerin engellenme yaşamalarını, saldırganca davranmalarını ve akran reddi yaşamalarını doğurabilir (Loukas ve Murphy, 2007: 295). Duygu ve dikkat eksikliği problemleri de görülebilecek sorunlardandır. Öyle ki kötü iklimin ortaya çıkartacağı bu sorunlar sınıf içinde görevlerin yerine getirilmesinde sıkıntılar doğuracak bu da akademik anlamda zorlukların ortaya çıkmasına sebebiyet verecektir (Guerin, vd., 1994: 212). Akademik alanda yaşanacak sıkıntılar da öğrencilerin gelecek yaşamları için kısıtlanma

yaratacaktır. Zira kötü akademik performans gösteren öğrencilerin yeteneklerinin belirli bir seviyede kaldığına yani kendilerini gerçekleştirememelerine dair kanıtlar mevcuttur (Roeser, Eccles ve Sameroff, 1998: 333). Okul iklimi, yıllar boyunca öğrenci başarısı üzerinde yarattığı etki açısından incelenmiştir. Ancak araştırmalar göstermiştir ki öğrenci başarısı üzerinde yarattığı etkileri incelerken sosyo-ekonomik, ırksal ve etnik durumlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Zira bu faktörlerle birlikte başarılı bir şekilde gelişim gösteren çocuklar için okul iklimi destekleyici konumda olacaktır (Gregory, Henry ve Schoeny, 2007: 251). Ancak bu konudaki fikirler de tartışmalara neden olmuştur. Öyle ki Hoy ve Hannum (1997: 291), Amerika'nın New Jersey eyaletinde öğrenim gören öğrencilerin başarılarını okul iklimiyle ilişkili bulmuş ancak sosyo-ekonomik faktörlerin okul ikliminin sağladığı başarıda etken olmadığını tespit etmiştir. Ancak yine aynı yıl yapılan bir araştırmada Phillips (1997: 634), okul ikliminin yarattığı etkileri iki açıdan incelemiş ve çocukların ait olduğu ortamı da dikkate almıştır. Amerika'nın doğusunda bir ortaokulda yürütülen araştırma sonucunda öğrencilerinin başarılarının okul iklimine katılımları ve ait oldukları sosyal ortamı nasıl algıladıklarıyla ilgili olduğu ortaya konmuştur. Yine benzer bir araştırma yapan Johnson ve Stevens (2006: 111), okulun ve öğrencinin bulunduğu çevrenin okul iklimi açısından nasıl farklılık gösterdiklerini araştırmışlar ve sosyo-ekonomik düzeyin bu durumu etkilediğini ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırmada; sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda okul ikliminin olumlu algılandığı ve burada öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının, sosyo-ekonomik düzeyi düşük okulda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani tüm bunlardan hareketle okul ikliminin öğrenciler üzerinde yarattığı akademik başarının tek başına ele alınamayacağı, öğrencinin içinde bulunduğu sosyal bağlamın da dikkate alınması gerekmektedir.

Okul iklimi yapılan tanımlardan da görüleceği üzere sadece öğrenciler açısından değil, okulun tüm çalışanları ve sosyal çevresiyle birlikte ele alınması gereken bir olgudur. Okul ikliminin niteliği öğrencilerin öğrenme kapasitelerini, fiziksel, duygusal ve ruhsal gelişimlerini etkileyen, olumsuz olduğunda saldırganlık gibi istenmeyen davranışlara sebep olan geniş bir kavramdır. Okul ikliminin iyi analiz edilmesi var olan sorunların ortadan kaldırılmasında ve ortaya çıkabilecek sorunların ön görülmesinde önemli bir etki yaratacaktır.

### **2.2.1. Okul İkliminin Boyutları**

Okul ikliminin yarattığı etkilerin kapsamlı olması ve başka birçok faktörden etkilenmesi, okul ikliminin çoklu boyut içeren bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır. Okul ikliminin iyi anlaşılabilmesi ve etkilerinin istenilen düzeyde yaratılabilmesi için sahip olduğu boyutları incelenmelidir. Bu bölümde okul ikliminin boyutları incelenmiştir.

#### **2.2.1.1. Güvenlik**

Güvenlik ihtiyacı, tüm insanlar için temel ihtiyaçlardan biridir. Maslow (1954)'a göre, yetişkin bireyler güvenlik konusunda sadece acil durumlarda bir farkındalık sergilerlerken, çocuklar için güvenlik kavramı çok daha farkındalık yaratan bir kavramdır. Zira çocuklar güven ortamı ararlar ve bunun eksikliğini doğrudan hissederler (Akt. Jerome, 2013: 42).

Okulun güvenli olması ise eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrenciler için bir kaygı kaynağı olmaması ile gerçekleşir. Zira öğrencilerin okuldan korkmaları, kendilerini güvende hissetmemeleri, eğitimsel anlamda bir fayda görememelerine sebebiyet verecektir. Güven ortamının sağlandığı bir okul; zorbalığın olmadığı, öğrencilerden istenen davranışların net bir şekilde açıklandığı ve destekleyici bir ortamın bulunduğu bir okuldur (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011: 74). Okul güvenliği, eğitimin kritik unsurlarından biridir. Okul güvenliğinin net olarak anlaşılması, öğrencilerin okulu güvenli bir ortam olarak algılayıp algılamadığına bağlıdır. Öğrencilerin algılarının belirlenmesi ise “aylaklık, davranış ve okul çevresinde ikamet edenlere duyulan saygı” gibi değişkenlerle belirlenir (Freiberg, 1999: 147).

Okul güvenliği, öğrencinin ya da okul çalışanlarının okula ulaşmak adına evden ayrılmalarından başlayıp, tekrar eve dönüşü kadar ki aşamaları kapsar. Okullarda meydana gelen şiddet olayları, okul güvenliğinin küresel anlamda daha fazla ilgi çekmesine ve üzerine eğilim gösterilen bir konu haline gelmesine sebep olmuştur (Akman, 2010: 41). Okul güvenliği kavramına sınıf içi düzeni de dahil etmek yanlış olmayacaktır. Zira öğrencilerin okulu güvenli olarak algılamaları sınıf içindeki huzurlarıyla doğru orantılıdır. Sınıfta meydana gelecek problemleri iyi yönetemeyen öğretmenler, öğrencilerin okula karşı güvensizlik geliştirmelerine sebebiyet verecek, istenmeyen davranışların ortadan kaldırılamaması akademik başarının da düşmesini

beraberinde getirecektir. Tüm bunlar öğrencilerin okul iklimiyle ilgili algılarını etkileyecek unsurlardır (Mitchell vd., 2010: 272).

Okul güvenliğini sadece fiziksel olarak ele almak doğru değildir. Zira bir okulun güvenli ortama sahip olması, öğrencilerin sözel ve fiziksel şiddete maruz kalmamaları, taciz yaşamamaları, sağlıklı iletişim kurmaları, arkadaşları tarafından dalga konusu olmamaları gibi faktörlerin bir araya gelmesiyle mümkündür (NSCC, 2017). Bu faktörlerin sağlanması için ise, dedektör, kayıt cihazları, nöbet sistemleri gibi fiziksel aletlere ihtiyaçtan çok, okul ikliminin pozitif olmasına, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin sağlıklı olmasına ihtiyaç vardır. Güvenli bir okul iklimi öğrencilerin birbirine güvenmeleri, sağlıklı iletişim kurmaları ve ders planlarının öğrenci odaklı olmasıyla sağlanacaktır (Doğan, 2009: 107). Güvenli bir okul ortamının özelliklerini genel olarak; pozitif okul iklimi, nitelikli eğitim-öğretim faaliyetleri, okul kararlarının demokratik alınması, cezaya dayalı sistemin olmaması, öğrencilerin istedikleri zaman danışman bulabilmesi, şiddeti ortadan kaldırmak adına programlar geliştirilmesi, güvenli ortam için teknolojiden faydalanılması, müdahale planlarının geliştirilmesi, şeklinde belirtmek mümkündür (Bucher ve Manning, 2003: 161).

Görüldüğü üzere okul ikliminin boyutlarından biri olan güvenlik kavramı, fiziksel bir kavramdan çok, kompleks bir kavramdır. Güvenliğin sağlanmasında sadece okul yönetimine değil, velilere ve öğrencilere de görevler düşmektedir. Bununla birlikte olumlu bir okul iklimi için güvenliğe ihtiyaç olduğunu unutmamak elzemdir.

#### **2.2.1.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri**

Okul yöneticilerinin okul iklimi için önemli olmasının yanında öğretmenler de okul iklimi için önemli bir noktadadırlar. Öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları iş birliğine dayalı ilişkiler okul iklimi üzerinde olumlu bir etki yaratır. Dolayısıyla öğretmenlerin sahip olduğu sosyal beceriler bu noktada önem arz eder. Öğretmenlerin öğrenciler, veliler ve yönetim ile kurduğu iletişim okul ortamını dolayısıyla da okul iklimini etkiler (Ertem, 2015: 22). Burada kritik nokta öğretmenlerin bunlara ne derece istekli olduğudur. Öğretmenin ilişki kurma becerisi ve uygulamaya dair duyduğu isteklilik okul etkinliklerinin verimli işleminde büyük önem taşımaktadır (Beets, vd., 2008: 265).

Okul ikliminin iyileştirilmesi kolektif çalışmaya bağlıdır. Okulun tüm çalışanlarının birlikte hareket etmesi ve sorumluluğu paylaşmaları için en önemli parçasıdır.

Özellikle öğretmenler öğrencilerle birlikte okulun iki başrolünden biridir ve onların kolektif çalışmaya katkı göstermeleri var olan problemlerin çözülmesinde ve hedeflenen amaçlara ulaşılmasında en önemli etkidir (Rhodes, vd., 2009: 712). Öğretmen katılımı ve eleştirel analizlere dair benimsenen işbirlikçi yaklaşımlar, öğrenciler arasında okula dair aidiyet duygusunu geliştirebilir ve okulun tüm üyeleri için uzun vadeli programların geliştirilmesinde rol oynayabilir (Adelman ve Taylor, 2003: 11).

Öğretmenlerin öğrencileriyle geliştirdiği olumlu ilişkiler öğrencilerin öğretmenlerine duyduğu saygıyı artırır. Öğretmenlerin sınıfta sağladığı özerklik ise öğrencilerin sınıfa dair olumlu düşünceler geliştirmesini sağlar. Bunlar akademik başarının yanı sıra öğrencilerin muzdarip olabileceği depresyonun da engellenmesinde önemli rol oynar (Roeser ve Eccles, 1998: 132). Öğrencilerin öğretmenlerinden gördükleri desteğe ilişkin algıları onların akademik başarıları üzerinde etki yaratır. Öyle ki bir araştırmada, öğretmen tarafından sınıfta özerkliğin sağlanmaması ve katı kuralların koyulması sonucunda öğrencilerin notlarında düşüş görülmüş, öğrencilerin depresyon, kaygı, kötü arkadaş edinimi gibi olumsuz faktörlere karşı savunmasız hale geldiği görülmüştür (Wang ve Dishion, 2011: 634). Öğretmenleriyle olumsuz ilişkiler geliştiren öğrenciler, sadece öğretmenleriyle değil tüm okul çalışanlarıyla sorun yaşarlar. Öğretmene karşı geliştirilen olumsuz tutumun sonucu olan bu davranışın ortadan kaldırılmasında görev yine öğretmenlere düşmektedir. Bu sorunun ortadan kaldırılmadığı durumlarda sınıf içi huzursuzluklar da yaşanacak, sorun yaşayan öğrenciler kendilerini soyutlamayı tercih edeceklerdir (Hendron ve Kearney, 2016: 110). Öğretmen-öğrenci ilişkisi ve akran tacizi gibi faktörler okul iklimiyle doğrudan ilintilidir. Bu faktörler öğrencilerin psikosomatik semptomlar geliştirmesinde önemli etki yaratırlar. Zira öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumsuz olması bu semptomların oluşma ihtimalini ciddi derecede artıracaktır (Modin ve Ostberg, 2009: 444). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumlu olması, öğrencilerin okul iklimine dair geliştirdikleri algının da olumlu olmasını sağlayacak, var olan sorunlarını dışa vurmalarında rol oynayacaktır (Kuperminc vd., 2001: 146).

Okul ikliminin öğrenciler tarafından olumlu algılanmasında ve okula dair algıların iyi olmasında öğretmenlerin rolünün çok büyük olduğunu yadsımak mümkün değildir. Buradan hareketle iyi bir okul iklimi sağlayabilmek adına öğretmenlerin süreçte etkin rol almaları kritik öneme sahiptir.

### 2.2.1.3. Öğrenciler Arası İlişkiler

Okulun öğretmenlerle birlikte en büyük paydaşı olan öğrencilerin kendi aralarında kurduğu ilişkiler hiç şüphesiz okul ikliminin niteliğinin belirlenmesinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileri onların okula dair geliştirdikleri güven algısını da etkiler. Özellikle bu alanda yapılan araştırmaların zorbalık konusuna odaklanmaları da bunun önemli bir göstergesidir. Zorbalık her ne kadar yetişkinlerce ciddi bir sorun olarak değerlendirilmese de öğrenciler tarafından okulun en ciddi problemlerinden biri olarak algılanmaktadır (Cohen, 2006: 212). Zorbalık, okul ikliminin tanımlanmasında önemli bir yere sahiptir. Zira zorbalık öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve okulun personelleri tarafından önemsendiklerini anlamaları açısından belirleyicidir. Yani zorbalığın, okul personelinin bakış açısından hareketle okul iklimi üzerinde bir etki yarattığını söylemek mümkündür (Nesdale ve Pickering, 2006: 118). Olumlu bir okul iklimi yaratmak zorbalık davranışının azaltılmasıyla yakından ilişkilidir. Öğrenciler akranları tarafından desteklendiklerini hissettikleri zaman zorbalığın yıkıcı etkileri ortadan kalkacaktır. Ayrıca araştırmalar öğrencilerin okula duyduğu bağlılığın arttığında zorbalık davranışıyla meşgul olma ihtimallerinin azaldığını da ortaya koymuştur (Hopson ve Lawson, 2011: 107).

Öğrencilerin kendi aralarında oluşturduğu, yüksek uyum, düşük sürtüşme ve rekabet gibi olumlu ilişkiler ortaya çıkabilecek davranış problemlerinin önlenmesinde kritik rol oynar. Ayrıca öğrencilerde meydana gelebilecek depresif semptomların ortadan kaldırılmasında da bu ilişkiler önem arz eder (Loukas vd., 2006: 493). Akranlarla geliştirilen kötü ilişkiler öğrenciler için sadece okul ortamıyla sınırlı kalmaz hayatın geri kalanında da etki yaratır. Öyle ki Ash ve Huebner (2001), yaptıkları araştırma sonucunda akranlarla yaşadığı problemleri kronik hale gelen çocukların üzerinde oluşan etkinin, yetişkinlikte oluşacak büyük yaşam olaylarından daha fazla belirleyici olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yani okulda geliştirilecek kötü ilişkilerin yaşamın tümünü etkilemesi mümkündür (Akt. Suldo, vd., 2012: 71). Özellikle arkadaşları tarafından dışlanma korkusu yaşayan öğrenciler büyük bir risk grubu oluştururlar. Zira kendini bir oluşuma mensup görmek isteyen ergenler arkadaş grubunun istediği her şeyi yapmaya hazır haledirler. Bu da okul içinde istenmeyen grupların oluşmasına dolayısıyla okul ikliminin olumsuz etkilenmesine neden olur (Akman, 2010: 40). Ancak öğrencilerin birbirleri arasında kurdukları yardımlaşma anlayışı onların okula

dair isteklerini artırır, aidiyet sağlar ve okulu istenilen bir yer kılar. Bunun yanında öğrencilerin istedikleri zaman birbirleriyle sağlıklı iletişime geçebilmeleri, birbirlerine nezaket sınırları içerisinde davranmaları da olası problemler karşısında önleyici etmenlerdir. Tüm bunlar kolektif olma ruhunu destekler ve öğrenciler grup olarak çalışmanın önemini kavrarlar (Doğan, 2009: 106).

Öğrencilerin birbirleriyle kurdukları olumlu ilişkiler onların okula dair algılarını da doğrudan etkiler. Okula aidiyet noktasında önem taşıyan ilişkilerin iyi olarak şekillenmesi öğrencilerin, okul başarısıyla ilişkili olan motivasyonel, dikkatsel ve davranışsal faktörlerin iyileşmesini de sağlar. Bunun yanında psikolojik anlamda iyilik hali de önemli bir etkidir (Lee ve Burkam, 2003: 360). Çocuklar için yaşlıları tarafından değerli bulunmak ve kabul edilmek okulu sahiplenme noktasında başat faktörlerdir. Öğrencilerin okula olan bağlılığını artırmayı amaçlayan okul personeli için bir ipucu olabilecek bu unsurlar, önleyici programların geliştirilmesi için de oldukça gereklidir. Öğrencilerin kendi aralarında geliştirdiği olumlu ilişkilerin artırılması amacıyla geliştirilen her program okul iklimine olumlu yansıyacaktır (Vieno, vd., 2005: 328).

Öğrencilerin birbiriyle olumlu ilişkiler geliştirebilmeleri elbette ki çevrelerinden ve buldukları ortamdaki bağımsız ele alınamaz. Olumlu ilişkiler beraberinde olumlu çıktılar getireceğinden okul iklimini de iyileştirecektir. Öğrencilerin okul iklimini nasıl algıladıkları okul iklimi ölçüm metotlarından biridir ve okul iklimini olumlu algılamalarına sebep olacak unsurlardan biri de aralarında geliştirdiği ilişkilere dir.

#### **2.2.1.4. Yönetim**

Okulda var olan yönetsel ilişkiler okul iklimi için çok önemlidir. Okul çalışanlarının aralarında kurdukları ilişkiler, tüm okul üyelerinin birbirine saygı duyması, yönetimden sorumlu kişilerin okulun diğer üyelerine karşı sergilediği liderlik, disiplin politikaları, güvenlik konularına gösterilen dikkat, aile ve toplum katılımı gibi değişkenleri içerisinde barındıran yönetsel ilişkiler sağlıklı değilse, okul ikliminin de sağlıklı olması kaçınılmazdır (Bradshaw vd., 2009: 102). Okul iklimi değerlendirilirken daha çok öğretmen-öğrenci ilişkileri incelenmiş, yönetici-öğrenci ilişkileri üzerinde çok durulmamıştır. Leithwood ve Jantzi (1999) tarafından okul müdürlerinin ve öğretmenlerin liderlikleri üzerinde yapılan bir araştırmada;

müdürlerin sahip olduğu liderlik niteliklerinin öğrencilerin okula dair algıları üzerinde öğretmenlerden daha fazla etki yarattığı bulunmuştur (Akt. Cemalcılar, 2010: 250).

Okul iklimi için büyük öneme sahip yönetim işlevinde şüphesiz ki en önemli rol okul müdürlerine aittir. Dewitt ve Slade (2014: 6-7)'e göre, okul iklimini iyileştirmek için okul müdürleri:

- Öğrencilere hava durumuna bakmaksızın sabah servisten indiklerinde ve öğlen servise giderken eşlik etmeli,
- Ders başlamadan öğrencilere günaydın demeli,
- Günlük olarak sınıfları ziyaret etmeli, öğrencilerin nelerle meşgul olduğunu incelemeli ve bunu yaparken resmi olmak zorunda hissetmemeli,
- Çeşitlilikleri kabul etmeli ve bunu beslemeli, öğrencileri istediği profile sokmak için çaba sarf etmemeli,
- Velilerle telefonda görüşmeli, onların endişelerini dinlemeli,
- Öğrencilerle konuşmayı seven ve velilerle etkileşimde olan bir sekreteryaya birimi kurmalı,
- Öğretmenlerin farklılığına saygı duymalı, onlara özerklik vermeli ve öğrencileriyle iletişimlerinde yardımcı olmalı,
- Öğrencilere ve öğretmenlere yaptığı liderlik ile bir rol model olmalıdır.

Yine okul iklimine dair çalışmalarıyla bilinen Halpin ve Croft (1963: 32)'da okul müdürlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili dört madde ileri sürmüşlerdir. Onlara göre okul müdürleri:

- (i) Mesafe koyabilmeli, çalışanlar ve yönetim arasında bir sınır çizebilmelidir.
- (ii) Üretim vurgusu yapmalı, okul personelinden gelen bilgileri kullanmalı ve bunları daha iyi bir okul iklimi için baz almalıdır.
- (iii) Güven vermelidir. Okulda olması gereken davranışlara dair bir rol model olmalı ve bunun bilinciyle hareket etmelidir.
- (iv) Okul ile ilgili fikirler geliştirmeli ve bunları ihtiyaçlara göre şekillendirmelidir.

Okul müdürleri etkin bir yönetim için öğretmenleri gözlemlerler. Bunu yaparken Deal ve Peterson (1990)'un prosedürünü gözetmelidirler. Bu prosedür: sık, kısa ve habersiz



ziyaret şeklinde işler. Bu ziyaretler sırasında müdürler öğretmenlerin yetenekleri hakkında yazılı olmayan notlar alırlar. Bu alanda yapılan bir araştırmada etkili müdürlerin öğretmenlerinin kalitelerine dair bilgi sahibi olduğu ve onların performanslarını nasıl yükseltmesi gerektiğini bildikleri ortaya konulmuştur (Akt. Teddlie ve Meza, 1999: 53). Ancak burada önemli olan okul müdürlerinin bunu yaparken eleştirel bakış açısıyla yapmamasıdır. Zira öğretmenleri geliştirmek yerine yermek, yönetim-öğretmen ilişkisini bozacağından bu okul iklimine de olumsuz yansıtacak dolayısıyla öğrenciler zarar görecektir (Sular, 2017: 29). Okulların öğrenciler için cazip hale getirilmesinde rol oynayan etkinlikler de müdürlerin etkin olmasına bağlıdır. Okullarda yapılacak en küçük etkinlikler dahi kendi haline bırakılmamalı, müdürler tarafından planlanmalı, planlanmasa dahi takip edilmelidir. Bu noktada okul müdürlerinin sağlayacağı esnek ortam öğretmenleri de rahatlatarak, okul iklimi pozitif anlamda etkilenecektir (Aydın, 2010: 36).

Okul iklimini olumlu manada etkileyecek aktörlerden biri olan müdürler, yönetim işlevinde rol oynayan, müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki koordinasyonu sağlayarak onları yöneten bireylerdir. Dolayısıyla onların tavır ve düşünceleri okulun tüm personelini etkileyecek düzeyde olacaktır. Okul ikliminin iyi olması ise bu etkilerin olumlu manada olmasına bağlıdır. Bu yüzden okul müdürleri yönetim kısmını iyi planlayabilirlerse okul iklimi de o doğrultuda olumlu etkilenecek, okulun tüm paydaşları için okul arzu edilen bir ortam haline dönüşecektir.

#### **2.2.1.5. İçinde Bulunulan Ortam**

Okul iklimini meydana getiren unsurlar iç içe geçmiştir ve oldukça komplikedir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü binanın fiziksel özelliklerinden, okulun tüm üyelerinin fiziksel anlamdaki konforuna (ısıtma-soğutma), öğrenim ortamlarının temiz olmasından, sessizliğe ve öğrencilerin her anlamda güvenliğini oluşturan unsurlara kadar geniş bir yelpazenin okul iklimini oluşturduğunu söylemek mümkündür (Freiberg, 1999: 2). Öğrencilerin içinde buldukları ortam da okul iklimi için belirleyici olacaktır. Özellikle çevresindeki yetişkin bireylerle problem yaşayan öğrenciler okuldaki yetişkin bireyler tarafından anlaşılacak istenirler. Ancak işin ironik tarafı öğrencilerin bu isteğine rağmen okulda tersi bir profil çizmeleridir. Okulda sorun yaşayan öğrencilerin genel özellikleri incelendiğinde bu öğrencilerin çevresindeki bireylerle sorun yaşayan çocuklar olduğu görülmüştür (Jozefowicz-Simbeni, 2008: 59). Çevre ve okul arasında oluşturulacak olumlu bağ ve etkileşimler ile öğretmenlerin

öğrencilerinden görmek istediği olumlu davranışlar okullarda meydana gelen saldırganlık davranışlarının önlenmesinde önemli bir etki yaratacaktır. Dolayısıyla okul iklimi de bu durumdan olumlu etkilenecektir (Ochoa, Lopez ve Emler, 2007: 779). Öğrencilerin içinde buldukları ortam sağlıklıysa öğrenciler de sağlıklı olacaktır. İçinde bulunulan ortam çoğunlukla okul olduğu için, okulun iç kalitesi, böcek ve kimyasal denetimi, havalandırma, küf ve rutubet sorunları gibi fiziksel özelliklerin iyileştirilmesi şarttır. Zira bu özelliklerin iyileştirilmemesi durumunda hem öğrenci hem de öğretmen sağlığı olumsuz etkilenir dolayısıyla okul iklimi için de olumsuz etkiler ortaya çıkar (Zullig, vd., 2011: 139).

Öğrenim görülen ortamın olumlu bir havaya sahip olması oldukça önemlidir. Olumlu bir hava ise ziyaretçiler için misafirperver olmayı gerektirir. Bunun yanında okulun tüm personeli birlikte hareket eder, okulun yöneticileri öğrencilerini tanır, isimlerini bilir ve öğrencilere sert davranmak yerine gülmeyi tercih eder. Sonuç itibariyle okullar insanların olduğu ortamlardır ve insanlara nasıl davranılması gerektiği noktasında doğru hareket etmeyi bilen kişilerden oluşmalıdır (Dewitt ve Slade, 2014: 31). Wehlage ve arkadaşlarına göre okulda sağlanacak ortamdan verim alınabilmesi öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmasıyla mümkündür. Zira bu ihtiyaçların dikkate alınması; öğrencilerin beklentilerini karşılar, performanslarını artırır, davranışlarını düzenler, okul personeli ile saygılı bir ilişki geliştirmesini sağlar. Tüm bu faktörler de okul ikliminin olumlu hale gelmesinde etken olur (Wehlage, vd., 1989: 154). Franklin (1992: 121), öğrenilen ortamın istenilen seviyeye getirebilmesi için 9 faktörün önemli olduğunu söylemiştir. Buna göre bir ortamın öğrenime elverişli olması için okulların: küçük boyutlu, destekleyici ilişki barındıran, bireysel dikkat içeren, çeşitli seçenekler sunan, öğrencilerine özerklik tanıyan ve karar alma sürecine onları dahil eden, iyi tanımlanmış kuralları bulunan, özelleşmiş birimlere sahip olması gerekir. Böylece okullar hem fiziki hem de sosyal anlamda öğrenime elverişli hale gelmiş olur.

Öğrenim görülen ortamlarda yapılacak fiziksel değişiklikler okul iklimini geliştirme noktasında rol oynayabilir. Mesela, ortamın ışığı ve görüntüsü algıları etkiler. Işığın özellikleri öğrenciler için dersi algılama noktasında önemlidir. Gözü ve zihni yormayan ışıklar öğrenim kalitesini artırabilir. Ayrıca doğru sıcaklık da öğrenmenin kalitesini belirleyen unsurlardan biridir. (Aydın, 2010: 36). Sınıfın mevcudu, temiz ya da kirli olması, öğretmenlerin öğrencileriyle ders sırasında geliştirdiği ilişkiler, sınıfın

fiziksel kapasitesi gibi faktörler öğrenimi etkileyen diğer unsurlardır. Öğrenme ortamının öğrenci üzerinde yarattığı etkiler, öğrencilerin okul iklimi algılarını şekillendirir. Dolayısıyla öğrenme ortamının uygun hale getirilmesi şarttır (Sular, 2017: 32).

Okul ve okulun bulunduğu ortam öğrencilerin topluma aidiyet duymaları için etkilidir. Öyle ki ortamı iyi olan çocuklar okula ve topluma aidiyet duyacaklar bu da destek göremediklerinde, uyum ve bağlanma problemi yaşadıklarında koruyucu bir faktör olacaktır (Vieno vd., 2005: 328). Bunların oluşması okul iklimini de olumlu etkileyecektir. Okul iklimi öğrencilerin buldukları ortamı, davranışlarını, öğrenmelerini ve örgütsel süreçlerde nasıl davranmalarını gerektiğini, olumlu ilişkileri nasıl kuracaklarını etkiler (Zullig vd., 2011: 140).

Okul iklimini meydana getiren unsurlardan biri olan içinde bulunulan ortam çeşitli şekillerde iyileştirilmelidir. Böylece iyileştirilen ortam hem öğrenciler hem öğretmenler hem de tüm okul personeli için kolektif çalışmayı kolaylaştıracaktır. Bu nedenle okul iklimini bu unsurdan bağımsız değerlendirmek doğru değildir.

#### **2.2.1.6. Aile**

Yaygın bir şekilde inanılır ki çocukların okulda göstereceği başarılar onların ailelerinin okula katılımlarına oldukça bağlıdır (Plunkett, 1997: 325). Bunun yanında eğitiminin önemsendiğini hisseden ve bu doğrultuda eğitime yatırım yapılan öğrencilerin kendilerini önemli hissettikleri, saygı görülen bireyler olduklarını düşündükleri ve öğretmenleri tarafından daha fazla cesaretlendirildiklerini hissettiklerine dair önemli çalışmalar da mevcuttur (Bowen ve Bowen, 1998: 219). Dolayısıyla okul iklimini aileden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Okul personeli için öğrencilerin ebeveynleriyle kurulacak iyi ilişkiler okul ikliminin iyileştirilmesinde önemli bir faktör olacaktır. Bu yüzden aileyi sürece dahil etmek büyük önem taşımaktadır (Bowen, Rose ve Ware, 2006: 98). Ebeveynler ve okul çalışanları arasında karşılıklı saygıya dayanan ilişkinin bulunması öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bir temel oluşturur. Ebeveynler ve çalışanlar arasında olumlu bir ilişkinin kurulması ise öğrencilerin ailelerinin okula katılımları ve sorumluluk almaları ile ilişkilidir. Tüm bunların yerine getirilmesi öğrencilerin akademik anlamda başarılarını artıracak, öğrenme için doğru ortamı sağlayacak ve çocukların sağlıklı gelişimini destekleyecektir (Fraser, Kirby ve Smokowski, 2004: 32).

Ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu ilişkiler çocukların okul yaşamı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Öyle ki ebeveynleri tarafından cezalandırılan ya da ihmal edilen çocukların okulda kötü performans sergilemeleri ve okulu bırakma olasılıkları daha fazladır (Jozefowicz, vd., 2000: 31). Çocuklara olumsuz anlamda rol model olmak ve cezalandırıcı bir şekilde davranmak, ergenlerin otorite figürüne karşı cephe almalarına sebebiyet verebilir ve bu durum özellikle okulda saldırganlık davranışlarına neden olabilir. Ayrıca ebeveynleri tarafından bu tarz muamele gören çocukların okullarda sapkın akran gruplarıyla ilişkiler geliştirdiği, akademik başarılarının düşük olduğu ve istenmeyen davranışları sık tekrarladıkları bilinmektedir (Barnes, vd., 2006: 1090).

Aile-okul ortaklığı çocuklar için güvenli bir ağ oluşturur. Çünkü çocuklar ailelerinde yetişir ve okullarında sosyalleşerek kimlik edinir. Bu yüzden çocuğun gelişiminde iki tarafın da sorumluluğu fazladır. Aileler sorumluluklarını kalacak yer sağlayarak, besleyerek ve çocuklarını bir aile üyesi olarak sosyalleştirerek yerine getirirken, okul personelleri ise çocukları eğitim ortamında sosyalleştirerek ve başarılı birer toplum üyeleri olmaları için çalışarak yerine getirirler. İşte bu iki aktörün bu sorumlulukları birlikte yerine getirmesi durumunda çocuklar için hem okul hem de evde güvenli bir ortam oluşur (Sar ve Wulff, 2003: 243). Ancak ailenin sorumluluklarını yerine getirememesi durumları da mevcuttur. Sosyo-ekonomik durumun kötü olması, aile geliri, ebeveyn eğitimi ve ebeveyn mesleği gibi faktörler bu sorumlulukların yerine getirilmesinde birer engel olabilirler (Jozefowicz-Simbeni, 2008: 53).

Çocukların yaşayabilecekleri zorlu deneyimler karşısında okul ve ailenin kurduğu iş birliği kritik öneme sahiptir. Var olan sorunun çözümü için okul ve aile arasında doğru bilgi akışı sağlanmalıdır. Böylece sorunun çözümünde doğru hamleler yapılabilir. Çocukların kendi haline bırakılmaması, “hiçbir şey yapmaya gerek yok” anlayışı benimsenmemelidir (Pennekamp ve Freeman, 1988: 249). Tüm bunların yerine getirilmesi öğrencilerin okula dair algılarını güçlendirecek, okul istenilen bir kurum haline gelecektir. Öyle ki okul ikliminin iyileştirilmesine katkıda bulunacak bu faktörlerden hareketle aile ve okul ikliminin çok yakın ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okula dair isteksiz olmalarının aile ile bağlantılı olabileceği ve sorunun anlaşılabilmesi için ailenin mutlaka okul ikliminin boyutları arasında değerlendirilmesi gerektiği elzemdir.

### 2.2.2. Okul İkliminin Türleri

Okul iklimi türlere ayrılırken genellikle kullanılan kavram “örgütsel iklim” olmuştur. Tarih boyunca birçok sosyal bilim insanı örgütsel davranışlara odaklanmışlar ve bu konuda çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmalar endüstriyel ve ticari amaç güden örgütlerde gerçekleşirken sonraları okulun da bir örgüt olduğu inancı yerleşmiş ve okulda da çalışmalar gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Deer, 1980: 26). Bu bölümde de örgütsel iklim düşüncesiyle gerçekleştirilen ve sonrasında okulun sahip olduğu özelliklere göre tasniflenen okul iklimi tipleri incelenmiştir.

#### 2.2.2.1. Açık İklim

Okul iklimini sınıflandırmayla ilgili bilinen ilk işlerden biri Halpin ve Croft'a aittir. Halpin ve Croft (1963: 4) örgütsel iklimi, okulların “kişiliği” olarak tanımlamışlar ve bu kişiliğin açıktan kapalıya doğru değişiklik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Halpin (1966: 131), Croft ile paylaştığı bu görüşünü sonraki eserlerinde de sürdürmüştür. Öyle ki ona göre her okul kendi karakterine sahiptir ve bir okuldaki diğerine ziyaret gerçekleştirildiğinde bu karakter hissedilebilir. Dolayısıyla bu his farklılıklarından dolayı okulların sahip olduğu iklimlerin de farklı olduğuna vurgu yapmıştır. Rokeach (1960: 12) de, benzer şekilde inanç sistemlerini sınıflandırmış ve inanç sistemlerinin de açıktan kapalıya değişiklik gösterdiğini söylemiştir. Miles (1965: 193), bir örgütün yapısını yansıtan ana unsurun o örgütün sahip olduğu örgütsel iklim olduğunu ifade etmiştir. Ancak ona göre örgütlerin sahip olduğu iklim, örgütlerin sağlıklı olarak nitelendirilmesi için yeterli değildir. Eğer bir örgüt açık iklime sahipse sağlıklı olarak adlandırılabilir.

Açık iklim, her bireyin tatmin olduğu, hedeflerine ulaştığı enerjik ve yaşayan bir örgüt olarak tanımlanabilir (Halpin ve Croft, 1963: 3). Açık iklim tipine sahip okullarda öğretmen-öğretmen ve öğretmen-okul müdürü ilişkileri samimi, içten ve açıktır. Öğretmenler ve okul müdürleri birbirlerini teşvik ederek daha ileri gitmeyi hedeflerler ve kolektif çalışırlar. Bunun yanında iki tarafın da sahip olduğu iş bilinci sebebiyle “elde bulunan işler” halledilmesi gereken ilk görevler olarak algılanır (Hoy, vd., 1996: 42).

Açık iklimin temel özelliği yüksek derecede özerklik içermesidir. Okul müdürünün ve yönetimin davranışları samimi ve gerçektir. Okul müdürü diğer bireylere örnek olma bilinciyle liderlik yapar ve okul yapısına uygun biçimde yönetsel faaliyetlerde

bulunur. Bunun yanında durumlara uygun olarak destek sunar ve düşünceler geliştirerek katkı sağlar (Hoy, Hannum ve Tschannen-Moran, 1998: 338). Açık iklim, okul müdürlerinin öğretmenlerin hareket ve önerilerini desteklediği, onlara özerlik verdiği ve yakından denetlemediği iklimdir. Okul müdürleri öğretmenlere bürokratik angaryalar yüklemeyen ve zaman gerektirecek işlerle onların asıl işlerini engellemez. Yönetim de öğretmenlerin yeterliliğine saygı duyar ve öğretmen olacak bireyler için sıcak ve içten davranışlarda bulunur. Öğrencilere yardım etmeyi ana hedef olarak belirleyen yönetim, yıkıcı davranışlardan kaçınır. Kısaca hem öğretmenler hem de okul müdürleri sergiledikleri tüm davranışlarda tamamen şeffaf ve açıktır (Hoy vd., 1996: 52). Argyris (1987: 122), okullarda bulunan böylesi bir örgütte liderliği “gerçeklik merkezli” olarak tanımlar. Ona göre öğretmenler kolektif çalışırlar ve verilen işlere bağlıdırlar. Okul müdürleri ve yönetimler de kolaylaştırıcı pozisyondadırlar. Böylesi ilişkiler art niyetleri ortadan kaldırır. Açık iklime sahip okullarda ne öğretmen de ne de okul müdürü kendi memnuniyetlerini ön planda tutmaz, iş başarısı için yarışmaz. Zira ikisi de kendiliğinden ortaya çıkar ve verimlilik oluşur. Cohen ve arkadaşlarına (2009: 191) göre açık okul iklimine sahip okullarda meydana gelebilecek istenmeyen davranışları önlemek, öğrencileri hem akademik hem de kişisel manada geliştirmek ve öğretmenlerin okula duyduğu aidiyeti artırmak temel amaçlardır.

Açık iklimin tüm okul personeli için en verimli iklim tipi olduğu söylenebilir. Zira böyle bir ortam öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmelerine ve dolayısıyla öğrencilerine aktardıklarını da kaliteli kılmaya aracı olacaktır. Örgütsel olarak sağlıklı olduğu ifade edilen bu iklim tipinin benimsenmesi var olan sorunların ortadan kaldırılmasında ve yenilerinin önlenmesinde kilit rol oynayacaktır.

#### **2.2.2.2. Kapalı İklim**

Açık iklim, insanın özerkliği ile karakterize olmuş bir iklim tipiyken kapalı iklim tam tersi bir şekilde özerk olmamak ile karakterize olmuştur. Öyle ki bu fark açık iklimlerin “sağlıklı” olarak nitelendirilmesine sebebiyet vermişken kapalı iklimlerin ise “sağlıksız” olarak nitelendirilmesine neden olmuştur (Halpin, 1967: 6). Örgütsel iklim kavramının daha iyi bir çalışma ortamı yaratmayı amaçlaması, sağlıklı-sağlıksız ayrımına gidilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Öyle ki örgütsel iklimi ilgilendiren her konu dünyanın her yerinde “yaşam kalitesi”ne odaklanır. Zira yaşamın kalitesini artırmak için gereken noktalara müdahale etmeyi kapsar (Deer, 1980: 28).

Kapalı iklim neredeyse açık iklimin tam tersidir. Okul müdürleri ve öğretmenler, müdürün odaklandığı gereksiz işler ve angaryalarla boğuşurlar. Öğretmenlerin işe dair tatminleri ve memnuniyetleri alt seviyededir. Okul müdürlerinin sergilediği etkisiz liderlik ve baskıcı denetim, onların öğretmenler tarafından kişiliksiz, düşüncesiz ve uzak olarak algılanmalarına sebep olur. Bu yanlış yönetim sonucunda öğretmenler hayal kırıklığına uğrar ve kendilerini değersiz hisseder. Bu iklim tipinde davranışlar samimi değil tamamen roldür. Bu role dayalı ilişkiler de okulun atmosferini etkiler ve öğrencilerin de bu durumdan olumsuz etkilenmelerine sebebiyet verir (Hoy vd., 1998: 338). Kapalı iklime sahip okullar müdürler, öğretmenler ve öğrenciler için memnuniyet verici bir ortam değildir. Okul müdürlerinin davranışları tamamen denetim mekanizması gibidir. Kapalı iklime sahip okulda öğretmenler umutsuz, kendi dertlerine düşmüş, öğrencileri ve birbirlerini önemsemeyen, isteksiz ve sorumluluk almaktan kaçan bir profildedirler. Bu iklim tipinde hem okul müdürleri hem de öğretmenlerin davranışları korunaklı ve kapalıdır (Hoy vd., 1996: 53).

İklim sürekli bir kavramdır ve örgütlerin tümünde bulunur. Açık iklim yüksek seviyede güven, etkileşim ve etkili çalışma içerirken kapalı iklim bahsedilen bu kavramların düşük seviyede bulunduğu iklim tipidir (Hoy ve Miskel, 1987: 22). Kapalı iklime sahip okullarda okul müdürleri bir diktatör edasıyla yönetim sergilerler. Bu yüzden öğretmenlerin okula duydukları istek alt seviyededir ve bu iklime sahip okullarda çözülme ve engellenme üst seviyededir. Öğretmenler iş düşünmek yerine kendi dertleri içinde boğuşurlar ve kendilerini ortamda var etmeye çalışırlar (Saraç, 2015: 27). Kurumsal anlamda oluşturulacak bütünlük, okulun baskısız şekilde yönetilmemesini beraberinde getirecektir. Düşünme, inisiyatif alma ve kaynakları bulma okul müdürlerinin asli görevleri olarak düşünülebilir. Ancak kapalı iklimlerde okul müdürleri bu görevleri yerine getirmez. Kendi işlerini yerine getirmemekle yetinmeyip, öğretmenlerin de işlerini engellerler. Samimi ve arkadaş canlısı olması gereken müdür davranışları kapalı iklimde tam tersi bir profilde olunca öğretmenler için okul çekilmez bir ortam haline gelir (Smith, Hoy ve Sweetland, 2001: 137).

Öğretmenler için oldukça zorlayıcı olan kapalı iklimin öğrenciler üzerinde de etki bırakacağı aşikardır. Zira öğretmenlerin iyi hissetmediği bir okul ortamında çocukların öğrenim görmeleri sağlıklı olmayacaktır. Kapalı iklimlerde görülen baskıcı yönetim ise okuldan bağımsız her örgütte problem oluşturabilecek, verimliliği azaltabilecek ve çıktıları engelleyecek bir unsurdur. Dolayısıyla bu iklim tipine sahip okullarda

müdürlük yapan bireylerin bahsedilen davranışları terk etmeleri, öğretmenler ile sağlıklı ilişkiler geliştirmeleri ve öğrencileri ön plana almaları doğru hamleler olacaktır.

### **2.2.2.3. Bağlı İklim**

Bağlı iklim, öğretmenlerin hedeflediklerini gerçekleştirmek amacıyla birlikte çalıştığı ve kendilerini öğrencilerine adadığı iklim tipidir. Okul müdürleri öğretmenlerin yaptığı faaliyetlere destek göstermez, onları baskıcı bir şekilde denetler ve bürokratik işlerden onları koruyamaz. Ancak buna rağmen öğretimden sorumlu çalışanlar birlikte çalışır ve bunu profesyonel olmanın gerekliliği olarak yerine getirir. Öğretmenler profesyonellikle iç içedirler, öğrencilerine ve birbirlerine saygılı biçimde davranırlar. Yani her ne kadar öğretmen-okul müdürü ilişkileri kapalı olsa da öğretmenler, öğrenciler ve diğer bireylerin birbirleriyle olan ilişkileri sağlıklıdır (Hoy vd., 1996: 52). Okul müdürleri bu yanlış tavırlarına rağmen haklarında yapılacak olumsuz yorumları duymazdan gelirler. Onların tek gayesi öğretmenler üzerinde otorite sağlamaktır. Bu baskıcı yapıya rağmen öğretmenler sosyalleşme noktasında aktifirler ve ilişkileri samimiyete dayalıdır. Bu da akabinde verimliliği getirir (Sular, 2017: 28).

Okul müdürlerinin davranışları iklim için belirleyicidir. Bir iklimin sağlıklı olabilmesi için okul müdürlerinin davranışları ortaklığa dayanmalı, destekleyici ve yönlendirici olmalıdır. Ortaklığa dayanan liderlikte okul müdürleri öğretmenler üzerinde baskıcı ya da otoriter bir yönetim göstermez. Bunların tersi durumlarda ise iklimin bağlı olarak şekillendiği söylenebilir. Öğretmenler müdür davranışları yüzünden kendi aralarında bir birliktelik geliştirmek zorunda kalırlar (Hoy ve Sabo, 1998: 22). Öğretmen davranışları oldukça açıktır ve samimiyetle bezenmiştir. Öğrencilerin desteklenmesi ana gaye olarak belirlenmiştir ve onların başarılı olması öğretmenlerin tatmini için yeterlidir. Tüm bunlar okul müdüründen bağımsız bir şekilde yerine getirilir (Hoy vd., 1990: 262).

Okul müdürlerinin olumsuz tutumuna rağmen, öğretmenlerin profesyonelliği ön planda tutarak kolektif çalışması ve öğrencilerin yararını gözetmesi bu iklimin olumlu yönü olarak göze çarpmaktadır. Ancak okul müdürlerinin tavırlarının değişmesi gerektiği de su götürmez bir gerçektir. Okul müdürlerinin kolaylaştırıcı pozisyona geçiş yapmaları bu iklimin en yüksek verimlilikle işleyeceği gerçeğini doğuracaktır.



#### 2.2.2.4. Çözölmüş İklim

Çözölmüş iklim, bağılı iklimin tam tersidir. Okul müdürleri bağılı iklimin aksine iş birliğine açıktır ve kolaylaştırıcıdır. Öğretmenleri desteklerler ve onları işlerini yapmasını engel olacak bürokrasi işlerden korurlar. Ancak öğretmenlerin tavırları iş birliğine açık değildir ve okul müdürlerini kaile almazlar. Bunun yanı sıra öğrencilere karşı da kapalı bir iletişim benimsemişlerdir. Kendi aralarında da kapalı bir iletişim benimseyen öğretmenler, okul müdürünün yapacağı eylemleri de engelleme niyetindedirler. Ellerinde bulunan işleri de olabildiğince geç bitirme gayretindedirler. Özetle bu iklim tipinde müdürün davranışı açık, öğretmenlerin davranışları kapalıdır (Hoy vd., 1996: 53). Bu iklim tipinde öğretmenlerin gayeleri sadece mesai saatlerini doldurmaktır. Onlar eleştireldir ve iş arkadaşları olarak birbirlerini sevmezler. Profesyonel faaliyetlerinin sadece bazılarına çok az motivasyon gösterirler. Toplantılarda birbirlerine meydan okuyan bir tavırdadırlar ve farklı düşünen öğretmenlerle dalga geçilir. Ayrıca kendi fikirlerinden olmayan öğretmenlerin fikirleri kaile alınmaz (Hoy vd., 1998: 347).

Çözölmüş iklime sahip okullarda okul müdürlerinin destekleyici davranışları karşılık görmez. Okul müdürleri olabildiğinde yardımseverdir ve sınırlama noktasında neredeyse hiç boy göstermezler. Ancak öğretmenler bu tavırları karşılıksız bırakırlar ve tembeldirler. Bu tembellik öğretim faaliyetlerine de yansır ve öğrenciler de bundan olumsuz etkilenirler (Hoy ve Clover, 1986: 23). Öğretmenlerin birbirlerine karşı aldığı tavırlar çalışma ortamının güvenden yoksun kalmasına sebebiyet verir. Bu da örgütün sağlığı için olumsuz bir etmendir. Güvenin örgüt sağlığıyla olan yakın ilişkisi örgütün sağlığını etkiler ve güvensiz bir örgütte sağlıksızdır. Okulda güvenin olmayışı öğrencilere de yansır ve okul müdürleri hariç kimseye güven duyulmaz (Smith vd., 2001: 138).

Öğretmenlerin böylesi tavır takınması ve öğrencileri de dahil okulda kimseyi önemsememesi okul ikliminin sağlığını etkileyen bir unsurdur. Böylesi bir ortamdan verimlilik beklemek, öğrencilerin iyi hissetmelerini sağlamak mantık dışı olacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin gerekli bilgilendirilmelerinin yapılması, iş birliğine açık olmayan öğretmenlerin örgüt dışı bırakılması yararlı olacaktır. Ancak bu örgüt dışı bırakma durumu ülkemizde pek mümkün olmadığı için cezai müeyyideler öğrencilerin sağlığı için alternatif bir çözüm olarak değerlendirilebilir.

### **2.2.3. Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar**

Okul iklimini konu alan araştırmalar oldukça çeşitli olmakla birlikte bu bölümde okul iklimi ile ilgili araştırmalar yurt içi ve yurt dışı araştırmalar olmak üzere iki ayrı başlıkta incelenmiştir.

#### **2.2.3.1. Okul İklimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar**

Okul iklimini konu edinen birçok araştırma vardır. Bu bölümde ülkemizde gerçekleştirilen ve okul iklimini konu edinmiş araştırmalar kronolojik sıra gözetilerek incelenmiştir.

Kaya (2005), okul ikliminin aktörlerinden olan okul müdürlerine odaklanmış, onların cinsiyetlerinin okul ikliminin oluşumunda, öğretmenlerin okul iklimine dair görüşlerini nasıl etkilediğini incelemiştir. İzmir’de görev yapan 1244 öğretmenin örnekleme oluşturduğu araştırmada; erkek ve kadın müdürlerin okul iklimine dair davranışlarının orta düzey ılımlı olduğu, okul iklimini oluşturmaya dair her iki cinsiyetten müdürlerin orta düzey olumlu fikir sahibi olduğu, okul müdürlerinin cinsiyetinin okul iklimine dair öğretmen görüşlerini etkilemediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Tanrıverdi (2008), yöneticilik yapan öğretmenlerin çatışma çözme yöntemleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çatışma çözmeye yönelik eğitimlerin, yöneticilerin okul iklimi algılarını etkilediğini bulmuştur. Yine Öztürk (2008) de okul müdürleri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiş ve okul müdürlerinin sergilediği vizyoner liderlik davranışlarının okul iklimini yalnızca örgütsel boyutta etkilediğini tespit etmiştir. Karataş (2008) okul müdürlerini inceleyen yazarlardan biri olmuştur. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin sergiledikleri davranışlar ile okul iklimi arasında olumlu yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Baykara (2009) da öğretmen ve yöneticilere odaklanmış, öğretmen ve yöneticilerin toplam kalite tutumları ile okul iklimi arasında bağlantı olduğunu bulmuştur. Şentürk (2010), okul müdürlerinin en çok yapı kurmaya yönelik liderlik sergiledikleri, okul müdürlerinin liderlik tipi ile okul ikliminin olumlu yönlü ilişkili olduğunu saptamıştır. Doğruel Mansuroğlu (2012), okul müdürlerinin davranışlarının okul ikliminin belirleyicisi olduğunu tespit eden yazarlardan biridir. Araştırmaya göre okul müdürlerinin etik davranışları okul iklimini etkilemektedir. Gültekin (2012) de yaptığı araştırmada okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik halleri ile okul iklimi arasında ciddi bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Getmez (2018), okul müdürlerinin sahip

olduğu iletişimsel becerilerin okul iklimi ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Yaman (2018), yaptığı araştırma ile yine okul müdürlerinin sahip oldukları yönetim becerilerinin okul iklimini etkilediğini bulanlardan biri olmuştur.

Ekşi (2006), rehber öğretmenlerin okul iklimini nasıl algıladıklarını ve bu algı ile kaygı düzeyleri arasındaki bağlantıyı ortaya koymak amacıyla İstanbul’da görev yapan 225 rehber öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; medeni hal, çalışılan okul, cinsiyet, yaş ve kıdemin okul iklimi algılarını etkilemediği, öğretmenlerin kaygı seviyeleri ile “çözülme, engellenme ve yüksekte bakma” faktörlerinin ilişkili olduğu, okul iklimini değerlendirmede müdür ve rehber öğretmenlerin aynı bakış açısına sahip olduğu bilgileri edinilmiştir.

Dönmez (2006), ortaokul öğrencilerinin okul iklimini algılama şekilleri ile bazı değişkenlerin ilişkisini araştırmıştır. Aydın ilinde öğrenim gören 568 öğrencinin katıldığı çalışmada; kız öğrencilerin okul iklimine dair algılarının daha düşük olduğu, sınıf seviyesinde üst sınıfların okul iklimini daha az algıladıkları, orta düzey sosyo-ekonomik seviyeye sahip okulların en yüksek okul iklimi algısına sahip olduğu, erkek öğrencilerin okula daha çok bağlı olduğu, üst sosyo-ekonomik seviyede olan okuldaki öğrencilerin okul yaşam kalitesinin daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Taşkıran (2008), meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okul iklimini nasıl algıladıkları ile mesleki olgunluk seviyeleri arasındaki bağlantıyı ortaya koymak istemiş ve bu doğrultuda İstanbul ili Kartal ilçesinde öğrenim gören 379 öğrenci üzerinde bir araştırma yürütmüştür. Araştırma neticesinde; mesleki olgunluk seviyesi ile okul iklimi algısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ve mesleki olgunluk arttıkça okul iklimine dair algının yükseldiği bulunmuştur.

Demir (2008), liselerde görev yapan öğretmenlerin performansları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 325 öğrencinin örnekleme oluşturduğu çalışmada; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul tipi, ailenin sosyo-ekonomik durumu, okulun sahip olduğu olanaklar ile öğretmen performansı arasında ciddi bir ilişki olduğu, liselerde görev yapan öğretmenlerin performanslarının okul iklimini ciddi derece etkilediği sonuçlarına erişilmiştir.

Zorbalık davranışı da okul iklimi araştırmalarına sık konu olmuştur. Çalık ve arkadaşları (2009), ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin zorbalık durumlarını okul iklimi ve çeşitli değişkenlerle incelemişlerdir. Ankara ilinde öğrenim gören 456

öğrencinin katıldığı araştırmada; prososyal davranışlar ve cinsiyetin zorbalık davranışını etkilediği, okul ikliminin olumlu olduğu ve cinsiyetin erkek olduğu durumlarda zorbalık davranışının sergilenme olasılığının azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Kartal ve Bilgin (2009), zorbalığa maruz kalan öğrencilerin buna rağmen okul iklimini olumlu algıladıklarını tespit etmişlerdir. Kılıç (2010) ise farklı olarak okul iklimi ile zorbalık davranışı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Karaman (2011), zorbalık değil ancak okulda meydana gelen şiddet olayları ile okul iklimi ilişkisini incelemiş ve şiddetin mevcut olduğu okullarda okul ikliminin genel olarak olumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Doğan (2011), okul tahripçiliği ile okul iklimi ilişkisini incelemiş ve ilgili değişkenler arasında zayıf bir ilişki tespit etmiştir. Şam (2017) ise sanal zorbalık ile okul iklimi bağlantısını incelemiştir. Araştırma sonucunda okul ikliminin alt boyutlarının sanal zorbalığı yordadığı bulunmuştur.

Özdemir ve arkadaşları (2010), ilköğretim seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin okul iklimine dair algılarını etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Çeşitli illerden 683 öğrencinin katıldığı araştırmada; kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okul iklimini daha olumlu algıladıkları, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin öğrenci dostu davranışlarının, akademik anlamda yapılan çalışmalardan memnuniyetin ve okula ait hissetme değişkenlerinin okul iklimi ile olumlu ilişkili olduğu, şiddet ile okul iklimi arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Saygılı (2010), öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi arasındaki bağlantıyı incelemek amacıyla İstanbul ilinin Sancaktepe ilçesinde görev yapan 302 öğretmen üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; okul iklimi faktörlerinden moral, samimiyet, işe dönüklük skorları arttıkça, başarı, liderlik, sabır, doğru kişilik ve yaratıcılığın arttığı bulunmuştur.

Doğan (2010), ilköğretim okullarında görevli olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimini nasıl algıladıkları ve kaynaştırmaya nasıl yaklaştıklarını araştırmış ve bunların arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Edirne ilinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda; sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimini algılama şekilleriyle kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında bir bağlantı olmadığı tespit edilmiştir.

Aydın (2010), özel okulların sahip olduğu okul iklimini öğrenci ve öğretmen gözünden incelemek amacıyla İstanbul ilinde görev yapan 133 öğretmen ve özel okullarda

öğrenim gören 215 öğrenci ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma neticesinde; öğretmen ve öğrencilerin okul iklimine dair benzer algılara sahip olduğu, güvenlik faktörünün en yüksek algıya, öğrenci yönetimi faktörünün en düşük algıya sahip olduğu, öğrencilerin cinsiyetinin, sınıf düzeyinin, okulun içinde bulunduğu ortamın okul iklimi algısını etkilediği, öğretmenlerin ise cinsiyet, eğitim seviyesi ve meslekteki tecrübelerinin okul iklimi algılarını yordadığı bilgilerine erişilmiştir.

Sezgin ve Kılınç (2011), ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine dair algılarını incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Sivas ilinde görev yapan 233 öğretmenin katıldığı araştırmada; cinsiyet, dal, tecrübe ve çalışılan okulda geçirilen vakit değişkenlerinin okul iklimi algısını etkilemediği tespit edilmiştir.

Korkmaz (2011), ilköğretim okullarındaki okul ikliminin örgüt sağlığını ve örgütsel bağlılığı nasıl etkilediğini anlamak amacıyla Ankara ilinde görev yapan 657 öğretmenle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile örgütsel sağlığın yakın ilişkili olduğu, müdürlerin sergilediği babacan tavırların örgütsel bağlılığı arttırdığı ve iklimi etkilediği bulunmuştur.

Eriş (2012), ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okul iklimini algılama şekilleriyle öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 400 öğretmen ve 400 öğrencinin katıldığı araştırmada; okul iklimi ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkinin demografik faktörlerden etkilenmediği, öğretmenlerin medeni durumunun okul iklimi algısını etkilediği, tecrübenin okul iklimi algısını etkilediği, not ortalaması yüksek öğrencilerin girdikleri lise sınavlarında yüksek puanlar aldığı bilgilerine erişilmiştir.

Sulu Çavumirza (2012), ilköğretim son sınıfta olan öğrencilerin özellikleri ile okul iklimi algılarını girdikleri lise sınavına göre yorumlamıştır. Sakarya ilinde öğrenim gören 1716 öğrencinin örnekleme oluşturduğu araştırmada; kız öğrencilerin lise giriş sınavından aldıkları ortalama puanların erkek öğrencilerden yüksek olduğu, ebeveyn eğitim durumu arttıkça sınav puanlarının arttığı, okul ikliminin olumlu olmasının sınav puanını yükselttiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bayar ve Uçanok (2012), geleneksel ve siber zorbalık ile okul sosyal iklimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Türkiye'nin çeşitli illerinde öğrenim gören 1263 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada; zorbalık uygulamamış ve zorbalığa maruz

kalmamış öğrencilerin uygulayan ve maruz kalanlara göre, okullarına ve öğretmenlerine daha olumlu baktığı ve akranlarına karşı da olumlu yaklaştıkları, onlar tarafından kabul edildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bektaş ve Nalçacı (2013), okul ikliminin öğrenci başarısına etki edip etmediğini anlamak amacıyla Erzurum ilinde öğrenim gören 598 öğrenci üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma neticesinde; okul ikliminin alt boyutlarından destekleyici öğretmen tavırları, başarıyı hedeflemek ve güvenlik boyutları ile öğrenci başarısı arasında bir bağlantı olmadığı tespit edilmiştir. Bahçetepe (2013) de okul iklimi ile öğrenci başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi irdelemiş ve önceki araştırmadan farklı olarak okul ikliminin öğrenci başarısını etkilediğini saptamıştır.

Kubilay Baykal (2013), okul iklimi ile öğretmenlerin içinde buldukları örgütte sergiledikleri davranışlar arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla İstanbul ilinin Üsküdar ilçesinde görev yapan 350 öğretmen üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma neticesinde; öğretmenlerin okul iklimini orta seviyede algıladıkları, okul iklimi ile örgütsel vatandaşlık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, demografik faktörlerin her iki değişken üzerinde de etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Akgül (2013), lisede öğrenim gören öğrencilerin okul iklimini nasıl algıladıkları ile insani değerleri benimseme durumları arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Elazığ ilinde öğrenim gören 1094 lise öğrencisinin katıldığı araştırmada; öğrencilerin okullardaki öğretmen davranışlarını yeterince destekleyici bulmadığı, lise türlerine göre okul iklimi algılarının farklılık gösterdiği, okul iklimi ile insani değerleri benimseme seviyeleri arasında ciddi bir ilişki olduğu ve okul ikliminin insani değerleri benimseme hususunda önemli bir belirleyici olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Göcen ve Kaya (2014), imam hatip liselerinde görev yapan öğretmen ve müdürlerin okul iklimi algılarını ve bu algıyı etkileyen değişkenleri incelemişlerdir. 271 kişinin katıldığı araştırmada; öğretmenlerin cinsiyetlerinin, medeni hallerinin ve yaşlarının okul iklimi algısını etkilediği, “moral, samimiyet, işe dönüklük ve yakından kontrol” faktörlerinin okul iklimi üzerinde en çok etkiye sahip faktörler olduğu tespit edilmiştir.

İhtiyaroğlu (2014), okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrencilerin okula duyduğu aidiyet ile olan bağlantısını mercek altına almıştır. Ankara ilinde öğrenim gören 1062 öğrencinin katılım gösterdiği araştırmada; okul iklimi ve öğretmen etkililiğinin

öğrencilerin okula duyduğu aidiyeti artırdığı, bunların birbirleriyle ilişkili olduğu ve olumlu okul ikliminin iki değişkeni de iyileştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şenel (2015), okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki bağlantıyı ortaya koymak amacıyla Sakarya ilinde görev yapan 400 öğretmen ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma neticesinde; okul iklimi ile okul etkililiği arasında olumlu yönlü, orta seviyeli ve anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin okul iklimine dair algıları yükseldikçe okul etkililiğinin de yükseldiği, okul müdürlerin öğretmenlere baskıcı bir yönetim uyguladığında okul etkililiğinin azaldığı, okul ikliminin okul etkililiğini yordadığı bilgilerine erişilmiştir.

Saraç (2015), ortaokul öğrencilerinin okul iklimini nasıl algıladıklarını anlamak amacıyla Bursa ilinde bir araştırma yürütmüş, bu araştırmaya 830 ortaokul öğrencisi katılım göstermiştir. Araştırmada; öğrencilerin kendilerini güvende hissetmedikleri, akranları tarafından olumlu algılanmadıklarını düşündükleri, okul iklimi algısının cinsiyet ve ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ertem (2015), velilerin okul iklimi algılarını ölçmüş ve bunun velilerin okula katılımları ile olan bağlantısını ortaya koymuştur. Ankara'da yaşayan öğrenci velilerinin katıldığı araştırma sonucunda; velilerin okul iklimi algıları ile okula katılım göstermeleri arasında olumlu yönlü bir bağlantı olduğu, velilerin okuldan gördüğü olumlu tavırlar karşısında okula katılım sağladığı ve okul iklimini iyileştirdiği tespit edilmiştir.

Tavşanlı, Birgül ve Oksal (2016), ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarını etkileyen değişkenleri incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya Bursa ilinde öğrenim gören 371 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin sergilediği öğrenci dostu davranışların öğrencilerin okul iklimini olumlu algılamalarında önemli bir etken olduğu, okulun sahip olduğu olanakların ve öğrenci yatırımlarının öğrencilerin okul iklimini olumlu algılamalarını sağladığı tespit edilmiştir.

Selçuk (2016), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki bağlantıyı ele almıştır. Düzce ilinde görev yapan 379 öğretmenin örnekleme oluşturduğu araştırmada; öğretmenlerin çalıştıkları okulların iklimini açık iklim olarak değerlendirdikleri, cinsiyet, tecrübe ve okul tipi değişkenlerinin okul iklimi algısını etkilediği, içsel motivasyonlarının çok iyi seviyede

olduğu, dışsal motivasyonlarının ise orta düzey olduğu, cinsiyet değişkeninin motivasyon derecesini etkilediği, iş motivasyonu ile okul iklimi arasında olumlu yönde bir bağlantı olduğu saptanmıştır.

Aygün (2016), ilkokul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine nasıl yaklaştığı ile okul iklimi arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Kocaeli ilinde görev yapan 299 öğretmenin katıldığı araştırmada; meslekte yeni olan öğretmenlerin tecrübelilere göre kendilerini daha üstün gördükleri, rehberlik etkinliklerine kadın öğretmenlerin daha ılımlı yaklaştığı, rehberlik hizmetlerine yaklaşımla okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çolak (2016), okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki bağlantıyı Muğla ili özelinde incelemiştir. 434 öğretmenin katıldığı araştırmada; okul müdürlerinin en sık destekleyici, en az ise emredici davranışlarda bulunduğu, cinsiyet, okul tipi, aylık ders saati, tecrübe, alan gibi değişkenlerin okul iklimini etkilediği, okul müdürlerinin kapalı iklimi benimsediği, okul iklimi ile öğretmenlerin özerkliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldırım (2017), liselerde öğrenci ve öğretmenlerin okul iklimini güvenli algılamaları ile öğrencilerin akademik anlamdaki başarıları arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Ankara'da bulunan 332 öğrenci ve 141 öğretmenin örneklemini oluşturduğu araştırmada; ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıka öğrencilerin kendilerini güvende hissetme oranının da arttığı, kendini güvende hissetme oranı arttıka akademik başarının da arttığı, ailenin gelir seviyesi arttıka akademik başarı ve güvenlik algısının yükseldiği, öğrencilerin akademik başarıları ile güvenlik algılarının orta seviye ilişkili olduğu, hayatta güvenli olduğunu hisseden öğrenci ve öğretmenlerin okulda da o doğrultuda kendilerini güvende hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sular (2017), lisede öğrenim gören öğrencilerin okula yabancılık duymasında okul iklimi ile okuldaki iletişimin etkisini araştırmıştır. Türkiye'nin çeşitli illerinde öğrenim gören 1399 lise öğrencisinin katıldığı araştırmada; öğretmen ve yöneticilerin öğrenci dostu davranışları, okul imkanları, okula ait hissetme ve müfredattan memnun olma değişkenleri ile yabancılaşma arasında olumsuz yönlü ilişkinin olduğu, sosyal medya kullanım süresi ile yabancılaşma arasında olumlu yönlü ilişkinin olduğu, ebeveyn eğitim seviyesinin yabancılaşmayı etkilediği, gelir durumu yükseldikçe yabancılaşmanın arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.



Cırcır (2018), ergenlerde oluşan okul tükenmişliği ile duygusal sağırlık ve okul iklimi arasındaki bağlantıyı mercek altına almıştır. Konya ilinde öğrenim gören 400 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırma neticesinde; sınıf seviyesi yükseldikçe okul tükenmişlik seviyesinin arttığı, akademik başarısı düşük öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı, duygusal sağırlık ile okul ikliminin yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Günalan (2018), ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi, okula duydukları ait olma hissi ve okul iklimini etkileyen faktörlerin neler olabileceği problematiği üzerinden bir araştırma gerçekleştirmiştir. Aydın ilinde öğrenim gören 1051 öğrencinin katıldığı araştırmada; kardeş sayısının bahsedilen değişkenleri etkilediği, cinsiyetin, sosyo-ekonomik durumun etken durumda olduğu ve okul yaşam kalitesi ile okul iklimi algısının öğrencilerin okula dair duydukları ait olma hissini belirleyicileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yurt içinde yapılmış okul iklimi konulu araştırmalara bakıldığında araştırmaların öğrenci ve öğretmen gözünden olmak üzere iki cephede konuşlandığını söylemek mümkündür. Yapılan araştırmaların okulların var olan yapısını iyileştirmek ve öğrencilerin okullarından daha fazla verim alabilmelerini sağlayabilmek amacıyla kullanılabilir bilgiler içerdiği görülmektedir. Okul ikliminin iyileştirilmesinin öğrenim ve yaşam kalitesini iyileştireceği gerçeğinden hareketle bu alanda yapılan araştırmalardan elde edilen verilerin kullanılmasının bir zaruriye olduğu yorumu yapılabilir.

### **2.2.3.2. Okul İklimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

Bu bölümde okul iklimini konu alan yurt dışında gerçekleştirilmiş araştırmalar kronolojik sıra gözetilerek verilmiştir.

Haynes ve arkadaşları (1989), Amerika'da öğrenim gören 306 ilköğretim öğrencisi üzerinde geliştirdikleri programı test etmişler, bu programın öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin okul ve sınıf iklimine dair algılarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Bunun yanında öğrenci başarısı ve katılımının da mercek altına alındığı araştırma sonucunda; okul geliştirme programının öğrenciler ve velilerin algılarını iyileştirdiği, bu programın özel okulda öğrenim gören öğrenciler ve velilerin algılarından daha yüksek bir algı yarattığı, öğrenci başarısı ve katılımını da artırdığı görülmüştür.

Kasen, Johnson ve Cohen (1990), okul duygusal ikliminin, öğrencilerde gelişen psikopatoloji durumuna yaptığı etkiyi anlamak amacıyla Amerika'nın New York şehrinde öğrenim gören 300 öğrenci üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Okul ikliminin dört faktörü üzerinden gerçekleştirilen araştırmada; okul çatışması ve sosyal kolaylaştırmanın çocukluk psikopatolojisi ile ilişkili olduğu, öğrenci özerkliğinin ilişkili olmadığı, akademik odaklanmanın çatışmadan bile daha fazla olarak psikopatoloji ile ilişkili olduğu, okul iklimini iyileştirmenin öğrenci refahını artıracığı sonucuna varılmıştır. Kuperminc ve arkadaşları (2011) ise farklı olarak okul sosyal ikliminin öğrencilerin psikopatoloji geliştirmelerinde etken olduğunu saptamışlardır. LeBlanc ve arkadaşları (2007), psikopatoloji olmasa da sınıfta meydana gelen davranış problemleri ile okul sosyal ikliminin bağlantılı olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine LeBlanc ve arkadaşları (2008), Kanada'da gerçekleştirdikleri araştırmada, okul sosyal iklimi ile anti-sosyal davranışlar arasında doğrudan ilişki olduğunu saptamışlardır. Wang ve arkadaşları (2014), akran mağduriyeti ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemişler ve akran mağduriyeti yaşayan öğrencilerin okul iklimini daha olumsuz algıladıklarını tespit etmişlerdir. Petrie (2014), zorbalık ile olumlu okul iklimi arasında negatif ilişki olduğunu saptamıştır. Yine Cornell, Shukla ve Konold (2015), yaptıkları araştırmada zorbalık ile otoriter okul iklimi arasında negatif yönlü ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Dellar (1999), okul iklimi, okul gelişimi ve merkezi yönetim konularında bir araştırma gerçekleştirmiştir. Avustralya'da bulunan 30 ortaokulda gerçekleştirilen araştırma üç aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada okulların örgütsel yapıları değerlendirilmiş, ikinci aşamada okulların benimsediği yönetim anlayışları, ilkeler ve okul seviyesi ortaya konmuş, son aşamada ise bu okullarda görev yapan öğretmenlerin merkezi yönetim hususunda fikirleri ve algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda; bir okulu değiştirmek adına yapılması gereken ilk hususun örgütsel iklimi değiştirmek olduğu, bunun için araştırma sonucunda oluşturulan “ön uç” stratejilerinin kullanılması gerektiği saptanmıştır.

Loukas ve Robinson (2004), ergenliğin ilk safhalarında algılanan okul ikliminin ılımlı rolünü incelemişlerdir. Amerika'nın Teksas eyaletinin banliyölerindeki okullarda öğrenim gören yaşları 10 ile 14 arasında değişen 868 öğrencinin katıldığı araştırmada, öğrencilerin okul iklimini algılama şekillerinden dört tanesi (uyum, sürtüşme, rekabet ve sınıftan memnuniyet) ile ergenlerin depresif semptomlarla başa çıkmada ve

problemleri çözmeye gösterdikleri çabalar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda; her bir okul iklimi değişkeninin en az bir tane sorun çözme becerisi ile ilişkili olduğu, bu sorunlarla başa çıkmada daha az çaba sarf eden erkekler arasında, uyumu yüksek algılayanların, daha az sürtüşme algıladığı, kızların sürtüşme ve rekabet algıları düştüğünde daha az depresif semptom gösterdikleri, kaliteli okul ikliminin ergen sağlığı için önemli olduğu tespit edilmiştir.

Vieno ve arkadaşları (2005), demokratik okul iklimi ve öğrencilerin topluma aidiyet hislerini mercek altına almışlardır. İtalya'nın kuzeydoğusunda yer alan Veneto bölgesinden 4092 öğrencinin katıldığı araştırmada, okul ergenleri arasındaki topluma aidiyeti belirleyen bireysel ve okul merkezli faktörler incelenmiştir. Demografik özellikler, ebeveyn kontrolü, demokratik okul iklimi algısı, bireysel faktörleri oluştururken, ortalama demokratik iklim, okulun demografik özellikleri, aktiviteler, okul büyüklüğü, okulun özel ya da devlet okulu olması, okul merkezleri genel faktörleri oluşturmuştur. Bireysel anlamda ebeveyn kontrolünün az olması topluma aidiyet hissini azalttığı, okulun büyüklüğünün, olanaklarının, okul-toplum ilişkisinin, etkinliklerin, okulun statüsünün aidiyet ile ilişkili olmadığı, kuralların koyulmasında ve etkinlik düzenlenmesinde öğrencilerin katılım göstermesinin onların topluma aidiyet hissini artırdığı, ifade özgürlüğü ve öğretmenlerinin adil davrandığını hissetmelerinin de aidiyet hissini artıran faktörlerden olduğu araştırma sonucunda ortaya konmuştur.

Loukas ve arkadaşları (2006), öğrencilerin okul bağlılığında, okul ikliminin ılımlı bir etkisinin olup olmadığını araştırma konusu edinmişlerdir. Amerika'nın Teksas eyaletinde öğrenim gören 489 öğrencinin katılım gösterdiği araştırmada; öğrencilerin algıladıkları uyum, sürtüşme ve toplam memnuniyet faktörlerinin okul bağlılığını yordadığı, 1 yıl sonra meydana gelebilecek sorunlarda çözücü etkiye sahip oldukları tespit edilirken, depresif semptomları çözmeye yetersiz oldukları, duygusal problemleri iyileştiremediği saptanmıştır.

Johnson ve Stevens (2006), öğrenci başarısı ile ilkökul öğretmenlerinin okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Amerika'nın güney batısındaki 59 okulun öğretmenlerinin katıldığı araştırmada; öğretmenlerin ortalama okul iklimi algıları ile öğrencilerin ortalama başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, sosyo-ekonomik durumu yüksek okullarda, okul ikliminin öğrencilerin başarılı olmasındaki etkisinin,

düşük sosyo-ekonomik seviyeye mensup okullardakinden daha yüksek olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Reid ve arkadaşları (2006), okul iklimi ve ergen madde kullanımının, kentte bulunan liselerde meydana gelen şiddet mağduriyeti ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Amerika'nın kuzeydoğusunda bulunan liselerde öğrenim gören 586 öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda; şiddete maruz kalmanın okul iklimini olumsuz etkilediği ve uyuşturucu kullanımına sebep olduğu, okul kurallarının uygulanmamasının ve okulun içinde ve dışında güvensiz bir ortamın bulunmasının uyuşturucu kullanımını tetiklediği belirlenmiştir.

Way, Reddy ve Rhodes (2007), öğrencilerin ortaokul yıllarında okul iklimini nasıl algıladıklarını ve psikolojik ve davranışsal olarak uyumlarına ilişkin bilgileri araştırmalarına konu etmişlerdir. Amerika'da öğrenim gören ve %91'i Avrupalı olan öğrencilerin katıldığı araştırmada okul ikliminin; öğretmen desteği, akran desteği, öğrenci özerkliği ve okul kurallarının adil uygulanması boyutları ile öğrencilerin psikolojik ve davranışsal uyumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda; son üç yıldır algılanan okul iklimi boyutlarında gerileme olduğu, bu gerilemenin psikolojik ve davranışsal uyumla ilgili olduğu, her bir boyutun yarattığı etkinin tek yönlü olduğu, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

Gregory ve arkadaşları (2007), okul iklimi ve önleyici bir programın bağlantısını ortaya koymak amacıyla Amerika'da bulunan okullarda bir araştırma yürütmüşlerdir. Bir şiddet önleme programının okul ikliminin tüm boyutları ele alınarak uygulandığı araştırmada; bu programın personel-öğretmen-öğrenci üçgenine öğretmen tarafından verilen desteği artırdığı, öğretmenler tarafından rapor edilen idari liderliğin programın uygulanma süreci boyunca arttığı, bu programdan hareketle okullarda yeni ekolojik yaklaşımı benimsemiş programların uygulanması gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

Beets ve arkadaşları (2008), okul iklimi ve öğretmenlerin olumlu eylem programına dair inanç ve tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğretmenlerin olumlu eylem programına ilişkin inanç ve kaygıları ile okulun yönetici desteği, okul bağlılığına dair algı, okulun karakteristik iklimi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Program var olan müfredat aracılığı ile öğrencilere uygulanmış, derste öğretim, kutular ve notlar gibi özel materyallerin kullanımı, okul merkezli aktiviteler ile öğrencilere aktarılmıştır. Program sonucunda; kullanılan materyallerin öğretmenlerin istediği

sonuçları verdiği dolayısıyla öğretmenlerin programa ilişkin tutumlarının iyi olduğu, okul iklimi algısının dolaylı olarak materyal kullanımı ve direkt olarak okul merkezli aktiviteler ile ilişkili olduğu, başarılı okul liderliği ve öğretmenler arası iş birliğinin olumlu bir iklimin benimsenmesinde kilit faktörler olduğu tespit edilmiştir.

Brand ve arkadaşları (2008), ortaokullardaki sosyal çevreyi değerlendirme amacıyla öğretmenlerin okul iklimi, kültürel çoğulculuk ve güvenlik problemlerine ilişkin algılarını dikkate alarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin iklimi derecelendirmeleri ile öğrencilerinin benzer olduğu, öğrencilerin akademik başarıları ile davranışsal ve sosyo-duygusal uyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu araştırma sonucunda ortaya konmuştur.

Khoury-Kassabri ve Ben-Arieh (2009), okul iklimi ve çocukların sahip olduğu haklara bakışını çok kültürlü bir perspektifle Yahudi ve Arap ergenler arasında araştırmışlardır. Kudüs'ün batı ve doğu kesimlerinde öğrenim gören 12-14 yaş arası Hristiyan, Yahudi ve Müslüman ergenlerle gerçekleştirilen araştırmada; Yahudi öğrencilerin, Arap öğrencilerden daha fazla çocuk haklarına destek verdikleri, ataerkil aile modelinin çocuk haklarını daha az desteklediği, ailenin demokratik bir yapıya sahip olmasının çocuk haklarını destekleme noktasında olumlu bir etki yarattığı, öğretmenlerini eleştirebildiklerini söyleyen öğrencilerin okullarına daha bağlı oldukları ve çocuk haklarını daha fazla algıladıkları görülmüştür.

Jia ve arkadaşları (2009), öğrencilerin okul iklimini algılamalarının sosyo-duygusal ve akademik uyumlarına etkilerini Çinli öğrenciler ile Amerikan öğrencileri kıyaslayarak incelemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin okul iklimi algıları, öğretmen desteği, öğrenci-öğrenci desteği ve sınıfta özerklik boyutları üzerinden ele alınmıştır. Çin'in Nanjing şehrinde öğrenim gören 706 ortaokul öğrencisi ile Amerika'nın New York şehrinde öğrenim gören 709 ortaokul öğrencisinin katıldığı araştırmada; Çin'deki öğrencilerin tüm okul iklimi boyutlarını Amerika'dakilerden daha yüksek algıladığı, bu faktörleri olumlu algılama ile ergenlerin öz saygı ve sınav puanları arasında olumlu ilişki olduğu, depresif semptomlarla ise olumsuz ilişki olduğu saptanmıştır.

Bradshaw ve arkadaşları (2009), okul genelinde olumlu davranışsal müdahale ve desteklerin okul iklimini değiştirip değiştirmediğini anlamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. 37 ilköğretim okulundan toplam 2596 okul çalışanın katıldığı araştırmada; ilgili müdahaleleri içeren programın okulların örgütsel sağlığı, kaynak

etkisi, personel aidiyeti ve 5 yıl boyunca süren akademik öneme yapılan vurgu üzerinde etkili olduğu, meslektaşlar arasındaki iş birliğinin kurumsal anlamda sağlıklı bir ortam oluşturduğu, ilgili programı uygulayan okulların örgütsel sağlığının üst düzeye çıktığı sonuçları elde edilmiştir.

Rhodes ve arkadaşları (2009), okul iklimini değiştirmek için öğretmenlerin algılarını değiştirmeyi hedeflemişler ve bu doğrultuda bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Orta batı Amerika'da görev yapan 180 öğretmen ile öğrenim gören 2631 öğrencinin katıldığı araştırmada; müdahale edilen öğretmenlerin okul iklimi algılarının değiştiği, tutumlarında iyileşmeler olduğu, müdahale edilen okullarda öğrenim gören öğrencilerin diğer okullardaki öğrencilere göre okulu daha olumlu algıladıkları, öğretmenlerin algılarını değiştirmenin okul ortamının başarılı bir ortama dönüşmesinde etken olacağına muhtemel olduğu bilgileri elde edilmiştir.

Nassar-McMillan ve arkadaşları (2009), kimlik geliştirme ve okul ikliminde okul danışmanının rolünü araştırmışlardır. Amerika'da gerçekleştirilen araştırma sonucunda; ebeveyn katılımı derecesi arttıkça okul ortamının iyileştiği, çeşitliliğin okul ortamına fayda sağladığı, okul danışmanlarının bu noktalarda daha fazla aktif olması gerektiği tespit edilmiştir.

Haron, Jaafar ve Baba (2010), okul ikliminin danışmanın öz yeterliliğe olan etkiyi incelemişlerdir. Malezya'da bulunan ortaokullarda görev yapan ve rastgele seçilen 100 okul danışmanının örneklemini oluşturduğu araştırmada; okul iklimi ile danışmanın öz yeterliliği arasında ciddi bir ilişki olduğu, okul ortamının danışmanların öz yeterliliklerine yönelik önemli bir belirleyici olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Mitchell ve arkadaşları (2010), okul iklimiyle alakalı öğrenci ve öğretmen algılarını tutarsızlık kalıplarıyla birlikte araştırmışlardır. 1881 adet 5. sınıf öğrencisinin ve 90 öğretmenin katıldığı araştırma; sınıf bazlı faktörlerin öğretmenlerin iklim algılarıyla daha yakından ilişkili olduğunu, okul bazlı faktörlerin ise öğrencilerin algılarıyla yakından ilişkili olduğunu, akademik vurgu noktasında öğrenci ve öğretmen algılarının ters ilişkili olduğunu, toplam iklim skorunda ise öğretmen ve öğrenci algılarının ilişkili olmadığını ortaya koymuştur.

Eliot ve arkadaşları (2010), destekleyici okul ikliminin zorbalık ve şiddet tehditleri karşısında yardım arama istekliliğine yarattığı etkiyi incelemişlerdir. Amerika'da bulunan 291 lisede öğrenim gören 7318 adet 9. sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada;

öğretmenlerini ve diğer okul çalışanlarını destekleyici bulan öğrencilerin, zorbalık ve şiddet karşısında yardım aramak adına daha istekli olduğu, algılanan desteğin daha yüksek olduğu okullarda, kız ve erkek çocuklarının yardım arama istekleri arasında çok az fark olduğu, okul çalışanlarının destekleyici tavır takınmalarının zorbalık ve şiddet konularında önleyici bir etki yaratabileceği sonuçları elde edilmiştir.

Zullig, Huebner ve Patton (2011), okul iklimi ile okul memnuniyeti arasındaki ilişkiyi mercek altına almışlardır. Okul ikliminin 8 boyutu ile 2049 ortaokul ve lise öğrencilerin memnuniyetleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada sonucunda; akademik destek, olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri, okul bağlantısı, düzen ve disiplin ve akademik memnuniyet boyutları ile okul memnuniyetinin yakından ilişkili olduğu, demografik değişkenlerin ve akademik performansın etki yaratmadığı tespit edilmiştir.

Collie, Shapka ve Perry (2011), öğretmenlerin kendilerini adanmalarının, okul iklimi ve sosyal-duygusal öğrenme üzerinde etki yaratıp yaratmadığını araştırmışlardır. Kanada'nın British Columbia ve Ontario eyaletlerindeki devlet okullarında görev yapan 664 öğretmenin katıldığı araştırmada; pozitif okul iklimi ile öğretmenlerin kendilerini adanmasına dair boyutlardan olan genel mesleki bağlılık, gelecekteki profesyonel bağlılık ve örgütsel bağlılık arasında ilişki olduğu, öğrencilerin ilişkileri ile personel arasındaki iş birliğinin birbiriyle bağlantılı olduğu, okulda sosyal-duygusal bir öğrenme kültürünün desteklenmesinin öğretmene duyulan bağlılığı artırdığı saptanmıştır.

Fan ve arkadaşları (2011), öğrencilerin sosyal ve akademik risk faktörleri etkisiyle okul iklimini nasıl algıladıklarını mercek altına almışlardır. Amerika'da gerçekleştirilen araştırma sonucunda; okulda davranış problemleri yaşama, tek ebeveynli bir aileye mensup olma, anne-baba eğitim seviyesi, cinsiyet, etnik köken gibi bireysel faktörlerin okul iklimi algılarında önemli etki yarattığı, özel veya Katolik kökenli bir okulda öğrenim görme gibi bireysel olmayan faktörlerin de algı üzerinde önemli etki yarattığı tespit edilmiştir.

Popa (2012a), göçmen ailelere mensup Romen çocukların okul iklimini nasıl algıladıklarını araştırmıştır. 82'si göçmen olmayan, 92'si göçmen olan ve 76'sı yurt dışında okuyan toplam 250 lise öğrencisinin katıldığı araştırmada; öğrencilerin okul ikliminin faktörlerinden tutarlılık, özerklik ve soruşturma faktörlerini farklı algıladıkları, üç grubun bu faktörler üzerinde değişik görüşlere sahip oldukları tespit

edilmiştir. Yine Popa (2012b), Romanya’da yaptığı araştırmada okul iklimini kabul etme ve öz-yönetim boyutları üzerinden değerlendirmiş ve göçmen çocuklar ile ailelerinin okul iklimi algılarının farklı olduğunu saptamıştır.

Suldo ve arkadaşları (2012), ergenlerin algıladıkları okul iklimi ile zihinsel sağlık durumlarını cinsiyetler üzerinden ele alarak incelemişlerdir. 415 öğrencinin katıldığı araştırmada; öğrencilerin okul iklimini algıladıkları 6 boyutun (kaynakların paylaşımı, düzen ve disiplin, ebeveyn katılımı, okul güvenliği, öğrenciler arası ilişkiler ve öğrenci-öğretmen ilişkileri), zihinsel sağlığın %15-22 oranında belirleyici etkiye sahip olduğu, okul ikliminin olumlu algılanması ile daha iyi ruh sağlığı arasında bağlantı olduğu, ebeveyn katılımının zihinsel sağlığın en önemli belirleyicisi olduğu, öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri kötü algılamaları, okul kaynaklarının eşit paylaşılması ve okulun güvenliğinin psikopatoloji üzerinde etkili olduğu, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sağlıklı yaşam için gerekli olduğu, okul ikliminin en çok kızların zihinsel sağlığı ile ilişkili olduğu sonuçları bulunmuştur.

Kosciw ve arkadaşları (2013), olumsuz okul ikliminin LGBT gençlik üzerinde yarattığı akademik sonuçlara ve okul içi desteklerin rolüne odaklanmışlardır. Amerika’da öğrenim gören 5730 LGBT öğrencinin katıldığı araştırmada; mağduriyetin akademik başarıyı düşürdüğü, özgüveni azalttığı, okulun bu öğrencilere yapacağı desteklerin mağduriyeti azalttığı ve akademik sonuçları yükselttiği, düşmanca bir okul ikliminin LGBT öğrencileri ciddi derecede etkilediği ancak kurumsal önlemlerin bu öğrencilerin güvende hissetmelerini önemli oranda etkilediği tespit edilmiştir.

Conderman ve arkadaşları (2013), ortaokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul iklimini nasıl algıladıklarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin okul iklimini çoğunlukla tek bir boyut üzerinden değerlendirdiği, okuldan hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları, sekizinci sınıf öğrencilerinin altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine göre okul iklimini daha olumsuz algıladıkları, cinsiyetler arasında fark olmadığı, öğretmenlerin okul iklimini çok boyutlu algıladıkları, okulun akademik, sosyal ve gelişimsel özellikleri arasındaki etkileşimlere odaklandıkları görülmüştür.

Kwong ve Davis (2015), okul iklimi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi öğrenci sonuçlarından hareketle incelemişlerdir. 1954 okuldan 16258 tane öğrencinin katıldığı araştırmada; okul ikliminin öğrenci öğrenme ortamı boyutunun akademik başarının



belirleyicisi olduğu, okulun kötü bir yapıya sahip olmasının başarıyı düşürdüğü, güvenlik kaygısı yarattığı, kurumsal yapının iyileştirilmesinin okul içindeki sosyo-ekonomik eşitsizlikleri de azalttığı sonuçları elde edilmiştir.

De Pedro ve arkadaşları (2015), askeri bağlantılı okullarda öğrenim gören öğrencilerin ruh sağlığını, okul iklimi ve yerleşim değişkenleri çerçevesinde incelemiştir. 14943 adet askeri okul ve askeri olmayan okul öğrencisinin katıldığı araştırmada; okul ikliminin askeri bağlantılı okullarda öğrenim gören öğrencilerin depresif semptomlarını ve intihar fikirlerini azalttığı, iyilik halini ise arttırdığı bulguları elde edilmiştir.

Jia, Konold ve Cornell (2016), otoriter okul iklimi ve okul bırakma oranlarını lise düzeyinde incelemiştir. 315 liseden seçilen örneklemin katıldığı araştırmada; öğretmen ve öğrencilerin, disiplin yapısı, öğrenci desteği ve akademik beklentiler hususlarındaki görüşleri dikkate alınmış, okullara kayıtlı öğrencilerin demografik yapıları, gelir düzeyleri, kırsal ya da kentte yaşamaları gibi faktörler de hesaba katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; otoriter okul iklimi ile öğrenci ve öğretmenlerin algıladıkları destek, yüksek akademik beklentiler ile olumlu yönde ilişki olduğu, okul bırakma oranında ise olumsuz yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Benbenishty ve arkadaşları (2016), okul ikliminin okul şiddeti ve akademik başarıya yaptığı etkileri incelemiştir. Amerika'nın Kaliforniya eyaletinde öğrenim gören 1600 öğrencinin katıldığı araştırmada; akademik başarıyı artırmanın merkezinde şiddeti azaltma ve okul iklimini iyileştirmenin yer aldığı, okullardaki iklimi iyileştirme çabası sarf etmenin bile iyileşme yaratacağı saptanmıştır. Yine Ruiz, McMahon ve Jason (2018), Amerika'nın Chicago şehrinde gerçekleştirdikleri araştırmada okul ikliminin akademik başarı ile olumlu ilişkiye sahip olduğunu bulmuşlardır.

La Salle ve arkadaşları (2017), okul iklimi, intihar düşünceleri ve davranışları ile etnisite arasındaki bağlantıları, ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmayla ortaya koymuşlardır. Amerika'nın güneydoğu eyaletlerinde öğrenim gören öğrencilerin katıldığı araştırmada; okul ikliminin olumlu algılanmasının intihara dair düşünce ve davranışları azalttığı, öğrencilerin ailesel nedenleri, zorbalığı ve akran problemlerini intihara sürükleyen sebepler olarak tanımladıkları, öğrencilerin yaşları arttıkça intihara dair düşünce ve davranışların da arttığı, erkek öğrencilerin daha büyük

risk taşıdığı, etnisitenin okul iklimi ile intihar düşünceleri ve davranışlarının belirleyicisi olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Huang, Eddy ve Camp (2017), okul iklimi algısının öğretmenlerin öğrencilerinden kaynaklanan mağduriyetleri üzerindeki etkisini mercek altına almışlardır. Amerika'da görev yapan 24070 adet öğretmenin katıldığı ve otoriter okul ikliminin boyutlarının incelendiği araştırmada; yönetimden ve iş arkadaşlarından destek öğren ve kuralların düzgünce uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencileri tarafından tehdit edilme ya da şiddete uğrama ihtimallerinin düşük olduğu, okul ikliminin özellikle kuralların uygulanması ve destekleyici yönetsel anlayışı içermesi sebebiyle öğretmen mağduriyetini de azaltacağı sonuçlarına varılmıştır.

La Salle ve arkadaşları (2018), mağduriyet yaşamış, duygusal ve davranışsal ve zihinsel sağlık problemleri olan ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarını incelemiştir. Duygusal ve davranışsal hastalığı bulunan öğrenciler ile bulunmayan öğrencilerin katıldığı araştırma sonucunda; hastalığı bulunan öğrencilerin bulunmayanlara oranla oldukça az derecede okul iklimi algılarının bulunduğu, zihinsel sağlık problemleri yaşadıkları ve akranları tarafından mağdur edildikleri, iki grupta da mağduriyetin okul iklimi ile ters yönlü ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bear ve arkadaşları (2018), Çin ve Amerika'da öğrenim gören öğrencilerin okullarının ikliminde ve birbirleriyle olan ilişkilerindeki farklılıkları araştırmışlardır. Çin'den 3716, Amerika'dan ise 4085 öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda; Çinli öğrencilerin okul iklimini Amerikan öğrencilere göre özellikle ilkokuldan sonra daha olumlu algıladıkları, ilkokullarda Amerikan öğrencilerin daha fazla bilişsel-davranışsal ve duygusal ilişki bildirdiği ancak ortaokul ve lise düzeyinde Çinli öğrencilerin daha fazla bildirdiği, okul iklimi ile öğrenci ilişkilerinin Amerikan okullarında daha önemli bulunduğu, Çin'de bulunmadığı saptanmıştır.

Moore ve arkadaşları (2018), okuldaki evsiz gençlerin yaşadığı okul mağduriyeti, depresyon ve intihar düşüncelerinde okul ikliminin pozitif rolünü mercek altına almışlardır. Amerika'nın California eyaletinde öğrenim gören 1169 evsiz gencin katıldığı araştırma sonucunda; evsiz gençlerin okulda mağduriyet yaşama oranlarının fazla olduğu, depresyon ve intihar eğiliminde oldukları, pozitif okul ikliminin daha düşük mağduriyet ve zihinsel problemle ilişkili olduğu saptanmıştır.

### 2.3. Okul Sosyal Hizmeti Nedir?

Okul sosyal hizmeti, sosyal hizmet mesleğinin okul ortamlarındaki özelleşmiş uygulama alanıdır. Okul sosyal hizmeti alanında görev yapan sosyal çalışmacılar, sahip oldukları eşsiz bilgi ve becerileri öğrenci hizmetine sunarlar. Zihinsel ve davranışsal problemleri ortadan kaldırmayı hedefleyen sosyal çalışmacılar, öğretmenler ve ebeveynlere danışmanlık sağlarlar. Bunların yanı sıra öğrenci başarısını artırmak için okul çevresi ve çocuğun çevresine odaklanarak bu çevrelerdeki sorunları çözmeye çalışırlar (School Social Work Association of America [SSWAA], 2012).

Okul sosyal hizmeti, sosyal hizmetin en eski alanlarından biridir ve ikinci yüzyılına girmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde “ziyaretçi öğretmen” olgusundan hareketle 1906 yılında ortaya çıkan bu alan giderek büyümüş ve 2005 yılı itibariyle okul sosyal hizmeti alanında faaliyet gösteren profesyonel sayısı 20.000'e ulaşmış, bu profesyonellerin oluşturduğu birlikler ise 30 sayısına erişmiştir (SSWAA, 2005). Bu alanın büyümesi bununla da sınırlı kalmamış ve okul sosyal hizmet uzmanlarının bir araya gelerek oluşturdukları birliklerin sayısı 2018 yılı itibariyle 48 sayısına ulaşmıştır (SSWAA, 2018).

Okul sosyal hizmeti ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. 1906-1907 yıllarına dayanan bir tarihi olan bu alan, New York şehrinde “toplum merkezinde” çalışan personelin çocukların öğretmenlerini bilmek ve iletişim kurmak için okulları ve aileleri gezmesiyle başlamıştır. Ardından Boston'da “Kadınların Eğitim Derneği” isimli oluşumun ziyaretçi öğretmenleri okul ve ev arasında bir denge kurmak için okullara yerleştirmesiyle devam eden süreç günümüze kadar gelmiş ve okul sosyal hizmeti sistematik bir alan haline almıştır (Flynn ve McDonald, 1991: 3). Başlangıçta ev ziyareti görevinin dışında eşitlik ve adalet savunucusu olarak bilinen sosyal hizmet uzmanlarının okullarda bulundurulması gerektiği toplum yapısının dönüşümü ve devletin yasalarıyla ortaya çıkmıştır. 1918 yılında Amerika'da eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve öğrencilerinin devam zorunluluğunun ortaya çıkmasıyla birlikte okul sosyal hizmet uzmanlarına duyulan ihtiyaç gün yüzüne çıkmıştır. Öyle ki devamsızlık yapan öğrencilerin bunu yapmalarındaki asıl nedeni araştırmak aynı zamanda toplumun hastalıklarını da ortaya çıkaracaktı. Böylece okul sosyal hizmet uzmanlarının bulundurulması bir ihtiyaç haline geldi (Allen-Meares, Washington ve Welsh, 1996: 25). 1930'lu yıllarda meydana gelen “Büyük Buhran” okul sosyal

hizmetinin merkezini değiştirdi. Öyle ki ekonomik sıkıntının yarattığı problemler, okul sosyal hizmetinin, öğrencilerin sosyal koşullarına ve fiziksel ihtiyaçlarına eğilmesi zorunluluğunu doğurdu. 1940’lar ve 1950’lere gelindiğinde iyileşen sosyal koşullar okul sosyal hizmetinin odağını tekrar değiştirdi. Okulda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının sayısı arttı ve uygulamalar “klinik” boyuta evirildi. Bu değişimin klinik uygulamaların artan prestijine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünöldü (Dupper, 2002: 13). Ancak okul sosyal hizmetinin klinik bir uygulama olup olmadığı yıllarca süren bir tartışma olmuştur. Öyle ki Amerika’da görev yapan okul sosyal hizmet uzmanlarının bir kısmı kendisini “klinikisyen” olarak tanımlarken, bir kısmı bu etiketi kullanmaktan kaçınmış, kendilerini birer “danışman” olarak nitelendirmişlerdir. Bunun yanı sıra SSWAA’nın ve NASW’nin yaptığı görev açıklamalarında -özellikle tanımda geçen “eşsiz bilgi ve beceri” kısmında- klinik/makro uygulama ayrımını kaldırmaya yönelik bir eğilimde oldukları bilinmektedir. Yine alan yazında yer alan yazarlara ve uygulamacılara bakıldığında da okul sosyal hizmetinin klinik bir uygulama alanı olduğu düşüncesinin hakim olduğu görölmektedir (Kelly, 2008: 4). Okul sosyal hizmet uzmanlarının klinik rollerinin yadsınamayacağı bir gerçektir ancak onlar öğrenciyi merkeze alarak, öğrenciyi ve problemleri çevresi içinde değerlendirirler. Ekolojik bakış olarak bilinen bu yaklaşımda okul sosyal hizmet uzmanları -klinik çalışmaları mikro olarak değerlendirirsek- mezzo ve makro boyutlarda da çalışmalar yürütürler. Bunun yanında asli görevlerinden olan kurumlar arası koordinasyonu da sağlarlar (Yeşilkayalı ve Meydan, 2017: 208). Okul sosyal hizmeti, çalışmalarını ekolojik yaklaşım çerçevesinde yürütür. Bu da odaklanılması gereken sorunların çeşitli olmasını doğurur. Öyle ki varlıklı bir ölkede olmasıyla bilinen Amerika Birleşik Devletleri’nde dahi 2010 yılı itibariyle yoksulluk içinde büyüyen çocuk oranının %22 olduğu, son yayımlanan verilere göre ise 2016 yılı itibariyle çocukların %18’inin yoksulluk içinde büyüdüğu tespit edilmiştir. Bunun dışında 2018 yılı itibariyle her 3 çocuktan 1’inin fiziksel şiddete, %5 oranında çocuğun ise cinsel istismara maruz kaldığı ortaya konmuştur (Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2018). Yalnızca bu veriler dahi okul sosyal hizmetinin odağının ne denli geniş olması gerektiğini ortaya koymakta, yalnızca klinik bir uygulama olarak kalmaması gerektiğini gözler önüne sermektedir.

Amerika Birleşik Devletleri’ni müteakip okul sosyal hizmeti İskandinavya’da ortaya çıkmıştır. 1940’lı yıllarda Norveç ve İsveç’te, 10 yıl sonra ise Danimarka ve

Finlandiya ülkelerinde ortaya çıkan okul sosyal hizmeti, 1950’li yıllardan itibaren okullara tam anlamıyla entegre edilmiş ve okul sosyal hizmet uzmanlarına kadro tahsisleri yapılmıştır. Bu ülkelerde okul sosyal hizmet uzmanları “school curators (okul sorumluları)” olarak biliniyorlardı ki bu kavram da Latince de “umursayan” anlamını taşımaktaydı (Huxtable, 2002: 55). Günümüzde de İskandinavya’da faaliyetlerini sürdüren okul sosyal hizmet uzmanları, okul danışmanlarıyla iş birliği içinde grup terapileri, öğretmenler ve diğer çalışanlar için danışmanlık gibi faaliyetleri yerine getirmektedirler. Onlar sürekli olarak sosyal servis departmanı ve/ya da terapötik birliklerle çalışmaktadırlar. Avrupa ülkelerinde okul sosyal hizmetinin bu denli iyileşme göstermesinin buralarda bulunan refah anlayışıyla bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür (Hatta, 2009: 190). Okul sosyal hizmeti son 50 yılda; Avustralya, Güney Kore, Japonya, İsviçre, Yeni Zelanda, Rusya, Litvanya, Macaristan, Litvanya, Estonya, Suudi Arabistan, Sri Lanka, Tayvan, Çin, Hindistan, Singapur, Pakistan, Vietnam, Nijerya, Güney Afrika gibi dünyanın birçok ülkesinde ortaya çıkmıştır ve hali hazırda olmayan ülkelerde de altyapı çalışmalarının sürdüğü bilinmektedir (Huxtable, 2013: 7). Ülkemizde ise hala faaliyete geçmeyen okul sosyal hizmeti odağında bazı projeler hayata geçirilmiştir. Özellikle kalkınma ajanslarının ekonomik destek sağladığı projelere bakıldığında gün geçtikçe alınan hibelerin arttığı görülmektedir (Yeşilkayalı, 2017: 171). Okul sosyal hizmetinin gerekliliğini ortaya koymak amacıyla 2015-2016 Eğitim-Öğretim döneminde hayata geçirilen projelerden biri bahsedilen projelere örnektir. Projede İstanbul’un Doğu Anadolu Bölgesi’nden yoğun göç alan bir bölgesi pilot bölge olarak seçilmiş ve okul sosyal hizmetine dair uygulamalar yürütülmüştür (Yeşilkayalı ve Meydan, 2017: 209).

Okul sosyal hizmetini icra eden meslek elemanları olan okul sosyal hizmet uzmanları, direkt olarak öğrencilere, bazen ise öğretmen ve çalışanlara önemli hizmetler sunan “ruh sağlığı” çalışanlarıdır. Bunun yanında okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin öğrenme sürecinde engel oluşturan noktalara müdahalelerde bulunurlar ve yönetim, araştırma, politika gibi konularda da bilgi sahibidirler. Okul dışında öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan sorunlara da eğilen okul sosyal hizmet uzmanları bu sorunları aşmak için tüm boyutlarda çalışmalar gerçekleştirirler (Finigan-Carr ve Shaia, 2018: 26). Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerde tespit ettikleri problem davranışları ya da öğrenme problemlerini çevreden bağımsız olarak ele almamalıdır. Ekolojik bakış açısı olarak adlandırılan yöntem gereği, öğrenciler

çevreleriyle etkileşim içinde olan ve bu etkileşimlerin sonucu olarak davranan bireyler olarak değerlendirilir. Ekolojik bakış açısında okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencileri okul, ev, mahalle, yaşıt grubu gibi yapıların ayrılmaz bir parçası olarak ele alır (Apter ve Propper, 1986: 142).

Sosyal hizmet uzmanlarının sahip olduğu beceri ve bilgiler onları, okul ikliminin geliştirilmesi ve okul sosyal-duygusal öğrenme ortamının sağlanmasında farklı ve uygun kılar. Okul sosyal hizmet uzmanlarının sağlayacağı güvene dayalı ve sıcak ortamın, çocuk-ebeveyn ilişkisini de iyileştireceği düşünülmektedir (Steinberg, Allensworth ve Johnson, 2011: 15). Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencileri bir bütün olarak değerlendirirler. Problemliler olarak görülen öğrencilerde istenilen değişikliği yaratmaları için bu değişim sürecine öğretmenleri, aileleri ve toplumu dahil etmek zorundadırlar. Zira fazlaca iş yükü bulunan öğretmenlerin istenilen değişimi yaratmaları imkansızdır. Okul sosyal hizmeti perspektifi, aile-okul-toplum üçgeninde olaylara yaklaşır ve çözümler üretir (Hatta, 2009: 192). Ayrıca sosyal hizmet uzmanlarının, sosyal adalet, çocuk haklarının korunması ve sorunların çözümünde ailelere yardımcı olması gibi rollerinin bulunması da okul sosyal hizmeti açısından önemlidir (Matulayova ve Pesatova, 2013: 67). Bunların yanında sosyal hizmet eğitiminin içerdiği kültürel hassasiyet vurgusu ve hizmet alanlara uygun model tasarımları, sosyal hizmetin her alanda var olabilmesini sağlayabilmektedir. Tüm bunlar sosyal hizmetin okullarda kendisine yer bulması gerçekliğini desteklemektedir (Finigan-Carr ve Shaia, 2018: 27).

Sosyal hizmetin var olan formasyonu bu alanı diğer okul temelli mesleklerden ve uygulamalardan ayıran bir etmendir. Zira sosyal hizmet, diğer meslek gruplarından farklı olarak dezavantajlı olarak görülen kesimlerle ilgilenir, ekolojik sistem perspektifini kullanır ve bu öğrencileri önce okula sonra ise topluma kazandırmayı hedefler (Yeşilkayalı ve Bölükbaşı, 2017: 251). Ekolojik perspektifi kullanarak müdahalelerde bulunan okul sosyal hizmet uzmanları; risk altındaki çocukların haklarını savunur, ailelerini güçlendirmeyi hedefler, ev-okul arası yeni iletişim yolları açar, çocukların eğitimleri için ihtiyaç duyduğu şeylerle ilgili ailelerin bilgilendirilmesini sağlar, öğretmenlere öğrenciler hakkında danışmanlık sağlar, yaşanan çevreyle ilgili bilgi verir, okulda meydana gelebilecek kriz durumlarında müdahalelerde bulunur, öğrencinin öğrenme sürecinde engel olan faktörleri belirler ve bunları -kültürel bağlamı gözeterek- sosyal çevre ile birlikte ele alır (Dupper, 2002: 10-11).

Okul sosyal hizmeti, çocukların en çok vakit geçirdiği yer olan okullarda var olması gereken, çocuğun en yakından takip edilebileceği ortamda bulunması gereken bir alandır. Zira sosyal hizmet uzmanları da sahip oldukları özelliklerden dolayı kendilerini okullarda var etme noktasında herhangi bir sıkıntı yaşamayacaklardır. Özellikle benimsenen ekolojik yaklaşımdan dolayı, çocukların yaşadıkları problemler karşısında sağlıklı kalabilmeleri ayrıca bu problemleri ön görücü hamleler yapabilmek mümkün olacaktır. Okul sosyal hizmetinin, dünyanın 53 ülkesinde bulunduğu gerçeğinden hareketle (SSWAA, 2018), ülkemizde hala hayata geçmemiş olması okul ortamlarının sağlıklı bir ortam haline gelmesi önünde bir engel olabilir.

### **2.3.1. Saldırganlık ve Okul Sosyal Hizmeti**

Okulda meydana gelen saldırganlık davranışlarının takip edilmesi elzemdir. Zira okuldaki saldırganlık davranışlarının yarattığı etkiler oldukça yıkıcı olmakta ve güvenlik sorunları yaratmaktadır. Okulu güvenli bulmayan öğrenciler için ise okul cezbedici bir mekan olmaktan çıkmakta ve bambaşka bir algıya sebep olmaktadır (Johannsen, 2013: 63). Bu sorunun farkında olan okul sosyal hizmet uzmanları, eğitim personelleri ve politikacılar, okullardaki saldırganlık sorunlarını çözmek ve şiddeti azaltmak için yoğun çaba sarf etmektedirler (Whitfield, 1999: 400).

Alexander ve Curtis (1995: 77), okulda meydana gelen şiddet olaylarının altında yatan asıl nedenlerin öğrencilerin sergilediği davranış bozuklukları ya da saldırgan davranışlar olduğunu iddia etmişlerdir. Onlara göre okulda meydana gelen şiddet davranışları; (1) öğretmenlere saygısızlık, (2) öğrencilere ve çalışanlara yönelik küfür ve tehdit, (3) hırsızlık ve vandalizm gibi suç eylemleri, (4) personele ve öğrencilere yönelik saldırgan davranış, gibi olumsuz eylemleri benimsemiş öğrencilerden kaynaklanır ve bunlarla mücadele etmek için bahsedilen eylemler çerçevesinde müdahalede bulunmak gerekir.

Okul sosyal hizmet uzmanları, okulda meydana gelen saldırganlık olaylarının farkındadırlar ancak bunları yalnızca -okul bu davranışları görmezden gelse bile ya da müdahale planlarına katılmak istemiyor olsa bile- okula atfetmeleri yanlış olacaktır. Bunların dışında saldırganlığın kaynaklanabileceği diğer kaynaklara dikkat etmek gerekir. Saldırganlık davranışı toplum veya aile gibi okul dışı etmenlerden kaynaklanıyor olabilir (Astor, vd., 1997: 66). Zira Dünya Sağlık Örgütü'nün yayımladığı verilere göre de dünyada her 4 çocuktan 1'inin aile içi fiziksel şiddete

maruz kaldığı bilinmektedir (World Health Organization [WHO], 2017: 1). Ailede şiddete maruz kalan çocukların saldırganca davranmaları ise beklenen bir durumdur. Dolayısıyla davranışın kaynağını bulmak ve bu noktalarda müdahalelerde bulunmak okul sosyal hizmet uzmanları için asli görevlerden biridir.

Okul sosyal hizmet uzmanları, okullarda saldırganca davranan öğrenciler ve bu davranışlardan dolayı mağdur olan öğrenciler için var olan riskleri belirlemede ve koruyucu faktörlerin ortaya konulmasında önemli rol oynarlar. Öğrencilerin cinsiyet, ırk, etnik köken gibi farklılıklarını belirleyip bunların kültürel kökünde nelere karşılık geldiğini iyi bilmelidirler. Saldırganlık davranışının bireysel, aile ve okul düzeyinde sürekliliğini bilmeli ve bu sürekliliği kırmak amacıyla müdahalelerde bulunmalıdırlar. Bunların yanında okul sosyal hizmet uzmanları makro boyutta da etkinlik göstermelidirler ve bu konuda politika hazırlayacak kişilere ve kurumlara önerilerde bulunmalıdırlar (Powell ve Jenson, 2010: 212).

Okul sosyal hizmet uzmanları, okulların saldırganlık davranışından arındırılmasında kritik role sahiptirler. Onlar ilgili işleri yerine getirebilmek için yöneticiler, ebeveynler, öğretmenler ve diğer profesyonellerle iş birliği içinde çalışmalıdırlar. Öyle ki saldırganlığın ne denli yıkıcı bir etki yarattığını ve çeşitli nedenlerden dolayı kötü davranışlara karşı korunmasız olan çocuklar üzerinde hangi sonuçları doğurabileceğini ortaya koymak amacıyla, okulun tüm profesyonellerine hizmet içi eğitim programları düzenlemelidirler (Dailey, Frey ve Walker, 2015: 85).

Saldırganlığa maruz kalan çocukların mağduriyetlerini gidermek, okul sosyal hizmet uzmanlarının yoğun çabasını ve diğer okul personelinin sürece dahil edilmesini gerektirir. Burada okul sosyal hizmet uzmanları koordinasyondan sorumludur. Saldırganlık davranışını sergileyen öğrencilere net mesajlar vermek önemlidir. Okul sosyal hizmet uzmanları, saldırganlık davranışını sergileyen öğrenciye bu davranışın kabul edilemez olduğunu açıkça göstermeli ve ailesiyle iletişime geçmelidir. Özellikle mağduruna yönelik tehditleri devam eden öğrencilerin bu davranışlarının engellenmesi ve tehdiye karşı sessiz kalınmaması gerekir. Zira böyle bir durumda mağdur içine kapanacaktır (Olweus, 1993: 122).

Okullarda var olan disiplin düzenleri de saldırgan davranışı etkileyen unsurlardandır. Disiplinin okulda bulunan tüm öğrencilerin güvenliği için gerekli olduğu aşikardır ancak cezaya dayalı bir disiplin sisteminin yarardan çok zararı olacaktır. Zira cezaya



dayalı sistem saldırganlığı pekiştiren bir yapıdır. Okul sosyal hizmet uzmanları bu gibi durumlarda okul disiplininden zarar görmüş öğrencilerin yaşadıkları sorunlara eğilirler ve bunları yeniden düzenlemek adına araştırmalar yürütürler. Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin düzenli bir şekilde öğrenim görmeleri ve refah anlayışını okula yayma gayesiyle çalışırlar (Cameron ve Sheppard, 2006: 20).

Kötü muamele gören çocukların okullarda yarattıkları problemlerle ilgili net bir veri yoktur. Ancak kötü muamele gören çocukların saldırganca davranışlarda bulunduğu bilinen bir gerçektir. Buradan hareketle araştırmacılar genel olarak okul saldırganlığına dair müdahale planı geliştirmenin çocuk refahını iyileştireceğini belirtmekte ve bu müdahale planını uygularken okul personeli ile yakın temas önermektedir (Jonson-Reid, vd., 2007: 183). Ayrıca okulda meydana gelen saldırganlık olaylarına yapılan müdahalelerin, etkinliği en yüksek müdahaleler olduğu tespit edilmiştir. Zira saldırganlık davranışını sergileyen ve bu davranışa maruz kalan çocuklar üzerinde yapılacak müdahalelerin onların genel hayat şekillerini değiştireceği ve bu değişikliğin onlar üzerinde olumlu etki bırakacağı bilinmektedir (Johannsen, 2013: 66).

Okul sosyal hizmet uzmanları, aynı zamanda birer planlamacı ve uygulayıcıdır. “Saygı Programı” isimli bir program, Amerika Birleşik Devletleri’nde saldırganlığı azaltmak adına kullanılmıştır. Bu program “okul çapında katılım, öğretmen eğitimi ve öğretmen tarafından sunulan müfredat” adımlarından oluşmuştur. Burada 11-30 dakika arasında değişen beceri eğitimi ve 7-10 dakika arasında değişen literatür aktarımı ile saldırganlık azaltılmaya çalışılmıştır. Bunlara ek olarak ailelere ebeveynlikle alakalı eğitimler ve materyaller de sunulmuştur (Kelly vd., 2010: 122). Ekolojik modelin benimsendiği “Saygı Programı” gibi programlar öğrencilere özel olarak en uygun stratejilerin oluşturulduğu ve uygulandığı programlardır. Bu programlar çoklu müdahale yöntemleri ile saldırganlığı azaltmayı ve mağduriyetleri gidermeyi amaçlar (Powell ve Jenson, 2010: 220).

Yine uygulanan özel tekniklerden biri de bir bilişsel-davranışçı modeli olmuştur. Bu modelde öncelikle kısa süreli gevşeme, derin nefes egzersizleri, aktif ve pasif kas gevşetme teknikleri kullanılmıştır. Saldırganlığa neden olan öfkeyi azaltmak adına kullanılan bu teknik, geri sayım, istenilen bir durumu hayal etme ve kendi kendine konuşma gibi evreleri de içermiştir. Var olan problemleri dışarı vurmaya dayanan bu teknik, haftada 1 ya da 2 kez uygulanmış ve bir seans 1 saat sürmüştür. Düzenli olarak

bu tekniğin uygulandığı öğrencilere aynı zamanda grup terapileri, aile danışmanlığı ve ihtiyaç duyulan diğer danışmanlıklar sağlanmıştır. Yaklaşık 12 seans süren modelin sonunda saldırgan davranışlarda bulunan öğrencilerin bu davranışlarında azalma ve öfkeye dair algıda değişme gözlemlenmiştir (Whitfield, 1999: 404).

Okul sosyal hizmeti kapsamında uygulanabilecek tekniklerden biri de “bilinçli farkındalık” tekniğidir. Stres ve endişeyi azaltıp, huzur ve iyi oluşu artıran “bilinçli farkındalık” tekniğini üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulayan Öksüz (2018), 8 haftalık bu tekniği her hafta birer saat olarak öğrencilere uygulamış ve uygulamanın sonunda öğrencilerde stres ve endişenin azaldığı, huzur ve iyi oluşun arttığı görülmüştür. Stres ve endişenin saldırganlığa neden olduğu varsayıldığında, “bilinçli farkındalık” tekniğinin okul sosyal hizmeti kapsamında da uygulanmasının doğru olabileceği bir gerçektir.

Okul sosyal hizmet uzmanları, toplumun her kesiminde ve düzeyinde var olan önyargıları yıkabilmelidirler. Bu önyargıların saldırganlığa yatkın bireylerin yetişmesinde etken olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle bu önyargıların kırılabilmesi için toplum kaynaklarının harekete geçirilmesi ve bazı stratejilerin üretilip uygulanması gerekmektedir (Astor vd., 1997: 66).

Okul sosyal hizmet uzmanları, toplumda ve okuldaki personellerde bu aydınlanmayı yaratabilecek donanımlara sahiptirler. Öğretmenler genellikle öğrencilerinde gördükleri problemleri tek boyutlu ele alırken okul sosyal hizmet uzmanları, çoklu yaklaşım benimsemişlerdir. Karşılaştıkları güçlüklerle müdahale edemeyen öğrenciler için okul sosyal hizmet uzmanları birer can simididir. Göçle gelmek, düşük zekaya sahip olmak, uygun ev ortamına sahip olmamak, parçalanmış aileye mensup olmak, yoksul olmak, öğrencilerin okulda zorluk yaşamasına sebep olabilecek belli başlı unsurlardır ancak okul sosyal hizmet uzmanları bu unsurların yarattığı sorunları en aza indirmeyi amaç olarak belirlemişlerdir. Saldırgan davranışlarda bulunan öğrencilerin motivasyon eksikliklerini gidermek, bu davranışların sonuçlarına dair öğrencilerin bilinç kazanmasını sağlamak, okul sosyal hizmet uzmanları için elzem görevlerdir (Avery ve Adamson, 2008: 268).

Ekolojik yaklaşım, saldırganlığa dair risk ve koruyucu faktörlerin belirlenmesinde ve okullarda meydana gelen saldırganlık davranışının iç yüzünün anlaşılmasında çok önemlidir. Okul sosyal hizmet uzmanları, ekolojik yaklaşımdan edindiği bilgileri

rehber edinerek toplum bazında değişiklik yapma amaçlı müdahaleleri geliştirmeli ve uygulamalıdır (Powell ve Jenson, 2010: 221).

Okulda sergilenen saldırgan davranışların sadece okul bağlamından kaynaklandığını söylemek zordur. Okulda saldırganlık sergileyen çocuğun bu davranışı neden yaptığını anlamak için çevresi içinde değerlendirilmesi ve yargılayıcı olmayan bir tutumla ele alınması gerekir. Bilindiği gibi birçoğ nedeni ve kaynağı olan okul saldırganlığının ortadan kaldırılması için “okul sosyal hizmetine” ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Yapılacak değerlendirmeler ve alınacak kararlarla bu birimin ölkemizde de devreye sokulması okul kaynaklı suçların önlenmesinde de kritik rol oynayabilir.

### **2.3.2. Okul İklimi ve Okul Sosyal Hizmeti**

Okul iklimi, “genel”, “biz-hissi”, “grup alt kültürü veya okulun interaktif hayatı” olarak tanımlanır (Nwankwo, 1979: 268). Okul iklimi; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iletişimi şekillendirilen inançlar, değerler ve tutumlar olarak tanımlanabilir (Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010: 272). Okul ikliminin sosyal bir boyutu bulunmaktadır ve bu sosyal boyut bir grup olma durumundan doğar. Buna göre okul sosyal iklimi, grubun üyeleri tarafından belirlenen ve algılanan değişkenlerin bileşimini içerir. Bu faktörler sosyal ortamın içerdiği normları ve grup üyeleri tarafından algılanan ve grup üyelerinin diğerlerine dair beklentileri olarak düşünülebilir (Brookover, vd., 1978: 302). Okulda öğrencilerin oluşturduğu gruplar, okul ikliminin şekillenmesinde önemli rol oynar. Okul ikliminin öğrenciler üzerinde yarattığı olumlu ve olumsuz etkilerden hareketle okul sosyal hizmeti ile doğrudan ilintili olduğu yorumu yapılabilir. Gruplar üzerinden planlama yapmak ise daha doğru olacaktır. Zira mikro ya da makro boyutta istenilen değişiklikler yapılamayabilir ancak mezzo düzeyde çalışmalar gerçekteştirmek istenilen değişimlerin yapılabilmesinde daha etkili olabilir.

Okul ikliminin geliştirilmesinde etkin rol oynayan okul sosyal hizmet uzmanlarının rolleri, sanıldığından çok daha karmaşıktır. Çünkü okul sosyal hizmet uzmanları, çoklu sistemde müdahaleler gerçekteştirirler ve bu müdahalelere ihtiyaç duyan çocukları sürece katmada çaba gösterirler. Bunu yaparken de çocukları birer “müşteri” olarak görürler ve bu bilinçle hizmeti en üst seviyede sunarlar. Ekolojik yaklaşımı benimseyerek hizmet sunan okul sosyal hizmet uzmanları, müdahalelerini, çocuk, aile,

öğretmen, okul ve toplum faktörlerini gözetererek yerine getirirler (O'Brien, vd., 2011: 97).

Öğrencilerin okul iklimi algılarını etkileyen unsurlardan olan akademik başarılarının artırılmasında ve çevreleriyle kurdukları iletişimlerin iyileştirilmesinde okul sosyal hizmet uzmanlarının benimsediği ekolojik yaklaşımın etkisi büyüktür. Buradan hareketle öğrencilere yönelik müdahale planı oluşturulurken ekolojik verilerin de hesaba katılması elzemdir. Verilerin doğru okunmasında ve doğru adımlar atılmasında ise okul sosyal hizmet uzmanları en yetkin ve donanımlı meslek grubudur (Hopson ve Lawson, 2011: 106-107).

Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrenim gören çocukların yaşadıkları sorunların arka planına odaklanırlar. Öğrencilerin maruz kaldıkları adaletsizlikleri ve dışlanmışlıkları ortadan kaldırmayı hedeflerler. Bunların yapılması ise okul iklimini iyileştirici bir etki yaratacak, öğrencilerin okulu sevilen bir ortam olarak görmelerini sağlayacaktır (McKay, 2010: 5). Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin var olan problemlerini aşmalarında onlara yardımcı olurlar. Bu yardım sürecinde esas olan öğrencilerin var olan yetenekleriyle alakalı farkındalık kazanmalarını sağlamaktır. Zira bu yetenek farkındalığını kazandırmak, sürekli müdahaleye duyulan gereksinimi ortadan kaldıracaktır. Bu farkındalık beraberinde akademik başarıyı da getirecektir ki öğrencilerin okula dair duydukları aidiyet konusunda akademik başarı kritik bir husustur (Bye, vd., 2009: 97).

Öğrenciler arasında meydana gelen iletişim bozuklukları, bazı grupların marjinalize olmasına sebep olabilir. Öyle ki bu marjinalize olma durumu öğrencilerin okuldan soğumalarını ve okul içi iletişimin sağlıklı olmasını beraberinde getirebilir. Okul iklimini olumsuz etkileyecek bu durum karşısında okul sosyal hizmet uzmanları, iletişimi güçlendirirler ve marjinalize olma riski yaşayan öğrencilerin bu durum karşısında savunmasız olmalarının önüne geçerler (Nair ve Power, 2017: 190). Öğrenciler arası yaşanan dışlanma durumlarında okul sosyal hizmet uzmanları, bu öğrencilerin arkadaşlarıyla sağlıklı bir iletişim kurmalarında var olan engelleri kaldırmayı hedeflerler. Ancak bu engeller bazen dışlanma yaşayan öğrencilerin kendi kişiliklerinden de kaynaklanabilir. Bu gibi durumlarda dışlanan öğrencilerin diğer arkadaşlarının duygu, düşünce, bakış açısı gibi özelliklerini anlayabilmelerini sağlamak var olan problemlerin çözümünde etkili bir yöntem olacaktır. Ancak okul sosyal hizmet uzmanları bunu yaparken sürece aileyi, yaşlıları ve okul ortamını da

katabilmelidir. Zira okul iklimini de iyileştirecek olan sağlıklı iletişimin oluşturulabilmesi tüm bu unsurların birlikte değerlendirilmesine bağlıdır (McKay, 2010: 7).

Okul ikliminin iyileştirilebilmesi için doğru noktalara müdahalelerde bulunabilmek önemlidir. Zira okul ikliminin boyutlarından “öğrenci-öğretmen ilişkisi” de müdahalede bulunulması gereken bir ilişki ağıdır. Okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerde ve iş birliklerinde kritik bir role sahiptirler. Bu ilişkilerin iyileştirilmesinde okul sosyal hizmet uzmanları köprü görevi görürler (McKay, 2010: 8). Ayrıca bu ilişkileri iyileştirme çabası gösterirken, öğrencilerin kendi kararlarını alma ve kendilerini ifade edebilme yeteneklerini de geliştirebilmek önemlidir. Okul sosyal hizmet uzmanları, bu noktalarda yapacakları müdahalelerle öğrencilerin özgüvenlerini artırır ve onların sorumluluk sahibi bireyler olmalarında etken rol oynarlar (Tate ve Copas, 2003: 44). Ayrıca alan yazında, öğrencilere sınıfta ve öğrenme süreçlerinde verilen özerkliğin akademik başarıyı artırıcı etki yarattığına dair çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda, böylesi bir özerkliği bulunan öğrencilerin topluluk duygularının geliştiği ve sosyal anlamda kendilerini daha serbest hissettikleri çıktıları elde edilmiştir (Brendtro, Ness ve Mitchell, 2001: 17; Mueller, 2005: 16). Bunların yanında öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerini iyileştirmek onların zihinsel sağlıklarını ve akademik başarılarını da olumlu etkileyecektir. Öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde dikkat etmeleri gereken hususlarda okul sosyal hizmet uzmanları, onlara rehberlik yapabilirler. Bu ilişkilerin iyileşmesi öğrencilerin sağlıkları ve başarıları ile okul ikliminin de iyileşmesinde etken rol oynayacaktır (Lynn, McKay ve Atkins, 2003: 198).

Okul ikliminin iyileştirilmesinde ailelerin okula katılım göstermeleri de önemli bir etkiye sahiptir. Zira okulların, ailelerle olumlu ilişki geliştiremediği durumlarda, görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmeleri oldukça zor olacaktır (Constable, 1992: 107). Okul sosyal hizmet uzmanları, aile ve okul arasındaki bağlantının güçlü bir şekilde kurulmasında kritik rol oynar. Özellikle aile ve okul arası oluşan boşlukların doldurulamadığı durumlarda aileler okula karşı bir direnç geliştirebilmektedirler. Bu boşlukların iyi tespit edilmesi ve doğru bir şekilde doldurulması okul ikliminin iyileştirilmesi açısından da önemli bir etki yaratacaktır (Lynn vd., 2003: 201). Okul sosyal hizmet uzmanları, aile ve okul arasında oluşan

engelleri ortadan kaldırmalı ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelidirler. Böylece aile-okul ilişkisi iyileşecek ve bu durumdan okul iklimi de olumlu anlamda etkilenecektir. Okul sosyal hizmet uzmanları, aile yapılarını da dikkate almalıdırlar ve bu yapının değişim olasılıklarını iyi hesaplamalıdırlar. Aile yapısı değiştikçe bu durumun okula da yansımalarının olacağını unutmamalı, okulun da değişmesi gerekebileceği opsiyonunu hazır bekletmelidirler (Constable, 1992: 110-111).

Okul ikliminin önemli belirleyicilerinden olan okul müdürleri ile okul sosyal hizmet uzmanlarının arasındaki ilişkiler de önemlidir. Okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrencilerin öğrenim süreçlerinde kolaylaştırıcı rol oynaması okul müdürleri için önemli bir durumdur. Okul müdürleri ile okul sosyal hizmet uzmanlarının iş birliği yapması, eğitim ve danışmanlık hizmetlerinin optimum verimlilikle işlenmesini sağlayacaktır. Okul ikliminin iyileştirilmesi için bahsedilen iş birliğinin yapılması mecburidir. Aksi takdirde hizmetlerin içi boş hale gelecektir (Bye vd., 2009: 102). İdeal olan, okul sosyal hizmet uzmanları ile okul müdürlerinin aynı görüş ve vizyona sahip olmasıdır. Okul sosyal hizmet uzmanları, okul müdürleri ile aynı çizgide buluştuklarında faaliyetlerini daha rahat yerine getirecekler, okul ikliminin sağlıklı olmasında rol oynayacaklardır (Sherman, 2016: 149). Okul sosyal hizmet uzmanları ile okul müdürlerinin iş birliği içinde olması, öğrencilerin faydalarına olacaktır. Öğrenciler üzerinde yaptığı gözlemler, görüşmeler ve fikir alışverişlerinden hareketle okul sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin istediği bir ortamı yaratmak ve okul politikalarını bu doğrultuda etkilemek amacıyla okul müdürleriyle görüşebilir, onları yönlendirebilirler. Bu da herkesin mutlu olduğu bir tablo çizilebilmesini sağlayabilir (McKay, 2010: 11). Okul sosyal hizmet uzmanları ile okul müdürlerinin iş birliği yapması öğrenci katılımını artıracak, disiplin sorunlarını azaltacaktır. Zira öğrencilerin görüşlerinin ciddiye alındığı bir okul ortamında disiplin sorunlarının azalması kadar doğal bir durum yoktur. Disiplin sorunlarının olmadığı bir okulun iklimini de sağlıklı olacaktır (Bye vd., 2009: 104).

Okul sosyal hizmet uzmanları, organizasyonel yapıda da değişimler yaratabilirler. Onların yönetsel anlamda söz sahibi olmaları, eğitim programları, okul kuralları ve öğretmen davranışları üzerinde de etkili olmaları, bu faktörlerin verimli hale gelmesine vesile olacaktır (Kelly, vd., 2010: 208). Okul politikaları oluşturulurken okul sosyal hizmet uzmanlarının danışmanlığı önemsenmeli, personeller ve öğrenciler hakkındaki görüşleri dikkate alınmalıdır. Okul sosyal hizmet uzmanları, tüm bu süreçlerin

hazırlanmasında lider olarak görülmeli ve onların okul iklimini geliştirici yönlerinden faydalanılmalıdır (Sherman, 2016: 149).

Okul ikliminin iyileştirilmesinin bir takım işi olduğu düşünülduğünde okul sosyal hizmet uzmanları, meslekler arası iş birliği sağlanmasında etkin bir rol oynayacağından kritik bir etkiye sahip olacaktır (Lawson, 2004: 227). Okul sosyal hizmet uzmanları, bahsedilen görevlerini yerelden genele de yayabilmelidirler. Öyle ki bir okulda verimli çalışmalar gerçekleştiren ve iklimi iyileştirmede kritik rol oynayan okul sosyal hizmet uzmanları, diğer ülkelerin eğitim sistemleri için de birer örnek olabilirler ki okul sosyal hizmetinin global hale gelme gerekliliği herkesçe bilinen bir gerçektir (Nair ve Power, 2017: 191).

Okul sosyal hizmet uzmanlarının okul iklimi için ne denli elzem olduğu görülmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanlarının, olumlu ortamlarda daha verimli çalıştığı ve öğrencilerin yararlarını ön plana aldıkları düşünülduğünde, okul sistemi içinde olması gerektiği bir gerçektir. Buradan hareketle okul sosyal hizmetinin ülkemizde de faaliyete geçirilmesi, öğretmenlerin birden fazla sorunla ilgilenememesi, idarecilerin yönetsel işlere fazlaca vakit ayırma zorunlulukları, çok kültürlü bir ülke yapısının olması, dezavantajlı öğrencilerin büyük bir popülasyon olması gibi olumsuzlukların giderilmesinde önemli bir etki yaratabilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntemlere, araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, ölçeklere ve çözümleme tekniklerine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelendiği betimsel bir araştırmadır.

Bu araştırmada iki veya daha fazla sayıdaki değişkenler arasında var olan ilişkileri, birlikte değişim ihtimallerini veya seviyelerini belirleme amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Korelasyon türü ve karşılaştırma yolu ile ikiye ayrılan ilişkisel tarama modelinin korelasyon türü bu araştırmada kullanılan tür olmuştur. Buna göre korelasyon türü ilişkisel tarama kapsamında, değişkenlerin beraber farklılaşp farklılaşmadığı, farklılaşma varsa bu farklılaşmanın veya değişmenin hangi koşullarda ve hangi sebeplerle olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır (Karasar, 2005: 114).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem sayısını belirlemek amacıyla Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuruda bulunulmuş, ilçedeki toplam ortaokul öğrenci sayısı talep edilmiştir. Bu işlemin ardından toplam ortaokul öğrenci sayısının yaklaşık 50.000 olduğu öğrenilmiştir. Buna göre 50.000 kişilik bir evrenden %99 doğruluk payında seçilmesi gereken en az örneklem sayısı 657'dir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu araştırma kapsamında araştırmaya dahil edilen örneklem sayısı 1.334'tür. Yani örneklemin evreni temsil gücünün bulunduğunu söylemek mümkündür.

Örneklemin evreni temsil gücünü artırmak adına tabakalı örnekleme yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda evren, düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik seviyesi olarak üçe ayrılmıştır. Hangi okulun hangi tabakada yer aldığını belirlemek için de İstanbul Üniversitesi ve çeşitli bakanlıkların iştirakleriyle oluşturulmuş olan "Mahallem İstanbul Projesi"nden yararlanılmış, proje kapsamında mahallelerin



sosyo-ekonomik sınıflandırılması yapılmış, okulların bulunduğu mahallelerin sosyo-ekonomik seviyesine göre belirleme yapılmıştır. Buna göre Atakent Mahallesi üst, Fevzi Çakmak Mahallesi orta ve Kanarya Mahallesi alt sosyo-ekonomik seviyeye sahiptir (Mahallem İstanbul, 2018). Buradan hareketle bulunduğu mahalle Halkalı Merkez olan ancak kayıt bölgesi Atakent olan TOKİ Avrupa Konutları Ortaokulu üst, mahallesi Fevzi Çakmak olan Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu orta ve mahallesi Kanarya olan Kanarya Ortaokulu alt sınıf olarak kabul edilmiş olup üst seviyeden 459, orta seviyeden 392 ve alt seviyeden 482 öğrenci tesadüfi olarak belirlenmiş, tabakalardan seçilen örneklem sayıları orantısız yapılmıştır. Yani örneklemin belirlenmesinde tabakaların evren içindeki oranlarından bağımsız olarak gerçekleştirilen ve tabakalardan eşit ya da farklı olarak seçim yapılan “orantısız tabakalı örneklem” yöntemi kullanılmıştır (Sencer ve Sencer, 1978: 470).

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında öğrencilerin saldırganlık düzeylerini ölçmek için “Saldırganlık Ölçeği”, okul iklimi algılarını ölçmek için “Okul İklimi Ölçeği” ve demografik bilgileri ile çeşitli bilgileri edinmek için de “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımı için geliştiren kişilerden gerekli izinler alınmıştır.

#### **3.3.1. Saldırganlık Ölçeği**

Öğrencilerin saldırganlık düzeylerini ölçmek için Buss ve Perry (1992) tarafından geliştirilen ve Demirtaş-Madran (2013) tarafından Türkçe diline uyarlanarak, geçerlik-güvenilirlik çalışması yapılan “Saldırganlık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 29 maddeden oluşan, 5 aralıklı Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, düşmanlık ve öfke olmak üzere saldırganlık davranışının dört farklı boyutunu ihtiva etmektedir. Ölçekte fiziksel saldırganlık boyutuna dair 9 soru; sözel saldırganlık boyutuna dair 5 soru; öfke boyutuna dair 7 soru ve düşmanlık boyutuna dair 8 soru bulunmaktadır (Demirtaş-Madran, 2013: 2). İlgili ölçeğin geçerlik-güvenilirlik incelemesi yapılmıştır. İnceleme sonucunda: Fiziksel saldırganlık ölçeğinin Cronbach alpha değeri .76, öfke ölçeğinin Cronbach alpha değeri .57, düşmanlık ölçeğinin Cronbach alpha değeri .64, sözel saldırganlık ölçeğinin Cronbach alpha değeri .54, toplam saldırganlık ölçeğinin Cronbach alpha değeri .86 olarak bulunmuştur.

### **3.3.2. Okul İklimi Ölçeği**

Öğrencilerin okul iklimi algılarını ölçmek için Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 22 maddeden oluşan, 5 aralıklı Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, “destekleyici öğretmen davranışları”, “başarı odaklılık” ve “güvenli öğrenme ortamı” olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçekte destekleyici öğretmen davranışları boyutunda 8 soru, başarı odaklılık boyutunda 4 soru ve güvenli öğrenme ortamı boyutunda 10 soru yer almaktadır (Çalık ve Kurt, 2010: 175). İlgili ölçeğin geçerlik-güvenirlik incelemesi yapılmıştır. İnceleme sonucunda: Destekleyici öğretmen davranışları ölçeğinin Cronbach alpha değeri; .81, başarı odaklılık ölçeğinin Cronbach alpha değeri .60, güvenli öğrenme ortamı Cronbach alpha değeri .58, ölçeğin toplam puan Cronbach alpha değeri .71 olarak bulunmuştur.

### **3.3.3. Kişisel Bilgi Formu**

Öğrencilerin demografik bilgilerini öğrenmek ve çeşitli değişkenlere dair bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir. Soru formunda demografik soruların yanı sıra, bilgisayar kullanımı, sosyal medya, bilgisayar oyunu, televizyon izleme, televizyon dizi türü vb. sorular da yer almaktadır ve soru formu toplam 25 sorudan oluşmaktadır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Veriler, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin ve okullarla yapılan görüşmelerin ardından Şubat-Mart 2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin toplanmasında ilgili soru formları öğretmenlere dağıtılmış, soru formları öğretmenlerin gözetiminde eş zamanlı olarak bir ders saatinde doldurtulmuş ve bir sonraki ders toplanmıştır.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Verilerin analiz edilmesinde SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) Programı kullanılmıştır. Verilerin analizinden önce ölçekten alınan puanların normallik testi yapılmış basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ölçekten alınan puanların normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir (Saldırganlık Ölçeği’nin basıklık değeri ,12, çarpıklık değeri -.43 Okul İklimi ölçeğinin basıklık değeri -.18, çarpıklık değeri .37). Basıklık ve çarpıklık değerleri -1.50 ile +1.50 arasında olan ölçümler normal dağılım özellikleri göstermesinden dolayı (Tabachnick ve Fidell, 2013)

araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmada kullanılan ölçekler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyini ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların iki grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için ilişkisiz t testi, ikiden fazla değişken ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı içinde tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın amaç kısmında yer alan soruların sıralanışına uygun olarak bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Öğrencilerin Saldırganlık ve Alt Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistik Düzeyleri

Öğrencilerin saldırganlık ve alt ölçek puanlarının betimsel istatistik düzeylerine Tablo 4.1.1’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.1.1: Öğrencilerin Saldırganlık ve Alt Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistik Düzeyleri**

Ölçekler	Madde sayısı	Ortalama	Standart sapma	Minumum	Maksimum
<b>Fiziksel saldırganlık</b>	9	14.09	7.10	1.00	37.00
<b>Sözel Saldırganlık</b>	5	9.00	3.52	1.00	21.00
<b>Düşmanlık</b>	8	16.93	6.42	1.00	33.00
<b>Öfke</b>	7	13.05	5.05	1.00	29.00
<b>Toplam</b>	29	44.14	15.53	5.00	88.00

Tablo 4.1.1’de görüldüğü gibi fiziksel saldırganlık ölçeği puanlarının ortalaması 14.09, standart sapması 7.10, sözel saldırganlık ölçeği puanlarının ortalaması 9.00 standart sapması 3.52, düşmanlık ölçeği puanlarının ortalaması 16.93, standart sapması 6.42, öfke ölçeği puanlarının ortalaması 13.05, standart sapması 5.05 olarak ölçülmüştür. Saldırganlık ölçeği toplam puanlarının ortalaması 44.14, standart sapması 15.53 olarak hesaplanmıştır.

## 4.2. Öğrencilerin Okul İklimi ve Alt Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistik Düzeyleri

Öğrencilerin okul iklimi ve alt ölçek puanlarının betimsel istatistiklerine Tablo 4.2.1.'de yer verilmiştir.

**Tablo 4.2.1: Öğrencilerin Okul İklimi ve Alt Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Ölçekler	Madde sayısı	Ortalama	Standart sapma	Minimum	Maksimum
Destekleyici öğretmen	8	25.07	7.00	8.00	40.00
Başarı odaklı	4	14.90	3.52	4.00	43.00
Güvenli öğrenme	10	30.99	6.31	10.00	50.00
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>71.01</b>	<b>11.05</b>	<b>25.00</b>	<b>109.00</b>

Tablo 4.2.1.'de görüldüğü gibi destekleyici öğretmen ölçeği puanlarının ortalaması 25.07, standart sapması 7.00, başarı odaklı ölçek puanlarının ortalaması 14.90, standart sapması 3.52, güvenli öğrenme ortamı ölçeği puanlarının ortalaması 30.99, standart sapması 6.31 olarak ölçülmüştür. Okul İklimi ölçeği toplam puanlarının ortalaması 71,01, standart sapması 11.05 olarak hesaplanmıştır.

## 4.3. Saldırganlık ve Alt ölçekleri ile Okul İklimi ve Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişki

Araştırmada kullanılan ölçek puanları arasındaki ilişki katsayılarına Tablo 4.3.1.'de yer verilmiştir.

**Tablo 4.3.1: Araştırmada Kullanılan Ölçek ve Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiler**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Fiziksel sal.	--								
2.Düşmanlık	.48**	--							
3. Öfke	.63**	.56.**	--						
4.Sözel Sal.	.51**	.45**	.53**	--					
5.Saldırganlık	.86**	.81**	.84**	.59**	--				
6.Des. Öğret.	-.25**	-.22**	-.14**	-.16**	-.25**	--			
7. Başarı odak.	-.17**	-.12**	-.07**	-.10**	-.16**	.60**	--		
8.Güven. Eği. Ort.	-.29**	-.31**	-.28**	-.21**	-.34**	.20**	.27**	--	
9. Okul İklimi	-.39**	-.38**	-.32**	-.28**	-.38**	.77**	.70**	.53**	--

Tablo 4.3.1’de görüldüğü gibi saldırganlık toplam ölçek puanları ile fiziksel saldırganlık ( $r = .86, p < .05$ ), düşmanlık ( $r = .48, p < .01$ ) öfke ( $r = .63, p < .01$ ) ve sözel saldırganlık ( $r = .51, p < .01$ ) ölçeği puanları arasında pozitif yönde korelasyonlar bulunmuştur. Destekleyici öğretmen davranışları ölçeği puanları ile fiziksel saldırganlık ( $r = -.25, p < .01$ ), düşmanlık ( $r = -.22, p < .01$ ), öfke ( $r = -.14, p < .01$ ), sözel saldırganlık ( $r = -.16, p < .01$ ) ve saldırganlık toplam ölçek puanları ( $r = -.25, p < .01$ ) arasında da negatif yönde korelasyon değerleri elde edilmiştir. Başarı odaklı olma ölçeği puanları ile fiziksel saldırganlık ( $r = -.17, p < .01$ ), düşmanlık ( $r = -.12, p < .01$ ), öfke ( $r = -.07, p < .01$ ), sözel saldırganlık ( $r = -.10, p < .01$ ) ve saldırganlık toplam ölçek puanları ( $r = -.16, p < .01$ ) arasında negatif yönde korelasyonlar bulunmuştur. Güvenli eğitim ortamı ölçeği puanları ile fiziksel saldırganlık ( $r = -.29, p < .01$ ), düşmanlık ( $r = -.31, p < .01$ ), öfke ( $r = -.28, p < .01$ ), sözel saldırganlık ( $r = -.21, p < .01$ ) ve saldırganlık toplam ölçek puanları ( $r = -.34, p < .01$ ) arasındaki korelasyon değerleri negatif yönde ancak anlamlıdır. Okul iklimi toplam ölçek puanları ile fiziksel saldırganlık ( $r = -.39, p < .01$ ), düşmanlık ( $r = -.38, p < .01$ ), öfke ( $r = -.32, p < .01$ ), sözel saldırganlık ( $r = -.28, p < .01$ ) ve saldırganlık toplam ölçek puanları ( $r = -.38, p < .01$ ) arasında negatif yönde korelasyonlar bulunmuştur. Destekleyici öğretmen davranışları ile başarı odaklı ( $r = .60, p < .01$ ), güvenli eğitim ortamı ( $r = .20, p < .01$ ), okul iklimi toplam ( $r = .77, p < .01$ ) ölçek puanları arasında pozitif yönde korelasyonlar bulunmuştur. Başarı odaklı olma ölçeği puanları ile güvenli eğitim ortamı ( $r = .27, p < .01$ ) ve okul iklimi toplam ( $r = .70, p < .01$ ) ölçek puanları arasında pozitif yönde korelasyonlar bulunmuştur. Güvenli eğitim ortamı ile

okul iklimi toplam ( $r = .53, p < .01$ ) ölçek puanları arasında da pozitif yönde korelasyon bulunmuştur.

#### 4.4. Okul İklimi Alt Ölçek Puanlarının Saldırganlık Alt Ölçek Puanlarını Yordama Düzeyi

Öğrencilerin okul iklimi alt ölçek puanlarının fiziksel saldırganlık puanlarını yordama düzeyindeki rolüne ilişkin bulgulara Tablo 4.4.1’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.4.1: Öğrencilerin Fiziksel Saldırganlık Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Model	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	10,861	1,264		8,591	,000		
Destekleyici öğretmen	-,182	,033	-,178	-5,455	,000	-,244	-,152
Başarı odaklı	-,141	,066	-,069	-2,126	,034	-,173	-,060
Güvenli öğren.ortamı	,320	,030	-,283	-10,797	,000	,298	,290
<b>R=0.37 R<sup>2</sup>=0.14</b> <b>F(3-1266)=68.64 P=.000</b>							

Destekleyici öğretmen, başarı odaklı olma ve güvenli öğrenme ortamı ölçek puanları birlikte öğrencilerin fiziksel saldırganlıklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $R=0.37, R^2=0.14, p < 0.01$ ). Adı geçen üç değişken birlikte fiziksel saldırganlık düzeyindeki varyansın sadece %14’ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin fiziksel saldırganlık üzerindeki görece önem sırası; güvenli öğrenme ortamı, destekleyici öğretmen ve başarı odaklı olma şeklinde gözlenmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise güvenli öğrenme ortamı ve destekleyici öğretmen ölçeği puanlarının fiziksel saldırganlık üzerinde negatif yönde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okul iklimi alt ölçek puanlarının öfke ölçeği puanlarını yordama düzeyindeki rolüne ilişkin bulgulara Tablo 4.4.2’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.4.2: Öğrencilerin Öfke Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Model	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	8,594	,920		9,343	,000		
Destekleyici öğretmen	-,081	,024	-,112	-3,334	,001	-,137	-,093
Başarı odaklı	-,008	,048	-,006	-,168	,867	-,067	-,005
Güvenli öğren.ortamı	,214	,022	-,267	9,923	,000	,276	,268
<b>R=0.30 R<sup>2</sup>=0.10</b>							
<b>F(3-1275)=41.75, p=.000</b>							

Destekleyici öğretmen, başarı odaklı olma ve güvenli öğrenme ortamı ölçek puanları birlikte öğrencilerin öfke düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır (R=0.30, R<sup>2</sup>=0.09, p<0.01). Adı geçen üç değişken birlikte öfke düzeyindeki varyansın sadece %10'nunu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin öfke üzerindeki görelî önem sırası; güvenli öğrenme ortamı, destekleyici öğretmen ve başarı odaklı olma şeklinde gözlenmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise güvenli öğrenme ortamı ve destekleyici öğretmen ölçeği puanlarının öğrencilerin öfke düzeyi üzerinde negatif yönde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okul iklimi alt ölçek puanlarının düşmanlık ölçeği puanlarını yordama düzeyindeki rolüne ilişkin bulgulara Tablo 4.4.3'de yer verilmiştir.



**Tablo 4.4.3: Öğrencilerin Düşmanlık Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Model	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	12,335	1,143		10,789	,000		
Destekleyici öğretmen	-,178	,030	-,193	5,895	,000	-,220	-,163
Başarı odaklı	-,006	,060	-,003	-,105	,917	-,114	-,003
Güvenli öğren.ortamı	,296	,027	-,290	11,015	,000	,306	,295
<b>R=0.36 R<sup>2</sup>=0.13</b> <b>F(3-1273)=64,27, p=.000</b>							

Destekleyici öğretmen, başarı odaklı olma ve güvenli öğrenme ortamı ölçek puanları birlikte öğrencilerin düşmanlık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır (R=0.36, R<sup>2</sup>=0.13, p <0.01). Adı geçen üç değişken birlikte düşmanlık düzeyindeki varyansın sadece %13'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin düşmanlık üzerindeki görece önem sırası; güvenli öğrenme ortamı, destekleyici öğretmen ve başarı odaklı olma şeklinde gözlenmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise güvenli öğrenme ortamı ve destekleyici öğretmen ölçeği puanlarının öğrencilerin düşmanlık düzeyi üzerinde negatif yönde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okul iklimi alt ölçek puanlarının sözel saldırganlık ölçeği puanlarını yordama düzeyindeki rolüne ilişkin bulgulara Tablo 4.4.4'de yer verilmiştir.

**Tablo 4.4.4: Öğrencilerin Sözel Saldırganlık Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Model	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	7,723	,646		11,955	,000		
Destekleyici öğretmen	-,071	,017	-,140	-4,109	,000	-,167	-,115
Başarı odaklı	-,020	,034	-,020	-,596	,551	-,099	-,017
Güvenli öğren.ortamı	,109	,015	-,197	7,206	,000	,207	,198
<b>R=0.26 R<sup>2</sup>=0.07</b>							
<b>F(3-1268)=29,97, p=.000</b>							

Destekleyici öğretmen, başarı odaklı olma ve güvenli öğrenme ortamı ölçek puanları birlikte öğrencilerin sözel saldırganlık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır (R=0.26, R<sup>2</sup>=0.07, p <0.01). Adı geçen üç değişken birlikte sözel saldırganlık düzeyindeki varyansın sadece %7'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin sözel saldırganlık üzerindeki görece önem sırası; güvenli öğrenme ortamı, destekleyici öğretmen ve başarı odaklı olma şeklinde gözlenmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise güvenli öğrenme ortamı ve destekleyici öğretmen ölçeği puanlarının öğrencilerin sözel saldırganlık düzeyi üzerinde negatif yönde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

#### **4.5. Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyleri ile Okul İklimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının sosyo-ekonomik düzeye gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük tek yönlü varyans (anova) analizi sonuçlarına Tablo 4.5.1'de yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.1: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	p	
Saldır.	Alt	427	50,03±17,41	Gruplararası	8556,3	2	4278,174		
	Orta	387	53,33±17,16	Gruplarıçi	392634,1	1263	310,874	13,76	,000
	Üst	452	56,27±18,23	Toplam	401190,5	1265			
Okul ik.	Alt	441	74,01±11,66	Gruplararası	6588,5	2	3294,250		
	Orta	390	70,40±10,82	Gruplarıçi	153617,4	1284	119,640	27,53	,000
	Üst	456	68,68±10,29	Toplam	160205,9	1286			

Analiz sonuçlarına göre Saldırganlık Ölçeği puanları öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [f (2-1263) =13,76, p <.01]. Alt sosyo-ekonomik düzeyde olanların saldırganlık ölçeği puanları ( $\bar{x}$ =50,03) orta sosyo-ekonomik düzeyde olanların ( $\bar{x}$ =53,33) ve üst sosyo-ekonomik düzeyde olanların ( $\bar{x}$ =56,27) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça saldırganlık eğilimleri de artmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, sadece orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin alt sosyo-ekonomik düzeyde olanlardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre Okul iklimi Ölçeği puanları öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir[f(2-1284)=27.53 p <.01]. Alt sosyo-ekonomik düzeyde olanların okul iklimi ölçeği puanları ( $\bar{x}$ =74,01) orta sosyo-ekonomik düzeyde olanların ( $\bar{x}$ =70,40) ve üst sosyo-ekonomik düzeyde olanların ( $\bar{x}$ =68,68) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça okul iklimini olumlu algılama eğilimleri azalmaktadır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, sadece alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre okul iklimini daha olumlu algılama eğiliminde oldukları gözlenmiştir.

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük t testi sonuçlarına Tablo 4.5.2’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.2: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Düzeye Göre t Testi Sonuçları**

Değişkenler		N	$\bar{X}\pm S$	sd	t	p
Saldırganlık	Kadın	635	53,23±18,15	1262	,97	,922
	Erkek	629	53,33±17,48			
Okul İklimi	Kadın	647	70,74±10,83	1283	,88	,376
	Erkek	638	71,29±11,49			

Tablo 4.5.2’de görüldüğü gibi öğrencilerin saldırganlık eğilimleri cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $t(1262)=0,97$   $p>.05$ ].

Benzer şekilde öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri de cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $t(1283)=0,88$   $p>.05$ ].

Öğrencilerin saldırganlık alt ölçek puanlarının cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük t testi sonuçlarına Tablo 4.5.3’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.3: Öğrencilerin Saldırganlık Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Düzeye Göre t Testi Sonuçları**

Cinsiyet		N	$\bar{X}\pm S$	sd	t	p
Fiziksel saldırganlık	Kadın	655	13,17±7,16	1302	4,777	,000
	Erkek	649	15,03±6,93			
Düşmanlık	Kadın	654	17,61±6,59	1307	3,89	,000
	Erkek	655	16,23±6,19			
Öfke	Kadın	657	13,28±5,13	1313	1,58	,112
	Erkek	658	12,83±4,97			
Sözel saldırganlık	Kadın	653	9,15±3,47	1308	1,51	,131
	Erkek	657	8,86±3,58			

Tablo 4.5.3’de görüldüğü gibi öğrencilerin fiziksel saldırganlık eğilimleri cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $t(1302) =4,77$   $p <.01$ ]. Erkek öğrencilerin fiziksel saldırganlık düzeyleri ( $\bar{x}=15,03$ ) kadın öğrencilere göre ( $\bar{x}=13,17$ ) daha yüksektir.

Öğrencilerin düşmanlık eğilimleri cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t (1307) =3,89 p<.01]. Kadın öğrencilerin düşmanlık eğilimleri ( $\bar{x}$ =17,61) erkek öğrencilere göre ( $\bar{x}$ =16,23) daha yüksektir.

Öğrencilerin öfke eğilimleri cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t (1313) =1,58 p>.05]. Benzer şekilde öğrencilerin sözel saldırganlık düzeyleri de cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t (1308) =1,51 p>.05].

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük t testi sonuçlarına Tablo 4.5.4'de yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.4: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Düzeye Göre t Testi Sonuçları**

Sınıf düzeyi		N	$\bar{X}\pm S$	sd	t	p
Saldırganlık	7. sınıf	701	51,80±17,24	1264	3,26	,001
	8. sınıf	565	55,08±18,33			
Okul İklimi	7. sınıf	708	71,16±10,92	1285	,485	,628
	8. sınıf	579	70,86±11,44			

Tablo 4.5.4'de görüldüğü gibi öğrencilerin saldırganlık eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t (1264) =4,77 p <.01]. Elde edilen sonuçlara göre 8. Sınıf öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ( $\bar{x}$ =55,08), 7. Sınıflara göre ( $\bar{x}$ =51,80) daha yüksektir.

Öğrencilerin okul iklimini algılamaları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t (1285) =0485 p>.05].

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük tek yönlü varyans (anova) analizi sonuçlarına Tablo 4.5.5'de yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.5: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Kardeş sayı	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	p	
Saldır.	Tek	85	52,36±17,23	Gruplararası	135,297	2	67,6		
	2	439	53,64±17,55	Gruplariçi	399883,10	1255	318,6	,212	,809
	3 +	734	53,19±18,09	Toplam	400018,40	1257			
Okul ik.	Tek	86	69,48±9,95	Gruplararası	948,34	2	474,1		
	2	444	70,15±10,60	Gruplariçi	157918,24	1276	123,7	3,83	,022
	3 +	749	71,76±11,54	Toplam	158866,59	1278			

Tablo 4.5.5’de görüldüğü gibi Saldırganlık Ölçeği puanları öğrencilerin kardeş sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(2-1255) = .212, p > .01$ ].

Analiz sonuçlarına göre Okul iklimi Ölçeği puanları öğrencilerin kardeş sayılarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(2-1276) = 3,83, p < .05$ ]. Tek kardeş olanların okul iklimi ölçeği puanları ( $\bar{x}=69,48$ ) iki kardeşi olanların ( $\bar{x}=70,15$ ) üç ve üstü kardeşi olanların ( $\bar{x}=71,76$ ) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin kardeş sayıları arttıkça okul iklimini olumlu algılama düzeyleri artmaktadır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş sadece üç ve üstü kardeşi olanların okul iklimini olumlu algılamaları iki kardeşi olanlara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının ebeveynlerinin medeni durumuna göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük t testi sonuçlarına Tablo 4.5.6’da yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.6: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Ebeveynin Medeni Durumuna Göre t Testi Sonuçları**

Medeni Durum	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	p	
Saldırganlık	Evli	1194	52,84±17,67	1262	3,26	,001
	Boşanmış	70	60,27±18,81			
Okul İklimi	Evli	1215	71,17±11,16	1284	1,99	,045
	Boşanmış	71	68,57±10,97			

Tablo 4.5.6’da görüldüğü gibi öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ebeveynlerinin medeni durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $t(1262) = 3,26, p < .01$ ].

Elde edilen sonuçlara göre ebeveyni boşanmış olan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ( $\bar{x}=52,84$ ) evli olanlara göre ( $\bar{x}=60,57$ ) daha yüksektir.

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri ebeveynlerinin medeni durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t (1284) =1,99 p<.05]. Elde edilen sonuçlara göre ebeveyni evli olan öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri ( $\bar{x}=71,17$ ) boşanmış olanlara göre ( $\bar{x}=69,57$ ) daha olumludur.

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının hanede çalışan birinin olup olmamasına göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük t testi sonuçlarına Tablo 4.5.7’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.7: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Hanede Çalışan Bireyin Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları**

Hanede çalışan		N	$\bar{X}\pm S$	sd	t	p
Saldırganlık	Var	1221	53,34±17,84	1264	,795	,427
	Yok	45	51,20±16,91			
Okul İklimi	Var	1240	71,17±11,12	1285	2,36	,011
	Yok	47	67,12±11,54			

Tablo 4.5.7’de görüldüğü gibi öğrencilerin saldırganlık eğilimleri haneden çalışan birinin olma durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t (1264) =.795, p>.01].

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri haneden çalışan birini olma durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t (1285) =2,36 p <.05]. Elde edilen sonuçlara göre hanelerinde çalışan biri olan öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri ( $\bar{x}=71,17$ ) hanede çalışan biri olmayan öğrencilere göre ( $\bar{x}=67,12$ ) daha yüksektir.

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının annenin eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük tek yönlü varyans (anova) analizi sonuçlarına Tablo 4.5.8’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.8: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Anne Eğt.	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	p	
Saldırganlık	O.D	123	50,60±18,57	Gruplararası	1204,90	3	401,635		
	İ.O.	748	53,33±17,98	Gruplarıçi	39891,7	1258	317,102	1,26	,284
	Lise	244	53,67±17,84	Toplam	40011,6	1261			
	Üni	147	54,68±19,09						
Okul iklimi	O.D	124	72,70±10,24	Gruplararası	2194,506	3	731,502		
	İ.O.	759	71,76±11,58	Gruplarıçi	15775,8	1278	123,455	5,92	,001
	Lise	252	69,17±10,69	Toplam	15970,3	1281			
	Üni	147	69,06±9,96						

Tablo 4.5.8’de görüldüğü gibi saldırganlık Ölçeği puanları öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(3-1258)=1,26$ ,  $p >.05$ ].

Analiz sonuçlarına göre Okul iklimi Ölçeği puanları öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(3-1278)=5,92$ ,  $p < .01$ ]. Annesi okuryazar olmayanların okul iklimi ölçeği puanları ( $\bar{x}=72,70$ ) ilkokul ve ortaokul mezunu olanların ( $\bar{x}=71,76$ ) lise mezunu olanların ( $\bar{x}=69,17$ ) üniversite ve lisansüstü olanların ( $\bar{x}=69,06$ ) olarak belirlenmiştir. Annelerin eğitim düzeyleri arttıkça öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri düşmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş sadece annelerin eğitim düzeyleri; okuryazar olmayanların lise mezunu olanlara göre okuryazar olmayanların lehine olumlu, ilkokul ve ortaokul mezunu olanların lise mezunu olanlara göre ilkokul ve ortaokul mezunu olanların lehine olumlu bulunmuştur.

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının babanın eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük tek yönlü varyans (anova) analizi sonuçlarına Tablo 4.5.9’da yer verilmiştir.



**Tablo 4.5.9: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Baba Eğt.	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	p	
Saldırganlık	O.D	42	50,19±20,71	Gruplararası	975,536	3	325,17		
	İ.O.	702	52,91±17,68	Gruplarıçi	394433,744	1248	316,053	1,02	,379
	Lise	295	53,75±17,73	Toplam	395409,280	1251			
	Üni	213	54,68±17,52						
Okul iklimi	O.D	42	70,45±9,16	Gruplararası	2374,339	3	791,446		
	İ.O.	713	72,25±11,36	Gruplarıçi	156675,503	1268	123,561	6,40	,000
	Lise	301	69,64±11,37	Toplam	159049,842	1271			
	Üni	216	69,22±10,19						

Tablo 4.5.9’da görüldüğü gibi saldırganlık ölçeği puanları öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(3-1248)=1,029$ ,  $p >.05$ ].

Analiz sonuçlarına göre Okul iklimi Ölçeği puanları öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(3-1268) =6,405$ ,  $p <.01$ ]. Babası okuryazar olmayanların okul iklimi ölçeği puanları ( $\bar{x}=70,45$ ) ilkokul ve ortaokul mezunu olanların ( $\bar{x}=72,25$ ), lise mezunu olanların ( $\bar{x}=69,64$ ), üniversite ve lisansüstü olanların ( $\bar{x}=69,22$ ) olarak belirlenmiştir. Genel olarak babaların eğitim düzeyleri arttıkça öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri düşmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş sadece babalarının eğitim düzeyleri; ilkokul ve ortaokul mezunu olanların lise ve üniversite mezunu olanlara göre ilkokul ve ortaokul mezunu olanların lehine olumlu bulunmuştur.

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının konut sahibi olma durumuna göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük tek yönlü varyans (anova) analizi sonuçlarına Tablo 4.5.10’da yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.10: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Konut Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Konut		N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	p
Saldır.	Kendi	788	52,82±17,61	Gruplararası	407,836	2	203,918		
	Kira	450	54,01±18,13	Gruplarıçi	396627,547	1252	316,795	,644	,526
	Diğer	17	53,29±17,16	Toplam	397035,383	1254			
Okul ik.	Kendi	803	71,13±11,32	Gruplararası	584,876	2	292,438		
	Kira	454	71,14±10,81	Gruplarıçi	158832,348	1271	124,966	2,34	,097
	Diğer	17	65,23±13,56	Toplam	159417,224	1273			

Tablo 4.5.10’da görüldüğü gibi Saldırganlık Ölçeği puanları öğrencilerin konuta sahip olma durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f (2-1252) = .644, p>.05].

Analiz sonuçlarına göre Okul iklimi Ölçeği puanları öğrencilerin konuta sahip olma durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f (2-1271) =2,34, p>.05].

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının gelir durumuna göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük tek yönlü varyans (anova) analizi sonuçlarına Tablo 4.5.11’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.11: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Gelir Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Gelir		N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	p
Saldırganlık	1000	74	51,59±18,61	Gruplararası	6501,465	4	1625,36		
	1000-1500	184	49,91±17,39	Gruplarıçi	37294,74	1196	311,86		
	1501-2000	151	55,49±17,88	Toplam	37496,21	1200		5,21	,000
	2001-2500	208	50,99±17,39						
	2501+	584	55,33±17,65						
Okul iklimi	1000	76	70,76±11,44	Gruplararası	2093,487	4	523,372		
	1000-1500	187	72,58±11,47	Gruplarıçi	15014,62	1213	123,755		
	1501-2000	153	72,04±10,44	Toplam	15208,10	1217		4,22	,002
	2001-2500	214	72,38±11,88						
	2501+	588	69,66±10,85						

Tablo 4.5.11’de görüldüğü gibi saldırganlık ölçeği puanları öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(4-1196)=5,21, p < .01$ ]. Elde edilen sonuca göre gelir düzeyi 1000 TL’ye kadar olanların saldırganlık düzeyi ( $\bar{x}=51,59$ ), 1000-1500 olanların ( $\bar{x}=49,91$ ), 1501-2000 TL olanların ( $\bar{x}=55,49$ ), 2001-2500 TL olanların ( $\bar{x}=50,99$ ), 2501 TL ve üstü gelire sahip olanların ( $\bar{x}=55,33$ ) olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş gelir düzeyi 2501 ve üstü olanlarla 1000-1500 TL olanlar arasında gelir düzeyi 2501 ve üstü olanların lehine saldırganlık eğilimleri yüksek bulunmuştur.

Analiz sonuçlarına göre Okul iklimi Ölçeği puanları öğrencilerin gelir düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(4-1213) =4,22, p < .01$ ]. Elde edilen sonuca göre gelir düzeyi 1000 TL’ye kadar olanların okul iklimi ölçeği puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=70,76$ ), 1000-1500 olanların ( $\bar{x}=72,58$ ), 1501-2000 TL olanların ( $\bar{x}=72,04$ ), 2001-2500 TL olanların ( $\bar{x}=72,38$ ), 2501 TL ve üstü gelire sahip olanların ( $\bar{x}=69,66$ ) olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş okul iklimini algılama durumu gelir düzeyi 1000-1500 TL olanlarla, 2501 ve üstü TL gelire sahip olanlar arasında gelir düzeyi 1000-1500 TL olanların lehine olumlu bulunmuştur.

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının hanede kronik rahatsızlık olup olmamasına göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük t testi sonuçlarına Tablo 4.5.12’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.12: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Hanede Kronik Rahatsızlığı Bulunma Durumuna Olma Göre t Testi Sonuçları**

Kronik Rahatsızlık		N	$\bar{X}\pm S$	sd	t	p
Saldırganlık	Var	309	55,63±17,81	1262	2,67	,008
	Yok	955	52,52±17,74			
Okul İklimi	Var	312	72,86±10,94	1282	3,36	,001
	Yok	972	70,43±11,17			

Tablo 4.5.12’de görüldüğü gibi öğrencilerin saldırganlık eğilimleri haneden kronik rahatsızlığı bulunma durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $t(1262) =2,67, p < .01$ ]. Elde edilen sonuçlara göre hanelerinde kronik rahatsızlığı bulunan

öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ( $\bar{x}=55,63$ ), kronik rahatsızlığı olmayan öğrencilere göre ( $\bar{x}=55,52$ ) daha yüksektir.

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri hanede kronik rahatsızlığı bulunma durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $t(1282)=3,36$ ,  $p < .01$ ]. Elde edilen sonuçlara göre hanelerinde kronik rahatsızlığı bulunan öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri ( $\bar{x}=72,86$ ), kronik rahatsızlığı olmayan öğrencilere göre ( $\bar{x}=70,43$ ) daha yüksektir.

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının hanede engelli birinin olup olmamasına göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük t testi sonuçlarına Tablo 4.5.13’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.13: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Hanede Engelli Birinin Bulunma Durumuna Olma Göre t Testi Sonuçları**

Engelli var mı?		N	$\bar{X}\pm S$	sd	t	p
Saldırganlık	Var	49	50,57±18,09	1263	1,08	,278
	Yok	1216	53,38±17,80			
Okul İklimi	Var	48	71,00±10,41	1284	,022	,993
	Yok	1238	71,03±11,19			

Tablo 4.5.13’de görüldüğü gibi öğrencilerin saldırganlık eğilimleri hanede engelli birinin bulunma durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $t(1263) = 1,08$ ,  $p > .05$ ].

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri hanede engelli birinin bulunma durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $t(1284) = ,022$ ,  $p > .05$ ].

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının göçle gelme durumuna göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük t testi sonuçlarına Tablo 4.5.14’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.14: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Göçle Gelme Durumuna Göre t Testi Sonuçları**

Göçle gelme		N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	p
Saldırganlık	Evet	255	52,31±16,10	1262	,952	,341
	Hayır	1009	53,50±18,22			
Okul İklimi	Evet	254	72,43±11,18	1283	2,27	,028
	Hayır	1031	70,66±11,13			

Tablo 4.5.14’de görüldüğü gibi öğrencilerin saldırganlık eğilimleri öğrencilerin göçle gelme durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t (1262) = ,952, p> .05].

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri öğrencilerin göçle gelme düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t (1284) = ,022, p <.05]. Elde edilen sonuçlara göre göçle gelen öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri ( $\bar{x}$ =72,43), göçle gelmeyen öğrencilere göre ( $\bar{x}$ =70,66) daha yüksektir.

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının televizyon izleme süresine göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük tek yönlü varyans (anova) analizi sonuçlarına Tablo 4.5.15’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.15: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Televizyon İzleme Süresine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları**

TV İzleme	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	p	
Saldırganlık	0-1	445	53,91±17,46	Gruplararası	5158,996	3	1719,66		
	2-3	439	51,56±17,61	Gruplarıçi	39578,612	1261	314,020	5,48	,001
	4-5	234	52,24±17,43	Toplam	40137,608	1264			
	5+	147	58,10±19,21						
Okul iklimi	0-1	456	70,41±11,44	Gruplararası	366,637	3	122,212		
	2-3	449	71,45±10,92	Gruplarıçi	15939,298	1281	124,777	,98	,402
	4-5	229	70,86±11,21	Toplam	16005,935	1284			
	5+	151	71,87±11,06						

Tablo 4.5.15’de görüldüğü gibi saldırganlık ölçeği puanları öğrencilerin televizyon izleme sürelerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(3-1261)=5,48$ ,  $p < .01$ ]. Elde edilen sonuca göre günde 0-1 saat televizyon izleyen öğrencilerin saldırganlık düzeyi ( $\bar{x}=53,91$ ), 2-3 saat izleyenlerin ( $\bar{x}=51,56$ ), 4-5 saat izleyenlerin ( $\bar{x}=52,24$ ), 5 saat ve üstü izleyenlerin ( $\bar{x}=58,10$ ) olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş 5 saat üstü televizyon izleyenlerin saldırganlık eğilimleri, 2-3 saat ve 4-5 saat televizyon izleyenlerden daha yüksek çıktığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri televizyon izleme sürelerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $f(3-1281) =,98$ ,  $p > .05$ ].

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının izlenen dizi türüne göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük tek yönlü varyans (anova) analizi sonuçlarına Tablo 4.5.16’da yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.16: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının İzlenen Dizi Türüne Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Dizi Türü	N	$\bar{X} \pm S$	V. K.	K.T.	sd	K.O.	f	p
Saldır.	Aksiyon	688 55,03 ±18,16	Grup.ara	9498,58	2	4749,2		
	Komedi	485 49,96 ±16,82	Grup içi	39109,9	1253	312,08	15,22	,000
	Dram	83 58,22 ±18,26	Toplam	40058,5	1255			
Okul ik.	Aksiyon	694 70,76 ±11,50	Grup.ara	359,78	2	179,89		
	Komedi	500 71,55 ±10,78	Grup içi	15786,0	1273	124,00	1,45	,235
	Dram	82 69,57 ±9,96	Toplam	15215,9	1275			

Tablo 4.5.16’da görüldüğü gibi saldırganlık ölçeği puanları öğrencilerin izlediği dizi türüne göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(2-1253) =15,22$ ,  $p < .01$ ]. Elde edilen sonuca göre aksiyon izleyen öğrencilerin saldırganlık düzeyi ( $\bar{x}=55,03$ ), komedi izleyenlerin ( $\bar{x}=49,96$ ), dram izleyenlerin ( $\bar{x}=58,22$ ) olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş dram izleyen

öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin komedi ve aksiyon izleyenlere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre Okul iklimi Ölçeği puanları öğrencilerin izlediği dizi türüne göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f (2-1273) =1,45, p>.05].

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının sosyal medya kullanma sürelerine göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük tek yönlü varyans (anova) analizi sonuçlarına Tablo 4.5.17’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.17: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Sosyal Medya Kullanma Süresine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları**

Sosyal Medya	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	p	
Saldırganlık	0-1	498	49,67±17,02	Gruplararası	21931,864	3	7310,62		
	2-3	306	51,97±17,12	Gruplarıçi	377528,01	1258	300,102	24,36	,000
	4-5	220	54,43±17,05	Toplam	399459,87	1261			
	5+	238	61,12±18,40						
Okul iklimi	0-1	511	72,55±10,81	Gruplararası	2500,050	3	833,350		
	2-3	311	70,72±10,49	Gruplarıçi	157076,46	1279	122,812	6,786	,000
	4-5	221	70,22±11,80	Toplam	159576,51	1282			
	5+	240	68,85±11,67						

Tablo 4.5.17’de görüldüğü gibi saldırganlık ölçeği puanları öğrencilerin sosyal medya kullanma sürelerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [f (3-1258) =24,36, p <.01]. Elde edilen sonuca göre günde 0-1 saat sosyal medya kullanan öğrencilerin saldırganlık düzeyi ( $\bar{x}$ =49,67), 2-3 saat kullanan ( $\bar{x}$ =51,97), 4-5 saat kullanan ( $\bar{x}$ =54,43), 5 saat üstü kullanan ( $\bar{x}$ =61,12) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal medya kullanma süresi arttıkça saldırganlık eğilimleri de artmaktadır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş 5 saat ve üstü sosyal medya kullanan öğrencilerin 0-1 saat, 2-3 saat ve 4-5 saat kullananlara göre saldırganlık eğilimlerinin daha yüksek çıktığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri sosyal medya kullanma sürelerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(3-1279)=6,78, p < .01$ ]. Elde edilen sonuca göre günde 0-1 saat sosyal medya kullanan öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri ( $\bar{x}=72,55$ ), 2-3 saat kullanan ( $\bar{x}=70,72$ ), 4-5 saat kullanan ( $\bar{x}=70,22$ ), 5 saat ve üstü kullanan ( $\bar{x}=68,85$ ) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal medya kullanma süresi arttıkça okul iklimini olumlu algılama düzeyleri düşmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş sadece 5 saat ve üstü sosyal medya kullanan öğrencilerin 0-1 saat sosyal medya kullananlara göre okul iklimini olumlu algılama eğilimlerinin düşük olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının bilgisayar oyunu oynama durumuna göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük t testi sonuçlarına Tablo 4.5.18’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.5.18: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Bilgisayar Oyunu Oynama Durumuna Göre t Testi Sonuçları**

Bilgisayar Oyunu		N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	p
Saldırganlık	Evet	797	55,14±17,94	1261	4,88	,000
	Hayır	466	50,11±17,12			
Okul İklimi	Evet	804	70,35±11,31	1284	2,84	,004
	Hayır	480	72,18±10,80			

Tablo 4.5.18’de görüldüğü gibi öğrencilerin saldırganlık eğilimleri öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $t(1261)=4,88, p < .05$ ]. Elde edilen sonuçlara göre bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ( $\bar{x}=55,14$ ), oynamayan öğrencilere göre ( $\bar{x}=50,11$ ) daha yüksektir.

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $t(1284)=2,84, p > .01$ ]. Elde edilen sonuçlara göre bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri ( $\bar{x}=70,35$ ) oynamayan öğrencilere göre ( $\bar{x}=72,18$ ) daha düşüktür.

Öğrencilerin saldırganlık ve okul iklimi ölçeği puanlarının bilgisayarda oynanan oyun türüne göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dönük tek yönlü varyans (anova) analizi sonuçlarına Tablo 4.5.19’da yer verilmiştir.



**Tablo 4.5.19: Öğrencilerin Saldırganlık ve Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Bilgisayarda Oynanan Oyun Türüne Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

Sosyal Medya	N	$\bar{X} \pm S$	V.K.	K.T.	sd	K.O.	f	p	
Saldırganlık	Aksiyon	138	54,66±19,50	Grup ara.	4123,919	3	1374,64		
	Spor	89	48,98±17,71	Grup içi	255952,69	804	318,349	4,32	,005
	Savaş	488	56,35±17,37	Toplam	260076,61	807			
	O.R.Y	93	55,23±17,82						
Okul iklimi	Aksiyon	147	72,52±10,72	Grup ara.	1086,822	3	362,274		
	Spor	94	71,44±11,05	Grup içi	104739,13	814	128,672	2,82	,038
	Savaş	483	69,59±11,63	Toplam	105825,96	817			
	O.R.Y	94	70,79±11,07						

Tablo 4.5.19’da görüldüğü gibi saldırganlık ölçeği puanları öğrencilerin bilgisayarda oynanan oyun türüne göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(3-804) = 4,32, p < .01$ ]. Elde edilen sonuca göre bilgisayarda aksiyon oyununu oynayan öğrencilerin saldırganlık düzeyi ( $\bar{x}=54,66$ ), spor oyununu oynayan ( $\bar{x}=48,98$ ), savaş oyununu oynayan ( $\bar{x}=56,35$ ) ve online rol yapma oynayan ( $\bar{x}=55,23$ ) olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş sadece bilgisayarda savaş oyunu oynayan öğrencilerin spor oyunu oynayanlara göre saldırganlık eğilimlerinin daha yüksek çıktığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri öğrencilerin bilgisayarda oynanan oyun türüne göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [ $f(3-814) = 2,82, p < .05$ ]. Elde edilen sonuca göre bilgisayarda aksiyon oyununu oynayan öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyi ( $\bar{x}=72,52$ ), spor oyununu oynayan ( $\bar{x}=71,44$ ), savaş oyununu oynayan ( $\bar{x}=69,59$ ) ve online rol yapma oynayan ( $\bar{x}=70,79$ ) olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş sadece bilgisayarda aksiyon oyunu oynayan öğrencilerin savaş oyunu oynayanlara göre okul iklimini daha olumlu algıladıkları gözlenmiştir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde araştırmanın analizinden elde edilen sonuçlar yorumlanmış, alan yazında yer alan çalışmalar ışığında tartışılmıştır. Tartışmanın ardından uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile okul iklimini nasıl algıladıkları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Saldırganlığın ergenlik döneminde arttığı düşüncesi ile okul şartlarının kalitesinin öğrenci saldırganlığında etken olduğu düşünceleri araştırmanın gerçekleştirilmesinde etken olmuştur.

Saldırganlık ölçeğinden alınabilecek maksimum puan 88, araştırmaya katılan öğrencilerin ise ortalama puanları 44'tür. Küçükçekmece ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin orta düzeyde saldırgan olduğu görülmüştür. Okul iklimi ölçeğinden ise alınabilecek maksimum puan 109, araştırmaya katılan öğrencilerin ise ortalama puanları 71'dir. Küçükçekmece ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin okullarının iklimlerini iyi düzeyde algıladıkları görülmüştür.

Saldırganlık ölçeğinin fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlık olmak üzere 4 alt faktörü bulunmaktadır. Yapılan korelasyon analizinde bu 4 alt faktörün birbirleriyle pozitif yönlü ilişkide olduğu, yani bir faktörde meydana gelen artışın diğer faktörleri de artırdığı ya da azalmanın diğer faktörleri de azalttığı görülmüştür.

Okul iklimi ölçeğinin destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklı olma ve güvenli eğitim ortamı olmak üzere 3 alt faktörü bulunmaktadır. Bu faktörlerin de korelasyon analizi sonucunda pozitif yönlü ilişkide olduğu, yani bir faktörde meydana gelecek artış ya da azalışın diğer faktörleri de aynı yönde etkilediği bulunmuştur.

Okul iklimi ölçeğinin alt faktörlerinden destekleyici öğretmen davranışları ile saldırganlık ölçeğinin tüm alt faktörleri ve toplam saldırganlık arasında negatif korelasyon olduğu, yani destekleyici öğretmen davranışlarının iyi algılanmasının saldırganlığı azalttığı, tersinin ise saldırganlığı artırdığı görülmüştür. Yine başarı

odaklı olma faktörü ile saldırganlık ölçeğinin alt faktörleri ve toplam saldırganlık arasında negatif korelasyon olduğu, başarı odağı yüksek olan öğrencilerin daha az saldırgan olduğu ortaya konmuştur. Son faktör olan güvenli eğitim ortamı faktörü ile saldırganlık ölçeğinin tüm alt faktörleri arasında negatif korelasyon olduğu, eğitim ortamının güvenli olarak algılanmasının saldırganlığı azalttığı bulunmuştur.

Okul iklimi ölçeğinden alınan toplam puanlar ile saldırganlık ölçeğinden alınan toplam puanlar ve alt faktörler arasında negatif yönlü korelasyon olduğu, okul ikliminin olumlu algılanmasının saldırganlığı azalttığı, tersi bir durumun ise saldırganlığı artırdığı görülmüştür. Okul iklimini pozitif ve yardımcı olarak algılayan öğrencilerin saldırganlık davranışlarının en az düzeyde olduğunu tespit eden araştırmalar mevcuttur (Epstein, 1981; Jessor, 1991; Güçkıran, 2008; Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer, 2010). Alan yazında bulunan çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonuçlarının paralel olduğu görülmektedir.

Yapılan regresyon analizinde destekleyici öğretmen, başarı odaklı olma ve güvenli öğrenme ortamı alt faktörlerinin öğrencilerin fiziksel saldırganlıklarını yordadıkları görülmüştür. Yani öğretmen öğrenciyi destekleyici bir tavırdaysa, öğrenci başarıya odaklıysa ve öğrenme ortamı güvenliyse öğrencilerin fiziksel saldırganlıkları azalmaktadır.

Yine diğer faktörlerin regresyon analizlerine bakıldığında da durumun aynı olduğu görülmektedir. İlgili okul iklimi ölçeği alt faktörlerinin, saldırganlık ölçeğinin diğer alt faktörleri olan öfke, düşmanlık ve sözel saldırganlık faktörlerini yordadığı, okul iklimi faktörlerinde var olan iyiliğin ilgili saldırganlıkları azalttığı bulunmuştur.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaştığı, sosyo-ekonomik durum yükseldikçe saldırganlık eğiliminin de arttığı görülmüştür. Sosyo-ekonomik durumun saldırganlığı etkilemediğini tespit eden araştırmalar mevcuttur (Öz, 2007; Taner Darman, 2011; Ustabaş, 2011; Erkiner, 2012; Gündoğan, 2016). Ancak bu araştırmanın sonuçları ile benzer olarak sosyo-ekonomik durum arttıkça saldırganlığın da arttığına dair sonuçlar ortaya koyan araştırmaların sayısı da oldukça fazladır (Ağlamaz, 2006; Eroğlu, 2009; Gönültaş, 2013; Torun, 2016). Yine Yeşilkayalı (2014) da yaptığı araştırmada okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumunun “şiddetten kaçınma” davranışını etkilediğini saptamıştır. Araştırma kapsamında üst sosyo-ekonomik

düzeyde bulunan öğrencilerin genellikle anne ve babalarının da çalıştığı, öğrencilerin genel itibariyle okul sonrası yaşamlarını, aileleri gelene kadar, yalnız geçirdiği görülmüştür. Yaşanan bu geçici ebeveyn mahrumiyetinin saldırganlığa etki ettiği yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri de okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri düşmektedir. Dönmez (2006), yaptığı çalışmada okul iklimini olumlu algılama noktası en yüksek puana sahip gruba üst sosyo-ekonomik düzeyin aksine orta sosyo-ekonomik düzey olarak bulmuştur. Way vd. (2007), yaptıkları çalışmada, okul ikliminin alt faktörlerinden olan “öğretmen desteği” faktörünün sosyo-ekonomik düzey ile negatif yönlü ilişkide olduğunu bulmuşlardır. Yine Dönmez ve Taylı (2018), yaptıkları çalışmada okul iklimini en olumlu algılayan grubun orta düzey olduğu sonucunu bulmuşlardır. Okul ikliminin algılanmasında velilerin fikirleri öğrencileri etkileyebilir. Zira üst sosyo-ekonomik seviyede bulunan öğrencilerin velilerin eğitim düzeylerinin yüksek olması okulun değerlendirilmesi hususunda derinlik yaratabilir. Bu da öğrencilerin algılarını etkilemiş olabilir.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Ancak fiziksel saldırganlıkta erkeklerin, düşmanlık boyutunda ise kızların daha saldırgan olduğu görülmüştür. Cinsiyetin saldırganlığa etki etmediğini tespit eden araştırmaların sayısı oldukça fazladır (Archer ve Haigh, 1997; Campbell, vd., 1997; Ağlamaz, 2006; Günay, 2011; Dilekmen, vd., 2011; Gündoğan, 2016). Erkeklerin fiziksel olarak daha saldırgan olduğunu da doğrulayan araştırmalar mevcuttur (Fujihara, 1999; Nair, 2014; Matuszka, 2017; Björjkqvist, 2018). İlgili araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir. Modernleşen dünyada artık kız çocukları da erkek çocukları gibi yetiştirilme eğilimindedir. Her ne kadar erkeklerin fiziksel saldırganlık boyutunda daha saldırgan olduğu sonucu bulunsa da günümüzde kadınlar arasında dövüş müsabakalarının düzenlenmesi gibi uç bir örnek, bu durumun da değişme eğiliminde olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Öğrencilerin okul iklimi algıları, cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Öğrenciler üzerinde olmasa da okul ikliminin diğer aktörleri olarak değerlendirilebilecek öğretmenler ve okul müdürleri üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda da cinsiyet belirleyici olmamıştır (Kaya, 2005; Kaya, 2006; Sezgin ve Kılınç, 2011). Öğrenciler

üzerinde yapılmış araştırmalar da mevcuttur. Direkt okul iklimi algısı olmasa da okul ikliminin boyutlarını içeren araştırmalarda; Doğan (2012), lise öğrencileri üzerinde gerçekteşirdiği araştırma sonucunda cinsiyetin okul iklimine dair 11 alt faktörden sadece birinde farklılaştığını, diğer tüm alt faktörlerde cinsiyetin okul iklimini etkilemediğini tespit etmiştir; Sarı (2013), okul ikliminin boyutlarından okula aidiyet konusunda lise öğrencileri üzerinde bir araştırma gerçekteşirmiş ve araştırma sonucunda cinsiyetin belirleyici olmadığını görmüştür. Öğrencilerin okul iklimi algısının cinsiyet faktöründen etkilenmediğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Conderman, vd., 2013; Tavşanlı, vd., 2016). İlgili araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının benzer olduğu söylenebilir. Okulların eğitimde sergiledikleri eşitlik politikası, okul ikliminin cinsiyete göre farklılaşmamasının sebebi olabilir.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Araştırmaya katılan iki grup olan 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında sınıf düzeyi arttıka saldırganlık artmaktadır. Yani 8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri daha yüksektir. Yapılan birçok araştırma sınıf seviyesine bağlı olarak artış ya da azalıştan ayrı olarak, sınıf düzeyi ile saldırganlık arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir (Tok, 2001; Efiltili, 2006; Sili, 2010). Bunun yanında bu araştırmada olduğu gibi sınıf düzeyi arttıka saldırganlığın arttığını tespit eden araştırmalar da mevcuttur. Öyle ki birçok araştırmada saldırganlık seviyesi öğrencinin ortaokul ya da lisede olmasından bağımsız olarak sınıf düzeyi arttıka artmıştır (Yasankul, 2007; Başaran, 2008; İzmir Karaduman, 2012; Aytekin, 2015; Kongur, 2015; Yelci, 2018). Sınıf düzeyi arttıka kendilerinden küçük sınıflara karşı kendilerini daha güçlü hissedenden öğrencilerin daha saldırgan olmaları, ergenlik döneminin etkisiyle kendilerini saldırganlık ile ifade etmeyi tercih edebilecekleri muhtemeldir.

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri, sınıf seviyelerine göre farklılaşmamaktadır. Bu sonucun aksini bulan birçok araştırma mevcuttur. İlgili araştırmalarda okul ikliminin sınıf düzeyine göre farklı algılandığı tespit edilmiştir (Aydın, 2010; Karaman, 2011; Doğan, 2011; Conderman vd., 2013). Ancak bu araştırmadan elde edilen sonuçla benzerlik gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Dönmez (2006), okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi konularında yaptığı araştırmada bu unsurların sınıf düzeyi tarafından yordanmadığını saptamıştır. Yine Durmaz (2008), direkt okul iklimi olmasa da okul yaşam kalitesini işlediği araştırmasında lise

öğrencilerinin sınıf düzeylerinin okul yaşam kalitesine etki etmediğini tespit etmiştir. Demir (2008) yaptığı araştırmada, okul ikliminin boyutları ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasındaki ilişkileri de incelemiş ve öğrencilerin davranışsal değerleri ile öğrenciler arası ilişkiler boyutlarıyla sınıf düzeyi arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Petrie (2014) de, yaptığı araştırmada okul ikliminin sınıf düzeyiyle ilişkili olmadığını, okul iklimi algısının belirlenmesinde sınıf düzeyinin bir ölçüm metodu olmadığını bulmuştur. Sınıf düzeyleri ile okul iklimi arasında bir ilişki olmamasının sonuçlarından biri araştırmaya katılan sınıfların 7. ve 8. sınıf olması olabilir. Zira iki sınıf arasında hem yaş hem de seviye olarak çok büyük farklar bulunmamaktadır.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri kardeş sayılarına göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuca benzer sonuçların olduğu birçok araştırma alan yazında mevcuttur. Öyle ki çoğu araştırmaya göre saldırganlıkla kardeş sayısı arasında herhangi bir ilişki yoktur (Yavuz, 2007; Başaran, 2008; Erkiner, 2012; İzmir Karaduman, 2012; Burak, 2013; Uysal ve Dinçer, 2013; İkiz ve Öztürk Samur, 2016). Ailelerin çocuklarına yönelik tutumları, çocukların kardeşlerine ilişkin görüşleri, aileye verdikleri değer gibi olgular saldırganlığa etki ediyor olabilir. Bu sebeple kardeş sayısı tek başına belirleyici olmamış olabilir.

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri, kardeş sayılarına göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin kardeş sayıları arttıkça okul iklimini olumlu algılama düzeyleri de artmaktadır. Doğan (2011), okul ikliminin kardeş sayısı değil ancak hanedeki birey sayısı ile olan ilişkisini incelemiş, hanedeki birey sayısı arttıkça okul ikliminin olumlu algılandığını saptamıştır. Abay ve Keleşoğlu (2016), yaptıkları araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ile kardeş sayıları arasında bu araştırmaya benzer bir ilişki tespit etmişlerdir. Yine Günalan (2018) da okul ikliminin boyutlarından okul yaşam kalitesi ve okula yönelik duygular boyutları ile kardeş sayısı arasında bir ilişki tespit etmiştir. Kalabalık ailelerde öğrenciler kişisel bir alana sahip olmakta zorluk yaşamaktadırlar. Kişisel alanı olmayan öğrenciler okullarda ki yaşantılarına adaptasyon sorunu yaşamadan devam edebilirlerken, kalabalık olmayan ailelere mensup öğrencilerin kişisel alan istekleri okullarda bir sorun yaşamalarına sebebiyet verebilir.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri, ebeveynlerinin medeni durumlarına göre farklılaşmaktadır. Ebeveynleri boşanmış olan öğrencilerin daha saldırgan oldukları görülmüştür. Dizman (2003), direkt olarak medeni hali mercek altına almasa da

ebeveyn yoksunluğu üzerinde durmuş ve annesi olmayan çocukların diğer çocuklara göre daha saldırgan olduğunu saptamıştır. Milan ve Pinderhughes (2006), yaptıkları araştırmada ailesinde uyumsuzluk olan çocukların saldırganca davrandıklarını ortaya koymuşlardır. Ebeveynleri boşanmış olan öğrencilerin daha saldırgan olduğunu saptayan araştırmaların da sayısı oldukça fazladır (Çelik, 2006; Başaran, 2008; Andreas ve Watson, 2009; Gönültaş, 2013; Çetin, 2015). İlgili araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçları benzerdir. Ailenin bir çocuğun sosyalleşmesinde ve gelişimini sağlamasında ne derece önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Parçalanmış ailelere mensup çocuklar bu parçalanmanın yarattığı olumsuz etkileri atlatmakta zorluk çekebilmekte, iki ebeveyn arasında kalabilmekte ve bu durum özellikle ergenlik döneminde meydana geldiyse ergenlik dönemini daha şiddetli yaşayabilmektedirler.

Öğrencilerin okul iklimi algıları, ebeveynlerinin medeni durumlarına göre farklılaşmamakta olup, ebeveynleri boşanmamış öğrenciler okul iklimini daha olumlu algılamaktadırlar. Alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında bu ilişkinin nadir olarak mercek altına alındığı görülmüştür. Ancak Arıman (2007), yaptığı araştırmada bu araştırma ile aynı sonucu bulmuştur. İlgili araştırmaya göre ebeveynleri boşanmamış öğrenciler okul iklimini daha olumlu algılamaktadırlar. Araştırma sonucunda saldırganlık ile okul ikliminin ters yönlü bir ilişki içinde olduğu düşünüldüğünde ebeveynlerin boşanmasının öğrenciler üzerinde yarattığı yıkıcı etkilerin okul iklimine de ters yönlü etki etmesi olağan olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri hanelerinde çalışan birey bulunup bulunmama durumuna göre farklılaşmamaktadır. Alan yazında bulunan araştırmalarda benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Öyle ki saldırganlık eğilimi ile hanede çalışan olup olmadığını inceleyen araştırmaların çoğunda, çalışanın olup olmaması durumunun saldırganlığa etki etmediği tespit edilmiştir (Kula, 2008; Yılmaz, 2008; Kaya, 2009; Filiz, 2009; Erkiner, 2012). Hanede çalışan birey olmasa bile çocuklar hayatlarına devam etmekte, burs, sosyal yardım vb. kaynaklardan aldıkları desteklerle hayatlarını sürdürmektedirler.

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri hanelerinde çalışan birey bulunup bulunmama durumuna göre farklılaşmaktadır. Hanelerinde çalışan birey bulunan öğrenciler okul iklimini daha olumlu algılamaktadırlar. Öğrencilerin okula katılımları maddi durum ile orantılı olabilmektedir. Zira okul aidatları, okul geççeri, faaliyetler vb. gibi unsurlara katılım için maddi destek gerekebilmekte, hanelerinde çalışan birey

olan öğrenciler bu desteği daha rahat alabilmekte ve böylece okul iklimini daha olumlu algılayabilmektedirler.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri hem annelerinin hem de babalarının eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Alan yazında aynı ilişkiyi inceleyen ve benzer sonuçları bulan birçok araştırma mevcuttur. Erkiner (2012), babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin saldırganlığını etkilemediğini bulmuştur. Gündoğan (2016) ise annenin eğitim düzeyinin saldırganlığa etki etmediğini saptamıştır. Bunun yanında hem annenin hem de babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin saldırganlığını etkilemediğini ortaya koyan birçok araştırma mevcuttur (Öz, 2007; Günaydın, 2008; Güney, 2008; Kılıçarslan, 2009; Ustabaş, 2011; İzmir Karaduman, 2012; Burak, 2013). Ebeveynlerin eğitim durumlarının öğrencilerin saldırganlık durumuna etki etmemesinin birçok nedeni olabilir. Öyle ki küreselleşen dünyada artık her çocuk internet vasıtasıyla eşit şartlara sahip olabilmektedir. Öğrencilerin aileden çok kitle iletişim cihazlarından, çevrelerinden ve arkadaş gruplarından daha fazla etkilendiği yorumunu yapmak, öğrencilerin saldırganlığının ebeveyn durumlarından etkilenmediği sonucunu doğrulayabilir.

Öğrencilerin okul iklimi algıları anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okul iklimini daha olumsuz algıladıkları tespit edilmiştir. İlgili değişkenlerin ilişkisini inceleyen araştırmalar mevcuttur. Buna göre anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeylerinin düştüğü araştırmalar ile bu araştırma arasında benzerlikler bulunmaktadır (Arıman, 2007; Omay, 2008; Dindar, 2008; Saraç, 2015). Baba eğitim durumunda da benzer bir durum söz konusu olup, baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri genel olarak düşmüştür. Okul ikliminin boyutları ile baba eğitim durumunu inceleyen araştırmalara bakıldığında, baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeylerinin düştüğü görülmektedir. İlgili araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçları arasında benzerlikler bulunmaktadır (Omay, 2008; Dindar, 2008; Saraç, 2015). Yine Fan ve arkadaşları (2011), öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri ile ebeveyn eğitim durumu arasında benzer ilişkiler ortaya koymuşlardır. Annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe iş hayatına katılma olasılıkları da artmaktadır. İş hayatında olan annelerin çocuklarıyla ilgilenme süreleri azalmakta, çocuklar okullarıyla alakalı meselelerde



anneleriyle daha az iletişim kurmaktadırlar. Babaların da iş durumları çocuklarının okul iklimi algılarında farklılık yaratıyor olabilir.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri, yaşanan konut durumuna göre farklılaşmamaktadır. Konut durumu ile saldırganlık ilişkisini inceleyen bazı araştırmalar ile bu araştırma arasında benzerlik olduğu söylenebilir (Dilekmen, vd., 2011; Gündoğan, 2016).

Öğrencilerin okul iklimi algıları, yaşanan konut durumuna göre farklılaşmamaktadır. İlgili iki değişken alan yazında çok fazla değerlendirilmeye alınmamıştır. Ancak Dindar (2008) da ilgili değişkenlerin ilişkisini incelemiş ve inceleme sonucunda öğrencilerin yaşadıkları konut durumu ile okul iklimi algısı arasındaki ilişkinin sadece güvenlik alt boyutunda farklılaştığını, diğer faktörlerde herhangi bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Buradan hareketle ilgili araştırma ile bu araştırmanın sonuçları arasında benzerlik vardır denilebilir.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri gelir durumlarına göre farklılaşmaktadır. Gelir grupları arasında büyük farklılıklar olmasa da saldırganlık puanı en yüksek öğrencilerin 1501-2000 TL arası gelire sahip olan grup ile 2501 TL ve üstü gelire sahip olan gelir olduğu saptanmıştır. Tuzgöl (1998), öğrencilerin saldırganlıklarının gelir durumuna göre farklılaştığını bulmuş, ancak hangi gruplar arasında farklılık olduğunu bulamamıştır. Ağlamaz (2006), ailenin gelir durumunun saldırganlığı etkilediğini tespit etmiş ancak bu araştırmanın aksine en saldırgan grubu gelir seviyesi en düşük grup olarak tespit etmiştir. Öztürk (2008), ailenin gelir durumunun öğrencilerin saldırganlık davranışlarına etki ettiğini, gruplar arasında çok büyük farklılıklar olmasa da bu araştırmaya benzer olarak en saldırgan grubun ailesi en yüksek gelire sahip olan grup olduğunu tespit etmiştir. Eratay (2011), öğrencilerin davranış bozuklukları ile ailenin gelir durumu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve gelir durumunun öğrencilerin davranış bozukluklarında etken olduğunu ortaya koymuştur. İlgili araştırmalar ile bu araştırma arasında benzerlik olduğu söylenebilir. İlgili araştırmaların aksine gelir durumunun saldırganlığı etkilemediğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Kılıçarslan, 2009; Mutluoğlu ve Bulut Serin, 2010; Erkiner, 2012). Ailelerin çocuklarıyla ilgilenmeleri, vakit ayırabilmeleri ve sağlanan imkanlardan ziyade duygusal paylaşımda bulunmaları saldırganlık davranışı üzerinde etken olabilir. Öyle ki gelir düzeyi yüksek ailelerde hem anne hem de babanın çalışma oranı yüksektir. Bu

da çocuğun ailesiyle paylaşımını haliyle azaltmaktadır. Bu paylaşımın azlığı öğrencileri saldırganlığa yönlendiriyor olabilir.

Öğrencilerin okul iklimi algıları gelir durumlarına göre farklılaşmaktadır. Gruplar arasında çok büyük farklılıklar olmasa da okul iklimini en olumsuz algılayan grubun gelir düzeyi en yüksek grup olduğu bulunmuştur. Okul iklimi algısının doğrudan olmasa da dolaylı olarak yüksek gelirle ters orantıya sahip olduğu araştırmalar mevcuttur. Buna göre ilgili araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçları arasında benzerlik bulunmaktadır (Akman, 2010; Kılıç, 2010). Yine okul ikliminin çeşitli boyutlarıyla gelir durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen ve bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar elde eden araştırmalar da mevcuttur (Doğan ve Demir, 2012; Saraç, 2015; Sular, 2017). Yine Jia ve arkadaşları (2016), okul iklimi üzerine yaptıkları araştırmada gelir durumunun, okul iklimi algısında önemli bir belirleyici olduğunu bulmuşlardır. Gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okul harici kaynaklardan da yararlanma ihtimalleri yükselmektedir. Sözelimi özel ders ya da özel kurs bunlara örnek olarak verilebilir. Bu gibi imkanlar okulu tek kurtuluş yolu olarak algılamının ötesine geçebilir ve bu da olumlu algıyı düşürebilir.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri hanede kronik hastalığı olan bireyin bulunma durumuna göre farklılaşmaktadır. Hanelerinde kronik hastalığı olan birey bulunan öğrencilerin saldırganlık eğilimleri daha yüksektir. Her ne kadar kronik hastalığın öğrencide mi yoksa hane bireylerinde mi olduğu bilinmese de ilgili değişkenleri inceleyen ve bu araştırmalar ile benzer sonuçları elde eden araştırmalar mevcuttur (Kurt, 2010; Yıldırım, vd., 2011; Bayrak, 2011; Taşçı Eser, vd., 2012).

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri hanede kronik hastalığı olan bireyin bulunma durumuna göre farklılaşmaktadır. Hanelerinde kronik hastalığı olan birey bulunan öğrencilerin okul iklimini olumlu algılama düzeyleri daha yüksektir. İlgili hususu araştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kronik hastalık durumu ile okul iklimi arasında tespit edilen ilişkinin birçok nedeni olabilir. Öyle ki hanesinde kronik hasta bulunan öğrenciler evlerinde bu durumdan dolayı üzüntülü ve yıpranıyor olabilir ki bu durumda okul onlar için bir nefes alma fırsatı anlamına geliyor olabilir. Öğrencinin kendisinde bulunan kronik hastalık durumunda ise öğretmenlerinin ya da arkadaşlarının hastalığın farkında olarak davranmaları ve özel ilgi göstermeleri onların okul iklimini olumlu algılamalarında etken olabilir.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri, hanede engelli birey bulunma durumuna göre farklılaşmamaktadır. İlgili değişkenlerin ilişkisini direkt olarak inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Yıldırım Doğru ve arkadaşları (2013), ailesinde engelli birey bulunan okul öncesi çocuklarının problem çözme davranışlarını incelemişler ve engellilik durumunun direkt olarak saldırganlığa etki etmediğini tespit etmişlerdir. İlgili araştırma ile bu araştırmanın sonucunun benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğrenciler hanede engelli birey bulunma durumuna alışmış olabilirler. Öyle ki bu durumla birlikte büyümeleri onlar üzerinde bir farklılaşma yaratmamış olabilir. Ancak tüm örneklem içinde sadece 49 kişinin ailesinde engelli birey bulunmasından kaynaklı ilgili değişkenlerin ilişkisi tam olarak tespit edilememiş de olabilir.

Öğrencilerin okul iklimi algıları, hanede engelli birey bulunma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Alan yazına bakıldığında ilgili değişkenleri inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin engellilik durumuna alışmış olmaları varsayımından hariç kişi sayısının bu kadar az olmasından hareketle değerlendirmenin sağlıklı olmayabileceği varsayımı da yapılabilir.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri göçle gelme durumuna göre farklılaşmamaktadır. İlgili değişkenlerin incelendiği ve bu araştırmaya benzer sonuçların bulunduğu araştırmalar alan yazında mevcuttur (Güney, 2008; İzmir Karaduman, 2012; Camadan ve Yazıcı, 2016). Yine Delice ve Yaşar (2014) benzer bir araştırma gerçekleştirmişler, saldırganlık davranışı olmasa da saldırganlığın beraberinde getirebileceği şiddet suçları ile göç durumunun ilişkisini incelemişlerdir. İşlenen suçlar üzerinden bir analiz yapıldığı araştırmada hayatında göç öyküsü olan bireylerle olmayan bireyler arasında suç işleme sıklığı arasından bir farklılığın olmadığını ortaya koymuşlardır. Araştırma kapsamında genellikle öğrencilerin aileleri göçle gelmiş, direkt olarak göçle gelmiş öğrenci sayısının az olduğu görülmüştür. Bu durumun sonucu olarak uyum sorunu yaşanmamış olabilir. Göçle gelen öğrencilerin arasında Suriyeli öğrenciler de bulunmaktadır ancak onlara karşı uygulanan eğitimde uyum politikalarının bir sonucu olarak saldırganlık düzeyleri düşük olabilir.

Öğrencilerin okul iklimini algılama düzeyleri, göçle gelme durumuna göre farklılaşmaktadır. Göçle gelen öğrencilerin okul iklimini daha olumlu algıladıkları tespit edilmiştir. Alan yazına bakıldığında tersi sonucun bulunduğu araştırmalar da mevcuttur. Polat Uluocak (2009), iç göç yaşamış öğrencilerin okula uyumlarının daha

zor olduğunu saptamıştır. Popa (2012a), göçmen ailelere mensup öğrencilerin okul iklimi algılarını ölçmüş ve farklılaştığını tespit etmiştir. Yine Popa (2012b), göçmen öğrencilerle göçmen olmayan öğrencilerin okul iklimi algılarını kıyaslamış ve göçmen olmayan öğrencilerin okul iklimini daha olumlu algıladıklarını saptamıştır. Ancak bu araştırmanın sonucuna benzer bir sonucu Özdemir (2016), yaptığı araştırma sonucunda ortaya koymuştur. Yazar, Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimi algılarını ölçmüş ve yabancı uyruklu öğrencilerin genel olarak okul iklimini olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. İlgili araştırma ile bu araştırmanın sonucunun benzer olduğu görülmektedir. Ülkenin doğusundan ve Suriye'den göç eden öğrenciler çoğunluktadır ve şu an ki okullarını eskiye kıyasla daha kaliteli buluyor olabilirler ki bu da göçle gelen öğrencilerin okul iklimini daha olumlu algılamalarında bir etken olabilir.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri, televizyon izleme sürelerine göre farklılaşmaktadır. Saldırganlık düzeyi en yüksek grubun 5 ve üzeri saat televizyon izleyen grup olduğu saptanmıştır. İlgili değişkenlerin ilişkisini inceleyen ve bu araştırmaya benzer sonuçların elde edildiği araştırmalar alan yazında fazlasıyla mevcuttur (Santisteban, vd., 2007; Sili, 2010; Akçay ve Özcebe, 2012; Öztürk, 2014; Yalçın, 2015). Öğrencilerin ders çalışmak, ebeveynleriyle sosyalleşmek ya da sosyal aktivitelerde bulunmak yerine televizyon izlemeyi tercih etmeleri başlı başına bir mahrumiyet doğurabilir. Saldırganlık davranışı da bu mahrumiyetler sonucu ortaya çıkan davranışlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin okul iklimi algıları, televizyon izleme sürelerine göre farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin okul zamanlarından bağımsız olarak televizyon izlemeleri ve okulun buna engel teşkil etmemesi, okul iklimi algılarında bir farklılık yaratmamış olabilir.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri, izlenen dizi türüne göre farklılaşmaktadır. Aksiyon ve dram türünde dizi izleyen öğrencilerin saldırganlık düzeyleri birbirine yakın bulunmuş ancak dram türünde dizi izleyen öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin en yüksek grup olduğu görülmüştür. Alan yazında ilgili ilişkiyi inceleyen araştırmalar da benzer sonuçları bulmuştur. Yurt dışında eskiden beriden araştırılmakta olan bu konuda, saldırganlık düzeyi yüksek televizyon dizilerini izleyen çocukların, arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerde, dahil oldukları oyunlarda izlemeyenlere oranla saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Bandura, Ross ve Ross,

1961; Lovass, 1961; Walters ve Willows, 1968; Hartmann ve Gelfand, 1969). Ülkemizde de ilgili değişkenlerin ilişkisi incelenmiş ve bu araştırmaya benzer sonuçlar bulunmuştur (Sili, 2010; Taylan, 2011; Yalçın, 2015). Öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin dizi türlerinden etkilenmesinin sebebinin sosyal öğrenme kuramına göre “davranış taklidi” olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin okul iklimi algıları, izlenen dizi türüne göre farklılaşmamaktadır. İlgili iki değişkenin ilişkisini direkt olarak inceleyen araştırmalar mevcut olmasa da bağlantı kurulabilecek araştırmalar mevcuttur. Clarke ve Kurtz-Costes (1997), televizyon izleme süresi ile öğrencilerin okuldaki ve evdeki okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi irdelemişler, bu araştırmanın aksine televizyon izleme süresinin okuma alışkanlığı ile negatif yönlü ilişkide olduğunu tespit etmişlerdir. Birgül ve arkadaşları (2016) ise, ilkokul öğrencilerinin sınıftaki davranışlarının kitle iletişim cihazlardan ne derece etkilendiğini anlamak amacıyla öğretmenlere sorular yöneltmişler, kitle iletişim cihazlarının bazı noktalarda öğrencilerin sınıf davranışlarını etkilediğini ancak genel olarak büyük etkiler yaratmadığını ortaya koymuşlardır. İlgili araştırma ile bu araştırma arasında bir bağlantı kurulabilir. Son zamanlarda yayımlanan dizilere bakıldığında, eskiye oranla okul yaşantısını konu alan dizilerin olmadığı görülmektedir. Belirli zamanlarda okul yaşantısını konu alan dizilerin okullara yansımalarının olabilmesi mümkünken, bu tür dizilerin olmayışı öğrencilerin okula bakışını etkilememektedir denebilir.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri, sosyal medya kullanım süresine göre farklılaşmaktadır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin sosyal medya kullanım süreleri arttıkça saldırganlık düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. İlgili değişkenlerin ilişkisini inceleyen araştırmalar alan yazında mevcuttur. Yükselgün (2008), bu araştırmada elde edilen sonucun aksine internet kullanımı ile öğrencilerin saldırganlık düzeyi arasında bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Sili (2010), öğrencilerin internet kullanımlarına bağlı olarak saldırganlık düzeylerinin farklılaştığını saptamıştır. İli (2013), sosyal medya araçlarının öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemiş ve aşırı kullanımla birlikte sosyal medyadan mahrum kalmanın öğrencilerin saldırganlık düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. Yalçın (2015), sosyal medyanın yoğun kullanımının üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerini incelemiş ve saldırganlığa neden olabilecek yalnızlık ve depresyon durumları ile aşırı sosyal medya kullanımının pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Durak ve arkadaşları (2018), lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu incelemenin sonucunda lise öğrencilerinin internet kullanımları arttıkça sözel saldırganlık düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. İlgili araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçları arasında benzerlik olduğu söylenebilir. Öğrenciler izledikleri videolardan etkilenebilmekte, fenomen olarak adlandırılan bireyleri örnek alabilmektedirler. Deneyimlenen tüm bu süreçler öğrencilerin daha saldırgan hale gelmesine sebep olabilmektedir.

Öğrencilerin okul iklimi algıları, sosyal medya kullanım süresine göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin sosyal medya kullanım süresi arttıkça, okul iklimini olumlu algılama düzeyleri azalmaktadır. Duman (2008), üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ile okuldaki durumları arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Yapılan analiz sonucunda yoğun internet ve sosyal medya kullanan öğrencilerin bilimsel aktivitelere katılmayan, okulda fazla vakit geçirmeyen ve okulu olumlu algılama düzeyi düşük bireyler olduğunu tespit etmiştir. Aydın (2011), liselerde bilgisayar ve internet kullanmanın eğitim ve öğretim faaliyetleri üzerindeki olumsuz yansımalarını mercek altına almış, internet kullanımı yoğun olan öğrencilerin okula karşı olumsuz yargı geliştirdiğini saptamıştır. Akdağ ve arkadaşları (2014), üniversite öğrencilerinin yoğun internet kullanımlarını incelemiş ve inceleme sonucunda yoğun internet kullanımının akademik başarıyı düşürdüğünü tespit etmiştir. İlgili araştırmaların okul ikliminin kapsadığı unsurlar üzerinden yaptıkları araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğrencilerin yoğun sosyal medya ve dolayısıyla internet kullanımlarının günlerinin belirli bir saatini alması okula dair yerine getirmek zorunda oldukları sorumluluklarını görmezden gelmelerine sebep olabilmektedir. Okula dair sorumlulukların yerine getirilmemesi de öğrencilerin okulu benimsemelerine engel olmasına, okulu yalnızca bir görev yeri olarak algılamalarına sebep olabilir.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri, bilgisayar oyunu oynama durumuna göre farklılaşmaktadır. Yapılan analiz sonucunda bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin oynamayanlara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer sonuçların elde edildiği araştırmalara alan yazında rastlamak mümkündür (Bilgi, 2005; Santisteban, vd., 2007; Evcin, 2010; Burak, 2013).

Öğrencilerin okul iklimi algıları, bilgisayar oyunu oynama durumuna göre farklılaşmaktadır. Yapılan analize göre bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin okul

iklimini olumlu algılama düzeyleri oynamayan öğrencilerden daha düşüktür. Aksaçlıoğlu (2005), direkt olarak okul iklimi algısı olmasa da bilgisayar kullanımının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına nasıl etki ettiğini irdelemiştir. Araştırma sonucunda bilgisayar kullanımının öğrencilerin okuma alışkanlığını azalttığı tespit edilmiştir. Torun ve arkadaşları (2015), bilgisayar oyunlarının ortaokul öğrencilerinin akademik davranışlarında etki yaratıp yaratmadığını anlamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişler ve düşük düzeyde de olsa bilgisayar oyunu oynamanın akademik davranışları olumsuz etkilediğini saptamışlardır. Elmas ve arkadaşları (2015) da teknolojik cihazların okul başarısı üzerindeki etkisini incelemişler, bilgisayar oyunu oynamanın okul başarısını düşürdüğünü tespit etmişlerdir. İlgili araştırmalar ile bu araştırma arasında benzerliklerin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bilgisayarda oyun oynamaları saldırganlıklarını etkileyen unsurlardan biri olmuştur. Bu durumu etkileyen unsurlar çeşitli olabilir. Oyunun türü, oyuna ayrılan süre, oyunun yarattığı yıkım ya da yenilgiler öğrenciyi saldırganlığa sevk edebilir.

Öğrencilerin saldırganlık eğilimleri, oynanan bilgisayar oyunu türüne göre farklılaşmaktadır. Yapılan analiz sonucunda genel olarak spor türü dışındaki oyunları oynayan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu ancak en yüksek grubun savaş türü oyun oynayan grup olduğu saptanmıştır. Alan yazında genel olarak şiddet içerikli oyunları oynayan öğrencilerin daha saldırgan olduğunu tespit eden araştırmalar mevcuttur (Bilgi, 2005; Evcin, 2010; Günay, 2011; Burak, 2013; Ergür, 2015; Burak ve Ahmetoğlu, 2015; Çankaya ve Ergin, 2015; Şelimen ve Ceylan, 2018). İlgili araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir. Popüler olarak nitelendirilebilecek ve son zamanlarda oyuncu sayısı çok fazla olan oyunların şiddet içerikli olması bu oyunları oynayan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin yüksek olmasında etken olarak algılanabilir.

Öğrencilerin okul iklimi algıları oynanan bilgisayar oyunu türüne göre farklılaşmaktadır. Savaş türü oyun oynayan öğrencilerin okul iklimini en olumsuz algılayan grup olduğu belirlenmiştir. İlgili değişkenleri direkt olarak inceleyen araştırmalar mevcut olmasa da bu araştırmaya benzer araştırmalar mevcuttur. Altuğ ve arkadaşları (2011), bilgisayar oyunlarının öğrencilerin okul başarılarını olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir. Yine Çakır (2013), bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin okul başarılarının düştüğünü saptamıştır. Okul başarısı düşük olan öğrencilerin okul iklimini olumsuz algılayacağı düşünüldüğünde ilgili araştırmalar ile

bu araştırmanın sonuçlarının benzer olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bilgisayar oyunlarına ayırdığı fazla vakit onları adeta bağımlı bir hale getirebilmektedir. Bu durum öğrencilerin okula dair sorumluluklarını arka plana atmalarına, okulu adeta bir yük gibi görmelerine, bilgisayar oyunu oynamadığı vakitlerde de oyun üzerine hayaller kurmalarına ve okuldan soğumalarına sebep olabilmektedir.





## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler**

1. Saldırganlıkla ilgili uygulamalar yapacakların saldırganlığı çok boyutlu olarak değerlendirmeleri gerekmektedir. Okul ikliminin üç faktörü de birbiriyle pozitif ilişkilidir. Dolayısıyla okul iklimini değerlendirirken de tek boyut üzerinden değerlendirme yapmamak gerekir. Uygulamalar için birçok boyut birlikte değerlendirilmelidir.

2. Okul ikliminin iyileştirilmesi durumunda saldırganlığın azalacağı araştırma kapsamında bulunan sonuçlardan biri olmuştur. Okul ikliminin iyileştirilmesi için ise okul sosyal hizmet birimlerinin kurulup, rehberlik servisi, yönetim ve öğretmenlerle entegre biçimde işlemesi sağlanmalıdır.

3. Üst sosyo-ekonomik seviyeye sahip bölgelerde bulunan okullarda genellikle iki ebeveyn de iş hayatında olduğu için, velilere seminerler düzenlenmeli, çocuklarına vakit ayırmaları konusunda uyarılar yapılmalıdır. Ayrıca iki velinin de çalıştığı ailelere durumla ilgili bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır.

4. Üst sınıfların kurdukları otoritenin saldırganlık boyutunda değil, saldırganlığı önleyici yönde olmalarına dair bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

5. Öğrencilere kişisel alan olmasa da ortak alanlar oluşturulmalı, etkinlikler düzenlenmelidir.

6. Boşanmış aileye mensup öğrenciler rehberlik servisi ya da kurulacak okul sosyal hizmet birimi tarafından takip edilmeli, danışmanlık hizmeti sunulmalı, gerekirse aileler ile iletişime geçilmelidir. Ebeveynleri çalışmayan öğrenciler ve ailelerinde kronik hasta olan öğrenciler de yakından takip edilmelidir.

7. Öğrencilerin televizyon izleme sürelerine, izledikleri dizi türlerine, sosyal medya kullanımlarına, bilgisayar oyunu oynama durumlarına aileleri tarafından sınırlama getirilmelidir. Sınırlamanın başarılı olması için pekiştireç gibi yöntemler kullanılabilir.

### **5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Araştırmanın örnekleme olarak seçilen Küçükçekmece ilçesinin çeşitlilik içerdiği varsayılmıştır. Ancak araştırmacılar nüfus olarak daha büyük ya da çeşitlilik içeren örneklemeler belirleyebilirler.

2. Kullanılan ölçeklerin yeterli ve istenilen bilgileri ölçeceği varsayılmıştır. Ancak araştırmacılar tarafından daha fazla alt faktörü bulunan ölçekler tercih edilebilir. Yine istenilen bilgileri sorgulayan “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulabilir.

3. Araştırma kapsamında ilgili değişkenler incelenirken okul sosyal hizmeti ile ilgili teorik yaklaşımlar sunulmuştur. Ancak sosyal hizmet alanıyla ilgili araştırma yapacak araştırmacılar okul sosyal hizmetinin barındırdığı pratikleri de kullanabilirler.

4. Öğrencilerin kendilerini daha fazla ifade etmelerine imkan vermek ve araştırma sonuçlarını çeşitlendirmek adına nitel araştırma yöntemlerinin de olduğu bir araştırma gerçekleştirilebilir.



## KAYNAKÇA

- Abay, A. R. ve Keleşoğlu, F. (2016). Okul Sosyal Hizmeti Perspektifinden Lise Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11): 9-25.
- Adelman, I. ve Taylor, J. E. (2003). Agricultural Household Models: Genesis, Evolution, and Extensions. *Review of Economics of the Household*, 1(1): 33-58.
- Adler, P. A. ve Adler, P. (1995). Dynamics of Inclusion and Exclusion in Preadolescent Cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58(3): 145-162.
- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Televizyonun Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Saldırganlık Davranışına Etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 55(2): 82-87.
- Akdağ, M., vd. (2014). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 73-96.
- Akgül, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksaçlıoğlu, A. G. (2005). *Öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde internet ve dijital oyun bağımlılığının psikolojik sağlık ve saldırganlıkla ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Akyıldız, M. (2014). *Kadına yönelik şiddetle mücadelede bir model olarak şiddet önleme ve izleme merkezi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.

- Alexander, R. ve Curtis, C. M. (1995). A Critical Review of Strategies to Reduce School Violence. *Social Work in Education, 17*(1): 73-82.
- Allen-Meaures, P., vd. (1996). *Social Work Services in Schools* (2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Altuğ, M., vd. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Hayatında Bilgisayarı Yeri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi, 4*(1): 19-27.
- Anderson, C. A. ve Anderson, D. C. (1984). Ambient Temperature and Violent Crime: Test of the Linear and Curvilinear Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(1): 91-97.
- Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review Psychology, 53*(1): 27-51.
- Andreas, J. B. ve Watson, M. W. (2009). Moderating Effects of Family Environment on the Association Between Children's Aggressive Beliefs and Their Aggression Trajectories from Childhood to Adolescence. *Development and Psychopathology, 21*(2009): 189-205.
- Apter, S. J. ve Propper, C. A. (1986). Ecological Perspectives on Youth Violence. In S. J. Apter & A. P. Goldstein (Eds), *Youth Violence: Programs and Prospects*. Oxford: Pergamon Press, 140-159.
- Archer, J. ve Haigh, A. (1997). Beliefs About Aggression Among Male and Female Prisoners. *Aggressive Behavior, 23*(6): 405-415.
- Archer, J., Biring, S. S. ve Wu, F. C. W. (1998). The Association Between Testosterone and Aggression Among Young Men: Empirical Findings and a Meta-Analysis. *Aggressive Behavior, 24*(6): 411-420.
- Archer, J. (2009). Does Sexual Selection Explain Human Sex Differences in Aggression. *Behavioral and Brain Sciences, 32*(3-4): 249-311.
- Argyris, C. (1987). Reasoning, Action Strategiec, and Defensive Routines: The Case of OD Practitioners. In Woodman, R. A. ve Pasmore, A. A. (Eds.), *Research in Organisational Change and Development*. Greenwich, JAI Press, 89-128.
- Arıcak, O. T. (1995). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Arslan, C., vd. (2010). Ergenlerde Saldırganlık ve Kişilerarası Problem Çözmenin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1): 379-388.
- Ash, C. ve Huebner, E. S. (2001). Environmental Events and Life Satisfaction Reports of Adolescents. *School Psychology International*, 22(3): 320-336.
- Aslund, C., vd. (2009). Social Status and Shaming Experiences Related to Adolescent Overt Aggression at School. *Aggressive Behavior*, 35(1): 1-13.
- Astor, R. A., vd. (1997). Perceptions of School Violence as a Problem and Reports of Violent Events: A National Survey of School Social Workers. *Social Work*, 42(1): 55-68.
- Astor, R. A., Meyer, H. A. ve Pitner, R. O. (2001). Elementary and Middle School Students' Perceptions of Violence-Prone School Subcontexts. *The Elementary School Journal*, 101(5): 511-528.
- Atkinson, R. L., vd. (2012). *Psikolojiye Giriş* (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Atman, Ü. C. (2003). Kadına Yönelik Şiddet; Cinsel Taciz/İrza Geçme. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 12(9): 333-335.
- Avcı, A. (2010). *Eğitimde şiddet olgusu lise öğrencilerinde şiddet, saldırganlık ve ahlaki tutum ilişkisi: Küçükçekmece ilçesi örneği* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avery, P. ve Adamson, R. F. (2008). School Social Work and Crime Prevention. *The Howard Journal of Crime and Justice*, 12(4): 264-270.
- Ay, İ. (2004). Yatılı ilköğretim bölge okulları ile normal ilköğretim okulları II. kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri açısından karşılaştırılması. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ayan, S. (2007). Aile İçinde Şiddete Uğrayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(3): 206-214.
- Aydın, F. (2010). *Özel okullardaki okul ikliminin öğretmen ve öğrenci algılarına göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aygün, G. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Aytekin, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeyinin ebeveyn kabul red algısı ve demografik değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bachman, J. G., O'Malley, P. M. ve Johnston, L. D. (1978). *Youth in Transition: Vol 6. Change and Stability in the Lives of Young Men*. MI: University of Michigan Institute for Social Research.
- Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A., Ross, D. Ve Ross, S. A. (1961). Transmission of Aggression Through Imitation of Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3): 575-582.
- Bandura, A. (1962). Social Learning Through Imitation. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: 1962*. Nebraska: University of Nebraska Press, 211-269.
- (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28(3): 12-29.
- (1983). Psychological Mechanisms of Aggression. In R.G. Geen ve E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and Empirical Reviews*, New York: Academic Press, 1-40.
- (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (3th ed.), New York: Prentice-Hall Inc.
- (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1): 1-26.
- Barnes, G. M., vd. (2006). Effects of Parental Monitoring and Peer Deviance on Substance Use and Delinquency. *Journal of Marriage and Family*, 68(6): 1084-1104.

- Barthelemy, J. J. ve Lounsbury, J. W. (2009). The Relationship Between Aggression and the Big Five Personality Factors in Predicting Academic Success. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19(2): 159-170.
- Başaran, C. (2008). *Çeşitli tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bayar, Y. ve Uçanok, Z. (2012). School Social Climate and Generalized Peer Perception in Traditional and Cyberbullying Status. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4): 2352-2358.
- Baykara, E. (2009). *Öğretmen ve yöneticilerin okul iklimine ilişkin alguları ile toplam kaliteye ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Üsküdar Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrak, B. (2011). *10-12 yaşlarındaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ve bunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bear, G. G., vd. (2011). Delaware School Climate Survey – Student: Its Factor Structure, Concurrent Validity, and Reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2011): 157-174.
- , vd. (2018). Differences in School Climate and Student Engagement in China and the United States. *School Psychology Quarterly*, 33(2): 323-335.
- Beets, M. W., vd. (2008). School Climate and Teachers' Beliefs and Attitudes Associated with Implementation of the Positive Action Program: A Diffusion of Innovations Model. *Prevention Science*, 9(4): 264-275.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul İklimi ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13): 1-13.
- Benbenishty, R. (2016). Testing the Causal Links Between School Climate, School Violence, and School Academic Performance: A Cross-Lagged Panel Autoregressive Model. *Educational Researcher*, 45(3): 197-206.
- Bergman, L. (1992). Dating Violence Among High School Students. *Social Work*, 37(1): 21-27.
- Berkowitz, L. (1965). Some Aspects of Observed Aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(3): 359-369.
- (1978). Whatever Happened to Frustration Aggression Hypothesis. *American Behavioral Psychologist*, 21(5): 691-708.

- (1993). *Aggression: Its Causes, Consequences and Control*. New York: McGraw-Hill.
- Bettencourt, B. A. ve Kernahan, C. (1997). A Meta-Analysis of Aggression in the Presence of Violent Cues: Effects of Gender Differences and Aversive Provocation. *Aggressive Behavior*, 23(6): 447-456.
- Bilgi, A. (2005). *Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bioulac, B., vd. (1980). Seretoninergic Dysfunction in the 47, XW Syndrome. *Biological Psychiatry*, 15(6): 917-923.
- Birch, S. H. ve Ladd, G. W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and The Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology*, 34(5): 934-946.
- Birgül, K., vd. (2016). İlkokul Öğrencilerinin Sınıftaki Davranışlarına Kitle İletişim Araçlarının Etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1/2(2016): 89-98.
- Björkqvist, K. (1994). Sex Differences in Physical Verbal and Indirect Aggression: A Review of Recent Research. *Sex Roles*, 30(3/4): 177-188.
- (2018). Gender Differences in Aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19(1): 39-42.
- Boelkins, F. C. Ve Heiser, J. F. (1970). *Biological Bases of Aggression: Violence and the Struggle for Existence*. Boston MA: Little Brown and Co.
- Bowen, N. K. ve Bowen, G. L. (1998). The Effects on Home Microsystem Risk Factors and School Microsystem Protective Factors on Student Academic Performance and Affective Investment in Schooling. *Social Work in Education*, 20(4): 219-231.
- , vd. (2006). The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning*, 29(2): 97-104.
- Bradshaw, C. P., vd. (2009). Altering School Climate through School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a Group-Randomized Effectiveness Trial. *Prevention Science*, 10(2): 100-115.
- Bradshaw, C.P., Goldweber, A. ve Garbarino, J. (2013). Linking Social-Environmental Risk Factors with Aggression in Suburban Adolescents: The Role of Social-Cognitive Mediators. *Psychology in the Schools* 50(5): 433-450.
- Brand, S., vd. (2008). A Large Scale Study of the Assessment of the Social Environment of Middle and Secondary Schools: The Validity and Utility of



- Teachers' Ratings of School Climate, Cultural Pluralism, and Safety Problems for Understanding School Effects and School Improvement. *Journal of School Psychology, 46*(2008): 507-535.
- Brendtro, L. K., vd. (2001). *No Disposable Kids*. Bloomington: In Nes.
- Brennan, W. (1998). Aggression and Violence: Examining the Theories. *Nursing Standarts, 12*(27): 36-38.
- Brondolo, E., vd. (1994). Aggression Among Inner-City Minority Youth: A Biopsychosocial Model for School-Based Evaluation and Treatment. *Journal of Social Distress and the Homeless, 3*(1): 53-80.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A. ve Henrich, C. C. (2006). Schools, Parents and Youth Violence: A Multilevel Ecological Analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 35*(4): 504-514.
- Brookover, W. J., vd. (1979). Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal, 15*(6): 301-318.
- Brookver, W. B., vd. (1978). Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal, 15*(2): 301-318.
- Bucher, K. T. ve Manning, M. L. (2003). *Classroom Management: Models, Applications, and Cases* (3rd Ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Burak, Y. (2013). *Bilgisayar oyunlarının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Burak, Y. ve Ahmetoğlu, E. (2015). Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Saldırganlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish of Turkic, 10*(2015): 363-382.
- Burbank, V. (1994). Cross-Cultural Perspectives on Aggression in Women and Girls: An Introduction. *Sex Roles, 30*(3/4): 169-188.
- Buss, D. M. ve Shackelford, T. K. (1997). Human Aggression in Evolutionary Psychological Perspective. *Clinical Psychology Review, 17*(6): 605-619.
- Butovskaya, M. ve Kozintsev, A. (1999). Aggression, Friendship, and Reconciliation in Russian Primary Schoolchildren. *Aggressive Behavior, 25*(2): 125-139.
- Bye, L., vd. (2009). School Social Work Outcomes: Perspectives of School Social Workers and School Administrators. *Children & Schools, 31*(2): 97-108.

- Camadan, F. ve Yazıcı, H. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Gözlenen Saldırganlık Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2): 225-234.
- Cameron, M. ve Sheppard, S. M. (2006). School Discipline and Social Work Practice: Application of Research and Theory to Intervention. *Children & Schools*, 28(1): 15-22.
- Campbell, A., Muncer, S. ve Odber, J. (1997). Aggression and Testosterone: Testing a Bio-Social Model. *Aggressive Behavior*, 23(4): 229-238.
- Carra, C. (2009). Pour Une Approche Contextuelle de la Violence: Le Role Du Climat D'école. *International Journal of Violence and School*, 8(1): 2-23.
- Carrado, M., vd. (1996). Aggression in British Heterosexual Relationships: A Descriptive Analysis. *Aggressive Behavior*, 22(6): 401-415.
- Carrol, A., vd. (1999). Adolescent Reputation Enhancement: Differentiating Delinquent, Nondelinquent, and at-risk Youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(4): 593-606.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging. *International Association of Applied Psychology*, 59(2): 243-272.
- Chermack, S. T. ve Walton, M. A. (1999). The Relationship Between Family Aggression History and Expressed Aggression Among College Males. *Aggressive Behavior*, 25(4): 255-267.
- Cırcır, O. (2018). *Ergenlerde, okul tükenmişlik düzeylerinin aleksimiti ve okul iklimi açısından yordanması* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Clare, A. W. (1969). Is Aggression Instinctive? Konrad Lorenz's Theories Re-Assessed. *An Irish Quarterly Review*, 58(230): 153-165.
- Clarke, A. T. ve Kurtz-Costes, B. (1997). Television Viewing, Educational Quality of the Home Environment, and School Readiness. *Journal of Educational Research*, 90(5): 279-285.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well Being. *Harvard Educational Review*, 76(4): 201-237.
- ., vd. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(2): 180-213.

- Coie, J. D. ve Dodge, K. A. (1998). The Development of Aggression and Antisocial Behavior. In W. V. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology (Vol. 3), Social, Emotional and Personality Development*, New York: Wiley, 779-861.
- Colarossi, L. G. ve Eccles, J. S. (2003). Differential Effects of Support Providers on Adolescents' Mental Health. *Social Work Research*, 27(1): 19-30.
- Collie, R. J., vd. (2011). Predicting Teacher Commitment: The Impact of School Climate and Social-Emotional Learning. *Psychology in the Schools*, 48(10): 1034-1048.
- Collins, J. (1988). Suggested Explanatory Frameworks to Clarify the Alcohol Use/Violence Relationship. *Contemporary Drug Problems*, 15(1): 107-121.
- Conderman, G., vd. (2013). Student and Teacher Perceptions of Middle School Climate. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(5): 184-189.
- Conger, J. J. ve Galambos, N. L. (1997). *Adolescence and Youth* (5th ed.). New York: Longman.
- Connolly, J., vd. (2010). The Ecology of Adolescent Dating Aggression: Attitudes, Relationships, Media Use and Socio-Demographic Risk Factors. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19(5): 469-491.
- Constable, R. T. (1992). The New School Reform and the School Social Worker. *Social Work in Education*, 14(2): 106-113.
- Cook, E. C., Buehler, C. ve Henson, R. (2009). Parents and Peers as Social Influences to Deter Antisocial Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(9): 1240-1252.
- Cornell, D., vd. (2015). Peer Victimization and Authoritative School Climate: A Multilevel Approach. *Journal of Educational Psychology*, 107(4): 1186-1201.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Çakır, H. (2013). Bilgisayar Oyunlarına İlişkin Ailelerin Görüşleri ve Öğrenci Üzerindeki Etkilerin Belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2): 138-150.
- Çalık, T., vd. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60): 555-576.

- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin (OIÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157): 167-180.
- Çalık, T., vd. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4): 73-84.
- Çankaya, G. ve Ergin, H. (Mayıs, 2015). Çocukların Oynadıkları Oyunlara Göre Empati ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/88865>
- Çelik, H. (2006). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri, bağlanma tarzları ve kişilerarası şemalarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, B. (2015). *Kentte ve kırsalda yetişmiş ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ile saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkaya Yıldız, E. (2010). *The interplay of perceived family factor and personal cognitive factors in predicting physical aggression among urban youth* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya Yıldız, E. ve Hatipoğlu Sümer, Z. (2010). Saldırgan Davranışlarını Yordamada Çevresel Risk, Çevresel Güvenlik ve Okul İklimi Algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34): 161-173.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki* (Muğla ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Darwin, C. (2009). *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex: (V: 1, Digital ed.)*. New York: Cambridge Press.
- Dailey, A. L., vd. (2015). Relational Aggression in School Settings: Definition, Development, Strategies, and Implications. *Children & Schools*, 37(2): 79-88.
- Daly, M., & Wilson, M. (1988). *Foundations of Human Behavior. Homicide*. Hawthorne, NY, US: Aldine de Gruyter.
- Deer, C. E. (1980). Measuring Organizational Climate in Secondary Schools. *The Australian Journal of Education*, 24(1): 26-43.
- Deffenbacher, J. L. (1999). Cognitive-Behavioral Conceptualization and Treatment of Anger. *Journal of Clinical Psychology*, 55(3): 295-309.

- Deković, M., Wissink, I. B. ve Meijer, A. M. (2004). The Role of Family and Peer Relations in Adolescent Antisocial Behaviour: Comparison of Four Ethnic Groups. *Journal of Adolescence*, 27(5): 497-514.
- Delice, M. ve Yaşar, M. (2014). Göç ve Şiddet Suçları İlişkisinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 44(2014): 1-18.
- Dellar, G. B. (1999). School Climate, School Improvement and Sitebased Management. *Learning Environments Research*, 1(1): 353-367.
- Demaray, M.P. ve Malecki, C. K. (2002). The Relationships Between Perceived Social Support and Maladjustment for Students at Risk. *Psychology in the Schools*, 39(3): 305-316.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, M. (2018). *10-12 yaş arasındaki çocukların evlilik çatışması algısı, saldırganlık ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Demirtaş-Madran, H. A. (2013). Buss-Perry Saldırganlık Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2): 124-129.
- De Pedro, K. T., vd. (2015). School Climate, Deployment, and Mental Health Among Students in Military-Connected Schools. *Youth & Society*, 50(1): 93-115.
- Dervent, F. (2007). Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve sportif aktivitelere katılımı ilişkisi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dewitt, P. ve Slade, S. (2014). *School Climate Change: How Do I Build a Positive Environment for Learning?*. USA: ASCD Printing.
- Dilekmen, M., Ada, Ş. Ve Alver, B. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin saldırganlık özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2): 927-944.
- Dindar, M. M. (2008). *Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dizman, H. (2003). *Anne-babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dodge, K. A. (1985). Attributional Bias in Aggressive Children. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in Cognitive Behavioral Research and Therapy* (Vol. 4), Orlando, FL: Academic Press, 111-142.
- , vd. (2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74(2): 374-393.
- Doğan, S. (2009). Okul Kültürü ve İklimi. İçinde Celal Teyyar Uğurlu (Ed.), *Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 91-119.
- Doğan, M. K. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- (2012). Lise Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10): 55-92.
- ve Demir, İ. (2012). Genel Lise Öğrencilerinin Okul Tahripçiliği Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1): 133-147.
- Doğruel Mansuroğlu, Ç. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi* (İstanbul ili, Üsküdar ilçesi örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dollard, J., vd. (1939). *Frustration and Aggression*, (7th ed.). New Haven: Yale University Press.
- Dougherty, D. M., vd. (1998). Effects of Menstrual Cycle Phase on Aggression Measured in the Laboratory. *Aggressive Behavior*, 24(1): 9-26.
- Dowdell, E. B. ve Santucci, M. E. (2003). The Relationship Between Health Risk Behaviors and Fear in One Urban Seventh Grade Class. *Journal of Pediatric Nursing*, 18(3): 187-194.
- Dönmez, Ş. (2006). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- ve Taylı, A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2): 1-17.
- Drever, J. (1917). *Instinct in Man: A Contribution to the Psychology of Education*. Cambridge: University Press.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dupper, D. R. (2002). *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Durak, Ö. G., vd. (2018). Lise Öğrencilerinde Problemlerle İnternet Kullanımı ile Saldırgan Davranışların İlişkisi: Özel Ahmet Şimşek Anadolu Lisesi Örneği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 53(1): 217-228.
- Duran, S. ve Ünsal, G. (2012, Eylül). Öğrencilerin Aile İçi Şiddete Maruz Kalma Oranı ile Başkalarına Karşı Şiddet Kullanımı ve Saldırganlık Eğilimleri Arasındaki İlişki. *VI. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Durban, E. F. M. ve Bowlby, J. (1939). *Personal Aggressiveness and War*. New York: Columbia University Press.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Durmuş E. ve Gürkan, U. (2005). Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Saldırganlık Eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3): 253-269.
- Eder, D. Ve Parker, S. (1987). The Cultural Production and Reproduction of Gender: The effect of Extracurricular Activities on Peer-Group Culture. *Sociology of Education*, 60(3): 200-213.
- Efiliti, E. (2006). Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Eliot, M., vd. (2010). Supportive School Climate and Student Willingness to Seek Help for Bullying and Threats of Violence. *Journal of School Psychology*, 48(2010): 533-553.
- Elmas, O., vd. (2015). Teknolojik Cihaz Kullanım Alışkanlıklarının Okul Başarısı Üzerine Etkisi. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2): 49-54.
- Elsaesser, C., Gorman-Smith, D. Ve Henry, D. (2013). The Role of the Schools Environment in Relational Aggression and Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2): 235-249.
- Emler, N. Ve Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or Consequence of Social Exclusion? In D. Abrams, J. Marques ve M. Hogg (Eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion*, Philadelphia: Psychology Press, 211-241.
- Epkins, C. C. (1996). Parent Ratings of Children's Depression, Anxiety, and Aggression: A Cross-Sample Analysis of Agreement and Differences with Child and Teacher Ratings. *Journal of Clinical Psychology*, 52(6): 599-608.
- Epstein, J. L. (1981). *The Quality of School Life*. Lexington: Lexington Books.
- Eratay, E. (2011). Okul Öncesi Çocuklarda Davranış Problemleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(3): 2347-2362.
- Ergür, G. (2015). *Şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin ve benlik saygı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eriş, S. (2012). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının öğrenci başarısıyla ilişkisi* (Küçükçekmece İlçesi Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkiner, D. (2012). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eroğlu, S. E. (2009). *Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: Lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ertem, H. Y. (2015). *The relationship between parents' perceptions of school climate and their involvement in school* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Ervüz, C. (2018). *Çocuk evleri sitesinde kalan ergenlerin psiko-sosyal sorunları ile saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Espelage, D. L., Low, S. K., ve Jimerson, S. R. (2014). Understanding School Climate, Aggression, Peer Victimization, and Bully Perpetration: Contemporary Science, Practice, and Policy. *School Psychology Quarterly*, 29(3): 233-237.
- Estell, D. B., vd. (2003). Heterogeneity in the Relationship Between Polarity and Aggression: Individual, Group, and Classroom Influences. *New Direction for Child and Adolescent Development* 2003(102): 75-85.
- Estévez, E., vd. (2011). Aggression in Adolescence: A Gender Perspective. In B. C. Guevara, N. A. Becerra (Eds.), *Psychology of Aggression: New Research*, New York: Nova Science Publisher, 37-58.
- Evcin, S. (2010). *Bilgisayar oyunlarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık eğilimine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fan, W., vd. (2011). A Multilevel Analysis of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Social and Academic Risk Factors. *Psychology in the Schools*, 48(6): 632-647.
- Farmer, T. W. (2000). The Social Dynamics of Aggressive and Disruptive Behavior in School: Implications for Behavior Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(3-4): 299-321.
- , vd. (2002). Deviant or Diverse Peer Groups? The Peer Affiliations of Aggressive Elementary Students. *Journal of Educational Psychology*, 94(3): 611-620.
- , vd. (2003). Individual Characteristics, Early Adolescent Peer Affiliations, and School Dropout: An Examination of Aggressive and Popular Group Types. *Journal of School Psychology*, 41(3): 217-232.
- , ve Xie, H. (2007). Aggression and School Social Dynamics: The Good, The Bad, and The Ordinary. *Journal of School Psychology*, 45(5): 461-478.
- Fassino, S., vd. (2001). Anger and Personality in Eating Disorders. *Journal of Psychosomatic Research*, 51(6): 757-764.
- Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. (2018). America's Children in Brief: Key National Indicators of Well-Being, 2018. Erişim adresi: <https://www.childstats.gov/americaschildren/index.asp>

- Fidan, C. (2016). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin spor yapan ve yapmayanların saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Kahramanmaraş ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Finigan-Carr, N. ve Shaia, W. E. (2018). School Social Workers as Partners in the School Mission. *Phi Delta Kappan*, 99(7): 26-30.
- Flynn, J. P. ve McDonald, S. (1991). School Social Work. In P. A. Meares (Ed.), *The Contribution of Social Workers to Schooling*. Chicago: Lyceum Books, 5-35.
- Franklin, M. (1992). Culturally Sensitive Instructional Practices for African-American Learners with Disabilities. *Exceptional Children*, 59(2): 115-122.
- Frase, M. (1989). *Dropout Rates in the United States: 1988*. Washington DC: U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Fraser, M. W., vd. (2004). Risk and Resilience in Childhood. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective*, Washington DC: NASW Press, 13-66.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Health Learning Environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- Freud, S. (1922). Beyond The Pleasure Principle. In C. Hubback (Trans.); E., Jones (Ed.). *International Psychoanalytical Library*, 4, London: International Psychoanalytical Press, 1-83.
- (1933). New Introductory Lectures on Psycho-Analysis. *Standart Edition*, 22(1): 1-182.
- Frick, P. J., vd. (1991). Academic Underachievement and the Disruptive Behavior Disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(2): 289-294.
- Fromm, E. (1973). *The Anatomy of Human Destructiveness*, (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart ve Winston Limited.
- Fujihara, T., vd. (1999). Justification of Interpersonal Aggression in Japanese, American, and Spanish Students. *Aggressive Behavior*, 25(3): 185-195.
- Galtung, J. (1964). A Structural Theory of Aggression. *Journal of Peace Research*, 1(2): 95-119.

- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1998). *Child and Adolescent Development*. ABD: Little-Brown.
- Geen, R. G. (2001). *Human Aggression* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Gentile, D. A., Coyne, S. ve Walsh, D. A. (2011). Media Violence, Physical Aggression, and Relational Aggression in School Age Children: A Short-Term Longitudinal Study. *Aggressive Behavior*, 37(2): 193-206.
- Getmez, D. (2018). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi & Marmara Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Giancola, P. R. (2003). Individual Difference and Contextual Factors Contributing to the Alcohol-Aggression Relation: Diverse Populations, Diverse Methodologies: An Introduction to the Special Issue. *Aggressive Behavior*, 29(4): 285-287.
- Goldstein, A. P., Harootunian, B. ve Conoley, J. C. (1994). *Student Aggression: Prevention, Management, and Replacement Training*. New York: Guilford.
- Goldstein, S. E., Young, A. ve Boyd, C. (2008). Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate. *Journal of Youth Adolescence*, 37(6): 641-654.
- Gonçaves, L. L., vd. (2017). Massage and Storytelling Reduce Aggression and Improve Academic Performance in Children Attending Elementary School. *Occupational Therapy International*, 2017: 1-7.
- Göcen, G. ve Kaya, Z. (2014). İmam-Hatip Liselerinde Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul İklim Algısı ve Bu Algıya Etki Eden Faktörler (İstanbul Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2014(36): 67-102.
- Gökçiçek, S. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında spor yapan ve yapmayan öğrencilerin saldırganlık tutumlarının araştırılması (Samsun ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Gönültaş, O. (2013). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinin öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Graham, K. (1980). Theories of Intoxicated Aggression. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 12(2): 141-158.
- Gregory, A., vd. (2007). School Climate and Implementation of a Preventive Intervention. *American Journal of Community Psychology*, 40(2007): 250-260.

- Gross, R. D. (1992). *Psychology*. London: Hodder and Stoughton.
- Guerin, D. W., vd. (1994). Temperament and School Functioning during Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2): 200-225.
- Gunter, B. ve McAlear, J. (1990). *Children & Television*. London: Routledge.
- Gustafson, R. (1999). Male Alcohol-Related Aggression as a Function of Type of Drink. *Aggressive Behavior*, 25(6): 401-408.
- Güçkıran, R. Y. (2008). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerin okul iklimi üzerine etkisi "İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği"* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, F. (2008). *Saldırganlık ve öfkeyi azaltma programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günalan, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesini, okula aidiyet duygusunu ve okul iklimini neler etkilemektedir?* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Günay, G. (2011). *Şiddet içerikli online bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık tepkileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Günaydın, S. (2008). *Orta öğretim kurumları öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin aile ortamı ve benlik imgesi ile ilişkisi (Trabzon ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Gündoğan, S. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güney, K. (2008). *Aileleri İstanbul Ümraniye ilçesine göç etmiş ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

- Halpin, A. W. ve Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: Macmillan.
- (1967). Change and Organizational Climate. *The Journal of Educational Administration*, 5(1): 5-25.
- Haron, S., vd. (2010). The Influence of School Climate Towards Counselor's Self-Efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5(2010): 445-448.
- Hartmann, D. P ve Gelfand, D. M. (1969, June). *Motivational Variables Affecting Performance of Vicariously Learned Responses*. Western Psychological Association, Vancouver.
- Hasta, D. Ve Güler, E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası İlişki Tarzları ve Empati Açısından Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1): 64-104.
- Hatta, Z. A. (2009). Towards Establishing School Social Work in Malaysia. *Asian Social Work and Policy Review*, 3(2009): 187-197.
- Hawkins J. D. ve Lishner, D. (1987). Etiology and Prevention of Antisocial Behavior in Children and Adolescents. In D. H. Crowell, I. M. Evans ve C. R. O'Donnell (Eds.), *Childhood Aggression and Violence Sources of Influence, Prevention, and Control*, New York: Plenum Press, 263-282.
- Hawley, P. H. (1999). The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective. *Developmental Review*, 19(1): 97-132.
- Haynes, N. M., vd. (1989). School Climate Enhancement Through Parental Involvement. *Journal of School Psychology*, 27(1): 87-90.
- Hendron, M. ve Kearney, C. A. (2016). School Climate and Student Absenteeism and Internalizing and Externalizing Behavioral Problems. *Children & Schools*, 38(2): 109-116.
- Henry, C.S., Sager, D.W. ve Plunkett, S. W. (1996). Adolescents' Perceptions of Family System Characteristics, Parent-Adolescent Dyadic Behaviors, Adolescent Qualities, and Dimensions of Adolescent Empathy. *Family Relations*, 45(3): 283-292.
- Hinshaw, S. (1992). Externalizing Behavior Problems and Academic Underachievement in Childhood and Adolescence: Causal Relationships and Underlying Mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1): 127-155.

- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hoebel, G. B. (1982). The Neural and Chemical Basis of Reward" New Discoveries and Theories in Brain Control of Feeding, Mating, Aggression, Self-Stimulation and Self-Injection. *Journal of Social and Biological Structures*, 5: 397-408.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (2018). *Social Psychology* (8th ed.). New York: Pearson.
- Hopson, L. ve Lawson, H. (2011). Social Workers' Leadership for Positive School Climates via Data-Informed Planning and Decision Making. *Children & Schools*, 33(2): 106-118.
- ve Clover, S. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(2): 93-110.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (1987). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: Random House.
- ., vd. (1990). Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3): 260-279.
- ., vd. (1996). The Organizational Climate of Middle Schools the Development and Test of the OCDQ-RM. *Journal of Educational Administration*, 34(1): 41-50.
- ve Hannum, J. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33: 290-311.
- ., vd. (1998). Organizational Climate and Student Achievement: A Parsimonious and Longitudinal View. *Journal of School Leadership*, 8(4): 336-359.
- ve Sabo, D. (1998). *Quality Middle Schools: Open and Healthy*. Thousand Oaks, SA: Corwin Press.
- Huang, F. L., vd. (2017). The Role of the Perceptions of School Climate and Teacher Victimization by Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 0(0): 1-26.
- Hudley C., vd. (1998). An Attribution Retraining Program to Reduce Aggression in Elementary School Students. *Psychology in the Schools*, 35(3): 271-282.
- Huesmann, L. R. ve Guerra, N. G. (1997). Children's Normative Beliefs About Aggression and Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2): 408-419.

- Hughes, J. N., Cavell, T. A. ve Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher–Student Relationship on Childhood Conduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2): 173–184.
- Huxtable, M. (2002). *School Social Work Worldwide*. Washington: NASW.
- (2013). A Global Picture of School Social Work in 2013. Erişim adresi: [https://www.pravo.unizg.hr/download/repository/A\\_Global\\_Picture\\_of\\_School\\_Social\\_Work\\_in\\_2013.pdf](https://www.pravo.unizg.hr/download/repository/A_Global_Picture_of_School_Social_Work_in_2013.pdf)
- International Association of Schools of Social Work. (2014). Global Definition of Social Work. Erişim adresi: <https://www.iassw-aiets.org/global-definition-of-social-work-review-of-the-global-definition/>
- International Federation of Social Workers. (2014). Global Definition of Social Work. Erişim adresi: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Ito, T. A., Miller, N. ve Pollock, V. E. (1996). Alcohol and Aggression: A Meta-Analysis on Moderating Effects of Inhibitory Cues, Triggering Events, and Self-Focus Attention. *Psychological Bulletin*, 120(1): 60-82.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İkiz, S. ve Öztürk Samur, A. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlığın Ebeveyn Tutumları Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35): 159-175.
- İli, K. (2013). *Sosyal medya ortam ve araçlarının öğrenci davranışlarına etkisi (Gaziçiğftliğı Anadolu Lisesi örneğı)* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnan, N. (2017). *Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve akran baskısı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- İzmir Karaduman, D. (2012). *İlköğretim I. kademe 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- James, W. (1901; orig. 1890). *The Principles of Psychology Vol. 1&2*. London: Macmillan.

- Jerome, N. (2013). Application of the Maslow's Hierarchy of Need Theory; Impacts and Implications on Organizational Culture, Human Resource and Employee's Performance. *International Journal of Business and Management Invention*, 2(3): 39-45.
- Jessor, R. (1991). Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action. *Journal of Adolescent Health*, 12(8): 597-605.
- Jia. Y., vd. (2009). The Influence of Student Perceptions of School Climate on Socioemotional and Academic Adjustment: A Comparison of Chinese and American Adolescents. *Child Development*, 80(5): 1514-1530.
- , vd. (2016). Authoritative School Climate and High School Dropout Rates. *School Psychology Quarterly*, 31(2): 289-303.
- Jiménez, T. I. ve Estévez, E. (2017). School Aggression in Adolescence: Examining the Role of Individual, Family and School Variables. *International Journal of Clinical and Healty Psychology*, 17(3): 251-260.
- Johansenn, L. (2013). Violence Prevention in Victorian Government Schools: The Complementary Role of School Social Work. In W. H. Chui (Ed.), *School Social Work: Current Practice and Research*. New York: Nova Publishers, 55-76.
- Johnson, B. ve Stevens, J. J. (2006). Student Achievement and Elementary Teachers' Perceptions of School Climate. *Learning Environments Research*, 9(2): 111-122.
- Jonson-Reid, M., vd. (2007). Maltreated Children in Schools: The Interface of School Social Work and Child Welfare. *Children & Schools*, 29(3): 182-191.
- Jose, A., O'Leary, K. D., Gomez, J. L. G. Ve Foran, H. M. (2014). Risk Factors for Men's Intimate Physical Aggression in Spain. *Journal of Family Violence*, 29(3): 287-297.
- Jozefowicz, D. M. H., vd. (2000). Junior High School Predictors of High School Drop Out, Movement Into Alternative Educational Settings, and High School Graduation: Implications for Dropout Prevention. *School Social Work Journal*, 25(1): 31-44.
- Jozefowicz-Simbeni, D. M. H. (2008). An Ecological and Developmental Perspective on Dropout Risk Factors in Early Adolescence: Role of School Social Workers in Dropout Prevention Efforts. *Children & Schools*, 30(1): 49-62.



- Kaplan, A. (2007). *Öfke yönetimi becerileri programının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karaman, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında şiddetin yaygınlığı: Okul iklimi, okul kültürü ve fiziksel özellikler* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü ilçeleri örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, Z. (2008). *Bilişsel davranışsal teknikler ile psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının ergenlerde saldırganlığı azaltmadaki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). Bullying and School Climate from the Aspects of the Students and Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36(2009): 209-226.
- Kasen, S., vd. (1990). The Impact of School Emotional Climate on Student Psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(2): 165-177.
- Kaukiainen, A., vd., (1999). The Relationships Between Social Intelligence, Empathy, and Three Types of Aggression. *Aggressive Behavior*, 25(2): 81-89.
- Kaya, Ş. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin cinsiyetlerine göre okul ikliminin oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kelly, M. S. (2008). *The Domains and Demands of School Social Work Practice: A Guide to Working Effectively with Students, Families, and Schools*. New York: Oxford University Press.
- , vd. (2010). The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey. *School Mental Health*, 2(2010): 132-141.
- Kesen, N. F., Deniz, M. E. ve Durmuşoğlu, N. (2007). Ergenlerde Saldırganlık ve Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişki: Yetiştirme Yurtları Üzerinde Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2007(17): 353-364.
- Kessler, S. J. ve McKenna, W. (1985). *Gender: An Ethnomethodological Approach*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Khoury-Kassabri M. ve Ben-Ariehi A. (2009). School Climate and Children's Views of Their Rights: A Multi-Cultural Perspective among Jewish and Arab Adolescents. *Children and Youth Services Review*, 31(2009): 97-103.
- Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi (Esenyurt ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıçarslan, S. (2009). *İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kılınç, E. (2012). *Genel lise 9. sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlere ve sürekli kaygı durumlarına göre saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kına, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde anksiyete ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kındap Tepe, Y. ve Sayıl, M. (2012). Ebeveyn Kontrolü ve Ergenin Sosyal İşlevselliği Arasındaki Bağlantıda İlişkisel Saldırganlığın Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70): 119-132.
- Kim, H. K. Ve Capaldi, D. M. (2004). The Association of Antisocial Behavior and Depressive Symptoms Between Partners and Risk for Aggression in Romantic Relationships. *Journal of Family Psychology*, 18(1): 82-96.
- Koçer, B. (2015). *Aggression and video games: The effect of justification of violence and presence of a stereotyped target* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kongur, D. (2015). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Konold, T., vd. (2017). Racia/Ethnic Differences in Perceptions of School Climate and Its Association with Student Engagement and Peer Aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6): 1289-1303.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1): 117-139.

- Kosciw, J. G., vd. (2013). The Effect of Negative School Climate on Academic Outcomes for LGBT Youth and the Role of In-School Supports. *Journal of School Violence*, 12(1): 45-63.
- Köroğlu, E. (2013). *Depresyon Bozuklukları. APA Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM-5)' ndan Çev.* Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Kubilay Baykal, Ö. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi).* Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kula, E. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ve saldırganlık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).* Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuperminc, G. P., vd. (2001). School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology among Middle School Students. *Journal of School Psychology*, 39(2): 141-159.
- Kurnaz, A. (2009). *Saldırganlık ve akran mağduriyetinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, M. (2010). *Yedinci sınıf seviye belirleme sınavı matematik ve fen bilimleri alt testlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler: Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi).* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Küsmez, B. (2018). Yoksul Çevrede Büyüyen Çocukların Ailelerinin Sosyodemografik Özellikleri: Bağcılar Örneği. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 2(1): 28-50.
- Kwong, D. ve Davis, R. (2015). School Climate for Academic Success: A Multilevel Analysis of School Climate and Student Outcomes. *Journal of Research in Education*, 25(2): 68-81.
- Labella, M. H. ve Masten, A. S. (2018). Family Influences on the Development of Aggression and Violence. *Current Opinion in Psychology*, 19(1): 11-16.

- Lambert, S. F. ve Cashwell, C. S. (2003). Preteens Talking to Parents: Perceived Communication and School-Based Aggression. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11(1): 1-7.
- La Salle, T. P., vd. (2017). Associations Between School Climate, Suicidal Thoughts, and Behaviors, and Ethnicity Among Middle School Students. *Psychology in the Schools*, 54(10): 1294-1301.
- ., vd. (2018). An Examination of School Climate, Victimization, and Mental Health Problems Among Middle School Students Self-Identifying with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 43(3): 383-392.
- Lawson, H. (2004). The Logic of Collaboration in Education and the Human Services. *Journal of Interprofessional Care*, 18(4): 225-237.
- LeBlanc, L., vd. (2007). School Social Climate and Teachers' Perceptions of Classroom Behavior Problems: A 10 Year Longitudinal and Multilevel Study. *Social Psychology of Education*, 10(2007): 429-442.
- ., vd. (2008). High School Social Climate and Antisocial Behavior: A 10 Year Longitudinal and Multilevel Study. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3): 395-419.
- Lee, V. E. ve Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2): 353-393.
- Lee, J. M., vd. (2018). Correlates of Adolescent Cyberbullying in South Korea in Multiple Contexts: A Review of the Literature and Implications for Research and School Practice. *Deviant Behavior*, 39(3): 293-308.
- Lochtzman, J. E., White, K.J. ve Wayland, K. W. (1991). Cognitive-Behavioral Assesment and Treatment with Aggressive Childiren. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and Adolescent Therapy, Cognitive Behavioral Procedures*, New York: Guilford Press, 52-80.
- Lopez, E. E., vd. (2008). Adolescent Aggression: Effects of Gender and Family and School Environments. *Journal of Adolescence*, 31(4): 433-450.
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression*. London: Methuen.
- Loukas, A. ve Robinson, S. (2004). Examining the Moderating Role of Perceived School Climate in Early Adolescent Adjusment. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2): 209-233.

- , vd. (2006). Examining School Connectedness as a Mediator of School Climate Effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3): 491-502.
- ve Murphy, J. L. (2007). Middle School Student Perceptions of School Climate: Examining Protective Functions on Subsequent Adjustment Problems. *Journal of School Psychology*, 45(2007): 293-309.
- Lovass, O. I. (1961). Effect of Exposure to Symbolic Aggression on Aggressive Behavior. *Child Development*, 32(1): 37-44.
- Lu, T., vd. (2018). Longitudinal Associations Between Popularity and Aggression in Chinese Middle and High School Adolescents. *Developmental Psychology*, 54(12): 2291-2301.
- Lynn, C. J., vd. (2003). School Social Work: Meeting the Mental Health Needs of Students through Collaboration with Teachers. *Children & Schools*, 25(4): 197-209.
- Maccoby, E. E. ve Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Maguin, E. ve Loeber, R. (1996). Academic Performance and Delinquency. In Tonry, M. (Ed.), *Crime and Justice, Vol. 20*, Chicago: University of Chicago Press, 145-264.
- Mahallem İstanbul. (2018). Mahallem SEGE. Erişim adresi: <http://www.mahallemistanbul.com/MahallemSEGE/>
- Makepeace, J. M. (1987). Social Factors and Victim Offender Differences in Courtship Violence. *Family Relations*, 36(1): 87-91.
- Marsh, L., McGee, R. ve Williams, S. (2014). School Climate and Aggression among New Zealand High School Students. *New Zealand Journal of Psychology*, 43(1): 28-37.
- Matulayova, T. ve Pesatova, I. (2013). Social Workers in Schools. *Czech & Slovak Social Work*, 13(5): 64-71.
- Matuszka, B., vd. (2017). Physical Aggression and Concurrent Alcohol and Tobacco Use Among Adolescents. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(1): 90-99.
- McDougall, W. (2001). *An Introduction to Social Psychology* (14th ed.). Ontario: Batoche Books.
- McKay, C. (2010). Critical Service Learning: A School Social Work Intervention. *Children & Schools*, 32(1): 5-13.

- Milan, S. ve Pinderhughes, E. E. (2006). Family Instability and Child Maladjustment Trajectories During Elementary School. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1): 40-53.
- Milburn, A. M. (1980). Theories of Aggression: A Critique and Possible Reformulation. *Human Relations*, 33(6): 353-368.
- Miles, M. B. (1965). Planned Change and Organisational Health: Figure and Ground. In Carlson, R. O. (Ed.), *Change Processes in the Public Schools*, Centre for the Advanced Study of Educational Administration: University of Oregon Press, 192-203.
- Miller, N. E. (1941). The Frustration-Aggression Hypothesis. *Psychological Review*, 48(4): 337-342.
- (1959). Liberalization of Basic S-R Concepts: Extensions to Conflict Behavior, Motivation, and Social Learning. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of Science Vol. 2*, New York, 196-292.
- Mitchell, M.M., vd. (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6): 271-279.
- Modin, B. ve Ostberg, V. (2009). School Climate and Psychosomatic Health: A Multilevel Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(5): 433-455.
- Moeller, T. G. (2001). *Youth, Aggression and Violence: A Psychological Approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Moore, H., vd. (2017). The Positive Role of School Climate on School Victimization, Depression, and Suicidal Ideation Among School-Attending Homeless Youth. *Journal of School Violence*, 17(3): 298-310.
- Moyer, K. E. (1976). *The Psychobiology of Aggression*. Michigan: Harper & Row Press.
- Mueller, A. (2005). Antidote to Learned Helplessness: Empowering Youth through Service. *Reclaiming Children and Youth*, 14(1): 16-19.
- Musher-Eizenman, E., vd. (2004). Social-Cognitive Mediators of the Relation of Environmental and Emotion Regulation Factors to Children's Aggression. *Aggressive Behavior*, 30(5): 389-408.
- Mutluoğlu, S. ve Bulut Serin, N. (2010, Kasım). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Özellikler Açısından

- İncelenmesi (Kuzey Kıbrıs Örnekleme). *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya-Turkey.
- Nair, B. (2014). *Ergenlerin saldırganlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Nair, M. D. ve Power, K. (2017). School Social Work: National Perspectives on Practice in Schools. *Children & Schools*, 39(3): 190-191.
- Nassar-McMillan, S. C., vd. (2009). Identity Development and School Climate: The Role of the School Counselor. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 48(2): 195-214.
- National School Climate Center. (2014). *School Climate*. Erişim adresi: <https://schoolclimate.org/climate>.
- National School Climate Center. (2017). *What is School Climate and Why is it Important?*. Erişim adresi: <https://www.schoolclimate.org/school-climate>.
- Nesdale, D. ve Pickering, K. (2006). Teachers' Reactions to Children's Aggression. *Social Development*, 15(2): 109-127.
- Nwankwo, J. I. (1979). The School Climate as a Factor in Students' Conflict in Nigeria. *Educational Studies*, 10(5): 267-279.
- O'Brien, K. H. M., vd. (2011). School Social Work Practice with Students with Mental Health Problems. *Children & Schools*, 33(2): 97-105.
- Ochoa, M. G., vd. (2007). Adjustment Problems in the Family and School Contexts, Attitude Towards Authority, and Violent Behavior at School in Adolescence. *Adolescence*, 42(168): 779-794.
- O'Donnell, L., vd. (2006). Middle School Aggression and Subsequent Intimate Partner Physical Violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(5): 693-703.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Malden: Black-well Publishing.
- (2001). *Olweus, Core Program Against Bullying and Antisocial Behavior: A Teacher Handbook*. Bergen: Research Centre for Health Promotion.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Owens, L., Shute, R. ve Slee P. (2000). "Guess What I Just Heard!": Indirect Aggression Among Teenage Girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26(1): 67-83.
- Öksüz, S. (2018). *Use of Mindfulness in Social Work Practice: A Study of Mindfulness among University Students* (Doktora Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önder, M. E. ve Dilbaz, N. (1994). Agresyonda Psikofarmolojik Tedavi. *3P: Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmoloji Dergisi*, 2(1): 81-88.
- Österman, K., vd. (1998). Cross-Cultural Evidence of Female Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 24(1): 1-8.
- Öz, E. S. (2007). *İlköğretim I. kademe 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, Ç. (2016). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S., vd. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2010): 213-224.
- Özkanlı, Z. (2018). *10-11 yaş grubu çocukların duygusal zeka düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Öztürk, H. B. (2014). *Aile içi şiddet ve çizgi film izlemenin akademik başarı ve saldırganlıkla ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, N. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Pahlavan, F. ve Meteyer, S. (2012). Effect of Negative Affect on Processing of Compatible Versus Incompatible Information about Self. In B. C. Guevara, N.



- A. Becerra (Eds.), *Psychology of Aggression: New Research*, New York: Nova Science Publisher, 1-36.
- Pastore, N. (1952). The Role of Arbitrariness in the Frustration-Aggression Hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(3): 728-731.
- Pennekamp, M. ve Freeman, E. M. (1988). Toward a Partnership Perspective: Schools, Families, and School Social Workers. *Children & Schools*, 10(4): 246-259.
- Permanen, K. (1991). *Alcohol in Human Violence*. New York: Guilford.
- Peter, G. and Beyer, E. (1997). Aggression. (Translated by Z. Kılıç). *Sport Ekin Journal*, 1(2): 36-37.
- Petersen, A. ve Davies, D. (1997). Psychology and the Social Construction of Sex Differences in Theories of Aggression. *Journal of Gender Studies*, 6(3): 309-320.
- Petrie, K. (2014). The Relationship Between School Climate and Student Bullying. *Journal of Christian Education*, 8(1): 26-35.
- Phillips, M. (1997). What Makes Schools Effective? A Comparison of the Relationships of Communitarian Climate and Academic Climate to Mathematics Achievement and Attendance During Middle School. *American Educational Research Journal*, 34(1997): 633-662.
- Plunkett, V. R. L. (1997). Parents and Schools: Partnerships That Count. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 2(7): 325-327.
- Polat Uluocak, G. (2009). İç Göç Yaşamış ve Yaşamamış Çocukların Okulda Uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2009): 35-44.
- Popa, N. L. (2012a). Perceptions of School Climate among Children of Romanian Migrants. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33(2012): 119-123.
- (2012b). Perceptions of School Climate and Parental Behaviors among Romanian Students from Migrant Families. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47(2012): 1368-1373.
- Povedano, A., vd. (2015). Victimization, Loneliness, Overt and Relational Violence at the School from a Gender Perspective. *International Journal Clinic Health Psychology*, 15(1): 44-51.
- Powell, A. ve Jenson, J. M. (2010). Predictors of Peer Victimization among Hispanic Adolescent Girls: Implications for School Social Work. *Children & Schools*, 32(4): 211-222.

- Reid, R. J., vd. (2006). School Climate and Adolescent Drug Use: Mediating Effects of Violence Victimization in the Urban High School Context. *The Journal of Primary Prevention*, 27(3): 281-292.
- Rentoul, A. J. ve Fraser, B. J. (1983). Development of a School-Level Environment Questionnaire. *Journal of Educational Administration*, 21(1): 21-39.
- Rhodes, J. E., vd. (2009). Improving Middle School Climate Through Teacher Centered Change. *Journal of Community Psychology*, 37(6): 711-724.
- Rizzuto, A. M., Meissner, W. W. ve Buie, D. H. (2004). *The Dynamics of Human Aggression Theoretical Foundations, Clinical Applications*. New York: Brunner-Routledge Press.
- Roeser, R. W., vd. (1998). Academic and Emotional Functioning in Early Adolescence: Longitudinal Relations, Patterns, and Prediction by Experience in Middle School. *Development and Psychopathology*, 10(2): 321-352.
- ve Eccless, J. S. (1998). Adolescents' Perceptions of Middle School: Relation to Longitudinal Changes in Academic and Psychological Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(2): 123-158.
- ., vd. (2000). School As A Context of Early Adolescents' Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings. *The Elementary School Journal*, 100(4): 443-471.
- Rokeach, M. (1960). *The Open and Closed Mind*. New York: Basic Books.
- Ross, D. C., Tisak, M. S. ve Tisak, J. (1998). Aggression and Conventional Rule Violation Among Adolescents: Social-Reasoning Predictors of Social Behavior. *Aggressive Behavior*, 24(5): 347-365.
- Ruiz, L. D., vd. (2018). The Role of Neighborhood Context and School Climate in School-Level Academic Achievement. *American Journal of Community Psychology*, 61(3-4): 296-309.
- Rushton, J. P. (1988). Epigenetic Rules in Moral Development: Distalproximal Approaches to Altruism and Aggression. *Aggressive Behavior*, 14(1): 35-50.
- Rutter, M., vd. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary School and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sağkal, A. S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Sanderson, M., vd. (2004). Acculturation, Ethnic Identity, and Dating Violence Among Latino Ninth-Grade Students. *Preventative Medicine*, 39(2): 373-383.
- Santisteban, C., Alvarado, J. M. ve Recio, P. (2007). Evaluation of a Spanish Version of the Buss and Perry Aggression Questionnaire: Some Personal and Situational Factors Related to the Aggression Scores of Young Subjects. *Personality and Individual Differences*, 42(2007): 1453-1465.
- Sar, B. K. ve Wulff, D. P. (2003). Family Builders Approach: Enhancing the Well-Being of Children through Family-School Partnerships. *Children & Schools*, 25(4): 241-251.
- Saraç, K. (2015). *Okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin algılarına göre değerlendirmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1): 147-160.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- School Social Work Association of America. (2012). The Role of A School Social Worker. Erişim adresi: [https://docs.wixstatic.com/ugd/426a18\\_003ab15a5e9246248dff98506e46654b.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/426a18_003ab15a5e9246248dff98506e46654b.pdf)
- (2012). Who are School Social Workers?. Erişim adresi: <https://www.sswaa.org/school-social-work>
- (2015). State-by-state Information on School Social Workers. Erişim adresi: <https://www.sswaa.org>
- (2018). Who We Are?. Erişim adresi: <https://www.sswaa.org/about>
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Sencer, M. ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*. Ankara: TODAİE.
- Serficeli, S. E. (2015). *Aile işlevleri ve okul ikliminin riskli çevrelerde yaşayan ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini yordamadaki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3): 743-757.
- Sherman, M. C. (2016). The School Social Worker: A Marginalized Commodity within the School Ecosystem. *Children & Schools*, 38(3): 147-151.
- Siann, G. (1985). *Accounting for Aggression: Perspectives on Aggression and Violence*. London: Allen Unwin.
- Sili, A. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinde saldırganlık eğiliminin sosyolojik analizi: Erzurum örneği* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Smith, D. C. Ve Furlong M. J. (1998). Introduction to the Special Issue: Addressing Youth Anger and Aggression in School Settings. *Psychology in the Schools*, 35(3): 201-203.
- Smith, E.R. ve Mackie, D.M. (2000). *Spor psikolojisi* (Çev. Ş. Tiryaki). Ankara: Eylül.
- Smith, P. A., vd. (2001). Organizational Health of High Schools and Dimensions of Faculty Trust. *Journal of School Leadership*, 11(2): 135-151.
- Steffgen, G., Recchia, S. ve Viechtbauer, W. (2013). The Link Between School Climate and Violence in School: A Meta-Analytic Review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2013): 300-309.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij I. Ve Van Oost, P. (2002). Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6): 419-428.
- Streinberg, M. P., vd. (2011). *Student and Teacher Safety in Chicago Public Schools: The Role of Community Context and School Social Organization*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519414.pdf>
- Sular, M. (2017). *Lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasında okul iklimi ve okulda iletişimin rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Suldo, S. M., vd. (2012). Relationships Between Perceived School Climate and Adolescent Mental Health Across Genders. *School Mental Health*, 4(2012): 69-80.
- Sulu Çavumirza, E. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından seviye belirleme sınavında aldıkları puanların değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Surugiu, S. I. ve Mosoiu, C. M. (2013). The Aggressive Behavior of Adolescent in Institutionalized System. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78(2003): 546-550.
- Sysoeva, O. V., vd. (2010). Genetic and Social Factors in Developing of Aggression. *Fiziol Cheloveka*, 36(1): 48-55.
- Şahin, H. (2011). *Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve saldırganlık ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şam, M. (2017). *Ergenlerde siber zorba ve mağdur olmanın anne baba tutumları ve okul iklimi ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şelimen, M. ve Ceylan, H. (2018). Şiddet İçeren Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Saldırganlık Davranışı Üzerindeki Etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60): 668-674.
- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed.). Boston: Pearson Education.
- Taner Derman, M. (2011). *Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 10-11 yaş çocuklarına uygulanan empati eğitim programının saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tanrıverdi, M. (2008). *Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tapper, K. Ve Boulton, M. J. (2002). Studying Aggression in School Children: The Use of a Wireless Microphone and Micro-Video Camera. *Aggressive Behavior*, 28(5): 356-365.
- Taşçı Eser, D., vd. (2012). Kronik Hastalığı Olan Ergenlerin Öfke İfade Biçimleri. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 3(3): 116-120.

- Taşkıran, A. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tate, T. ve Copas, R. (2003). Insist or Enlist? Adulthood Versus Climates of Excellence. *Reclaiming Children and Youth*, 12(1): 40-45.
- Tavşanlı, Ö. F., vd. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimine Yönelik Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9): 821-838.
- Taylan, H. H. (2011). *Televizyon programlarındaki şiddetin yetiştirme etkisi: Konya lise öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taylor, L. D., Davis-Kean, P. ve Malanchuk, O. (2007). Self-Esteem, Academic Self-Concept, and Aggression at School. *Aggressive Behavior*, 33(2): 130-136.
- Teddle, C. ve Meza, J. (1999). Using Informal and Formal Measure to Create Classroom Profiles. In H. J. Freiberg (Ed.). *School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press, 48-64.
- Thorndike, E. L. (1921; orig. 1913). *Educational Psychology Vol. 1: The Original Nature of Man*. New York, Teachers College: Columbia University.
- Ticusan, M. (2014). Gender Difference and School Aggressiveness. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 159(2014): 128-131.
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor Psikolojisi*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Tok, Y. (2001). *Cinsiyet rolleri ile ilgili farklı kalıp yargılara sahip üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Torun, F., vd. (2015). Analyzing of Computer Games Effects on Social Life and Academic Behaviour of the Secondary School Students. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3(2015): 25-35.
- Torun, Z. B. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde saldırganlık ve narsisizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Törestad, B. Ve Magnusson, D. (1996). Basic Skills, Early Problematic Behaviour and Social Maladjustment. *Educational Studies*, 22(2): 165-176.

- Tremblay, R. E., vd. (1992). Early Disruptive Behavior, Poor School Achievement, Delinquent Behavior, and Delinquent Personality: Longitudinal Analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1): 64-72.
- Tuzgöl, M. (1998). *Anne-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- (2000). Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14): 39-48.
- Ustabaş, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169): 328-345.
- Uz Baş, A. (2010). Sınıf-Temelli Bir Sosyal Beceri Eğitimi Programının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Güvengenlik ve Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2): 731-747.
- Vieno, A., vd. (2005). Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3/4): 327-341.
- Walters, R. H. Ve Willows, D. C. (1968). Imitative Behavior of Disturbed and Nondisturbed Children Following Exposure to Aggressive and Nonaggressive Models. *Child Development*, 39(1): 79-89.
- Wang, M. ve Dishion, T. J. (2011). The Trajectories of Adolescents' Perceptions of School Climate, Deviant Peer Affiliation, and Behavioral Problems During the Middle School Years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1): 40-53.
- Wang, W., vd. (2014). School Climate Peer Victimization, and Academic Achievement: Results from a Multi-Informant Study. *School Psychology Quarterly*, 29(3): 360-377.
- Way, N., vd. (2007). Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 2007(40): 194-213.

- Wehlage, G. G., vd. (1989). *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*. Philadelphia: Falmer Press.
- Wenar, C. (1994). *Developmental Psychopathology: From Infancy Through Adolescence* (3th ed.). New York: McGraw-Hill Inc.
- Werner, N. E. (2004). Maladaptive Peer Relationships and the Development of Relational and Physical Aggression During Middle Childhood. *Social Development*, 13(4): 495–514.
- Werry, J. S., Reeves, J. C. Ve Elkind, G. S. (1987). Attention Deficit, Conduct, Oppositional, and Anxiety Disorders. I. A. Review of Research on Differentiating Characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(2): 133-143.
- Whitfield, G. W. (1999). Validating School Social Work: An Evaluation of Cognitive-Behavioral Approach to Reduce School Violence. *Research on Social Work Practice*, 9(4): 399-426.
- Wilson, D. (2004). The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization. *Journal of School Health*, 74(7): 293-299.
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The New Synthesis*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- World Health Organization. (2017). Child Maltreatment. Erişim adresi: [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/child/Child\\_maltreatment\\_infographic\\_EN.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/child/Child_maltreatment_infographic_EN.pdf)
- Yalçın, F. (2015). *Çeşitli parametrelerde orta öğretim öğrencilerinin saldırganlık ve şiddet eğilim düzeylerinin belirlenmesi* (Aydın ili İncirliova ilçesi örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, İ. (2004). *Ailelerinden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, R. (2018). *Okul yöneticilerinin yöneticilik becerilerinin okul iklimine etkisi* (Sarıyer örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yasankul, N. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



- Yavuz, Ş. (2007). *Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yeğen, B. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal uyumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kadıköy ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yelci, H. (2018). Ortaokul öğrencilerinde siber zorbalık ile saldırganlık ilişkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilkayalı, E. (2014). *Ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- (2017). Okul Sosyal Hizmetinde Okul Bağlantılı Hizmetler. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3): 169-188.
- ve Bölükbaşı, H. D. (2017). Özel Eğitim Hizmetleri Ekibinin Bir Parçası Olarak Okul Sosyal Çalışmacıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(43): 248-260.
- ve Meydan, S. (2017). Bir Ortaokul Özelinde Okul Sosyal Hizmeti İhtiyacının Belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(53): 206-221.
- Yıldırım, A., vd. (2011). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Etkileyen Faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1): 905-921.
- Yıldırım, S. (2017). *Liselerde öğrenci ve öğretmenlerin güvenli okul iklimi algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım Doğru, S. S., vd. (2013). Ailesinde Engelli Birey Bulunan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerileri ve Problem Davranışlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2): 219-236.
- Yılmaz, K. (2008). The Relationship Between Organizational Trust and Organizational Commitment in Turkish Primary Schools. *Journal of Applied Sciences*, 8(12): 2293-2299.
- Yükselgün, Y. (2008). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Zillman, D. (1984). *Connection Between Sex and Aggression*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

-----, (1988). Cognition-Excitation Interdependencies in Aggressive Behavior. *Aggressive Behavior*, 14(1): 51-64.

Zullig, K. J., vd. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2): 139-152.

-----, vd. (2011). Relationships among School Climate Domains and School Satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2): 133-145.



# EKLER

## EK1 – Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/12/2018-E.4473

 **İstanbul Zaim Üniversitesi**  
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : 20292139-050.01.04  
Konu : Etik Kurul Kararı

**Sayın Burak KÜSMEZ**  
Sosyal Hizmet Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Kurulumuz 06.12.2018 tarihinde toplanarak, "Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği" başlıklı araştırmanızda kullanmak üzere Kurula sunmuş olduğunuz Etik Kurul Onay Formunu imza altına almıştır. Onaylanan Etik Kurul Onay Formu ekte yer almaktadır.  
Bilgilerinizi rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof. Dr. Nasuh USLU  
Kurul Başkanı

**Ek: Etik Kurul Onay Formu (2 sayfa)**

**BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR**  
19/12/2018  
Yurdağül TAŞ  
Yazılı İmza

### Mevcut Elektronik İmzalar

Nasuh USLU / Etik Kurul Başkanlığı / Kurul Başkanı / 18/12/2018 18:52


Adres : Halkalı Caddesi No: 2 Küçükçekmece/İstanbul  
Telefon No : 444 97 98 Faks No: +90 (212) 693 82 29  
E-Posta : bilgi@izu.edu.tr İnternet Adresi: www.izu.edu.tr  
Kep : izu@hs01.kep.tr

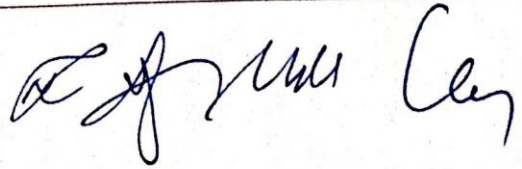

Ayrıntılı Bilgi : Yurdağül TAŞ  
Unvan : Urman  
Tel : 2126929642



**Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.  
Evrak sorgulaması <https://ebys.izu.edu.tr/enVision/Dogrula/6L64VB> adresinden yapılabilir.**

06.12.2018 tarihli ve 2018/07 sayılı Etik Kurul Kararı ekidir.

 İstanbul Zaim Üniversitesi	<b>İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU</b>	
<b>ARAŞTIRMA ETİK KURUL ONAY FORMU</b>		
<b>Tarih:</b>	06.11.2018	
<b>Sayı:</b>	2018/07	
<b>Ekler:</b>	EK1: Kişisel Bilgi Formu EK2: Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği EK3: Okul İklimi Ölçeği EK4: Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği Kullanım İzni EK5: Okul İklimi Ölçeği Kullanım İzni	
<b>Yer:</b>	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Müdürlüğü	
<b>İlgi:</b>	Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 22.11.2018 tarihli ve 6186 sayılı yazısı.	
<b>Katılımcılar:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Prof. Dr. Nasuh USLU</li><li>2. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ</li><li>3. Prof. Dr. Mehmet KUTLU</li><li>4. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ</li><li>5. Prof. Dr. Ömer ÇAHA</li><li>6. Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU</li><li>7. Bilal ŞAMAT</li></ol>	Kurul Başkanı/Rektör Yardımcısı Üye/Dekan V. Üye/Dekan V. Üye/Dekan V. Üye/Müdür V. Üye/Öğretim Üyesi Üye/Hukuk Müşaviri
Planlanan araştırma önerisi özeti aşağıdaki gibidir.		
<b>Araştırmanın Başlığı:</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği	
<b>Araştırmacılar ve adres bilgisi:</b>	Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Burak KÜSMEZ – burak.kusmez@std.izu.edu.tr Danışman: Sağlık Bilimleri Fakültesi Dr. Öğr. Üyesi Emel YEŞİLKAYALI	
<b>Araştırmanın Süresi (ay):</b>	Araştırmanın süresi 4 ay olacak şekilde planlanmıştır.	
<b>Araştırmanın Amacı:</b>	Araştırmanın amacı, çocukların okulda sergiledikleri saldırgan davranışları etkileyen unsurların ne ölçüde etki yarattığını ortaya koymak ve bu davranışlara okul sosyal hizmetinin nasıl yaklaştığını ortaya koymaktır. Saldırganlık davranışı ile okul iklimi algısı arasındaki ilişkiyi anlamak ve yaş, cinsiyet, ailenin gelir durumu, ailenin eğitim düzeyi gibi değişkenlerin bu iki kavram üzerinde nasıl etki yarattığını belirlemek de amaçlardan biridir.	
<b>Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları (adları):</b>	Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği Okul İklimi Ölçeği Kişisel Bilgi Formu	

1/2



06.12.2018 tarihli ve 2018/07 sayılı Etik Kurul Kararı ekidir.

<b>Araştırmada Deneklerin Nasıl Seçileceği:</b>	İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri arasından rastgele seçim yoluyla denekler belirlenecektir. Denekler belirlenmeden önce İZÜ Etik Kurul Onayı alındıktan sonra İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izni için başvuru yapılacak. Başvuru onaylandıktan sonra deneklere sorular yöneltilecektir.
<b>Uygulamanın veya Ölçeklerin Doldurma Süresi</b>	Bir ders saati 40 (dk.)
<b>KARAR</b>	<b>ARAŞTIRMA İSTANBUL SABAHATTİN ZAIM ÜNİVERSİTESİNİN ETİK DURUŞUNA AYKIRI DEĞİLDİR.</b>

**Tarih:** 06.12.2018

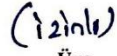
**Sayı:** 2018/07

**İlgi:** Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 22.11.2018 tarihli ve 6186 sayılı yazısı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu tarafından hazırlanmıştır.



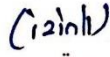
**Başkan**  
Prof. Dr. Nasuh USLU



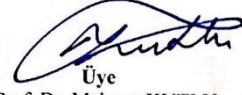
**Üye**  
Prof. Dr. Ömer ÇAHA



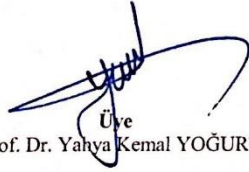
**Üye**  
Prof. Dr. Mustafa ATEŞ



**Üye**  
Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ



**Üye**  
Prof. Dr. Mehmet KUTLU



**Üye**  
Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU



**Üye**  
Av. Bilal ŞAMAT

## EK2 – Valilik ve MEB İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2156175  
Konu : Anket ve Araştırma İzni

31.01.2019

Sayın: Burak KÜSMEZ

ilgi: a) 25.12.2018 tarihli ve 24948332 Gelen Evrak No'lu dilekçeniz.  
b) Valilik Makamının 29.01.2019 tarih ve 1988588 sayılı oluru.

**"Ortaokul Öğrencilerinin Saldırgeanlık Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Küçükçekmece İlçesi Örneği"** konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Abdurrahman ENSARİ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:  
1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 10d0-9dce-3d8d-b4ae-9f34 kodu ile teyidi edilebilir.



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.1988588  
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

29/01/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 25.12.2018 tarihli ve 24948332 Gelen Evrak No'lu dilekçe.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 22.01.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Burak KÜSMEZ'in "Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Küçükçekmece İlçesi Örneği" konulu tezi kapsamında, ilimiz Küçükçekmece ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
1- Genelge.  
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR  
29/01/2019

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4643-6103-39d4-9e27-a5c2 kodu ile teyit edilebilir.



## EK3 – Kişisel Bilgi Formu

### EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Bu form "Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri ile Okul İklimi Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği" isimli çalışmaya bilgi toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Sorular İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan bazı ortaokul öğrencilerine yöneltilen olacaktır. Soruları cevaplamak ve araştırmaya katılmak gönüllülük esasına bağlıdır. Araştırmadan elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Formda kimliğinizi ifşa edecek herhangi bir soru yer almamaktadır. Formda doğru ya da yanlış cevap yoktur. Soruları okuduktan sonra lütfen o an hissettiğiniz şekliyle yanıtlar veriniz. Araştırmanın güvenilir sonuçlar vermesi için soruları doğru cevaplamamız önemlidir.

Cinsiyet:	Kız <input type="checkbox"/>	Erkek <input type="checkbox"/>		
Sınıf:	5. sınıf <input type="checkbox"/>	6. sınıf <input type="checkbox"/>	7. Sınıf <input type="checkbox"/>	8. sınıf <input type="checkbox"/>
Kaç Kardeşsiniz? (siz dahil)				
Kaçıncı Çocuksunuz?				
Anne ve Babanızın Medeni Durumu Nedir?	Evli <input type="checkbox"/>	Boşanmış <input type="checkbox"/>		
Anne ve Babanızın Uygun Olan Durumlarını İşaretleyiniz.	Anne Sağ <input type="checkbox"/> Sağ Değil <input type="checkbox"/>		Baba Sağ <input type="checkbox"/> Sağ Değil <input type="checkbox"/>	
Anne ve Babanızın Uygun Olan Durumlarını İşaretleyiniz.	Anne Öz <input type="checkbox"/> Üvey <input type="checkbox"/>		Baba Öz <input type="checkbox"/> Üvey <input type="checkbox"/>	
Hanede Çalışan Birey Var mı? Varsa Kim?	Var <input type="checkbox"/>	Yok <input type="checkbox"/>		
Hanede Çalışan Birey/Bireylerin Mesleği Nedir?	Çalışan 1: Çalışan 2 (Varsa): Çalışan 3 (Varsa):			
Hanedeki 18 yaş üstü Yetişkin Sayısı				
Hanedeki 18 yaş altı Çocuk Sayısı				
Hanede Eğitim-Öğretim Gören Birey Sayısı				

YAC



	Lisansüstü <input type="checkbox"/>	Lisansüstü <input type="checkbox"/>
Konut Durumu:	Kendinizin <input type="checkbox"/> Kira <input type="checkbox"/> Diğer: <input type="checkbox"/>	
Haneye Gelen Aylık Gelir Nedir?	1000 TL Altı <input type="checkbox"/> 1000-1500 TL <input type="checkbox"/> 1500-2000 TL <input type="checkbox"/> 2000-2500 TL <input type="checkbox"/> 2500 TL ve üstü <input type="checkbox"/>	
Hanede Kronik Hastalığı Olan Birey Var Mı?	Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>	
Hanede Yaşayan Engelli Birey Var Mı?	Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>	
İstanbul'a Göçle Mi Geldiniz? (Evet İse Kaç Yıldır İstanbul'da Yaşıyorsunuz?)	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> Evet ise: <input type="checkbox"/>	
Daha Önce Nerede Yaşıyordunuz?		
Günde Kaç Saat Televizyon İzliyorsunuz?	0-1 saat <input type="checkbox"/> 1-2 saat <input type="checkbox"/> 2-3 saat <input type="checkbox"/> 3 saat ve üstü <input type="checkbox"/>	
Televizyonda Hangi Tür Dizileri İzliyorsunuz?	Aksiyon <input type="checkbox"/> Komedi <input type="checkbox"/> Dram <input type="checkbox"/>	
Günde Kaç Saat Sosyal Medyayı Kullanıyorsunuz?	0-1 saat <input type="checkbox"/> 1-2 saat <input type="checkbox"/> 2-3 saat <input type="checkbox"/> 3 saat ve üstü <input type="checkbox"/>	
En Çok Kullandığınız Sosyal Medya Türü Hangisidir?		
Bilgisayar Oyunu Oynuyor Musunuz?	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>	
Bilgisayarda Ne Tür Oyunlar Oynuyorsunuz?	Aksiyon <input type="checkbox"/> Spor <input type="checkbox"/> Savaş <input type="checkbox"/> Online Rol Yapma <input type="checkbox"/>	

Burak KÜSMEZ  
Araştırmacı  
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi  
[burak.kusmez34@gmail.com](mailto:burak.kusmez34@gmail.com)

**EK2: Buss- Perry Saldırganlık Ölçeği**

GAC

## EK4 – Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği

### EK 2: Buss- Perry Saldırganlık Ölçeği

Bu ölçeğin "Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri ile Okul İklimi Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği" isimli çalışmaya bilgi toplamak amacıyla kullanımı için izin alınmıştır. Sorular İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan bazı ortaokul öğrencilerine yöneltilmektedir. Soruları cevaplamak ve araştırmaya katılmak gönüllülük esasına bağlıdır. Araştırmadan elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Formda kimliğinizi ifşa edecek herhangi bir soru yer almamaktadır. Formda doğru ya da yanlış cevap yoktur. Soruları okuduktan sonra lütfen o an hissettiğiniz şekliyle yanıtlar veriniz. Araştırmanın güvenilir sonuçlar vermesi için soruları doğru cevaplamanız önemlidir.

Aşağıdaki her bir maddeyi okuyarak, bu madde sizin için her zaman doğru ise "Tamamen Katılıyorum", genelde doğru ise "Katılıyorum", emin değilseniz "Kararsızım", genelde doğru değilse "Katılmıyorum", hiçbir zaman doğru değilse "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde işaretleme yapmanız rica olunur.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Bazı arkadaşlarım benim öfkeli biri olduğumu söylerler					
2. Gerekirse hakkımı korumak için şiddete başvurabilirim					
3. Birisi bana fazlasıyla iyi davrandığında "acaba benden ne istiyor" diye düşünürüm					
4. Arkadaşlarımın görüşlerine katılmadığım zaman bunu onlara açıkça söylerim					
5. Öfkeden deliye döndüğümde birşeyler kırıp dökerim					
6. İnsanlar benim görüşlerime katılmadıklarında onlarla tartışmaktan kendimi alıkoyamam					
7. Zaman zaman bazı olaylara/kişilere yönelik kızgınlığım uzun süre bitmek bilmez					
8. Bazen başkalarına vurma dürtümü kontrol edemiyorum					
9. Sakin yapılı biriyimdir					
10. Tanımadığım insanlar bana fazla yakın davrandıklarında onlara şüphyle yaklaşırım					
11. Daha önce, tanıdığım insanları tehdit ettiğim oldu					
12. Çok çabuk parlar ve hemen sakinleşirim					
13. Birisi bana sataşırse kolaylıkla onu itip tartağlayabilirim					
14. İnsanlar sinirimi bozduklarında kolaylıkla onlar hakkında ne düşündüğümü söyleyebilirim					
15. Zaman zaman kıskançlık beni yiyip bitirir					
16. Bir insana vurmanın mantıklı bir gerekçesi olamayacağını düşünüyorum					



17. Bazen hayatın bana adaletsiz davrandığını düşünürüm					
18. Öfkemi kontrol etmekte zorluk çekerim					
19. Yapmak istediğim birşey engellendiğinde kızgınlığımı açıkça ortaya koyarım					
20. Zaman zaman insanların arkamdan güldüğü duygusuna kapılırım					
21. İnsanlarla sıkça görüş ayrılığına düşerim					
22. Birisi bana vurursa ben de karşılık veririm					
23. Bazen kendimi patlamaya hazır bir bomba gibi hissediyorum					
24. Diğer insanların her zaman çok iyi fırsatlar yakaladıklarını düşünüyorum					
25. Birisi beni iterse onunla kavgaya tutuşurum					
26. Arkadaşlarımın arkamdan konuştuklarını biliyorum					
27. Arkadaşlarım münakaşacı/tartışmayı seven biri olduğumu söylerler					
28. Bazen olmadık şeylere ortada mantıklı bir neden yokken aniden sinirlenir, tepki veririm.					
29. Çoğu insana kıyasla daha sık kavgaya karıştığımı söyleyebilirim.					

**Bu ölçekte 4 alt faktör bulunmaktadır. Bunlar; fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlıktır.**



## EK5 – Okul İklimi Ölçeği

### EK 3: Okul İklimi Ölçeği

Bu ölçeğin “Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri ile Okul İklimi Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği” isimli çalışmaya bilgi toplamak amacıyla kullanımı için izin alınmıştır. Sorular İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan bazı ortaokul öğrencilerine yöneltilen olacaktır. Soruları cevaplamak ve araştırmaya katılmak gönüllülük esasına bağlıdır. Araştırmadan elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Formda kimliğinizi ifşa edecek herhangi bir soru yer almamaktadır. Formda doğru ya da yanlış cevap yoktur. Soruları okuduktan sonra lütfen o an hissettiğiniz şekliyle yanıtlar veriniz. Araştırmanın güvenilir sonuçlar vermesi için soruları doğru cevaplamanız önemlidir.

No	Bu okulda;	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1.	Öğretmenlerimiz bizi yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
2.	Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler.	1	2	3	4	5
3.	Öğretmenler bize neleri öğrenmek istediğimizi sorarlar.	1	2	3	4	5
4.	Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini açıklarlar.	1	2	3	4	5
5.	Öğretmenim benimle kişisel olarak ilgilenir.	1	2	3	4	5
6.	Okulda yapılacak işler konusunda okul müdürü veya öğretmenlerimiz bize isteklerimizi sorarlar.	1	2	3	4	5
7.	Öğretmenlerimiz bize yardım etmek için gereken her şeyi yaparlar.	1	2	3	4	5
8.	Yardıma ihtiyaç duyduğum zamanlarda öğretmenimin veya okul yöneticilerinin bana yardımcı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
9.	Sınıfta yaptığımız çalışmalar için tüm enerjimizi harcarız.	1	2	3	4	5
10.	Öğretmenlerimiz bizden başarılı olmamızı bekler.	1	2	3	4	5
11.	Öğretmenler öğrencileri daha başarılı olabileceğine inandırır.	1	2	3	4	5
12.	Okul ve sınıf ortamı beni daha çok çalışmaya yönlendirir.	1	2	3	4	5
13.	Okulda veya sınıfta öğrenmeme engel olacak kadar beni tedirgin eden bir ortam var. (-)	1	2	3	4	5
14.	Okuldaki veya sınıftaki sorunlar dikkatimi dağıtarak derslerime odaklanmamı engelliyor. (-)	1	2	3	4	5
15.	Sınıf arkadaşlarımla aynı sınıfta olmaktan mutluluk duyuyorum.	1	2	3	4	5
16.	En küçük anlaşmazlıkta öğrenciler birbirlerine bağırır. (-)	1	2	3	4	5
17.	Öğrenciler sınıfta birlikte yapılan işlerde veya etkinliklerde çalışırken sıkılmazlar.	1	2	3	4	5
18.	Öğrenciler birbirlerinin görünüşleri veya konuşmalarıyla alay ederler. (-)	1	2	3	4	5
19.	Öğrenciler sinirlendiklerinde birbirlerine fiziksel (saç çekme, tekme atma, kulak çekme vb) olarak zarar verirler. (-)	1	2	3	4	5
20.	Arkadaşlarımla birlikte okulla ilgili çalışmalar yaparken eğleniriz.	1	2	3	4	5
21.	Okulda bazı öğrenciler ait para veya eşyaların diğer öğrenciler tarafından zorla alınmak istendiği olur. (-)	1	2	3	4	5
22.	Oyun oynarken veya derslerle ilgili proje çalışmaları yaparken bazı öğrenciler gruplardan dışlanır. (-)	1	2	3	4	5



## EK6 – Veli Araştırma İzin Belgesi

### VELİ ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

Velisi bulunduğum çocuğumun “Ortaokul Öğrencilerinin Saldırđanlık Eğilimi ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği” isimli araştırmada katılımcı olarak yer almasına izin veriyorum  / izin vermiyorum

Veli  
Ad Soyad

## EK7-Saldırganlık Ölçeği Kullanım İzni



**Andaç Demirtaş Madran** <demirtasmadran@gmail.com>

Alıcı: ben ▾

Sayın KÜSMEZ,

**Ölçeği** çalışmanızda kullanmanız uygundur. Geçerlik-güvenirlilik bilgilerine Türk Psikiyatri Dergisinde yayınlanan makeden ulaşabilirsiniz. Az sonra bir e-posta yönlendireceğim. İyi günler.

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

12 Haziran 2018 09:51 tarihinde Burak KÜSMEZ <[burak.kusmez34@gmail.com](mailto:burak.kusmez34@gmail.com)> yazdı:

\*\*\*

Yanıtla

Yönlendir


## EK8-Okul İklimi Ölçeği Kullanım İzni

← + ! 🗑️ 📧 ⌚ 📎 🗨️ ⋮

Yaklaşık 54 ileti dizisinden 16. < > 🗑️

Okul İklimi Ölçeği kullanım izni ▶️ Gelen Kutusu x

✕ 🖨️ 📧

 **TÜRKER KURT** <turkerkurt@gmail.com> 12 Haziran Sal 12:39 ☆ 🗑️ ⋮

Alıcı: ben ▾

Sayın Burak Küşmez,  
TED Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanan "Okul İklimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi" adlı çalışmamızda geliştirdiğimiz ölçeğimiz ekli dosyadadır. Kaynak göstermek koşuluyla ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçekte ilgili ilave bir bilgiye ihtiyacınız olursa lütfen bizi bilgilendiriniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. Türker KURT  
Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı  
<http://turkerkurt.blogspot.com.tr/>  
<http://www.websitem.gazi.edu.tr/turker/>  
Twitter: @turker\_kurt  
Tel: 0 312 202 17 78  
Mobil: 0 505 686 10 67

—  
Türker KURT, Ph.D.  
Associate Professor  
Gazi University  
Faculty of Gazi Education  
Department of Educational Management  
<http://turkerkurt.blogspot.com.tr/>  
<http://www.websitem.gazi.edu.tr/turker/>  
Twitter: @turker\_kurt  
Office phone:+ 90 312 202 17 78  
Mobile: + 90 505 686 10 67

---

## ÖZGEÇMİŞ

Burak KÜSMEZ

Adres: Yalova Üniversitesi Merkez Yerleşkesi, Çınarcık Yolu Üzeri 77200 Yalova

İletişim bilgileri: burak.kusmez@yalova.edu.tr

### A. EĞİTİM

**Yüksek Lisans:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Bölümü (%100 Burslu), 2019, İstanbul.

**Lisans:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, 2017. (Bölüm birincisi, fakülte ikincisi).

### B. MESLEKİ DENEYİM

01.01.2017 / 01.06.2017 - ASPB, Stajyer.

13.09.2017 / 18.01.2018 – Temel İhtiyaç Derneği İktisadi İşletmesi, Sosyal Hizmet Birim Sorumlusu, Sosyal Hizmet Uzmanı.

19.01.2018 / 19.04.2019 – Türkiye Denizciler Sendikası, Sosyal Hizmet Uzmanı

22.04.2019 / ... - Yalova Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Araştırma Görevlisi.

### C. PROJELERİ

1. Filika: Denizciler ve Ailelerine Psikososyal Destek Projesi / FILIKA: Psycho Social Support for Seafarers and Their Families, Diger (Uluslararası), Uzman:KÜSMEZ BURAK, International Transport Workers'xx Federation, , 01/01/2019 (Devam Ediyor) (ULUSLARARASI)

2. Filika: Denizciler ve Ailelerine Psikososyal Destek Projesi / FILIKA: Psycho Social Support for Seafarers and Their Families, Diger (Uluslararası), Uzman:KÜSMEZ BURAK, International Transport Workers'xx Federation, , 01/01/2018 - 31/12/2018 (ULUSLARARASI)



#### **D. YAYINLARI**

Küsmez, B. (2018). Yoksul Çevrede Büyüyen Çocukların Ailelerinin Sosyodemografik Özellikleri: Bağcılar Örneği. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 2(1): 28-50.

#### **E. YABANCI DİL**

İngilizce, YÖKDİL 10, Sınav Yılı: 2018, Puanı: 93,75, Düzey: A+

İngilizce, YDS 9, Sınav Yılı: 2018, Puanı: 81,25, Düzey: B

