

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**FARKLI SOSYOEKONOMİK DÜZEYLERDEKİ 10-11
YAŞ ÇOCUKLARINA UYGULANAN EMPATİ EĞİTİM
PROGRAMININ SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Meral TANER DERMAN

DANIŞMAN
Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

BURSA 2011

T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlköğretim Anabilim Dalı'nda 810630004 numaralı Meral TANER DERMAN'ın hazırladığı "Farklı Sosyoekonomik Düzeylerdeki 10-11 Yaş Çocuklarına Uygulanan Empati Eğitim Programının Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi" konulu Doktora Tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 03/06/ 2011 günü 14.00 – 15.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının ...başarılı.....(başarılı/başarısız) olduğuna ..oybirliği.....(oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL
Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi
Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Ferda AYSAN
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Üye

Prof. Dr. Asude BİLGİN
Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi
Üye

Doç. Dr. Reşat PEKER
Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi
Üye

Doç. Dr. Jale ELDELEKLİOĞLU
Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi
Üye

03/06/ 2011

ÖZET

Yazar : Meral TANER DERMAN
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı : İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı :
Tezin Niteliği : Doktora Tezi
Sayfa Sayısı : 154
Mezuniyet Tarihi : 07/ 06 / 2011
Tez Danışman(lar)ı : Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

FARKLI SOSYOEKONOMİK DÜZEYLERDEKİ 10-11 YAŞ ÇOCUKLARINA UYGULANAN EMPATİ EĞİTİM PROGRAMININ SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Diğer bir canlı ya da nesneye yönelik incitici ve rahatsız edici davranışlar saldırganlık olarak tanımlanmakta ve başkalarına fiziksel veya psikolojik zarar verme niyeti taşıyan tüm davranışları içermektedir. Bu araştırmanın genel amacı, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 10-11 yaşlarındaki saldırgan çocuklara uygulanan empati eğitim programının, çocukların var olan saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini saptamaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda, araştırma, gerçek deneme modellerinden "placebo kontrol gruplu öntest-sontest modeli"ne dayalı deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Bursa İlinde farklı sosyoekonomik düzeylerden 10 okula devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencisi olan 3199 çocuğa Saldırganlık Ölçeği (Şahin, 2004a) uygulanmış ve bu 3199 çocuk arasından saldırganlık puanları yüksek olanlar arasından seçilmiş 28 kız, 62 erkek olmak üzere toplam 90 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; çocukların saldırganlık düzeylerini ölçmek için Şahin (2004a) tarafından geliştirilmiş olan Saldırganlık Ölçeği ve empati becerilerini ölçmek amacıyla Byrant (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Yılmaz-Yüksel (2003) tarafından yapılmış olan Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve saldırgan çocukların özelliklerini ve saldırganlığın ön koşullarını saptamak için de araştırmacı tarafından hazırlanan Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamasında, Korelasyon Analizi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), t-Testi ve Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Farkın kaynağını bulmak için ise Tukey's HSD Testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında, 0,01 ve 0,05 anlamlılık düzeyi aranmıştır.

Araştırma sonucunda, saldırganlık ve empati arasında ilişki arasında ise ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu, kısaca, empati beceri düzeyi arttıkça saldırganlık düzeyinin düştüğü belirlenmiştir. Ayrıca, erkek çocukların kızlara göre; 11 yaşındaki çocukların 10 yaşındakilere göre daha saldırgan oldukları, ayrıca, sosyoekonomik düzeye göre ise çocukların saldırganlık düzeyleri arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Uygulanan empati eğitim programının çocukların saldırganlık düzeyleri üzerinde farklılığa yol açtığı, kısaca, çocukların saldırganlık düzeylerini azalttığı belirlenmiştir. Empati eğitim programı uygulaması sonucunda, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre olumlu yönde daha fazla etkilendikleri belirlenmiştir. Ayrıca, Empati eğitim programı uygulaması sonucunda, kız çocukların, erkek çocuklara göre olumlu yönde daha fazla etkilendikleri saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okulların önleyici rehberlik ilkesini benimseyerek saldırganlığa yönelik bireysel ve grup rehberliği çalışmalarına yer verilmesinin ve bu çalışmalarda empati eğitim programı uygulanmasının, okullarda, Empati Eğitim Programının uygulanabilmesi için okul psikolojik danışmanları, rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenlerine yönelik empati eğitimi konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmesinin saldırganlığın azaltılmasında yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler

Saldırganlık

Empati

Empati Eğitim Programı

Sosyoekonomik Düzey

ABSTRACT

Author : Meral TANER DERMAN
University : Uludag University
Department : Elementary Education
Programme :
Quality of Thesis : Doctorate Thesis
Page : 154
Graduation Date : 07/ 06 / 2011
Counselor : Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

THE IMPACT OF EMPATHY EDUCATION PROGRAMME WHICH WAS PERFORMED ON 10-11 YEAR OLD CHILDREN FROM DIFFERENT SOCIOECONOMIC LEVELS ON THE AGGRESSION LEVEL

Offending and disturbing behaviours towards another living being or an object are identified as aggression and include all behaviours which intend to harm other people physically or psychologically. The general aim of this research is to determine the impact of empathy education programme which was performed on 10-11 year old children from different socioeconomic levels on the aggression level.

Through this general aim, the research is carried out as an experimental work based on one of the effective trial models, "pretest-posttest model with placebo control group". 3199 children 4th and 5th grade students going to 10 different schools from different socioeconomic levels in Bursa were subject to Aggression Scale (Şahin, 2004a) and 28 girls, 62 boys, a total of 90 students with high aggression points were chosen from among these 3199 children. As data gathering tools; Aggression Scale which was developed by Şahin (2004a) was used to measure the aggression levels of children, Empathy Scale which was developed by Byrant (1982) and translated by Yılmaz-Yüksel into the Turkish (2003) was used to measure the empathy skills of children, and information form which was prepared by the researcher was used to ascertain the features of aggressive children and the pre-conditions of aggression.

Correlation Analysis, Unilateral Analysis of Variance (ANOVA), T-Test and Analysis of Covariance (ANCOVA) were used during the process of analysing and interpreting the data gained from the research. Turkey's HSD Test was used to find the source of difference. Significance levels of 0,01 and 0,05 were searched during the analysing and interpreting of data.

At the end of the research, it was determined that there is a reverse and significant relation between the aggression and the empathy, and as the empathy skill level increases the aggression level drops. Also, it was determined that boys are more aggressive in comparison with the girls, 11 year old students are more aggressive than 10 year olds, and there is no difference between the aggression levels of children from different socioeconomic levels. It was determined that the empathy education programme makes difference on the aggression levels of children by decreasing it. It was ascertained that, at the end of empathy education programme, students from low socioeconomic levels are affected more positively than the students from higher socioeconomic levels. Furthermore, it was determined that girls are affected more positively than boys at the end of empathy education programme.

In view of the results of the research, it is foreseen that schools adopting the preclusive counseling principle and allowing group counseling works and applying empathy education programme in these works, organizing in-service trainings on empathy education for children would help in decreasing the aggression.

Key Words

Aggressiveness Empathy Empathy Training Programme Socioeconomic Status

ÖNSÖZ

Bu araştırma birçok kişinin katkısı ve emeği ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle tüm araştırma sürecinde, fikirleriyle çalışmalarımı yönlendiren, her türlü yardım, destek ve ilgisini esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Sayın Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL'a çok teşekkür ediyorum.

Hem lisans hem de yüksek lisans ve doktora öğrencileri olduğum, tez izleme komitesinde bulunan, bana yol gösteren değerli hocalarım Prof. Dr. Asude BİLGİN ve Doç. Dr. Reşat PEKER'e çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca, anlayışları ve güleryüzleri ile desteklerini hissettiren değerli hocalarım Prof. Dr. Ferda AYSAN'a ve Doç. Dr. Jale ELDELEKLİOĞLU'na çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca, çevirileri ile bana destek olan kardeşim Cihan TANER'e, verilerin toplanması sırasında, uygulamalara katılan ilköğretim öğrencileri ile yardımcı olan öğretmenlerine, her türlü destekleri için anneme, eşime ve kızım Zeynep İnci'ye teşekkürlerimi sunarım.

Bursa 2011

Meral TANER DERMAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Özet.....	iii
Abstract.....	V
Önsöz	vii
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi	xiv
Kısaltmalar	xi

BÖLÜM I

Giriş.....	1
1. SALDIRGANLIK.....	1
1.1. Saldırganlık Kuramları	4
1.1.1. İçgüdü Kuramları.....	5
1.1.1.1. Psikanalitik Kuram.....	5
1.1.1.2. Etolojik Kuram	6
1.1.2. Biyolojik Kuram	7
1.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı	10
1.1.4. Bilişsel Kuram	12
1.1.5. Sosyal Bilgiyi İşleme Modeli	13
1.1.6. Sosyal-Bilişsel Model	14
1.1.7. Bilişsel Yeni-Çağrışımçı Kuram	15
1.1.8. Engellenme Hipotezi.....	15
1.1.9. Genel Saldırganlık Modeli	18
1.1.10. Bütüncül Yaklaşım	20
1.2. Saldırganlığın Gelişimi	20
1.3. Saldırganlığın Nedenleri.....	22
2. EMPATİ.....	32
2.1. Empatinin Gelişimi	38

3. EMPATİ VE SALDIRGANLIK ARASINDAKİ İLİŞKİ	42
4. EMPATİ EĞİTİMİ	44
5. AMAÇ	46
6. ÖNEM	47
7. SINIRLILIKLAR	49
8. SAYILTILAR	49
9. İLGİLİ TANIMLAR	49
10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	49
10.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	49
10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	62

BÖLÜM II

Yöntem.....	67
1. ARAŞTIRMA MODELİ	67
2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	68
3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	70
4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	70
4.1. Saldırganlık Ölçeği	70
4.1.1. Ölçeğin Geçerliliği Ve Güvenirliği	70
4.2. Çocuklar İçin Empati Ölçeği	71
5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI	72
5.1. İşlem Yolu.....	73
5.1.1. Araştırma Gruplarının Oluşturulması.....	73
5.2. Deney Grubu İle Yapılan Empati Eğitim Programı	75
5.3. Plasebo Grubu İle Yapılan Etkinlikler.....	86

BÖLÜM III

Bulgular Ve Yorum	87
--------------------------------	-----------

1. SALDIRGANLIĞIN ÖN KOŞULLARINA YÖNELİK BULGULAR	87
2. EMPATİ EĞİTİM PROGRAMININ SALDIRGANLIK ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE YÖNELİK BULGULAR	111

BÖLÜM IV

Sonuç Ve Öneriler.....	122
1. SONUÇLAR	122
2. ÖNERİLER	124
2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	124
2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	125
Kaynakça.....	126
Ekler	149
EK 1. SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ.....	149
EK 2. ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ ÖLÇEĞİ	151
EK 3. BİLGİ FORMU.....	152
ÖZGEÇMİŞ.....	154

KISALTMALAR

n	: Öğrenci Sayısı
p	: Anlamlılık
SED	: Sosyoekonomik Düzey
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Okul, Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımları.....	68
Tablo 2.2: Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarına Alınan Çocukların Grup, Cinsiyet Ve Yaşa Göre Dağılımları	69
Tablo 2.3: Deney, Plasebo ve Kontrol Grubundaki Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları	74
Tablo 2.4: Deney, Plasebo ve Kontrol Grubundaki Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları Arasındaki Fark	74
Tablo 3.1: Cinsiyete ve Yaşa Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları.....	88
Tablo 3.2: Cinsiyete ve Yaşa Göre Çocukların Empati Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları.....	89
Tablo 3.3: Sosyoekonomik Düzeye Göre Çocukların Empati Puan Ortalamaları.....	90
Tablo 3.4: Sosyoekonomik Düzeye Göre Çocukların Empati Puan Ortalamaları ANOVA Analizi Sonuçları	91
Tablo 3.5: Çocukların Saldırganlık ve Empati Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	91
Tablo 3.6: Saldırganlık ve Empati Arasındaki İlişki.....	92
Tablo 3.7: Anne ve Babanın Sağ ve Öz Olup Olmadığına, Parçalanmış Aile Olup Olmama Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları ..	93
Tablo 3.8 Ailenin Yanında Yaşayan Kişinin Kim Olduğuna Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları	95
Tablo 3.9: Ailenin Yanında Yaşayan Kişinin Kim Olduğuna Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamalarının ANOVA Sonuçları	96
Tablo 3.10: Annenin ve Babanın Eğitim Düzeyine Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları	96
Tablo 3.11: Anne ve Babanın Eğitim Durumuna Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamalarının ANOVA Sonuçları	97
Tablo 3.12: Anne ve Babanın Meslek Durumuna Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları	98
Tablo 3.13: Anne ve Babanın Mesleğine Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamalarının ANOVA Sonuçları	99
Tablo 3.14: Öğrencinin Kaçınıcı Çocuk Olduğu, Anne ve Babanın Yaşı, Öğrencinin Kardeş Sayısı ile Saldırganlık Arasındaki İlişki.....	100
Tablo 3.15: Öğrencinin Karne Ortalaması ile Saldırganlık Arasındaki İlişki.....	100
Tablo 3.16: Ailenin Öğrenci Hakkındaki Genel Görüşüne Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları	101
Tablo 3.17: Ailenin Öğrenci Hakkındaki Genel Görüşüne Göre Çocukların Saldırganlık ANOVA Analizi Sonuçları	102
Tablo 3.18: Tukey HSD Testi Sonuçları	103
Tablo 3.19: Bir İşte Çalışıp Çalışmama, Disiplin Cezası Alma ve Öğretmenden Olumsuz Yorum Gelmesi Durumuna Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları.....	104
Tablo 3.20: Ailenin Kendi Algıladığı Sosyoekonomik Düzeye Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları	105

Tablo 3.21: Ailenin Kendi Algıladığı Sosyoekonomik Düzeye Göre Çocukların Saldırganlık ANOVA Analizi Sonuçları	106
Tablo 3.22: Tukey HSD Testi Sonuçları	106
Tablo 3.22: Ailenin Aylık Gelirine Göre Değerlendirilen Sosyoekonomik Düzeye Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları.....	107
Tablo 3.24: Ailenin Aylık Gelirine Göre Değerlendirilen Sosyoekonomik Düzeye Göre Çocukların Saldırganlık ANOVA Analizi Sonuçları.....	108
Tablo 3.25: Göç Durumuna Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları	108
Tablo 3.26: Ailede Yaşanan Saldırganlık Durumuna Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları	109
Tablo 3.27: Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları	111
Tablo 3.28: Levene's Testi Sonuçları.....	111
Tablo 3.29: Konular Arası Etkileşim Testi.....	112
Tablo 3.30: Deney, Plasebo ve Kontrol gruplarının Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları	112
Tablo 3.31: Önteste Göre Düzeltilmiş Sontest puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....	113
Tablo 3.32: Tukey's HSD Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları.....	113
Tablo 3.33: Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest-Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve T-Testi Sonuçları.....	115
Tablo 3.34: Deney Grubu Çocuklarının Sosyoekonomik Düzeyine Göre Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları.....	117
Tablo 3.35: Deney Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları.....	117
Tablo 3.36: Deney Grubu Kız ve Erkek Çocukların Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları	118
Tablo 3.37: Plasebo Grubu Çocuklarının Sosyoekonomik Düzeyine Göre Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları.....	119
Tablo 3.38: Plasebo Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları.....	119
Tablo 3.39: Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları.....	120
Tablo 3.40: Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları.....	121

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Genel Saldırganlık Modeli Epizodik Süreçleri	19
Şekil 2: Davis'in Empati Modeli.	43

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. SALDIRGANLIK

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren var olduğu tahmin edilen ve etkisi oldukça önemli olan bir davranış türü olan saldırganlık, günümüzün en önemli sosyal problemi olarak düşünülmekte, bireyi, kişilerarası etkileşimi ve toplumu etkilemeye de devam etmektedir (Arıcak, 1995). Suçluluk da dâhil olmak üzere birçok ruhsal ve sosyal sonuçlarının yanında, çocukluk döneminde görülen saldırganlığın yetişkinlik dönemindeki uzun süreli işsizliğin göstergesi olduğu da ifade edilmektedir (Kokko, 2001). Saldırganlığın, zarar verici etkisinin yanında, oldukça dengeli, değişime karşı dirençli ve kendi kendini yenileyebilir özellikte olduğu belirtilmektedir (Pulkinen ve Pitkanen, 1993).

Diğer bir canlı ya da nesneye yönelik incitici ve rahatsız edici davranışlar saldırganlık olarak tanımlanmakta (Feldman, 1998; Aronson, Wilson ve Akert, 1999; Boxer ve Tisak, 2005) ve başkalarına fiziksel veya psikolojik zarar verme niyeti taşıyan tüm davranışları içermektedir (Tiryaki, 1996; Kargı ve Erden, 2006). Warre'ye (2003) göre, saldırganlık, özellikle haklı bir nedeni olmaksızın başkalarına zarar verme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak saldırgan davranışlar, hem saldırganlar hem de kurbanlar için uyumsuzlukla bağdaştırılmaktadır (Card ve Arkadaşları, 2008).

Erten ve Ardalı (1996) saldırganlığı, hâkimiyet sağlamak, yenmek, yönetmek amacıyla yapılan güçlü, etkili bir hareket; yıkıcı ve yok edici bir davranış olarak tanımlamaktadırlar. Kırkpınar ve Arkadaşlarına (1995) göre ise saldırganlık, fiziksel şiddet gösterilerinden sözlü sataşmalara ve hatta düşmanca duygulara kadar uzanan geniş bir yelpazedir. Gürşimşek (1995) tarafından yapılan bir başka tanıma göre ise saldırganlık, başka bir kişiye zarar vermek amacıyla, bir kişi ya da grup tarafından gerçekleştirilen davranış olarak tanımlanmaktadır. Budak (2003) ise saldırganlığı; öfke, düşmanlık, rekabet, engellenme, korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşımızdakine zarar vermeyi, durdurmayı, engel olmayı ya da kendini korumayı hedefleyen fiziksel, sözel veya sembolik her türlü davranış olarak tanımlamıştır. Adak

(2004) ise saldırganlığı, bir bireyin başka bir bireyi yaralama girişimi düşüncesine sahip olması ve bunu gerçekleştirmesi olarak tanımlamıştır. Saldırganlığın başka bir tanımı; kişinin kendisine ya da başkalarına zarar vermeyi, yaralayarak acı çektirmeyi ve eziyet etmeyi amaçlayan davranış şeklidir (Doğan, 2006).

Saldırganlık, başkalarına zarar vermeye yönelik bir davranış olduğu gibi aynı zamanda saldırganca davranma güdüsü olarak da kabul edilmektedir (Kargı ve Erden, 2006). Öfke, nefret, kıskançlık, düşmanlık ve kızgınlık gibi duygular insanı saldırgan davranışlara yönelten duygulardır (Başal, 2003). Bu nedenle, kişinin kaygı ve korku gibi hoş olmayan durumlarda verdiği ilk tepkilerden biri olan öfkelenmenin doğrudan bir ifadesi olarak da saldırganlık ortaya çıkmaktadır (Köknel, 1999). Stresli bir olay karşısında duyulan öfke saldırganlığa yol açtığından (Atkinson ve Arkadaşları, 1999), toplum içerisinde duygusal, sözel, fiziksel, cinsel, siyasal ve benzeri birçok şekilde saldırgan davranışlarla karşılaşılabilir (Özgüven, 2001).

Saldırganlığın yaşamın her alanında görülebildiği ve saldırgan davranış biçimlerinin yaşam boyunca gelişimsel değişiklikler gösterdiği de bilinmektedir. Örneğin, çocuklarda sözel beceriler gelişmediğinde fiziksel saldırganlık daha fazla görülebilmektedir. Ancak saldırgan davranışın, çocukluk ve ergenlik döneminde bazı becerilerin öğretilmesi ile önlenmesi mümkündür (Korkut, 2004).

İnsan ya da herhangi bir nesneyi tahrip etme, incitme ile sonuçlanan, birbiri ardına tekrarlanan saldırgan davranışlar, çocuğun çevresindeki kişilerle olan sosyal ilişkilerinde görülebilir. Saldırgan davranışlar; tekmeleme, yumruk atma, küçültücü söz söyleme, evden kaçma, hayvanlara eziyet etme, eşyalara zarar verme şeklinde örneklendirilebilir (Başar, 1996). Ancak çocuğu saldırgan olarak tanımlamak için yukarıda sayılan davranışların sık sık tekrarlanması gerekir.

Alan yazında çok sayıda saldırganlık sınıflaması var olup, genel olarak, fiziksel ve sözel olmak üzere iki tür saldırganlık bulunduğu ileri sürenler bulunmaktadır (Çıplak, 2004). Fiziksel saldırganlık, itme, kakma, vurma gibi fiziksel davranışları; sözel saldırganlık ise hakaret, sövme, tehdit, suçlama, aşağılama gibi sözel ifadeleri kapsamaktadır (Bilgin, 1995).

Diğer sınıflandırmalar ise, saldırganlığı fiziksel-sözel, aktif-pasif ve doğrudan-dolaylı olarak ele almaktadır. Fiziksel-sözel saldırganlıkta; başkalarına zarar vermek için

fiziksel araçların ya da sözlerin kullanılması söz konusudur. Aktif-pasif saldırganlıkta; aktif saldırganlık, saldırganın birine zarar vermek amacıyla aktif olarak saldırmasına; pasif saldırganlık ise hiçbir şey yapmadan başkasında zarara neden olmasına karşılık gelmektedir (Tekinsav-Sütcü, 2006). Örneğin; sevmediği bir memurun terfisini geciktiren yönetici veya bir öğrencisinin performansını görmezden gelen öğretmenin tutumu pasif saldırganlık olarak görülebilir (Bilgin, 1995). Doğrudan-dolaylı saldırganlık sınıflandırmasında, doğrudan saldırganlık; başkasına zarar verme niyetli olarak doğrudan hedefe yönelen saldırganla hedef arasındaki yüz yüze karşılaşmayı içermektedir. Bu tür saldırganlık, bir kişiyi tehdit etmek gibi sözel ya da fiziki şiddet uygulamak gibi fiziksel de olabilmektedir. Dolaylı saldırganlık ise yüz yüze çatışma veya fiziksel kavga durumu olmadan başkasına zarar verme teşebbüsünün bulunduğu saldırganlıktır ve bir başkasına zarar vermek amacıyla ama başka insan ya da objelerin aracılığıyla dolambaçlı olarak yapılan davranış olarak tanımlanmaktadır. Bu davranışlar; kişinin isteklerini görmezden gelme, kabul etmeme gibi hedef kişiyi dışlamaya ve reddetmeye yönelik olabilir. Bu da kişinin malına zarar vermede olduğu gibi fiziksel ya da arkasından konuşmak da gibi sözel olabilmektedir (Güray, 2004; Tekinsav-Sütcü, 2006).

Bir diğer ayırım, araçsal ve düşmanca saldırganlıktır. Değerli bir hedefe ulaşmak için yapılan zarar verme ve incitme eylemi araçsal saldırganlığa; doğrudan karşdakine zarar verme ve incitme amacıyla yapılan eylem ise düşmanca saldırganlığa girmektedir. Boksörün rakibine vurması ya da birinin mirasa konmak için akrabasını öldürmesi araçsal saldırganlığa; bir adamın tartışma sırasında öfkelenip karısına vurması ise düşmanca saldırganlığa örnek verilebilir (Kayaoğlu, 2004).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2008) ise saldırganlığı toplu saldırganlık, kendine dönük saldırganlık ve diğerlerine yönelik saldırganlık olarak sınıflandırmaktadır.

Ramirez ve Andreu (2006) ise saldırganlığı biyolojik, sosyal ve durumsal olmak üzere üç boyutta sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmaya göre fiziksel ve sözel saldırganlık, saldırganlığın biyolojik boyutuna; dolaylı ve eleştirel saldırganlık, saldırganlığın sosyal boyutuna; reaktif (tepkisel) ve araçsal saldırganlık ise saldırganlığın durumsal boyutuna girmektedir.

Belirli koşullar altında gerekli görülen ve toplumsal olarak kabul edilebilen veya onaylanan saldırganlık türüne "özgeci saldırganlık"; insanca yaşamak için zorunlu olabilen, toplum tarafından onaylanabilen fakat özgeci olarak değerlendirilemeyen saldırganlık türüne ise "izin verilmiş saldırganlık"; dövme, cinayet, saldırı, tecavüz gibi toplumsal normların dışında kalan ve toplum tarafından kabul edilmeyen saldırganlık türüne ise "antisosyal saldırganlık" denilmektedir (Doğan, 2001; Kayaoğlu, 2004). Bir polisin kamuyu korumak amacıyla bir suçluyu vurması özgeci saldırganlığa; bir kadının kendisine tecavüz etmeye yeltenen birine engel olmak için saldırması izin verilmiş saldırganlığa; bir kişinin cinayet işlemesi ise antisosyal saldırganlığa örnek olarak verilebilir (Kayaoğlu, 2004).

Fiziksel ve sözel saldırganlık kızlarda ve erkeklerde aynı oranda görülürken, dışlama, dedikodu etme veya diğer ilişkisel ve dolaylı saldırganlık davranışları kızlarda daha yaygın olarak görülmektedir (Salmivalli ve Kaukiainen, 2004; Card ve Arkadaşları, 2008). Sözel saldırganlık, okul öncesinden ilköğretimin ilk yıllarına kadar artma eğilimindedir (Anderson ve Huesmann, 2003).

Saldırganlık ve şiddet kavramları günlük dilde eş anlamlı olarak kullanılmasına rağmen bilimsel anlamda saldırganlığın konumu şiddetin üzerinde yer almaktadır. Şiddet, en genel anlamda saldırganlıkla ilgili bir davranış biçimidir (Adak, 2004) ve insanda var olduğu kabul edilen saldırganlık eğiliminin bireysel ya da toplumsal boyutta, ancak diğerine zarar verecek biçimde dışa vurulması ve yansıtılması olarak tanımlanmaktadır (Ayan, 2007).

1.1. Saldırganlık kuramları

Saldırganlık genel olarak, içgüdü kuramları (psikanalitik ve etyolojik kuram), sosyal öğrenme, davranışçı, bilişsel kurama ve engelleme hipotezine dayalı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Aslında saldırganlığı tek bir kuramla açıklamanın mümkün olmadığı düşünülmektedir. Örneğin; sosyal psikologların çoğu, doğuştan getirilen kalıtsal özelliklerimizin belli durumlarda saldırgan dürtülerimizi açığa çıkarttığını, fakat bunun davranışa dönüştürülmesinin, o davranışın o ortamda sosyal olarak ne kadar kabul görüldüğüne bağlı olduğunu savunmaktadırlar. Kısaca, saldırgan davranışın sergilenmesi, kalıtsal yatkınlıklar, öğrenilmiş ketleyici tepkiler ve sosyal ortamın özellikleri arasındaki etkileşime bağlı olarak düşünülebilir (Kayaoğlu, 2004).

1.1.1. İçgüdü kuramları

Saldırganlığı, açlık, susuzluk, cinsel uyarılma gibi doğuştan gelen saldırganlık içgüdü ile açıklayan içgüdü kuramlarına göre, insanlar da diğer hayvanlar gibi kendilerini saldırgan davranışlarda bulunmaya yönelten saldırganlık içgüdü veya dürtüsü ile doğmaktadır (Çetinkaya, 1991). İçgüdü kuramcıları arasında en popüler olan kuramcılar Freud, Lorenz ve McDougall'dır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003).

1.1.1.1. Psikanalitik kuram

Freud, saldırganlık üzerinde çocukluk çağının ve sosyal deneyimlerin etkilerinin daha fazla olduğunu savunmakta (Hatunoğlu, 1994) ve gelişimin birinci dönemi olan oral dönemin geç aşamalarında çocukta ısırma, yıkma, yok etme eğilimlerinin başladığını ve bu tür eğilimlerin ona haz verdiğini ifade etmektedir (Köknel, 1996). Freud, çok konuşan, başkalarını kötüleyen, küçümseyen, alay eden, suçlayan, kızan, bağırان, çabuk öfkelenen bireylerin oral döneme saplandıkları ya da gelişmemiş oral dönemi yaşadıklarını iddia etmektedir (Geçtan, 2000). Ayrıca, saldırgan davranışların anal dönem saplantısından da kaynaklanabileceğini ifade eden Freud, dışa atarak anal doyum sağlayan çocuğun, katı bir tutumla denetlenmesinin çocukta tepki yarattığını ve önce çevreyi kirletmeye yönelik davranışlar, sonrasında da saldırgan davranışların ilk belirtilerinin ortaya çıktığını belirtmektedir (Köknel, 1999).

Freud, nefret ve yok etme dürtülerinin insanda içgüdüsel olarak var olduğunu ve kişiliğin yapıtaşı olduğunu savunmuştur (Berkowitz, 1993; Eron, 1994). Freud, yapıcı cinsel enerji (libido yani yaşam içgüdü) ve yıkıcı saldırganlık enerjisi (thanatos yani ölüm içgüdü) olmak üzere yalnızca iki temel içgüdü olduğunu belirtmiştir. Her insanın içinde bazen içe bazen de dışa dönük etkileşebilen ve "ölüm arzuları" olarak nitelendirdiği, güçlü, kendi kendini yıkıcı iç tepilerin olduğunu savunmuştur. (Berkowitz, 1993; Eron, 1994; Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003). Çünkü ölüm, tüm içsel heyecanı tamamen ortadan kaldırmaya neden olmaktadır. Libido, dışsal nesnelere yoluyla ölüm içgüdülerini önlemekte ve yıkıcı güçleri yeniden yönetmektedir (Berkowitz, 1993; Eron, 1994). Bu içtepiler, içe dönük olarak etkileştiklerinde insanların kendi kendilerini cezalandırmalarına, enerjilerini kısıtlamalarına, mazohistik olmalarına ve aşırı durumlarda intihara neden olmaktadır. Dışa doğru etkileştiklerinde ise kavgacı ve düşmanlık duygusu güden kişiliklere ve saldırgan davranışlara yol açmaktadır

(Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003). Ayrıca, yaşam içgüdü (eros) ve ölüm içgüdü (thanatos) bireyde hiç bitmeyen psikolojik bir çatışma yaratmaktadır. İnsanın kendine zarar verecek şekilde yönelmiş olan ölüm arzusu (thanatos), daha sonra diğer insanlara ve dış dünyaya yönelerek, bu psikolojik çatışma bir çözüme kavuşmakta, başka bir bireye saldırgan davranarak kendi psikolojik dengesini kurmaktadır. Kısaca, dışarıya, başka bir bireye yönelen bu ölüm isteği, saldırganlığın kaynağını oluşturmaktadır (Merttürk, 2005; Kayaoğlu, 2004). Freud'a göre, insan, kendine ve başkalarına yönelik yıkıcı dürtülerin etkisi altındadır ve bu etkiden kurtulması mümkün değildir (Fromm, 1993). Cüceloğlu'na (2003) göre, kendini yok etme isteği, yaşam içgüdülerinin gücü tarafından engellendiğinde, birey, diğer insanlarla çatışmaya girmekte ve onlara karşı yıkıcı davranışlar sergilemektedir.

Freedman, Sears ve Carlsmith (2003), saldırganlık duygularına yol açabilecek tüm uyaranlar ortadan kaldırıldığında ve birey tam bir yalıtılmışlık içinde yetiştirildiğinde bile, eğer, uygun ortam bulduğunda saldırgan davranışlar sergilerse, saldırganlığın bir parça da olsa içgüdüsel olduğunun kanıtlanabileceğini düşünmektedirler. Eğer saldırganlık, bir içgüdü ise belirli şartlarda tepki olmaksızın kendi kendini üretmekte ve bir çıkış yolu buluncaya kadar içsel olarak oluşmaktadır.

1.1.1.2. Etolojik kuram

Saldırganlığın içgüdülerle açıklanması Konrad Lorenz'in 1966'da yayınlanan 'On Aggression' adlı kitabıyla tekrar gündeme gelmiştir (Erden, 2007). Lorenz, hayvanlarla çeşitli çalışmalar yapmış, hayvanlardaki saldırgan davranışları betimlemeye çalışmış ve saldırganlığın içgüdüsel bir davranış olduğunu belirtmiştir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003). Ancak, çalışmalarını sadece hayvanları gözleyerek gerçekleştirdiği için Lorenz döneminde eleştirilmiştir (Şahin, 2004a).

Lorenz'e göre saldırganlık, dış uyarıcılara karşı bir tepkiden çok insanın içinde olan ve ortaya çıkmaya hazır bir uyarıdır. Savaşta, kişisel çatışmalarda, suç işleme sırasında, yıkıcı ve sadistçe hareketlerde açığa çıkan saldırgan davranışlar, boşalma yolları arayan ve açığa çıkmak için uygun bir durumun oluşmasını beklemekte ve kalımsal olarak programlanmış içgüdülerden kaynaklanmaktadır. Lorenz'in saldırganlık modeli, kapalı bir kaptaki suyun ya da buharın uyguladığı basınca benzediğinden "hidrolik model" olarak da adlandırılmaktadır (Fromm, 1993).

Etolojik görüş; saldırganlığın, çevreye uyum sağlama ve türün devamı gibi bir işlevi olduğu için yararlı olduğunu ileri sürmektedir (Aktaş, 2001). Freud, saldırganlığın yıkıcı bir güç olduğunu ve ölüme hizmet ettiğini, Lorenz ise yaşama hizmet eden bir dürtü olduğunu belirtmektedir. Hem Freud hem Lorenz, saldırganlığın dışa vurulamamasının çeşitli etkileri olduğunu savunmaktadırlar. Freud, dışa vurulamayan saldırganlığın akıl hastalıklarına yol açtığını; Lorenz de insanda iç huzursuzluğuna yol açtığını belirtmişlerdir (Şahin, 2004a). Saldırganlığın dışa vurumu ile bireyde boşalım sağlanmakta ve sonradan gösterilebilecek saldırganlık olasılığı azalmaktadır (Merttürk, 2005).

Etolojik görüşe göre; saldırgan enerjinin, spor gibi sosyal olarak kabul edilebilir yollarla boşaltılması gerekmektedir. Psikanalitik görüşe göre ise, insanın saldırgan dürtülerinden kurtulması mümkün değildir. Fakat bireyin ilk yaşlarındaki aile ilişkileri, süperegonun gelişmesi ve toplumsal olarak kültürleşme sürecinde bu saldırgan dürtüler başka kanallara yönlendirilebilir (Kayaoğlu, 2004). Günümüzde saldırganlık içgüdüleri bastırılarak, bu içgüdü'nün yarattığı enerji, başarı kazanma isteği ile rekabet etme, yarışma, saldırgan politik faaliyetlere karışma gibi davranışlarla boşaltılmaktadır (Aktaş, 2001).

Psikoanalitik kurama göre, insanın ilk temel özellikleri olan cinsiyet ve öfke, diğer dürtülerle bir araya geldiğinde ve bu özelliklerin üzerine kurulduğunda, bu enerji gerçek veya fantastik yollarla deşarj edilmelidir. Saldırganlığı azaltmak için oyuncak bebek veya başka oyuncaklar kullanma gibi yollarla saldırganlık ve vahşet sergileyerek duygusal boşalma sağlanabilir. Bu şekilde, saldırgan enerji daha sağlıklı psikolojik yollarla boşaltılmakta ve saldırgan eğilimler azaltılarak kontrol altına alınabilmektedir (Berkowitz, 1993).

1.1.2. Biyolojik kuram

Biyolojik kurama göre, beynin ve merkezi sinir sisteminin belirli bölgeleri, beyindeki bazı maddeler ve organizmanın işleyişindeki çeşitli bozukluklar saldırgan davranışlara neden olabilmektedir (Savrun, 2000; Omay, 2008). Biyolojik kuramı benimseyen frenolojistler, bir nörotransmitter olan seratonin, androjen hormonu, erkeklerdeki Y kromozomu, hipotalamus, mesansafalon, amigdala gibi beyin yapılarında ve genetik etkenlerin saldırganlık ile ilişkisini araştırmışlardır (Omay, 2008).

Canlılarda var olan hipotalamusun, saldırganlığın hem kontrolünde hem de aktivasyonunda önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Atkinson ve Arkadaşları, 1999). Bir diğer beyin sahası olan amigdalar, limbik sistemin parçasıdır ve duyguların kontrolünden sorumludurlar. Saldırganlık gösteren hayvanların, amigdaların çıkarılmasıyla sakinleştikleri gözlenmiştir (Uğur, 1994). Amigdala, yan hipotalamus, mesensafalonun bazı kısımları ve merkezdeki gri madde gibi çeşitli bölgelerin elektriksel uyarılmasıyla öfke ve saldırgan davranış kalıbının harekete geçirilebildiği ve beyin septum, singulumun katları ve kuyruksu çekirdek gibi başka yapıların uyarılmasıyla da engellenebildiği bilinmektedir (Tiryaki, 1996).

Decety ve Arkadaşlarının (2009), psikopat eğilimleri olan saldırgan gençlerin empatiyi teşvik edici dürtülerle yüzleştiklerinde gösterdikleri beyin tepkilerini incelemiştir. Araştırmada, saldırgan ergenlerin, birilerinin acı çektiğini izlediklerinde beyin amigdala ve hislere tepki veren bölge olan ventral striatum bölgesinde belirli ve oldukça güçlü aktivite olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, psikopat eğilimleri olan ergenlerin, kendi kendini düzenleme ve ahlaki durumların yer aldığı beyin bölgesini aktive edemedikleri belirtilmiştir.

Saldırganlık ve beyin arasında ilişki olduğuna dair maymunlar üzerinde yapılan bir deneye göre; maymunun beynine cihaz takılarak saldırganlıkla ilgili alan uyarıldığında, bazı maymunlarda saldırgan davranışlar gözlenmiş iken, bazı maymunlarda beyinin pasifize olduğu anlaşılmıştır. Aynı uyarının, bazı maymunlarda saldırganlık, bazılarında ise çaresizlik durumu doğurduğu saptanmıştır. Bu deney sonucunda, birey saldırganlığa maruz kaldığında bu saldırganlığı iyi analiz eder, yorumlar ve çözerse, o birey için yapıcı, öğretici, üretken, faydalı bir durum söz konusu olabilmektedir (Akt. Tarhan, 2007: 102).

Yapılan çeşitli araştırmalar, serotonin azlığının şiddet üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalardan ikisi, Amerikan deniz piyadelerinden aşırı şiddet nedeniyle ihraç edilenler ile Finlandiya'da çok şiddetli ve anlamsız cinayetler işlemiş olanlar üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda bu kişilerde serotonin azlığı olduğu belirlenmiştir (Akt. Erten ve Ardalı, 1996). Serotonin metabolizmasında rolü olan triptofanın beyindeki alımını arttıran lityumun, insan, kedi ve sıçanlardaki saldırganlığı azalttığı belirlenmiştir. Ayrıca, genlerdeki farklı kombinasyonların da saldırganlığa yol

açtığı ileri sürülmüştür. Örneğin, ciddi suç işlemiş erkeklerin kromozom kombinasyonları incelendiğinde, bu erkeklerde XYY (bir Y kromozomu fazla) kromozom anormalliği olduğuna dair bulgular elde edilmiştir (Arıcak, 1995). Ayrıca, ilk kez Amerika Birleşik Devletlerindeki hapisanelerde, bazı erkek mahkûmların iğdiş edilmesi ve bu mahkûmların daha uysallaşması, suç işleme oranlarının düşmesi ve daha az saldırgan olmaları sonucunda, erkeklik hormon salgısı olan androjen ile saldırganlık arasında bir ilişki olduğu düşünülmüştür (Freedman ve Arkadaşları, 2003). Kısaca, Etoloji alanında çalışan bilim adamlarına göre, erkeklik hormonu olan androjen ile suç ve saldırganlık davranışları arasında ilişkiler bulunmaktadır (Erol, 2006).

İklim, doğal kaynaklar, yerleşimler gibi coğrafi faktörlerin saldırganlık ve suç davranışı üzerinde etkili olduğuna ve bireylerin suç işleme davranışlarını ve biçimlerini etkilediğine dair başka bir görüş de bulunmaktadır. Ayrıca, yanlış beslenmenin de (fosfat ile fazla beslenmesi) davranış bozukluğuna ve sonunda suçluluğa neden olduğu da belirtilmektedir (Erol, 2006).

Birçok bilim adamı da beden yapısındaki farklılığın bireyin saldırgan davranışlar sergilemesine ve suç işleme davranışlarına neden olduğunu belirtmektedir. Genetik teori, iç salgı bezlerindeki anormalliklerin insan davranışlarında kişilik bozukluklarına neden olduğunu, kişilik oluşumunda çevre ve eğitimin etkileri ile bireylerin suç işlediklerini ileri sürmektedir (Erol, 2006).

Yapılan bir deneyde, birbirinden uzakta büyüyen ikizlerin, farklı ortamlarda büyütülmelerine rağmen, saldırganlık tablolarında; tek yumurta ikizlerinde 0,64 korelasyon, aynı cinsiyetteki çift yumurta ikizlerinde 0,34 korelasyon olduğunu bulmuştur (Tellegan ve Arkadaşları, 1988: Akt. Anderson ve Huesmann, 2003). Danimarka'da yapılan araştırmada, biyolojik anne babaların, evlat edinen ebeveynlere göre suç işleme konusunda kendi çocukları üzerinde daha çok etkilerinin olduğunu göstermektedir. Eğer evlat edinen ailelerin suç tablosu var da biyolojik ailelerin suç tablosu yoksa evlat edinilen çocuğun suç oranının % 15'e çıktığı; eğer biyolojik ailelerin suç tablosu var da evlat edinen ailelerin suç tablosu yoksa bu durumda evlat edinilen çocukların suç oranının % 20'ye çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca, sürekli suç işleyen biyolojik anne babası olan evlatlık çocuklar ile hiç suç işlememiş biyolojik ailesi olan çocuklar karşılaştırıldığında bu suç işleyen biyolojik aileye sahip çocukların suç işleme

olasılıklarının üç kat arttığı görülmüştür (Berkowitz, 1993). Bu sonuçlar, kalıtımın saldırganlık üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

1.1.3. Sosyal öğrenme kuramı

Sosyal öğrenme kuramının en temel ilkesi, çocukların saldırganlığı başkalarından öğrendikleridir (Liu, 2004). Bu kurama göre saldırganlık, ortamdaki pekiştirici öğeler nedeniyle meydana gelmekte ve zarar verici davranışlar nedeniyle toplumsal yargıyı içeren bir olay olarak nitelendirilmektedir (Hatunoğlu, 1994). Ayrıca bu kuram saldırganlığı, amaca yönelik bir davranış olarak ele almaktadır (Köksal, 1991).

Bandura (1973), saldırgan davranışların çevreyle etkileşim sonucu öğrenildiğini ve korunduğunu; diğer yeni davranışların öğrenilmesi gibi saldırgan davranışların da pekiştiriciler ve ceza tarafından kontrol edildiğini savunmuştur. Kısaca, kişi saldırgan bir davranış sergilediğinde ödüllendirilmişse davranış kalıcı hale gelmekte, cezalandırılmışsa saldırgan davranışlardan kaçındığı görülmektedir. Ayrıca, saldırgan davranışların, özellikle anne-baba, öğretmenler ve akran grupları ile televizyondaki şiddet modellerinin izlenerek model alma yoluyla öğrenildiği de savunulmaktadır (Şahin, 2004a).

Çocukların gözlemlediği ve taklit ettiği model, çocukla aynı cinsiyetten ise, çocuğun yakın ilişki içinde olduğu anne, baba, öğretmen ya da sevilen başka bir yakın kişi ise ve bir davranışı sergilediğinde ödüllendirilmişse, çocuk bu modeli daha çok taklit etmekte ve o davranışı daha fazla sergilemektedir (Kayaoğlu, 2004).

Şiddetin yaşandığı ve saldırgan davranışların gözlemlendiği ailelerde büyüyen çocuklar, gördüklerini tekrar ederek saldırganlığı öğrenmektedirler (Liu, 2004). Çocuklar, anne-babalarının kendi sorunlarını çözerken başvurdukları saldırgan davranışları öğrenerek bunları benimsemektedirler (Zülal, 2001).

Sosyal Öğrenme Kuramına göre insanların birbirine karşı saldırganlık göstermelerinin nedeni;

1. Geçmiş deneyimleri sonucunda saldırgan davranışlar kazanmaları,
2. Bu türden tepkileri yüzünden takdir görmeleri ya da ödüllendirilmeleri,
3. Özel, sosyal ve çevresel şartlar tarafından doğrudan teşvik edilmeleridir (Görmez ve Arkadaşları, 1998).

Davranışların gözlem yaparak öğrenildiğini savunan Sosyal Öğrenme Kuramına göre, çocuğun davranışı, onun çevresiyle sosyal iletişimi nasıl kurduğuna bağlı olarak değişmektedir. Saldırganlığın olumlu ve olumsuz sonuçlarını gözlemleyen ve yaşayan çocuklar, saldırgan davranışlara katkıda bulunan tepki-sonuç ilişkisini öğrenmektedirler (Eron, 1994). Saldırgan davranış ödüllendirildiğinde, başka ortamlarda da tekrarlanmaktadır. Ödül dışarıdan gelen onay, beğeni, takdir olabilirken, aynı zamanda içsel doyum ve rahatlama duygusu da olabilmektedir (Güner, 2007). Saldırgan davranış sonrasında alabilecekleri tepkileri tahmin eden çocuklar, kabul edilen ve edilmeyen davranışları ayırt etmeyi öğrenmekte ve davranışlarını buna göre düzenlemektedirler. Çevreden gelen pekiştireçler ise davranışın tekrarlanıp tekrarlanmayacağını belirlemektedir. Pekiştirilen davranışlar tekrarlanmakta, pekiştirilmeyenler ise söndürülmektedir. Saldırganlık, genellikle, olumlu ve olumsuz pekiştirme ya da kaçınma ilkeleri tarafından kontrol edilmektedir (Eron, 1994). Pekistireçlerin etkisi ile saldırganlık davranışı yerleşmekte ve davranış kalıbı haline gelmektedir (Güner, 2007).

Sosyal öğrenme kuramı, saldırganlığı düşmanca ve incitme amacıyla yapılan bir davranış olarak değil, amaca yönelik araçsal davranış olarak görmekte ve davranışların kazanılmasında bireyin daha aktif bir rol oynadığını kabul etmektedir. Bu kuram yoğun duygular sonucu meydana gelen saldırgan davranışların çevresel pekiştirmelere bağlı olarak değiştirilip kontrol altına alınabileceğini ve bireyin yoğun duygular sonucu saldırganlık yerine daha olumlu davranışlar da öğrenebileceğini ifade etmektedir. Birey, sorunlar karşısında saldırgan davranışlar yerine daha olumlu başa çıkma yollarını da öğrenebilmektedir (Tiryaki, 1996).

Bandura'nın yaptığı ve öğrenmenin etkisini ortaya koyan bir deneyde, çocuklar üç gruba ayrılmıştır. Birinci grup çocuğa, içi doldurulmuş oyuncak bir bebeğe saldıran çocukların olduğu film izletilmiş, ikinci grup çocuğa, oyuncak bebeğe saldıran yetişkinlerin filmi izletilmiş ve üçüncü grup çocuğa da saldırgan davranışlar içermeyen bir film izletilmiştir. Bu çocuklar daha sonra bebekle baş başa bırakılmış ve davranışları gözlenmiştir. Saldırgan davranışlar içeren filmi izleyen çocuklar bebeğe tekme, tokat atarak saldırgan davranışlarda bulunmuşlardır (Akt. Cüceloğlu, 2003: 314).

Sosyal öğrenme kuramına göre taklit, saldırgan davranışların gösterilmesinde oldukça önemli bir öğedir. Bu kurama göre, çevre ile kişi arasında çift yönlü bir

etkileşim bulunmaktadır. Çevre, hem etkenleri ve davranışları şekillendirip etkilemekte hem de davranışlar tarafından etkilenmektedir (Tiryaki, 1996).

1.1.4. Bilişsel kuram

Davranışın ne sadece kalıtım ve biyolojik faktörler, ne de sadece çevrenin etkisinin tek başına yeterli olmayacağını savunan Bilişsel Kuramlara göre saldırganlık ise, bireyin geçmiş yaşantılarındaki ön öğrenmeleri doğrultusunda geliştirdiği, hafızada depolanan bilişsel yapılar olarak tanımlanan ve şema olarak adlandırılan davranış programları tarafından kontrol edilmektedir. Bu şemalar, gözlemi pekiştirme ve saldırgan davranışı içeren kişisel deneyimler yoluyla oluşmaktadır. Bu bilişsel şemalar kodlanmakta, tekrar edilmekte, insanın belleğine depolanmakta, sosyal durumlarda nasıl davranacağı ve problem çözeceğine dair bir rehber olarak kullanılmakta ve zihinden tekrar çağırılabilir. Kişide, ilk öğrenilen şema orijinal duruma benzer veya ilişkili durum üzerine yerleştirilmişse geri çağırılması daha olasıdır (Eron, 1994). Şemanın çağırılması, programlanan davranışın otomatik olarak sergilenmesine yol açmamaktadır. Bu kişinin içselleştirdiği normatif inançlarını ve büyük olasılıkla hareketin sonucu ve sonuçlarına karşı düşünülümüştür. Bir şema geriye getirildiğinde davranışa dönüştürmeden önce çocuk, bunun uygunluğunu ve olası sonuçlarını var olan normlara göre değerlendirmektedir. Bu şemanın değerlendirilmesinde önemli olan, çocuğun kendi davranışının sonucunun nasıl olacağına dair düşüncesi olmaktadır (Eron, 1994; Pakaslahti, 2000). Eğer çocuğun saldırganlığa karşı geliştirilen içsel engelleri eksikse veya saldırgan tepkileri normal bulursa, saldırganlık şemaları oluşturma eğilimi ve saldırgan bilişsel şemaları kullanma olasılığı daha fazladır. Bu şemalar bilişsel olarak ne kadar çok tekrarlanırsa ve harekete geçerse direnci o kadar azaltırlar. Bu teoriye göre, çocuklukta şiddetin taklit edilmesi veya birebir gözlenmesi, hayatın sonraki dönemlerinde bilişsel şema üzerinde uzun süren etkiler üretebilir. Yetişkin davranışlarına rehberlik eden genel şemalar, çocuklukta oluşturulan bilişsel şemalardan oluşur (Eron, 1994). Kritik gelişim dönemlerinde saldırganlıkla ilgili olumlu şemalar oluşturan çocuk, ileriki yaşamında saldırgan davranışlar sergilemektedir (Eron, 1994; Pakaslahti, 2000).

Sosyal öğrenme ve bilişsel kuramın eleştirilen en önemli noktası ise saldırganlık konusundaki içsel faktörlerin etkisini göz ardı ederek bütünüyle dışsal koşullara

odaklanmış olmasıdır (Aktaş, 2001).

1.1.5. Sosyal bilgiyi işleme modeli

Dodge ve Crick (1990), davranışsal kurama tepki olarak sosyal bilgi işleme modelini geliştirmişlerdir. Sosyal bilgiyi işleme modeli, sosyal davranışı, sosyal problem çözme stratejilerine dayalı olarak açıklayan teorileri ifade etmektedir (Crick ve Dodge, 1994).

Çocuğun davranışsal tepkileri çevresel faktörlerden oluşan altı basamaklı bilgi işleme süreci ile tanımlanmıştır. Bunlar: a) Sosyal İşaretlere Kod Açma, b) İşaretlerin Yorumlanması, c) Amaçların Açıklanması, d) Yanıt Arama ve Kurma, e) Tepkiye Karar Verme ve f) Davranışları Ortaya Koymadır (Dodge ve Crick, 1990). Sosyal bilgiyi işleme modeline göre, sosyal davranış, bireyin erken gelişim dönemi boyunca öğrendiği şemalar veya senaryolar tarafından kontrol edilmektedir. Sosyal problem çözme stratejileri, senaryo denilen kümülatif çağrışım ağlarının içsel temsil birikimleri tarafından yönlendirildiği ardışık döngüden oluşmaktadır. İlk olarak, birey belirli bir sosyal problemle karşılaştığında, bunu kodlamakta ve durumun ipuçlarını değerlendirmektedir. Sonra, birey bir hedef veya istenen sonucu seçmekte ve hafızadan mümkün olan cevaplara erişmekte ya da durum daha önceden karşılaşmadığı tuhaf bir durumsa, bu sosyal ipuçlarına yeni davranışlar oluşturmaktadır. Vereceği tepkiye karar vermek için ise tepki değerlendirmesi, sonuç beklentisi ve kendi kendine yeterlilik değerlendirmesi gibi birtakım kriterleri kullanmaktadır. Son olarak birey bütün değerlendirmelerden sonra davranışını ortaya koymaktadır (Keltigangas-Jarvinen, 2001; Orpinas ve Horne, 2006).

Çocukların saldırgan davranışları, sosyal bilgi işleme aşamasının bir veya bütün basamaklarının eksik olmasından kaynaklanabilmektedir. Saldırgan çocuk ve ergenlerin, sosyal problem çözme stratejilerinde yetersiz oldukları ifade edilmektedir. Bu eksiklik ve yetersizlikler, saldırgan çocuklarda 'bir tarafa karşı düşmanca eğilim' oluşturmaktadır. Saldırgan çocuklar, durumları düşmanca algılamakta, gerçekleri çok fazla göz önünde bulundurmamakta ve uygunsuz saldırgan amaçları seçmektedirler. Diğerlerinin davranışlarını yanlış yorumlayabilmekte, öfke duygusuyla geliştirip, karşılığında saldırganca öç alma olasılığı artmaktadır. Az sayıda problem çözme önerileri sunmakta ve önerileri varsa bunlar da nitelik bakımından tuhaf, etkisiz ve saldırgan olmaktadır.

Seçtikleri cevapları yetersiz bir şekilde değerlendirmekte, saldırgan cevapları desteklenebilir bulmakta ve sonuç olarak saldırgan tutum geliştirmenin etkili olduğunu hissetmektedirler (Crick ve Dodge, 1994).

Sosyal problem çözme stratejileri; gözlem, pekiştirme ve farklı durumlardaki kişisel deneyimler yoluyla öğrenilmektedir. Bu modele göre, eleştirel girdi sağlamak ve çocuklara rol model olmak gibi görevlerinden dolayı aileler çok önemlidir. Ayrıca, çocukların zihinsel gelişimleri ebeveynlerin zihinsel gelişimlerinden etkilendiğinden, senaryolar da ebeveynlerden doğrudan öğrenilebilmektedir (Keltigangas-Jarvinen, 2001).

1.1.6. Sosyal-bilişsel model

Sosyal bilişsel modele göre, bir insanın bilişsel karakteristik özellikleri, insanların etrafındaki çevreden ve sürekli etkileşim halindeki insanların davranışlarından gelmektedir. Orpinas ve Horne (2006), bu etkileşimi Çift Taraflı Determinizm olarak ifade etmektedir. Çocukların davranışları, onların kişisel karakteristik özelliklerinden ve aile, akran, okul, komşuluk, alt kültür gibi çevresinden kaynaklanmasına rağmen, bu çevrenin kalitesi ve aile, çevredeki komşu, akran ve alt kültürdeki bireylerin kişisel kavramaları da, çocukların davranışlarından etkilenmektedir. Bu modele göre, bir çocuğun davranışını değiştirebilmek için, birinin kişisel kavramalarını etkilemesi veya çevresinin karakteristik özelliklerini değiştirmesi ya da her ikisini yapması gerekmektedir.

Sosyal bilişsel modeli benimseyenler, saldırgan davranışların da diğer davranışlarla aynı yollarla sosyal olarak öğrenildiğini savunmaktadırlar. İnsanlar, kendi davranışlarının sonuçlarından ve diğer insanların davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler (Orpinas ve Horne, 2006).

Bandura (1973), saldırgan davranışların engellenmesinde yaptırımların etkililiğinin, bazı faktörler tarafından belirlendiğini ifade etmektedir:

1. Saldırgan davranışın sonucunda saldırganın kazanımın düzeyi,
2. Saldırganlığa tahrik düzeyi,
3. Cezalandırılma olasılığı,
4. Cezanın niteliği, sertliği ve devam süresi,

5. Saldırgan davranış ve sonucu arasındaki zaman aralığı,
6. Cezayı belirleyen ve veren kişinin karakteristik özellikleri.

Orpinas ve Horne (2006) ise bunlara ilave olarak sosyal-bilişsel yapıları aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

Kendine Yararlılık: Çocukların saldırgan olmayan ve arkadaşça yollarla cevap verme, saldırganlığa liderlik edebilecek kişilerden ya da durumlardan kaçınma veya reddetme, saldırgan hareketleri rapor etme, kurbanlara yardım etme ve yardımcı olmada isteklilik konularında yetenekleri olduğuna dair inanç,

Sonuç beklentileri: Saldırganca davranma sonuçları konusunda çocukların beklentileri,

Beklentiler: Prosoyasal ve saldırganca davranmaya çocukların verdikleri değer,

Duygusal başa çıkma yanıtları: Kendi duygularını yönetmek için çocuklar tarafından kullanılan stratejiler,

Özkontrol: Çocukların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneği.

1.1.7. Bilişsel yeni-çağrışımçı kuram

Bilişsel-yeni çağrışımçı kurama göre olumsuz duygulara neden olan koşullar, saldırgan davranışlara neden olmaktadır. Yüksek sesler veya gürültü, kötü kokular, aşırı sıcaklıklar, engellenme, acı, tahrik, kalabalık, üzüntü, depresyon gibi itici olaylar, öfkeye neden olan olumsuz duyguların yaşanmasını sağlamaktadır. Doğrudan olumsuz etkiye neden olan bu itici olaylar, saldırganlığa ya da kaçış eğiliminin gösterilmesi konusunda bireye uyarıcı bir etki yapmaktadırlar. Saldırgan davranış eğilimini uyaran, engellenmenin kendisi değil, engellenmenin oluşturduğu bu olumsuz etkidir ve bu etki ne kadar güçlü olursa bireyin saldırgan tepkide bulunma eğilimi de artmaktadır (Filiz, 2009).

1.1.8. Engellenme hipotezi

Engellenme Hipotezi, saldırganlığın, çevredeki bir düzensizliği düzeltmek amacıyla ortaya çıktığını savunmaktadır. Yetersiz besin, açlık dürtüsünü ortaya çıkarmakta; organizma besin elde etme davranışına girmekte ve açlık dürtüsünü gidermektedir. Yetersiz su, susuzluk dürtüsüne yol açmaktadır. Saldırganlık dürtüsünü

ortaya çikaran faktör ise engellenmedir (Bilgin, 1995). Engellenme, kişinin amaca yönelik davranışının dışsal olarak bloke edilmesi (Kayaoğlu, 2004) veya alışılmış pekiştirecin yokluğuna gösterilen tepki çeşitlemeleridir. Engellenmeler sonucunda, tepkideki şiddetlenme ve çeşitlenmeler saldırganlık olarak algılanmaktadır (Özyürek, 2007). Kişi doğuştan değil de, engellenmenin neden olduğu bir dürtü tarafından güdülenerek saldırgan davranışa yönelmektedir (Güner, 2007).

Engellenme Hipotezi ilk olarak, saldırganlığın her zaman için engellenmenin bir ürünü olduğunu ve engellenmenin olduğu her durumda, herhangi bir biçimde ve derecede kaçınılmaz olarak ortaya çıkacağı düşüncesinden hareketle Yale Üniversitesinde psikolog olan Dollard, Dood, Miller, Mowrer ve Sears'ın oluşturduğu Yale Grubu tarafından ortaya atılmıştır (Hatunoğlu, 1994; Şahin, 2004a). Bu hipoteze göre, bireyin amaca ulaşmak üzere olduğunda engellenmesi durumunda, amaca ne kadar uzaksa o kadar çok saldırganlık göstermektedir (Masalcı, 2001).

Bu hipotezin, her engellenmenin saldırganlıkla sonuçlanacağı yolundaki temel varsayımına iki önemli eleştiri yapılmıştır. İlki, kişinin kendini engellenmiş hissettiği bazı durumlarda saldırganlaştığı, bazı durumlarda sakin kalabildiğidir. Bu durumun ana nedeni olarak da, kişinin, onu engelleyen bireyin niyetini göz önüne alması olarak gösterilir. Diğer eleştiri ise kişilerin engellenme durumu olmadan da saldırgan davranışlarda bulunmalarındır (Yükselgün, 2008).

Barker, Dembo ve Lewin'in (1941) çocukların engellenme karşısında daha fazla saldırganlık göstermeyip içe kapandıkları sonucunu elde ettikleri çeşitli çalışmalar sonucunda, Miller (1941) engellenmenin saldırganlığa yol açtığı görüşünü, engellenmenin, bir takım tepkiler sonucu tahrik unsuru olduğu ve bu tepkilerden birinin saldırganlığa yol açtığı şeklinde değiştirmiştir (Akt. Hatunoğlu, 1994). Tahrik; kendini küçümseme, öfke, çaresizlik ve düşmanlık duygularının yoğun şekilde yaşanmasına neden olabilmektedir. Kendini küçümseme duygusu, özsaygının yara almasına ve geri çekilmeye yol açarken, öfke duygusu saldırganlık ve şiddet içeren eylemlere neden olabilmektedir. Bireyler, geçmiş yaşantıları, kişilik yapıları, içinde buldukları fiziksel koşullar ve tahrik unsurunun biçim ve şiddetine göre farklı tepkisel özellikler göstermektedirler. Bazıları, savunmaya, geri çekilmeye ve karşılık olarak saldırgan tepkiler göstermeye daha eğilimlidirler (Cerrah, Sevindik ve Kavruk, 2002).

Bebek ve küçük çocuklarda öfke ve saldırganlık tepkisi, bir kimse ya da olay tarafından engellendikleri, hareketlerine sık sık karışıldığı, giriştikleri hareketler durdurulduğu zaman ortaya çıkmaktadır. Çocuk ne kadar küçükse fiziksel ihtiyaç ve hareketlerine karışılmasına verdikleri tepki de o kadar büyük bir öfkeye neden olmaktadır (Başal, 2003).

Engellenmenin kendisi değil, kişide yarattığı olumsuz duygular saldırganlığa neden olmaktadır. Engellenme, kişide öfke, düşmanlık gibi duygulara neden olacak ve bu duygular da saldırganlıkla ilgili önceki yaşantılarla, saldırganlığa eşlik eden tepkileri harekete geçirecektir. Fakat saldırgan davranış, çevresel koşullara bağlı olarak gösterilebilir veya gösterilmeyebilir. Eğer ortamda, saldırgan davranan başka bir birey ya da saldırganlığı ifade edebilecek bir alet varsa saldırgan davranışın gösterilme olasılığı artacaktır (Feldman, 1998). Sonuçta, engellenme saldırganlık için ne yeterli sebep ne de gerekli bir neden olmamakla beraber, bu eğilimi artırıcı önemli bir durumdur (Kağıtçıbaşı, 1991).

Rogers da saldırganlığın kalıtsal olarak getirildiği yani içgüdüsel olduğu görüşünü reddederek, uygun koşullarda insanın genel eğiliminin dostane, yardımsever ve yapıcı nitelikte olduğunu belirtmiş ve saldırganlığın, insanın açlık, susuzluk gibi fizyolojik ve sevgi, ilgi ve dokunma gibi ruhsal gereksinmelerin karşılanmaması yani temel özelliklerinin engellenmesi sonucu ortaya çıktığını savunmuştur (Geçtan, 1982; Ayan, 2007).

Engellenme Hipotezinin önemli kavramlarından biri "yer değiştirmiş saldırganlıktır". Birey, engellenme sonucunda ortaya çıkan saldırganlığı her zaman anında ifade edemediğinde veya kendisinden daha kuvvetli olan insana ya da otoriteye öfke ve saldırganlık gösteremediğinde, öfkesini ve saldırganlığını asıl kaynağına değil de kendinden daha zayıf kişilere yöneltebilir. Kızgınlığın esas kaynağına değil de gerçekte ilgisi olmayanlara yönelmeye yer değiştirmiş saldırganlık adı verilir (Başal, 2003; Masalçı, 2001). Örneğin; patronu tarafından eleştirilmiş bir kişi, kızgınlığını evde eşine yönelterek tokat atabilir. Kocasını tarafından şiddet gösterilen eş de kızgınlığını çocuğunu döverecek yansıtabilir. Çocuk da kedinin kuyruğunu çekerek saldırganlığını kediye yönlendirebilir. Böylece hem yer değiştirmiş saldırganlık gerçekleşmekte hem de model alma yoluyla saldırganlık öğrenilmektedir (Başal, 2003).

Çocuklarla yapılan bir deneyde, aynı masada oturan dört çocuğa eşit sayıda çikolata verildiğinde herhangi bir sorun yaşanmazken, farklı sayılarda çikolata dağıtıldığında çocuklar arasında kavga çıktığı gözlenmiştir. Bu deney sonucunda, çocuklardaki bu paylaşımın genetik bir eğilim olduğu, adaletsiz bir paylaşımına karşı çocuklarda bile bir tepki oluştuğu belirtilmiştir (Akt. Tarhan, 2007: 103).

Yapılan başka bir deneyde ise bir grup çocuğa bir oda dolusu çekici oyuncak gösterilmiş fakat içeriye girmelerine izin verilmemiştir. Çocuklar, dışarıdan oyuncaklara bakmışlar, oynamak istemişler fakat odaya alınmamışlardır. Bir süre bekletildikten sonra çocuklar, oyuncak dolu odaya alınmışlar ve oyuncaklarla oynamalarına izin verilmiştir. Diğer grup ise böyle bir engellenmeyle karşılaşmadan doğrudan oyuncaklarla oynamaya başlamışlardır. Engellenen gruptaki çocuklar oyuncakları yere vurmuş, duvarlara çarpmış ve yıkıcı davranmışlardır. Engellenmeden oyuncaklara ulaşan gruptaki çocuklar ise daha sessiz ve daha az yıkıcı davranmışlardır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003).

Kısaca Engellenme Hipotezi, saldırganlığı içgüdülerle açıklamaya çalışıp, içsel faktörlere bağlayan kuramlar ile saldırganlığın nedenlerini dışsal faktörlere bağlayan kuramlar arasında bir köprü görevi görmekte ve bu kuramları birleştirmektedir (Aktaş, 2001).

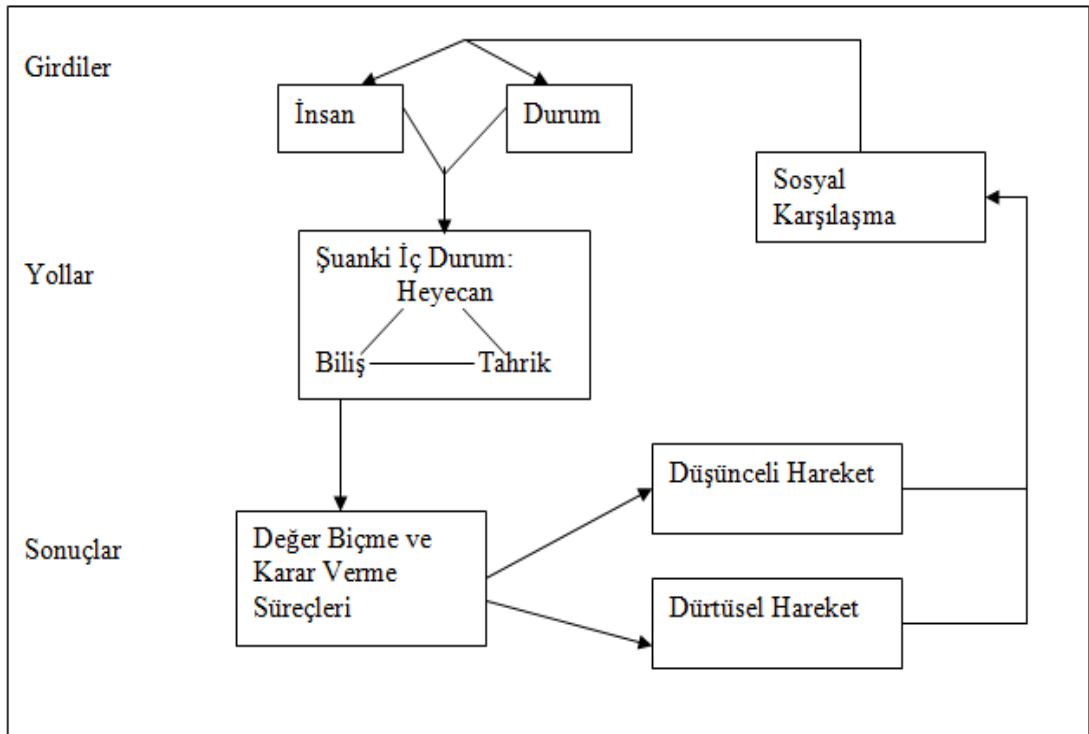
1.1.9. Genel saldırganlık modeli

Genel Saldırganlık Modeli (Anderson, Gentile ve Buckley, 2007), saldırgan davranış aşamasını açıklamak için belli başlı birçok davranışsal öğrenme ve insan saldırganlığı kuramlarını birleştirmektedir. Genel Saldırganlık Modeli, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı ile Huesmann'ın Bilgi İşleme Şema Teorisini, Dodge ve Crick'in Sosyal Bilgi İşleme Teorisi ve Berkowitz'in Bilişsel İlişki Teorisini birleştirmektedir.

Genel Saldırganlık modeline göre, biliş ve duygular, anı, düşünce ve karar verme aşamalarını temsil eden karışık ilişkili bağları bir düğüm olarak birleştirmektedir. Yaşam deneyimi, bu bağlar arasında ilişkili yeni bağlar oluşturmakta ve bu bağların sürekli aktif olması ile kurulup güçlenmektedir. Birbirine kuvvetle bağlı bilişsel senaryo ve şemalar 'bilişsel yapılar' olarak adlandırılmaktadır. Saldırgan hareketler, öğrenme, aktif olma ve saldırganlığa bilişsel yollarla bağlı bilgi yapılarının kullanımına dayanmaktadır. Bilgi yapılarının aktif olması, bir olay olduğunda, kaç tane bağın yapıları

direkt olarak aktifleştirdiği ve aktifleşen bu bağlar arasındaki bilişsel ilişkilerinin yoğunluğu tarafından kurulmaktadır. Bu bağların hepsinin aktif olması yeterli bir eşişe ulaştığında, bilgi yapıları harekete geçmektedir (Anderson, Gentile ve Buckley, 2007; Anderson ve Bushman, 2002).

Aşağıda, Şekil 1'de Genel Saldırganlık Modeli Epizodik Süreçleri verilmeye çalışılmıştır.



Şekil 1: Genel Saldırganlık Modeli Epizodik Süreçleri (Anderson ve Bushman, 2002)

Kişisel özellikler, bireyin inancı ve değerleri, çevredeki durumsal faktörlerle birlikte, saldırgan bilinç ve bireyin tahrik olması, kişinin içsel durumunu etkilemektedir. Öğrenilen davranışların sürekli tekrarı ve pekiştirilmesi ile iyi ezberlenen bilgi yapıları bilişsel farkındalık haricinde ve otomatik olarak aktif olabilmektedirler. İnsan yaşamındaki her olay öğrenme deneyimidir. Bu model ile birlikte kişilik, bireyin bilgi yapılarının hepsinin toplamı olarak tanımlanmaktadır. Bu bilgi yapıları bir araya gelen yaşam deneyimlerine dayanmakta ve genetik etkilerce kullanılmaktadır. Saldırgan kişilik özelliğinin, saldırganlığın pekiştirildiği ve model alındığı bir çevrede bulunan bir çocukta gelişme olasılığı çok daha fazladır. Bu, çocuğu mağdur etmekte ve saldırganlığın kabul

edilebilir olduğunu ve işe yaradığını öğretmektedir. Bu tür bir çevrede yetişen çocuğun bilgi yapılarının, düşmanca bir durum içerisindeyken saldırganlık üretme olasılığı çok daha yüksek olmaktadır (Anderson, Gentile ve Buckley, 2007; Anderson ve Bushman, 2002).

1.1.10. Bütüncül yaklaşım

Horney, çocuklarda gözlenen problem davranışların aile içi ilişkilerdeki sorunlardan kaynaklandığını ve sosyo-kültürel faktörlerin de bu öğrenme sürecini etkilediğini savunmuştur. Horney'e göre davranışlar, insanın çevresiyle olan ilişkileri sırasında geliştirdiği tepkilerin örgütlenmiş örüntülere dönüşmesiyle oluşmaktadır. İnsanın yaşamı boyunca geliştirmiş olduğu algılar, duygular, düşünceler, yargılar, değerler, amaçlar ile bunların birbiriyle olan karşılıklı etkileşimleri ile davranışlar oluşmaktadır (Geçtan, 2000).

Horney'e (1994) göre insanlar, yaşadıkları temel kaygı ve sıkıntılarla başa çıkmak için insanlardan kaçma (çekilme), insanlara yaklaşma (silinme) ve insanlarla savaşıma (genişleme) şeklinde üç çeşit tepki vermektedirler. İnsanlarla savaşıma tepkisi veren birey her şeye karşı çıkmakta ve insanlarla devamlı bir çatışma içine girmektedir.

1.2. Saldırganlığın Gelişimi

Saldırgan davranışlar erken çocukluk döneminde normal gelişim sürecinin bir parçası olarak nitelendirilmektedir (Greydanus ve Arkadaşları, 2003). İnsan yaşamı boyunca saldırganlık davranışı değişik şekillerde görülebilmektedir. Sözel yeteneğin gelişmediği dönemlerde çocuklar, saldırganlıklarını ağırlıklı olarak fiziksel şekilde gösterirken, sözel becerilerinin gelişmesiyle çocuklar bu becerilerini sadece barışçı iletişim yolları için değil aynı zamanda saldırgan amaçlar için de kullanmaya başlamaktadırlar (Ferris ve Grisso, 1996). Saldırgan davranışların sergilenmesinde yaş faktörü kritik bir özellik içermektedir. Duygusal veya fiziksel bir engellenme durumunda, çocuklarda gözlenen saldırganlık kontrol edilmesi veya bastırılması mümkün olmayan bir davranış olarak nitelendirilmektedir (Aydın, 2005).

Aynı yaş grubu diğer çocuklarla yapılan kavgalarda, fiziksel saldırganlık kullanımı genellikle 1-3 yaş arasında olmaktadır (Anderson ve Huesmann, 2003). Çocuklar genellikle 2 yaş civarında kasıtlı olarak acı verme durumu karşılığında empati kurma ve suçluluk duygusu yaşamaya başlamaktadırlar (Hofmann, 2000). Çocuklar, yürümeye

başladıkları en yoğun dönem ile daha sosyal olmaya başladıkları ve fiziksel saldırganlığın azalmaya başladığı 3 yaş arasında daha fazla saldırganlık sergilemektedirler (Anderson ve Huesmann, 2003). Dört yaş civarında gözlenen saldırganlık, genellikle sosyal kaynaklıdır. Çocuklar başkalarını kaygılandırmak, can yakmak istedikleri zaman saldırgan davranışlar sergilemektedirler (Başal, 2003).

Saldırgan davranışlardan biri olarak nitelendirilen öfkeli davranışlar, iki-dört ve on-on sekiz yaş grubundaki çocuklar arasında daha fazla görülmektedir (Salk, 1989; Tremblay, 2000). Öfke patlamaları genellikle 18-24 ay civarlarında zirve noktasına ulaşmakta, beş yaşına doğru ise (Liu, 2004) çocukların otokontrol yeteneği geliştikçe saldırganlık eğilimi azalmaktadır (Tremblay, 2000). Öfke patlamalarının arttığı bu yaş döneminde, çocukların duygu ve düşüncelerini yeterince ifade edememesi, öfkeyi arttıran en önemli nedendir. Öfke nöbetleri olduğunda ailenin çocuğu öncelikle sakinleştirmesi, sonra da öfkeyi ortaya çıkaran nedeni anlamaya çalışması gerekmektedir (Kargı ve Erden, 2006). Otokontrol yeteneği gelişmemiş çocuklar saldırganlık eğilimini sürdürürler ve ileriki yaşlarda diğer çocuklara göre daha saldırgan olmaktadır (Bongers ve Arkadaşları, 2004).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar daha çok ağlama, çığlık atma, öfke nöbetleri halinde bir şeyleri tekmeleme, parçalama, fırlatma ve nesnelere kırma şeklinde olmaktadır (Liu, 2004). Bu dönemdeki saldırganlık araçsaldır. Çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar, bir amaca ulaşmak için aracı görevi görmektedir. Erken çocukluk dönemindeki saldırgan davranışlar, aile otoritesine, ailenin çocuklarına karşı gerçekçi olmayan beklentilere sahip olmasına bir tepki olarak da gözlenebilmektedir. Sosyal etkileşimler artmaya başladıkça, saldırganlık akranlara yönelmeye başlamaktadır (Greydanus ve Arkadaşları, 2003). İsteklerini ağlayarak, bağırarak, vurarak, küfrederek kabul ettirmeye çalışan ve amaçlarına ulaşmak için bu davranışları kullanan çocuklar engellenmezse, davranışları ödüllendirilmiş olmakta ve zaman içinde bu davranışlar çocuğun kişiliğinde yer etmeye başlamaktadır (Ağaoğlu ve Terzi, 2008). Dolayısıyla, çocuklarda saldırgan davranışlar daha fazla görülmeye başlamaktadır.

Küçük çocuklarda normal bir tepki biçimi olan saldırganlık, çocuğun güvenlik, mutluluk ya da başka bir gereksiniminin şekil değiştirerek başka bir biçimde ortaya

çıkmasıdır. Sürekli ve aşırı biçimde saldırgan olan çocuk sinirli, anlaşılmaz, aşırı geçimsiz, parlamaya ve kavgaya hazırdır. Duygusal sorunları nedeniyle, akranları ve genel çevresi ile gergin ve sürtüşmeli ilişkileri vardır. Tepkileri ölçsüz ve durumla orantısızdır. Öfkesini yenemez ve hep kendini haklı çıkarmaya çalışır. Cezadan etkilenmez ya da kısa süreli etkilenmiş gibi görünürler. Bu nedenle durmadan kuralları çığner ve ceza görürler. Evde, okulda sürekli sorun yaratırlar ve yetişkinlerle sürekli çatışma içindedirler (Cüceloğlu, 2003; Yasankul, 2007).

Saldırgan özellikler, sekiz yaş civarındaki çocukların karakterlerinde oldukça sabit bir şekilde yer alabilmektedir ve daha sonra sergileyecekleri saldırgan davranışları tahmin edilebilir kılmaktadır (Huesmann ve Miller, 1994).

Ön ergenlik döneminde gözlenen saldırgan davranışlar çete kavgalarına karışma, bıçak vb. kesici aletler kullanma gibi daha çok şiddet ve zorbalık içeren davranışlar sergilemeye kadar gidebilmektedir. Ergenlik döneminde gözlenen saldırgan davranışlar ise bir çeteye katılma, çete üyeleri ya da başka Arkadaşları ile birlikte hırsızlık yapma, okuldan kaçma ya da yasal olmayan oluşumlara katılma şeklinde olmaktadır (Lopez ve Emer, 2002).

1.3. Saldırganlığın Nedenleri

Geçmişte saldırganlığın nedenlerine yönelik araştırmalar, içgüdüsel, genetik ve çevresel faktörler üzerine odaklanmakta iken, son zamanlarda ise sosyal öğrenme, model alma, aile içi şiddet, çocuk istismarı, ilgisizlik, şiddet içeren televizyon programları, yapısal ve fonksiyonel beyin anormallikleri ve hormonların etkisi üzerine odaklanmaktadır (Raine, 2002).

Çocuklarda görülen saldırganlık, birçok farklı nedene bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

De Roiser ve Arkadaşları (1994) çocuklardaki saldırgan davranışların sosyal ve psikolojik temelleri olduğu gibi, ailenin ve dış çevrenin etkisiyle de oluşabildiği ve bu nedenle yaşamın ilk yıllarında özellikle anne-babayla olan ilişkilerin çocuğun daha sonraki davranışlarını ve kişiliğini önemli ölçüde etkilediğini ifade etmektedirler.

Saldırganlığı pekiştiren ve aileden kaynaklanan faktörler genellikle; genetik, nörolojik ve biyolojik özellikler, bazı psikiyatrik bozukluklar, babanın güç ve kontrol

sağlamak için şiddete başvurması, aile dışı ilişkilerde kısıtlılık, işsizlik, anne ve babanın çocuğa karşı davranışlarındaki tutarsızlık (Kaymak-Özmen, 2004), yoksulluk gibi nedenlerle yoğun bir stresin ortaya çıkması, sosyal destek eksikliği, çevrede uygun rol modellerinin olmayışı ve içinde yaşanılan grubun şiddeti teşvik etmesi (Anderson ve Huesmann, 2003; Kaymak-Özmen, 2004), aile denetiminin/gözetiminin yetersizliği, çocukların sosyalleşmeleri için ebeveyn katılımının yetersizliği, aile disiplininin yetersizliği, aile bireyleri arasında suç içeren davranışların varlığı, ebeveynlerin çocuklarına kötü muamelede bulunmaları veya onları ihmal etmeleri, eşler arasındaki evlilik ilişkilerinin zayıflığı (Kızmaz, 2006), parçalanmış aile, ailenin çocuğun sevgi, güven, sorumluluk gibi duygusal gereksinimlerini karşılayamaması (Ağlamaz, 2008) gibi faktörler olarak sıralanabilir.

Çocuklar anne-babalarını örnek aldıkları için bir şeye kızdıklarında, kızgınlıklarını onlar gibi dışa vurmakta ve saldırgan davranışlarda bulunmaktadır (Salk, 1989). Eğer anne-baba birbirlerine öfke ve saldırganlık içeren davranışlarda bulunuyor ve çocuklar çevrelerinde sorunların öfke ve saldırganlık yoluyla çözümlendiğini görüyorlarsa, saldırganlığı sorun çözücü bir davranış olarak öğrenmekte, saldırgan davranışların yaşamın bir parçası olduğunu düşünmekte ve bunu kendi yaşamlarında da uygulamaya koymaktadırlar. Bu nedenle yetişkinlerin davranışta bulunurken, her an bir çocuğa model oldukları bilinciyle hareket etmeleri gerekmektedir (Kaymak-Özmen, 2004).

Evde sık sık çatışmaya giren anne babaların çocukları, bu davranışları model alarak uygulamaktadırlar (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005). Çocuklar, anne ve babaları arasındaki çatışmaya tanık olduklarında, problem çözme becerileri ve sorunlarla başa çıkma mekanizmalarının gelişimi olumsuz yönde etkilenmektedir. Ayrıca çocuklar model alma yoluyla anne-babalarından kavganın, ortaya çıkan anlaşmazlıklarda bir çözüm yolu olduğunu öğrenmekte, bu da çocuğun saldırganlığını arttırmaktadır (Yılmaz, 2000).

Çocuğun toplumda sosyalleşme süreci de saldırganlığın gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Kültürel standartlar, kurallar ve değerler çocuğun gelişimi sürecinde çocuğa verilmekte ve diğer insanlarla etkileşimi ve davranışlarını düzenlemesinin bir yolu olmaktadır (Damon, 1983). Aile, ailenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyi, çocuğun ilk sosyal deneyimlerini oluşturması ve kişiliğinin gelişimi açısından özel bir yere sahiptir. Çocuk içinde büyüdüğü ailenin sosyal yapısından etkilenmektedir. Ailenin

birlik içinde veya dağınık olması ya da anne-babadan birisinin ölümü çocuğun duygusal gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bununla birlikte ebeveynin çocuğa yönelik demokratik ya da otoriter tavırları, tutumları, ona değer verip vermemesi, ergenlik çağında ona yardımcı olup olmaması çocuğun kişilik ve duygusal gelişiminde son derece önemli rol oynamaktadır (Erdoğan, 2005).

Anne-baba ve çocuk arasındaki iletişim ve ilişki çocuğun aile içindeki diğer bireylerle ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle anne-babalar çocuğun gelişiminde büyük bir öneme sahiptir (Çağdaş ve Seçer, 2005). Anne-baba ve çocuk arasındaki sıcak ve sevgi dolu iletişim, çocuğun özgüvenini, duygusal gelişimini, stresle baş etme becerilerini, sosyalleşme yeteneğini etkilemektedir (Charpman ve Campell, 2003). Aile üyelerinin etkileşimlerinin sevgi ve saygıdan yoksun olduğu, şiddete başvuran aile üyelerinin olduğu sağlıklı ailelerde büyüyen çocukların da sağlıklı ilişkiler kurması ve saldırgan davranışlar sergilemesi, umutsuz, sevgisiz, çekingen, antisosyal, pasif ve başarısız kişilik geliştirmeleri mümkün olmaktadır (Ağaoğlu ve Terzi, 2008). Çocuğun kardeşleri ya da akranları arasında kıyaslama yapan anne, babalar da çocuğun içe kapanıklığını, içe veya dışa dönük saldırganlığını körüklemektedirler (Bolat-Karataş, 2005).

Aile ortamı, bireylere olumlu davranış özelliklerinin kazandırıldığı ve geliştirildiği bir ortam olarak değerlendirilmesine rağmen, aile içinde ortaya çıkan öfke ve saldırganlık gibi olumsuz yaşantılar nedeniyle zaman zaman örseleyici sonuçlar da ortaya çıkabilmektedir. Aile içinde şiddete görsel ya da işitsel olarak tanık olmuş olan çocuklara "sessiz", "unutulmuş" ya da "görünmez" kurbanlar adı verilmektedir. Doğrudan öfke ve saldırganlığa maruz kalmaları da bu çocuklar, diğer kötüye kullanılmış ya da ihmal edilmiş çocuklarla aynı tür davranış özelliklerini gösterebilirler (Kaymak-Özmen, 2004).

Şiddete uğrayan çocuklarda, davranış bozuklukları, sinirlilik, umutsuzluk ve psikolojik küntleşme (duygusuzlaşma) nedeniyle ağır kişilik ve davranış bozuklukları, huysuzluk, hırçınlık, tedirginlik, suça yönelen davranışlar, başkaları ile rahat iletişim kuramama, antisosyal ve saldırgan davranışlar görüldüğü belirlenmiştir (Ayan, 2007). Ayrıca, suistimal edilmiş çocukların, içe kapanıklığa ve saldırganlığa daha meyilli oldukları belirtilmektedir (Martin ve Beezley, 1977).

Sık sık sert cezalara başvuran ve çocuklarını tehdit eden anne-babaların çocukları, daha sık saldırgan davranışlar sergilemektedirler. Ayrıca disiplin uygularken, ailenin gösterdiği tutarsızlık da saldırganlığa neden olabilmektedir (Saygılı, 2006). Cezanın sık kullanıldığı ailelerde saldırgan ve hiperaktif çocuklar yetişmektedir. Ceza, saldırgan davranışları engellememekte, aksine arttırmakta ve kısır bir döngüye neden olmaktadır: Saldırgan davranış cezalandırılır; ceza daha saldırgan bir davranışa neden olur; daha saldırgan bir davranış daha sert bir ceza gerektirir gibi... (Gordon, 2005).

Otoriter anne-baba tutumuna sahip ve sert bir disiplin modelini benimseyen ve çocuklarına karşı fiziksel cezalandırma, gözdağı verme, küçümseme, alay etme, hor görme gibi güçlü olumsuz davranışlar sergileyen aileler, çocuklarına başkaları ile olan ilişkilerinde saldırganlığın kabul edilebilir bir davranış olduğunu öğretmektedirler. Aşırı hoşgörülü aileler de, çocukları saldırgan davranışlar sergilediklerinde engel olmadıkları ya da bu davranışlarını cezalandırmadıkları için farkında olmadan çocuklarına saldırganlığın kabul edilebilir bir davranış biçimi olduğunu öğretmektedirler (Mazefsky ve Farrel, 2005; Casas ve Arkadaşları, 2006). En saldırgan çocuklar, reddedici, izin verici ve sıkı disiplin uygulama eğiliminde olan anne-babalar tarafından yetiştirilmektedir (Başal, 2003).

Çocuğa yönelik demokratik ya da otoriter anne-baba tavırları, tutumları, ona değer verip vermemesi, ergenlik çağında ona yardımcı olup olmaması çocuğun ilerideki kişilik ve duygusal gelişiminde son derece önemli rol oynamaktadır (Erdoğdu, 2005; Can, 2005). Ailede çocuklara yönelik şiddetin, çocuk istismarı ve ihmalinin olmaması için anne-babaların demokratik bir tutumu benimsemeleri gerekmektedir (Dönmezer, 2008). Saldırgan olmayan bir çocuk yetiştirilmek isteniyorsa aile önce kendi davranışlarını denetlemeli ve çocuğa karşı sert davranmamalı, çocuğun hareketleri engellenmemeli ve ona rahat bir hareket ortamı yaratılmalıdır. Çocuğun saldırgan davranışlarını baskı altına almak yerine, bu saldırganlığı yönlendirip, denetim altına almak gerekmektedir (Portakal, 2005).

Çocuğun gelişiminde önemli bir role sahip olan annenin boşanma, ölüm, terk etme gibi nedenlerle aileden ayrılması çocuğun sosyalleşme sürecine zarar vererek saldırganlık, bağımlılık ve inatçılık gibi davranışlar geliştirmesine neden olabilmektedir (Dizman ve Gürsoy, 2005). Çocuklar, anne yoksunluğu olayına, yaşına ve gelişim

düzeyine göre farklı tepkiler gösterebilmektedirler. Okulöncesi dönemde yaşanan ayrılıklar sonucunda çocuk artık sevilmediği ve istenilmediği duygusuna kapılarak bu durumdan kendini sorumlu tutabilmekte ve savunma amacıyla saldırgan davranışlar geliştirebilmektedir. Okul çağı çocukları ise anne-babalardan birinin ayrılığı ya da yeni bir ebeveynle tanışma durumuna daha şiddetli tepki verebilmekte ve dolayısıyla kaygı ve korku yaşamaktadırlar. Çocukların bu korku ve kaygılarına karşı benliklerini korumak amacıyla reddetme, karşıt tepki verme mekanizmalarını kullandıkları, bunun sonucu olarak da huysuz, hırçın, tedirgin ve saldırgan davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Başar, 1996).

Ailenin gösterdiği tutarsız davranışlar nedeniyle saldırgan davranışlar sergileyen çocuklar, sınıf ortamına girdiklerinde, eğer öğretmenler de benzer şekilde baskı altına alma, tehdit etme, ceza verme gibi yöntemleri kullanıyorsa çocuktaki saldırgan davranışların artış göstermesi beklenmektedir (Şevkin, 2008).

Çocuklar, okulda arkadaşlarını model alma yoluyla da saldırgan davranışları öğrenebilmektedirler. Arkadaşlarının saldırgan davranışlar yoluyla istediklerini elde ettiğini gören çocuk, bu olaya özenerek saldırgan davranışlar gösterebilmektedir (Aral ve Arkadaşları, 2004).

Öfkesini uygun şekilde yönlendiremeyen bireylerin kendini önemsiz hissetmesi de saldırganlığı ortaya çıkarabilmektedir. Özellikle yaşamın erken döneminde çocuklara öfkelerini kontrol edebilmenin öğretilmesi, saldırganlığın önlenmesinde önemli bir adım olabilmektedir (Kargı ve Erden, 2006).

Yapılan araştırmalar, sosyoekonomik düzey ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Hatunoğlu, 1994). Sosyoekonomik düzeyi düşük bir çevreden gelen çocukların, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan bir çevreden gelen çocuklardan daha saldırgan olmalarının nedeninin, bu çocukların sahip oldukları eşyalara daha düşkün olmaları ve bu konuda daha çok çatışmaya girmeleri olduğuna dair görüşler bulunmaktadır (Jersild, 1979). Ayrıca, ailenin sosyoekonomik düzeyi, aile bireylerinin ruh sağlığını ve dolayısıyla anne-babaların çocuklarına karşı geliştirdikleri tutumları da etkilemektedir (Başar, 1996).

Saldırganlık, erkeklerde kızlara göre yaklaşık yediye bir oranında daha çok görülmektedir. Bunun nedeni, erkek çocukların doğuştan getirdikleri saldırganlık

eğilimlerinin yanı sıra toplumun onların saldırgan davranışlarını daha fazla destekleyip kabul etmesine kadar uzanan birçok faktörün etkileşimine dayanmaktadır (Yavuzer, 2006).

Erkekler, doğrudan, aktif ve fiziksel saldırganlığa yönelmekte iken, kadınlar ise dolaylı, pasif ve sözel saldırganlığı tercih etmektedirler. Saldırganlığın cinsiyete göre farklılaşması, genetik ve hormonal farklılıklar başta olmak üzere, bireyin toplumsallaşması sırasında yaşadıkları ve öğrenmeleri sonucunda oluşmaktadır (Arıca, 2006).

Saldırganlığın kitle iletişim araçlarından kaynaklandığına dair görüşler de mevcuttur. Saldırgan tutum ve davranışlar sergileyen programlar ve filmler, çocukları olumsuz etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, fazla televizyon seyreden çocukların, ölçülü televizyon seyreden çocuklara göre daha sabırsız ve daha saldırgan olduğunu göstermektedir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005).

İzmir'de yapılan bir araştırmada anaokulu öğrencilerinin % 56'sının günde iki saat, % 44'ünün ise günde üç saat televizyon seyrettikleri belirlenmiştir (Sayın, 1999). Çocukların üç yaşından itibaren 12-13 yaşına kadar sistematik bir şekilde günde ortalama en az 1-2 saat televizyonu izledikleri çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Akarcı, 1996; Batmaz ve Aksoy, 1995; Kaya, 2004). Radyo Televizyon Üst Kurulunun yaptığı araştırmaya göre ise çocukların % 68,3'ünün günde üç saatten fazla % 26,4'ünün ise beş saatten fazla televizyon izledikleri saptanmıştır (Akt. Özdiker, 2002). Dolayısıyla çocuklar, üç yaşından itibaren televizyondaki şiddet içerikli programların olumsuz, yıkıcı etkilerine maruz kalmaktadırlar. Gün içerisinde çok fazla televizyon izleyen çocuklar, gelişmek için gereksinim duydukları kendi dünyalarından kopmaktadırlar (Kaya, 2004; Özdiker, 2002). Televizyon programlarında gördükleri şiddet içerikli davranışları, oyunlarına, davranışlarına, arkadaşlarına, kardeşlerine ve çevrelerine yansıtmaktadırlar (Kaya, 2004). Televizyonda gördükleri şiddet sahneleri, çocukların saldırgan ve şiddet içerikli davranışlar geliştirmelerine, başkalarının acılarına duyarsızlaşmalarına, problemlerini şiddet yolu ile çözmeye alışmalarına neden olmaktadır (Arnas ve Erden, 2006). Ayrıca televizyondaki şiddet, izleyenleri şiddet içeren olayların gerçek sonuçlarına duyarsızlaştırdığından dolayı bireylerdeki empatiyi etkileyebilmektedir. Yapılan bir çalışmada sürekli şiddet içeren filmleri izleyen ergenlerin empati becerilerini daha düşük olduğu görülmüştür (Barnett ve Arkadaşları, 1997).

Saldırgan davranışların, gözlem ve model alma yolu ile kazanıldığı düşünüldüğünde, çocuklar televizyondaki şiddet içerikli sahneleri gözlemleyerek ve kahramanlarını taklit ederek saldırganlığı öğrenmektedirler. Sekiz yaşından küçük çocuklar, gerçeğe fantastik olanı ayırt edemedikleri için televizyonda izlediklerini gerçek gibi algılamakta ve yanlış değerlendirmektedirler (Arnas ve Erden, 2006). Televizyonun saldırganlık üzerindeki etkisini göstermek amacıyla yapılan deneysel araştırmalarda çocukların televizyon seyretmeleri denetlenmiştir. Bir grup günün belirli bir süresinde şiddet içeren çizgi filmler seyretmiş; diğer gruba ise aynı süre içerisinde şiddet içermeyen çizgi filmler seyrettirilmiş ve çocukların gündelik faaliyetlerinde gösterdikleri şiddet miktarı dikkatle kaydedilmiştir. Şiddet içeren çizgi filmler izlettirilen çocuklar daha saldırgan hale gelmiş, şiddet içermeyen çizgi film izlettirilen çocukların kişilerarası saldırganlığında ise hiçbir değişiklik görülmemiştir (Atkinson ve Arkadaşları, 1999).

Eğlence için oynanan şiddet içerikli oyunlar, bir süre sonra artık karşılıklı iki çocuğun oynadığı heyecanlı bir oyundan ziyade, "birbirini yok etme" ve "diğerini ortadan kaldırma" olarak algılayan bir rekabet anlayışına dönüşmekte ve bu durum da öfke ve saldırganlık davranışının oluşmasına neden olmaktadır (Merttürk, 2005).

Okul içerisinde yaşanan olumsuz duygu ve yaşantılar, çocukların saldırgan davranışlara yönelmesine neden olabilmektedir. Akademik başarısızlık, okula olan bağlılık düzeyinin düşük olması, olumsuz etiketlenmeler, okul iklimi, eğitim ve öğretimin zorluğu, çeteye katılma ve akran baskısı gibi faktörler çocukların farklı arayışlara yönelmesine neden olmaktadır. Ayrıca, öğretmeni tarafından dinlenilmediğini ve önemsenmediğini düşünen öğrenci de fark edilebilmek için olumsuz davranışlara yönelebilmektedir (Omay, 2008).

Akbaba-Altun, Güneri ve Baker (2006), daha önceden yöneticilerden ve öğretmenlerden fiziksel ya da psikolojik şiddet görmüş olmalarının çocukların şiddet içerikli davranış sergileme nedenlerinden biri olduğunu saptamışlardır.

Genel olarak yaşlıları ve büyükleriyle çok sık kavga eden saldırgan çocuklar, çevreleriyle uyumlu ilişkiler kurmakta zorlanan, geçimsiz, öfkeli ve parlamaya hazır, kuralları çiğneyen ve sık sık cezalandırılan çocuklardır. Yine de aldıkları cezalardan etkilenmeyip, kısa sürede bu davranışı tekrarlamaktadırlar. Kendilerini haklı çıkarmaya ve sorunları kavga ederek çözmeye çalışmaktadırlar. Tepkileri ölçsüz ve durumla

orantısızdır. Yetişkinlerle sürekli çatışma yaşamakta, evde, okulda ve çevrede sürekli sorun yaratmaktadırlar. Kısacası, saldırgan çocuk yaştları ve genel olarak çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuramayan çocuktur (Üstün, 2006; Saygılı, 2006).

Saldırgan çocukların bir bölümünde başını duvarlara vurma, eşyayı yumruklama veya tekme atma, o an elinde olan bir oyuncak veya nesneyi duvara, yere, insanların kafasına atma davranışları da görülebilmektedir. Bu, saldırganlığın dışa vurumudur. Bazı çocuklar da çevresindeki eşyaya zarar verme yerine kendi vücuduna zarar vermeyi tercih etmekte ve saçlarını çekme, kolunu ısırma, tırnaklarını koparma, kulağını çekme, kendi suratına yumruk atma gibi davranışlar sergilemektedir. Bu tür davranışları sergileyen çocuklar, saldırganlıklarını yetişkinlere yönelttiklerinde ceza alacakları endişesi yaşadıkları veya güç itibariyle bunu başaramayacaklarını düşündükleri için bu yola başvurmaktadırlar. Bazen de saldırgan enerji, çevredeki diğer canlılara da yansiyabilir ve saldırgan çocuk, bir sokak köpeğinin kuyruğunu koparabilir, kedinin kulaklarını ısırabilir ya da diğer işkence şekillerini deneyebilir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005).

Saldırganlık her zaman açık ya da örtük bir tehdide karşı verilen bir tepki olmayıp bazen de zihinsel rahatsızlıkların veya çeşitli kişilik bozukluklarının, alkolizm ve şizofreni gibi hastalıkların bir sonucu olarak ortaya çıkabilen bir davranış biçimi olarak da görülmektedir (Liu, 2004).

Bütün bu faktörlerin dışında, hava kirliliği, kalabalık ve gürültülü ortamlar (Balçioğlu, 2001) ve aşırı sıcaklar (Soyaslan, 2003) gibi çevresel stres kaynakları da ruh sağlığını etkileyerek saldırgan davranışlara neden olabilmektedir.

Doğuştan gelen bir içgüdü olan saldırganlığın ortaya çıkmasına neden olan faktörler ise öğrenmelerimiz sonucunda oluşan psikolojik ve sosyal faktörlerdir. Bu nedenle saldırganlık güdüsünün spor, sanat ve entelektüel uğraşlarla boşaltılması gerekmektedir (Arıcak, 2006).

Çocuklukta görülen saldırganlık, yetişkinlikteki sosyal, psikolojik, eğitimsel ve davranışsal problemlerin iyi bir göstergesidir (Scwartz ve Arkadaşları, 2006; Crick, Ostrov ve Werner, 2006). Çocuklarda şiddet, saldırganlık ve suç eğilimlerinin artması, toplumun geleceğini, ekonomiyi, eğitimi, sosyal barış ve hukuk düzenini olumsuz

etkilemektedir. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de çocuk ve gençlerin saldırganlık ve suç eğilimlerinde önemli artışlar görülmektedir (Solak, 2008).

Ülkemizde 2006 yılında çocukların suç işleme yaşı incelendiğinde; çocukların % 18,5’inin (4131 kişi) 18 yaş, % 54,4’ünün (12142 kişi) 15-17 yaş, % 19,7’sinin (4542 kişi) 11-14 yaş, % 1,8’inin (397 kişi) 4-10 yaş arasında olduğu görülmüştür (Karabulut, 2006).

Kapçı (2004) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada, çocukların % 44’ü arkadaşlarının ara sıra kendilerini ittiğini, % 20’si arkadaşlarının ara sıra kendilerine tekme ya da tokat attığını, % 29’u arkadaşlarının ara sıra bedenlerine kaba şakalar yaptığını belirtmiştir.

Çınkır ve Kepenekçi-Karaman (2003) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmada, öğrencilerin % 44’ünün itme, %30’unun saç-kulak çekme ve %28’inin bedene yönelik kaba şakalarla, % 46’sının ad takma, % 40,8’inin sürekli takılma, % 29’unun lâf atma, % 43’ünün cinsel içerikli sözler söylenmesi ve % 22’sinin sarkıntılık olayları ile ara sıra karşılaştıkları belirlenmiştir.

Deveci ve Açık (2002) tarafından ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada, hayatlarının herhangi bir döneminde arkadaşlarından yediği dayak sonucu yaralanan öğrencilerin oranı % 20 olarak bulunmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığının 2003 yılında yapmış olduğu bir çalışmada adli kayıtlara geçmiş suç oranlarının ilköğretim okullarında % 15,3 olduğu gözlenmiştir. 2006 yılında cezaevlerinde bulunan 18 yaş altı çocukların sayısının 2115 iken, 2007 yılında ise bu sayı 2637’ye çıkmıştır (Solak, 2007).

Amerikan devlet okullarındaki öğretmenlerin % 11’i, öğrencilerin de % 23’ü okul içinde ya da okul çevresinde şiddet kurbanı olduklarını ifade etmişlerdir (Öğülmüş, 1995).

Kondarsuk ve Arkadaşları (2005), Portland ve Oregon’da 824 okulda yaptıkları araştırmada 8-11 yaşları arasındaki çocukların % 74’ünün okullarında en az bir kez sataşma ya da zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Craig ve Harel (2004) de aynı şekilde, dünya çapındaki okul çağı çocuklarının ve ergenlerin % 10-15’inin her ay en az iki kez zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) 2005-2006 yılında 41 ülkede yaptığı çalışmada, okul çağı çocuklarında gözlenen davranışlar incelenmiştir. Çalışmanın verilerine göre, kavga etmenin en fazla görüldüğü yaş 11 yaş olup, kızlarda bu oran % 7, erkeklerde ise % 25 olarak belirlenmiştir. Kavga etme davranışının en çok görüldüğü ülkelerin de Türkiye, Slovakya ve Fransızca konuşan Belçika Bölgesi olduğu saptanmıştır (WHO, 2008).

Pekel-Uludağlı ve Uçanok (2005) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin % 23,3'ünün ya kurban ya zorba ya da zorba/kurban olduğu saptanmıştır.

Saldırganlık davranışının çocuk için o andaki sonucu çok olumsuz olmadığından hatta çocuğa prestij ve güç kazandırabildiğinden ve çocuk uzun vadeli sonuçlarını henüz değerlendiremediğinden durumundan şikayetçi değildir. Ayrıca anne babalar da, bu durumu ciddi bir problem olarak görmediklerinden ve çocuklarının kendilerini ezdirmemiş olmasından gizli bir gurur duymakta ve örtük bir şekilde bunu çocuğa yansıtmaktadırlar (Tekinsav-Sütcü, 2006).

Bazı bireyler, karşılarındaki kişiyi anlamak, dinlemek yerine problemlerini kaba kuvvete başvurarak ve fiziksel şiddet kullanarak çözmeyi tercih etmektedirler. Şiddet ve saldırganlık, çatışma çözme yöntemi olarak ilköğretim çağındaki öğrenciler arasında da oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Rehber, 2007).

Saldırganlığı azaltmada; Boşalma (Catharsis), Cezalandırılma ve Misilleme Korkusu ile Yön Değiştirme gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Boşalma (Catharsis): Saldırganlık duyguları içindeki bir kişi, saldırgan bir davranışta bulunduğu anda, saldırganlığını ifade etmiş ve saldırganlık duygularının yeğliliğini azaltmış olmaktadır. Bizi engelleyen ve bu nedenle kızdığımız birisine bir başkasının saldırdığına tanık olma veya saldırgan mizah yapısına sahip olma gibi durumlar saldırganlığı azaltmaktadır. Cezalandırılma ve Misilleme Korkusu: Cezalandırılma korkusu ya da oç alınması olasılığının saldırgan davranış olasılığını azalttığı düşünülmektedir. Yön Değiştirme: Engellenir ya da rahatsız edilme durumlarında bazen, hedef kişiye istenilen tepkiler verilemeyebilir. Bu durumda, boşalma gereksinimleri değişik yollar ile giderilebilir. Bunlardan biri yön değiştirmedir. Yön değiştirmede, saldırganlık, gerçek hedefin yerine geçen bir başka hedef üzerinde boşaltılmaktadır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003).

Ayrıca, bu yöntemlerden başka kullanılabilir olan ve bu çocuklara yapılacak eğitimlerle, saldırgan davranışlar sergileyen çocuklara uygulanacak modellerle, davranışların yok edilebileceği ya da azaltılabileceği saptanmıştır. Bu modeller ya da eğitimlere örnek olarak; psikodrama teknikleriyle yürütülen grup etkinlikleri, Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi, Sosyal Beceri Programı, Öfke Yönetimi Becerileri Eğitimi Programı, Öfke Denetimi Eğitimi ve Çatışma Çözümü Eğitimi verilebilir.

Çocukların, ilköğretim döneminde diğerlerini dinlemeyi, iletişim kurmayı, sosyalleşmeyi ve empati kurmayı öğrenmesi onların sonraki yaşamlarını nasıl geçireceğini belirlemektedir (İkiz, 2009). Bu nedenle, empati eğitimi de, saldırgan davranışların yok edilmesi veya azaltılması amacıyla başarılı bir şekilde kullanılabilir (Kalliopuska ve Tiitinen, 1991).

2. Empati

Empati tarihte, Almanca "einfühlung" ve Eski Yunanca "empathia" terimleri ile kullanılmıştır. Yunancada "em" içine "patheia" ise algılama anlamına gelmektedir. Literatürde empati ilk olarak Alman estetikçiler tarafından "Einfühlung" kelimesi, bir başkasının yerine geçebilme yetisi anlamına gelmektedir. Estetikçiler tarafından "Einfühlung" kelimesi, "estetik algı" anlamında, nesnelerin algılanması sırasında gözlemleyeninin duygu ve düşüncelerinin kendiliğinden yansıması olarak kullanılmıştır (Davis, 1996; Dökmen, 2005a; Gülseren, 2001). Almandada, "ein" birey, "fühlung" ise hissetme anlamına gelmektedir (Omdahl, 1995).

İlk defa 1897 yılında Alman psikolog Theodor Lipps (1903, 1905) tarafından Almanca "Einfühlung" sözcüğünün karşılığı olarak ortaya atılan empati kavramı (Akt. Barret-Lennard, 1993), dışarıdaki bir objeyi kendine mal etme süreci olarak değerlendirilmiş, 1909 yılında ise Edward B. Titchener tarafından, eski Yunandadaki "empathia" teriminden yola çıkarak İngilizceye tercüme edilmiş ve bir olaya, objeye içine girerek bakmak anlamında kullanılmıştır (Akboy ve Baysal, 1994; Davis, 1996; Gallase, 2003). Lipps, daha sonraki yıllarda yapmış olduğu çalışmalarda insanların algılaması sırasında da "einfühlung"un söz konusu olabileceğinden söz etmiştir. 1950'li yıllarda empatinin bilişsel özellikte bir kavram olduğu, bir insanın karşısındakini tanıması ve kendini onun yerine koyarak onun hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanıldığı

görülmekteydi. 1960'lı yıllarda ise empatiye duyuşsal boyut eklenerek, empatinin karşıdaki kişinin algılarının duygusal yaşantısına katılarak verilen duygusal bir tepki olduğu görüşü hâkim olmuştur (Dökmen, 2005a). Bilişsel empati, diğerlerinin duygularını fark etme ve diğerlerinin bakış açısını almayı içerirken, duyuşsal empati ise diğerlerinin hissettiklerini paylaşmayı içermektedir (Feshbach ve Feshbach, 1982: Akt. Caravita, Di Blasio ve Salmivalli, 2009).

Wiseman (1996), empatiyi başka bir insanın gözünden görme ya da başka bir kişinin referans çerçevesine girme olarak tanımlamaktadır. Kasatura (1998), empati yerine "duygudaşlık" terimini kullanarak empatiyi başkalarının duygularını anlayarak, kendimizi onun yerine koyma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Budak (2003) empatiyi, başkalarının duygu ve düşünceleri ile bunların muhtemel anlamlarının objektif bir şekilde farkında olma ve temsili olarak yaşama olarak tanımlamaktadır. Konrad ve Hendl (2004), empatiyi, başkalarının duygularını anlamaya çalışma, tavırlarını onların ruhsal durumlarına göre ayarlayabilme becerisi ve ikili insan ilişkilerinin temeli olarak tanımlamaktadırlar. Dökmen'e (2005a) göre empati, bir kişinin kendini karşıdaki kişinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısı ile bakması ve o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması ve bu durumu iletmesi sürecidir. Ünal (2007) empatiyi, karşıdakinin ne düşündüğünü ve hissettiğini, o anda neye ihtiyacı olduğunu anlayarak, yargılamadan bunu o kişiye iletme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Decety ve Meyer (2008) empatiyi, iki birey arasında anlaşmazlık olmaksızın, kendisi ve başkaları tarafından yaşanan duygulardaki benzerlik bilinci olarak ifade etmektedir. Tarhan (2010) ise empatiyi, bireyin kendini karşıdaki kişinin yerine koyarak, o kişinin bakış açısını görmesi, saygı duymakla beraber kendi bakış açısıyla olaylara bakması ve diğer kişiyle ortak hareket etme becerisi olarak tanımlamaktadır.

Empati, yardım edici ilişkinin en temel bileşenlerinden biridir (Özcan, 1996). Wilson, Kneisl ve McCormick (1992), empatik anlayış olmadan kişilerin duygusal dünyalarına girmenin mümkün olamayacağını ve gerçek anlamda bir yardım yapılamayacağını belirtmektedirler.

Goleman (2001), empatinin kökeninin öz bilinç olduğunu ve empatinin gelişimi için duygusal açıklığın çok büyük önem taşıdığını ve bireyin duyguları ne kadar açıkça karşıdakinin duygularının da o kadar iyi okuyabildiğini belirtmiştir.

Empati, karşıdaki bireyin ne yaşadığını bilme, yorumlama veya algılama konusunda bir beceridir (Karaduman-Pişmişoğlu, 1997). İnsan, duygularını karşısındaki kişiye doğru iletebildiği, karşısındaki kişinin duygularını da doğru anlamaya başladığını belirten tepkiler verdiği zaman, empati kurmayı başarmış sayılmaktadır.

Stephan ve Finlay'e (1999) göre "paralel" ve "tepkisel" olmak üzere iki tür empatiden söz edilebilir. Olumsuz niteliklerle etiketlenmiş grup dışındaki bir bireyin acı ve rahatsızlığına sempati duyuluyorsa "tepkisel empati"; aşağılanmış ya da haksızlık yapılmış bir bireye yapılanlara karşı gücenme ya da içerleme tepkisi veriyorsak "paralel empati"den söz etmiş oluruz. Karşıdaki durumuna duygusal tepki verme "tepkisel empati", grup dışı bireyle benzer ya da onun durumuna uygun duygular hissetme ise "paralel empati" olarak düşünülmektedir.

Kişilerarası ilişkilerde bireyin, kendi duygularının farkında olma, ifade etme ve başkalarının duygularını anlaması, kısaca empati gibi iyi iletişim kurma ve problem czme becerilerine sahip olma, çatışmalarını sağlıklı yollarla czebilme, karşısındaki gereksinimini gözetme, yüzeysel uzlaşmalar yerine czm üretme ve sorunla ilgili herkesin sorunun czmne odaklanmayı sağlamaktadır (ner, 2000).

Karşıdaki kişi ile empati kurulabilmesi için gerekli olan öğeleri aşağıdaki gibi vermiştir (Dökmen, 2005a):

1) Birey, kendisini karşısındaki yerine koymalı ve onun bakış aışıyla bakmalıdır: Bireyin kendini karşısındaki kişinin yerine koyabilmesi, o kişinin fenomenolojik alanına girebilmesiyle mümkün olabilmektedir. Fenomonolojik alan kişiye özgüdür ve her insanın fenomenolojik alanı farklıdır Her insan, olaylara kendi penceresinden ve kendi gzlgyle bakacağı için eğer bir insanı anlamak istiyorsak, olaylara onun tarzıyla bakmaya ve olayları onun tarzıyla algılamaya alışmalız.

2) Birey, karşısındaki duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamalıdır: Bireyin empatik anlam çıkarma ve okuma yeteneği "empatik doğruluk" olarak tanımlanmaktadır. Karşıdaki bireyin duygu ve düşüncelerini doğru anlamının temel koşulları, aktif dinleme ve içeriğin doğru yansıtılmasıdır. Karşıdaki bireyin bilişsel süreçleriyle ilgili olarak ne düşündüğünü doğru olarak anlamak "bilişsel empati", duygularıyla ilgili olarak ne hissettiğini doğru anlamak ise "duyuşsal empati" süreci ile ilişkilidir.

3) Bireyin, durumla ilgili empatik anlayışı karşıdaki kişiye iletmesi gerekmektedir: Karşıdaki bireyin yerine kendimizi koyup, onun duygu ve düşüncelerini anlamış olsak bile, empatik anlayışımızı karşıdaki bireye iletmediğimiz sürece empati kurmuş sayılmayız. Karşıdaki bireyde anlaşıldığına dair duygu ve düşünceler oluşmadıkça empati kurma süreci tamamlanmış olmamaktadır.

Empatinin tarihsel gelişimi incelendiğinde üç aşamadan söz edilebilir:

1. Yirminci yüzyılın başlarından, 1960'a kadar empati bilişsel nitelikli bir kavram olarak değerlendirilmiş ve daha çok kişilerin birbirlerinin kişilik özelliklerini nasıl algıladıklarına bakarak empati ölçülmüştür. Empati; bir insanın karşısındakini tanıması, kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması olarak tanımlanmıştır (Dökmen, 1988).

2. 1960'lı yıllarda empatinin bilişsel yönünün yanında duygusal yönünün de olduğu vurgulanmış ve empatinin karşısındakinin hissettiği duyguların aynısını onun gibi hissetmek olduğu ifade edilmiştir (Dökmen, 1988).

3. 1970'li yıllarda empati bilişsel, duyuşsal ve görsel olmak üzere üç boyutta ele alınarak, başka birinin belirli bir duygusunu anlamak ve bu duyguya uygun karşılık vermek empati olarak tanımlanmıştır. Bu yeni anlayışta empati kuran kişi, kendi üzerinde yoğunlaşmak yerine, dikkatini karşısındaki kişiye vererek, "ben ne hissediyorum" diye değil, "o ne hissediyor" diye düşünmektedir (Dökmen, 1988).

1970'lerin empati anlayışının günümüzde geçerliliğini sürdürdüğü görülmektedir. Günümüzde empati, karşıdaki kişinin duygu ve düşünceleri üzerinde yoğunlaşarak, ne hissettiğini geçici bir süre için aynı şekilde hissetmek ve bunu ona iletme süreci olarak kabul edilmektedir (Erçoban, 2003).

Empatinin bilinçli ve kontrollü bir süreç mi yoksa kendiliğinden gerçekleşen bir süreç mi olduğuna dair görüşler üç başlık altında ele alınabilir (Davis, 2005):

• **Empatinin doğal ve kendiliğinden gerçekleşen bir süreç olduğunu savunan görüş:** Bu görüşü savunan araştırmacılar, empatinin öğretilebilir bir durum olduğunu da reddetmektedirler. Bu görüşün önde giden savunucularından biri olan Buber'e göre empati, psikolojik danışmanlık sürecinde bireyin kontrolündeki bilişsel

sürecin bir sonucu olarak ortaya çıkmamaktadır. Çeşitli konuşma türlerinde bulunan özel yakınlaşmanın bir parçası olarak kendiliğinden oluşmaktadır.

• **Empatinin zihinsel bir süreç olarak bilinçli bir biçimde gerçekleştiğini savunan görüş:** Bu görüşürü savunan araştırmacılar, empatinin öğretilbileceğini de kabul etmektedirler. Bu kuramın önde giden savunucularından biri olan Rogers (1959: Akt. Davis, 2005), empatinin sözleri ve duyguları dikkatli dinleme ve yansıtma yoluyla, bilişsel olarak gerçekleştirildiğini ve bilerek yapıldığını belirtmektedir.

• **Empatinin daha karmaşık bir durum olduğunu kabul eden görüş:** Bu görüşü savunan araştırmacılar ise sürecin gerçekleştikten sonra fark edilebileceğini ifade etmektedirler.

Dökmen'in (1988) aşamalı empati sınıflamasında; en altta Onlar Basamağı, Ben Basamağı, Sen Basamağı ve en üstte Biz Basamağı olmak üzere dört basamak bulunmaktadır. Bu basamakların her birisi kendi içerisinde "düşünce" ve "duygu" olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır.

Onlar Basamağında, kişi, karşısındaki bireyin sorununa ve sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez. Bu soruna yönelik kendi duygu ve düşüncelerinden değil de, o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların veya toplumun düşüncelerini dile getirir. Bu basamakta, "Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder?" anlayışıyla tepki verilir. Genellemeler yaparak, toplumun görüşleri, değer yargıları ve atasözleri ifade edilerek tepki verilir.

Ben Basamağında, kişi, ben-merkezcidir. Kendisine sorunu ileten bireyin duygu ve düşüncelerine eğilmeden, karşısındaki kişiyi eleştirip, akıl verir. Bazen de kişiyi sorunuyla baş başa bırakıp kendinden söz etmeye başlayabilir. Bu basamakta, dinleyen kişi, sorunu anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir, yargılar. Karşısındaki kişiye akıl verir, ona ne yapması gerektiğini söyler. Anlatılan soruna ya da sorunu anlatan kişiye teşhis koyar. Kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de olduğunu söyleyip, kendi derdini anlatmaya başlar. Dinlediği sorun karşısında kendi duygularını üzuldüm ya da sevindim diyerek sözle ya da davranışla ifade eder.

Sen Basamağında empatik tepki veren kişi, kendisine sorunu ileten bireyin rolüne girerek, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar. Karşısındaki bireyin sorunu

karşısında, toplumun ya da kendisinin düşüncelerini dile getirmeden, doğrudan doğruya sıkıntılı bireyin duygu ve düşüncelerine odaklanır ve bireyin ne düşündüğü ile ne hissettiğini anlamaya başlar. Bu basamakta, karşısındaki kişinin sözlerini tekrarlamadan, onu anladığını, onu desteklediğini belirtir. Kendisine anlatılan soruna eğilir, sorunu irdeler ve konuya ilişkin sorular sorar. Kendisine iletilen sorunu, gerektiğinde sorun sahibinin kullandığı bazı sözcüklere de yer vererek özetler; yani dinlediği mesajı kaynağına yansıtarak tekrarlamış olur. Empati kuran kişi kendisini empati kurduğu kişinin yerine koyarak, onun açıkça ifade ettiği ya da etmediği duygularını ve onlara eşlik eden düşüncelerini fark ederek ve bu durumu ona ifade ederek derin duyguları anladığını belirtmiş olur. "Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder?", kalitesi en düşük empatik tepki, derin duyguları anlama ise kalitesi en yüksek empatik tepki olarak düşünülmektedir. Gerçek anlamda empati yalnızca sen basamağında ortaya çıkmaktadır. Baştaki basamaklar, asıl empatik tepkilere ulaşılmasında bir hazırlık safhası olarak kabul edilmektedir.

Biz Basamağında ise birey, belirli bir olay karşısında karşısındaki bireyin ne düşüneceğini, nasıl davranacağını, ne hissedebileceğini doğru tahmin edebilir ve gerektiğinde o bireylere yardım edebilirler. Bu aşamada, empatiden ziyade sempati söz konusudur.

Davis (1996), empati kuranın doğuştan gelen bakış açısı alma eğilimlerini, duygusal tepkilerini, o anki durumun tipinin ve empati kuranla hedef arasındaki benzerlik gibi kişilerin geçmişlerini göz önüne almanın çok önemli olduğunu ifade etmektedir.

Marshall ve Arkadaşları (1995) tarafından oluşturulan modelde ise empatik tepkinin derecelerini kapsayan dört ana bileşeniyle birlikte bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçler üzerinde durmaktadır. Bu empatik tepki dereceleri: (a) Duygusal tanınma, (b) Bakış açısı alma, (c) Duygusal yansıma ve (d) Yanıt kararıdır.

Empati, farkına varma süreci olarak da tanımlanabilmektedir. Farkına varma sürecinin nasıl işlediğini açıklayan üç farklı görüş bulunmaktadır (Dökmen, 2005a):

- Çıkarılma: Empati, bir kimsenin kendi motiflerini, duygularını ve davranışlarını başkalarına atfetmesi biçiminde açıklanmakta ve başkalarına yüklenen bir çeşit yansıtma olarak değerlendirilmektedir.

- Rol Oynama: Bu görüşte empati, çevredeki insanları taklit ederek ve kendini onların yerine koyarak, başkalarının görüş açılarını kavramak ve onların davranışları ile ilgili beklentiler geliştirmek olarak açıklanmakta ve fiziki davranışların gözlenerek anlam yüklenildiği belirtilmektedir.

- Heyecan Yayılması: Bu görüş, empati kuran kişinin, hem sıkıntı duyan kişiyi rahatlatmak, hem de sıkıntılı kişiyi gözlerken duyduğu kendi sıkıntısını gidermek için yardım davranışında bulunduğunu savunmaktadır.

Empati eksikliği, sosyal davranışların ve diğer davranış problemlerinin gelişiminde çok önemli bir rol oynayabilmektedir (Jolliffe ve Farrington, 2007)

2.1. Empatinin gelişimi

Bebeklerin, dünyaya geldikleri andan itibaren çevresindekilerin duygularına ve yüz ifadelerine tepki verdikleri bilindiğinden, empatinin, doğumla işlemeye başlayan mekanizmalar ve biyolojik bir eğilimle oluştuğu ve süreç içinde bu mekanizmaların ve eğilimin geliştiği kabul edilmektedir. Bebekler, anne, babasının ya da seçtiği başka birini taklit ederek ve özdeşim kurarak, onların rolüne girmekte ve büyürken de değerler ve davranışların yanında duyguları da özdeşleştirmektedirler (Tanrıdağ, 1992; Poole, Miller ve Booth, 2005).

Piaget'nin (1932) bilişsel gelişim teorisine göre empatik tepki verebilmek için bilişsel akıl yürütme yeteneğine sahip olmak gerekmektedir (Akt. Strayer, 1987). İşlem öncesi dönemde çocuklar benmerkezci düşünceye sahiptir. Bu nedenle, işlem öncesi dönem çocukları olaylara başkasının bakış açısından bakabilme ya da başkasının duygularını ve gereksinimlerini fark edebilme kapasitesine henüz sahip değildirler (Kahraman ve Akgün, 2008). Bu nedenle, bu dönemdeki çocuklar, henüz karşısındaki kişinin duyduğu acıyı fark edemedikleri için bazen diğer çocuklarla alay edebilmekte veya hayvanları incitebilmektedirler (Başal, 2003). Bir başkasının bakış açısını anlayabilmeleri için çocukların somut işlemsel döneme geçmiş olmaları gerekmektedir. Bu nedenle bebekler ve işlem öncesi dönemdeki çocuklar, empatik tepki verme becerisine sahip değildirler. Yine de empatik tepki verme becerisine sahip olmamalarına rağmen diğer insanların duygularına tepki vermekte ve karşısındaki rahatlatmaya çalışmaktadırlar (Kahraman ve Akgün, 2008).

Zahn-Waxler, Robinson ve Emde (1992) tarafından yapılan bir araştırmada ise 13 - 15 aylık çocukların yarıdan fazlasının üzüntülü görünen birini gördüğü zaman ona dokunmaya ve sarılmaya çalıştıkları, 18-25 aylık çocukların ise hem sözel tepkileri hem de davranışlarıyla daha da belirgin empatik tepkiler verdikleri saptanmıştır. Bu çalışma Piaget'in görüşleri ile ters düşmektedir.

Hoffman (1990), empatinin en bilinen dört düzeyi üzerinde önemle durmaktadır ve bu dört düzeyin ardışık olarak geliştiğini fakat birbirinden ayrı düşünemediğini ifade etmektedir. De Waal (2008), empati düzeylerini, birbirini takip eden her düzeyin önceki düzeylerin üzerine inşa edildiği için Rus bebek (Matruşka) modeli ile ifade etmektedir.

"Evrensel Empati" ile tanımlanan ve yaşamın ilk yılında kendini gösteren birinci düzeyde, bebekler, kendileri o durumu yaşamasalar bile acı içindeki birini gözlemlediklerinde benzer duygular içeren tepkiler vererek diğerlerinin duygularıyla ilgilendiklerini gösteren davranışlar sergilemektedirler (Hoffman, 1990). Örneğin, bir bebek ağladığında diğer bebekler de ağlamaktadırlar (Decety ve Jackson, 2004). Kendisiyle dış dünyası arasında ayırım yapma yeteneği olmayan bebek, diğer bebeğin sıkıntısını kendi sıkıntısıymış gibi yorumlamaktadır. Empatinin en basit biçimi olan bu tepki, çok az düzeyde bilişsel etkiye sahip, daha çok koşullu ve duygusal bir tepkidir. Yaşanan bu empatik acı ilkeldir ve bu acıyı yaşayan çocuklar gerçekte diğer bebeğin ne hissettiğini hayal etmeye bile çalışmamaktadırlar (Shapiro, 2000; Gander ve Gardiner, 2001). Bu tepkinin doğumdan hemen sonra ortaya çıktığından, öğrenilmiş bir tepki değil de içgüdüsel bir tepki olduğu kabul edilmekte ve bu durumun ilerideki empatik beceri gelişimine bir temel oluşturduğu belirtilmektedir (Hoffman, 1990). Sıfır-bir yaş arasındaki bebekler diğer kişilerin üzüntülerine tepki vermekle birlikte, yine de o kişinin üzüldüğünün farkında olduklarını belli etmemektedirler (Köksal, 2005). Örneğin; annesinin ağladığını gören bir bebek hiç gözyaşı dökülmediği halde kendi gözyaşını silmektedir. Bu şekilde görülen taklit çocuklar iki buçuk yaşına geldiklerinde ortadan kalkmakta ve başkasının acısının kendilerinininkinden farklı olduğunu anlamaya başlamaktadırlar (Goleman, 2001).

"Benmerkezci Empati" şeklinde ifade edilen ikinci düzey, bir yaş civarında başlamaktadır. Bu düzeyde, bebeklerin, sıkıntılı durumu hissetmelerine rağmen acı

çeken ya da tehlikede olan kişinin kendisi olmadığını fark etmeye başladıkları ifade edilmektedir. Bununla beraber, bebekler, daha az kişisel sıkıntı hissederek diğerlerinin duygularıyla ilgilenme becerisi geliştirmeye başlamaktadırlar (Hoffman, 1990). Bir-iki yaş civarında, diğer bir kişinin üzüntülü olduğunu anlayabilmelerine rağmen, diğer kişinin kendisinden farklı gereksinimlerinin olabileceğinin farkında olmadıkları için bebekler, uygun olmayan tepkiler gösterebilmektedirler (Köksal, 2005). Örneğin; bir çocuğun düştüğünü gören bir çocuk, diğer çocuğun annesi yanında olsa bile onu rahatlatmak için kendi annesini o çocuğun yanına götürmektedir (Dworetzky, 1996).

“Diğerlerinin Duygularına Dikkat Etme” şeklinde ifade edilen üçüncü düzey, 2-3 yaş civarında başlamaktadır (Hoffman, 1990). Egoantrizm döneminin bitmesiyle, başkalarının duygularını anlama ve paylaşma aşamasına geçilmektedir (Tanrıdağ, 1992). İki-on yaş arasında ise çocuk diğer insanların duygularının, kendi duygularından farklı olduğunu fark etmeye ve kendi gereksinimlerini belirleyerek olaylara kendi yorumlarını koymaya başlamaktadırlar. Altı yaşından itibaren çocuk kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilmektedir (Köksal, 2005). Altı yaş, bilişsel empatinin; yani olayları başkasının bakış açısıyla görme ve uygun şekilde davranabilme evresinin başlangıcıdır (Sarıyüce-Körükçü, 2004). “Prososyal Hareketler” olarak da nitelendirilebilen bu düzeyde, çocukların diğer çocukların duygusal gösterilerine karşı daha hevesli oldukları ve prososyal olarak hareket etmeye başladıkları belirtilmektedir (Hoffman, 1990).

“Bir Başkasının Yaşam Şartları İçin Empati” olarak değerlendirilen dördüncü düzeyin, çocukluğun son dönemlerinde geliştirildiği ve empatik tepkinin sadece sınırlı durumlarda gösterilmediği aynı zamanda diğerlerinin sıkıntı veya kısıtlanma düzeyiyle ilgili olarak da gösterilebildiği belirtilmektedir (Hoffman, 1990). On- on iki yaşlarındaki çocuklar empati duygularını tanımadıkları kişilere de yayabilmektedirler (Shapiro, 2000). Soyut empati olarak adlandırılabilen bu empatik düzeydeki bireyler, başka bir yerde ya da başka bir ülkede yaşasalar bile, şartları elverişsiz bölgelerde yaşayan insanlara karşı empati hissetmekte ve bu insanlara para yardımı yapmak veya burs vermek gibi destekleyici aktiviteler düzenleyebilmektedirler (Hoffman, 1990; Shapiro, 2000).

Bireyin kendi duygularını tanıması ve tanımlama güdüsü ve becerisi onun empatik tepki vermesini kolaylaştırmaktadır. Bu duygusal içgörüler, çıkarımlar yapma yoluyla empatik tepkilere dönüşmektedir. Çıkarım yapma, bireyin sözsüz ifadeleriyle söylediklerini birleştirerek onu anlama ile birleştğinde empatinin bir bileşeni olmaktadır (Bryant, 2003). Çocuklar, belli bir durumda diğer kişinin gösterebileceği tepkiyi hayal etmeye ve oynamaya yönelebilirler (Gander ve Gardiner, 2001).

Yedi yaşında olan bir çocuk, okul öncesi çocuklarına oranla diğer insanların duygularını anlamada ve üzüntüler ile ilgilenmede daha yeteneklidir. Büyük çocuklar üzüntülü olan bireyi rahatlatmada ya da onlara yardım etmede daha başarılıdır (Oğuz, 2006).

Anne, baba ve öğretmenlerin, çocuklarda empatinin gelişebilmesi için çocuklara empatik davranarak ve söylediklerini kendileri uygulayarak çocuğa iyi birer model olmaları; çocukların duygularını anladıklarını ve hissettiklerini, onların duygularını tanımlayarak ve kabul ederek ifade etmeleri; davranışlarının başkaları üzerindeki etkilerinden bahsetmeleri; çocuklarla başkalarının ne hissettikleri hakkında konuşmaları; çocukların kendileri ve başkaları arasındaki benzerliklere odaklanmalarını sağlamaları; çocukların insanlar arasındaki farklılıkları hoş karşılamalarını ve kabul etmelerini sağlamaları gerekmektedir (Ünal, 2007).

Anne-babanın çocuğa empatik davranmasının yanı sıra, çocuğun yanında başkalarına da empatik davranmasının, çocuklarda empatinin ve prososyal davranışların gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cotton, 2001).

Toplumun huzuru için, bireylerin toplum içinde birbirleriyle sağlıklı iletişim kurabilmeleri gerekmektedir (Işık ve Akbaba, 2006). Bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmeleri için etkin dinleme, doğru anlama ve anladıklarını karşıdaki kişiye doğru iletebilme becerisine sahip olunması gerekir. Kısaca sağlıklı iletişimin en temel koşullarından biri empati becerisine sahip olmaktır.

Bireyler, diğer insanlarla etkili sosyal ilişkiler kurabilmek için karşıdaki kişilerin eylemlerini ve niyetlerini anlayabilmelidirler. Bunun için empati, bireylerin davranışlarının karşıdaki kişiler üzerinde yapacağı etkilerin ve duygusal sonuçların ne olabileceğinin fark edilmesini sağlamakta ve kişilerin birbirlerinin duygu ile

düşüncelerinin yanlış anlaşılması ve birbirlerine kırılmasını engellemiş olmaktadır (Singer ve Lamm, 2009).

3. Empati ve Saldırganlık Arasındaki İlişki

Empati becerisinin, iletişim çatışmalarını engelleyerek daha olumlu ilişkilerin kurulmasını sağladığı; empatinin kendini açma, toplumsallaşma, sosyal duyarlılık, topluma uyum, yardımlaşma ve diğer prososyal davranışları artırdığı; saldırganlık ve diğer antisosyal davranışlar üzerinde azaltıcı bir etkisi olduğu ve çocukların akademik başarılarını arttırdığı belirlenmiştir (Ünal, 2007). Empati becerisinin yüksek olduğu çocukların daha yardımsever, paylaşımcı, iyi arkadaşlık ilişkileri kurma ve sürdürmede daha başarılı oldukları ve ahlaki yargılarının daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir (Van der Mark, Ijzendoorn ve Bakermans-Kranenburg, 2002; Ginsburg ve Arkadaşları, 2003; Del Barrio, Aluja ve Garcia, 2004).

Saldırganlıkta karşıdaki kişiye zarar verme niyeti vardır. Ancak birey, empati kurabilirse saldırgan davranışının çatışma yaşadığı birey üzerindeki etkisini anlayabiliyor demektir. Empati becerisi, çatışmaların şiddete ve saldırganlığa yönelmeden, yapıcı ve barışçıl yollarla çözülmesi için öğrenilmesi gereken bir beceridir (Şevkin, 2008). Empatinin artması saldırgan davranış olasılığının azalmasına veya hafiflemesine neden olmakta (Carlo ve Arkadaşları, 1999; Kaukiainen ve Arkadaşları 1999; Björkqvist, Österman ve Kaukiainen, 2000; Açıkgoz, 2005) ve saldırganlık ile empati arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Van der Mark, Ijzendoorn ve Bakermans-Kranenburg, 2002; Yüksel, 2004; Dökmen, 2005b; Sergeant ve Arkadaşları, 2006; Findlay, Girardi ve Coplan, 2006).

Empati becerisi de, saldırganlık gibi bireyin içinde bulunduğu ortama göre şekillenmektedir. Empati becerisi gelişmiş olan bireyler, daha sağlıklı iletişim kurabilmekte, hayatı daha iyi anlamlandırabilmekte, sorunların çözümünde daha sağlıklı kararlar verebilmekte ve dolayısıyla daha az saldırgan tutum sergilemektedirler (Türnüklü, 2004). Kabul gördüğünü, değerli olduğunu, duygu ve düşüncelerinin önemsendiğini hisseden birey saldırgan davranışlar ve zorbalık yapmayı tercih etmemektedir (Kandemir ve Özbay, 2009).

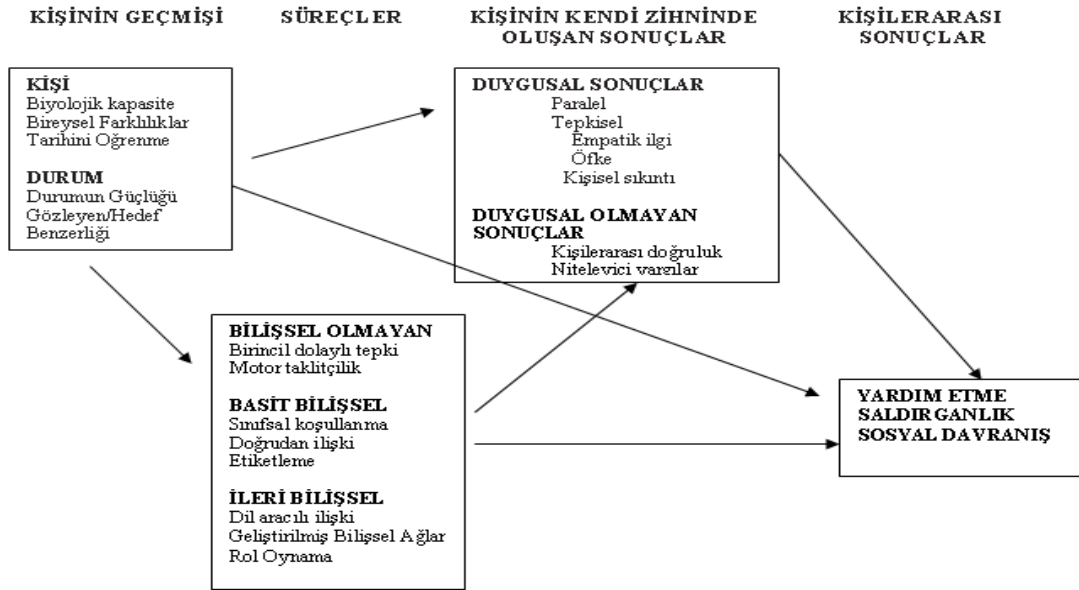
Empatik çocukların, toplumsal beklentilere karşı daha hassas olmaları, davranışlarını kontrol edip yönetebilmeleri ve sosyal olarak kabul edilebilir (yani

saldırgan olmayan) yanıtlar verebilmeleri daha olasıdır (Nesdale ve Arkadaşları, 2009). Empatik çocuklar, daha az öfkeli, fiziksel ve sözel olarak daha az saldırgan ve prososyal davranışlara daha eğilimlidirler (Strayer ve Roberts, 2004).

Chaux, Molano ve Podlesky'e (2009) göre, okulda öğrencilerin çoğu empatik ve hakkını savunmayı bilen çocuklarsa ve özellikle saldırganlığın bir boyutu olan zorbalığa öncülük eden ayırmacılık, alay etme, dışlama ve bunun gibi saldırganlığın diğer formlarını durdurmayı bilen öğrenciler varsa o ortamda zorbalık kabul edilmemekte ve tercih edilmemektedir.

Saldırganlık ve şiddet üzerinde yapılan araştırmalar, çocuk ve ergenlerin öfke ve saldırganlıkları ile başetmede, şiddeti önlemede ve kendi duygularını fark etme ve doğru ifade etmede zorlandıklarını göstermektedir (Cenkseven, 2003; Duran ve Eldeleklioğlu, 2005; Tekinsav-Sütcü, 2006; Akdeniz, 2007). McGuire'in (2008) yapmış olduğu araştırma, duygusal olarak kendini yönetme, kişilerarası beceriler, sosyal problem çözme ve yardımcı eğitim yaklaşımlarının saldırganlığı ve şiddeti azaltmada olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Davis (1996), fedakârlık ve saldırganlık gibi davranışları kişilerarası sonuçlar olarak değerlendirmektedir. Davis'in bu empati modeli Şekil 2'de grafiksel olarak sunulmuştur.



Şekil 1: Davis'in Empati Modeli (1996).

Empati Eğitimi, saldırgan davranışın azaltılması amacıyla başarılı bir şekilde kullanılabilir (Kalliopuska ve Tiitinen, 1991). Empati ve suçluluk hissedilmesi, bir başkasına yardım etme veya zarar vermekten kaçınma sonucunda birey manevi bir tatmin yaşayabilmektedir. Ayrıca, empati, karşılıklı saygıya dayanan doğru ve yanlış davranışların fark edilmesini sağlamaktadır (Karakavak-Çınar, 2006). Empati, kişilerarası saldırganlığı azalttığından empati eğitimi de çocuklarda ve ergenlerde saldırganlığı azaltma programlarına katkı sağlamakta kullanılabilmektedir. Bu eğitimler, şiddeti övmeyen, saldırganlığın olumsuz etkilerini açıkça işleyen ve saldırgandan ziyade kurbanın yaşadıklarını anlatan filmlerin gösterilmesi şeklinde yapılabilmektedir. Ayrıca, rol yapma tekniği de çocuklarla yapılan empati eğitiminde yararlı bir araç olarak kullanılabilmektedir (Björkqvist, Österman ve Kaukiainen, 2000).

4. Empati Eğitimi

Empati, bireye sosyal uzlaşma, ileri düzeyde farkındalık, iletişim ile duygusal beceri kazandırmakta ve aynı zamanda ileri düzeyde acıma, önemseme, sinirlilik ve kızgınlık gibi diğer antisosyal davranışların da kontrol altına alınmasını sağlamaktadır (Fescbach, 1982: Akt. Sarıyüce-Körükçü, 2004). Shapiro (2000), tüm sosyal davranışların temeli olan ve olumlu sosyal davranışlar ile tutum değişimlerine yol açan empatinin eğitimle arttırılabildiğini ifade etmektedir.

Tutum değiştirme sürecinde empatik tepkiler üç farklı şekilde işlemektedir. İlk olarak, birey acı çeken karşısındaki bireye empatik ilgi duymaktadır. Sonra, empati kurmakta ve en sonunda da acı çeken kişinin iyiliği, sağlığı, mutluluğu ve yararı için olumlu ilgi, duygu ve inançlar geliştirmektedir (Batson, Early ve Salvarini, 1997).

Zahn-Waxler, Cole ve Barrett (1991), ailelerin empati eğitimini kızlara daha fazla verdiğini ve bu yüzden kızların erkeklerden daha fazla empati sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Kişinin kendi davranışları üzerindeki denetim duygularını geliştirmek için çocuklara, kendi davranışlarını yapılandırma, sorunlu davranışlarını değiştirme ve yönetme, aralarındaki çatışmaları yapıcı ve bütünleştirici olarak çözme ve yönetme becerisinin kazandırılması gerekmektedir (Johnson ve Arkadaşları, 1996). Başkasının iyiliğini isteme, acıma ve merhamet duygularını içeren empatinin, benmerkezci

olmamanın ve bağışlamacı olmanın çocuklara öğretilmesi gerekmektedir (Tarhan, 2007). Bu da okullarda verilecek empati eğitimi ile mümkün olabilecektir.

Rogers (1961), empati becerisi yüksek olan bireylerin sosyal duyarlılığa sahip olduğunu ve eğitim yoluyla da bu özelliklerinin daha üst seviyelere çıkartılabileceğini belirtmiştir.

Araştırmalar, empatik becerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini, empati kurmanın öğrenilebildiğini göstermektedir (Dökmen, 2005a). Empati, yardım edici ilişkilerde çok önemli olan öğretilen bir beceridir (Reynolds ve Scott, 1999). İlk empati eğitim programını Rogers (1959) geliştirmiş ve araştırmalarında kullanmıştır (Akt. Şahin, 1997). Rogers'ın (1959) psikolojik danışma kuramının üç temel ilkesi empatik anlayış, şartsız kabul ve içtenliktir (Akt. Şahin ve Özbay, 1999). Empati beceri eğitimi, bireylerde var olan empati kurma becerisini geliştirmeyi, her yaş grubundan bireylerle iyi ilişkiler kurulmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Empatik beceriyi geliştirme eğitimi, bireyin karşı ben'e ilişkin empatik tepkisini içeren duygusal ve bilişsel yeteneklerini geliştirmeyi ve empatik anlama aşamasında duygularını tanıma, değerlendirme ve adlandırmayı içeren bilişsel unsurları kapsamaktadır (Yılmaz-Yüksel, 2003).

Empati eğitim programları, herhangi bir bileşenin etkisini ölçmek zor olduğu için (Day, Casey ve Gerace, 2010) yaygın olarak, çok daha geniş kapsamlı olan çok değişkenli eğitim programı olarak sunulmaktadır (Mulloy, Smiley ve Lawson, 1999).

Empati eğitiminde kullanılan teknikler; didaktik, yaşantısal, rol alma ve modelden öğrenme yaklaşımı olmak üzere dört grupta toplanmaktadır. Empati eğitiminde, bu tekniklerden biri kullanılabileceği gibi, birkaçı da bir arada kullanılabilir. **Didaktik yaklaşımda**, bir uzman tarafından, bireylere sağlıklı iletişim ve empati konusunda teorik bilgiler verilmektedir. **Yaşantısal yaklaşımda**, bireylerin bir başkası ile gerçekleştirdiği iletişim, videodan izlenerek veya eğitim veren uzman tarafından gözlenerek eleştiriler getirilmektedir. **Rol oynama yaklaşımında**, birey bazen kendisi olarak, bazen de karşısındaki kişinin rolüne girerek iletişim kurmakta, olaylara onun bakış açısından bakmaya ve onun hissettiklerini hissetmeye çalışmaktadır. **Modelden öğrenme yaklaşımında**, birey, uzmanların danışanlarla

gerçekleştirdiği iletişimlerini doğrudan ya da videodan gözleyerek ve uzmanı model olarak empati kurmayı öğrenmektedir (Sarıyüce-Körükçü, 2004).

Küçük yaşlarda kişilik yapısı hala esnek olduğu için öğrenmenin çok daha kolay olacağı düşünüldüğünde empati eğitimine ne kadar erken başlanırsa empati eğitiminin o derece etkili olacağı ifade edilmektedir (Kalliopuska, 1991).

5. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 10-11 yaşlarındaki saldırgan çocuklara uygulanan empati eğitim programının, çocukların var olan saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini saptamaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Çocukların saldırganlık puanları aşağıdaki değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

- a. Cinsiyete,
- b. Anne-babanın sağ ve öz olup olmamasına,
- c. Parçalanmış aileye sahip olup olmamasına,
- d. Aile yanında başka yaşayan olup olmamasına ve kim olduğuna,
- e. Anne-baba eğitim düzeyi ve mesleğine,
- f. Anne ve baba yaşına,
- g. Kaçınıcı çocuk olduğuna,
- h. Kardeş sayısına,
- i. Karne ortalamasına,
- j. Öğrencinin herhangi bir işte çalışıp çalışmamasına,
- k. Disiplin cezası alıp almadığına,
- l. Öğretmenden öğrenciye yönelik herhangi bir olumsuz yorum gelip gelmediğine,
- m. Ailenin çocukla ilgili genel görüşüne,
- n. Ailenin sosyoekonomik düzeyine,

- o. Ailenin göç edip etmemesine,
 - p. Ailede saldırganlık davranışının sergilenip sergilenmemesine,
 - q. Öğrencinin empati düzeyine,
- 2) Deney, kontrol ve plasebo gruplarının Saldırganlık Ölçeği öntest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - 3) Deney grubunun Saldırganlık Ölçeği öntest toplam puanları ile sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - 4) Kontrol ve plasebo gruplarının Saldırganlık Ölçeği öntest toplam puanları ile sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - 5) Kontrol ve plasebo grupları Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - 6) Deney, kontrol ve plasebo grupları Saldırganlık Ölçeği sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

6. Önem

Her geçen gün suç işleme yaşının düştüğü dünyada insanoğlunun, ortama uyum göstermesi yönünden karşılaştığı en önemli problem, saldırgan davranışın kontrol altına alınamamasıdır. Çocukların ruh sağlığı yerinde, çevresine sağlıklı uyum yapabilmiş, insan haklarına ve yaşama saygılı bireyler olarak topluma kazandırılmaları gerekmektedir (Özbay ve Eren, 1997).

Saldırgan davranışlar; akademik başarısızlık, okuldan kaçma, okulu bırakma, akranlarla ilişkilerde zorluklar yaşama, akranlar tarafından reddedilme ve suç davranışına neden olabilmektedir (Tekinsav-Sütcü, 2006). Ayrıca, çocuklardaki saldırgan davranışların yetişkinliğe kadar sürdüğü ve antisosyal davranışlara, düşük meslek statüsüne, alkol kullanımına ve suç işlemeye neden olabildiği öngörülmektedir (Keltikangas-Järvinen, 2001). Özellikle erkek çocukların, yetişkinlikte de saldırganlık içeren davranışlara yüksek oranda devam ettikleri bilinmektedir (Broidy ve Arkadaşları, 2003).

Saldırgan davranışlar sergileyen ve şiddet uygulayan çocuklara verilen cezalar, farklı korkutma yöntemleri ve çocuklara karşı sert tutumların sergilenmesi saldırganlık

sorununu çözmemektedir. O an için saldırgan davranış sonlandırılabilir, fakat tekrarlanmasını engellemeyebilir. Kızgınlık oluşturmaları nedeniyle ceza, saldırganlığı teşvik edebilmektedir (Güner, 2007). Böylece çocuklar daha kavgacı ve saldırgan hale gelebilmekte ve bu otoriter yaklaşım çocukların toplumdan dışlanmasına neden olmaktadır. Böylece, şiddet ve suça yönelik davranışları arttıran kısır bir döngü oluşturulmaktadır (Bahar, 2006).

Saldırgan davranışların okullarda ve çevrede giderek yaygınlaşması ve hem çocuklukta hem de ileriki yaşlarda neden olabileceği sorunlar (düşük akademik başarı, okulu bırakma, antisosyal davranışlar, suç işleme, eş istismarı gibi) nedeniyle çocuklarda gözlenen saldırganlığın nedenlerinin erken belirlenmesi ve erken önlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, okullarda yaşanan şiddet içeren olaylara, çatışmalara, zorbalık ve saldırganlığa karşı çözüm üretmek, önleyici çalışmalar yapmak ve çeşitli eğitim programlarının uygulanması ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmesine yol açmıştır.

Çocuğun olumlu yönde gelişmesini hem de daha az saldırgan davranışlar göstermesi için aile içinde ve okulda, olumlu davranışların önemi ve kendini denetleme yeteneği öğretilmelidir (Erman, 2000). Çocukların zamanlarının önemli bir kısmını geçirdiği okullar, şiddet ve saldırganlığı önlemeye yönelik çalışmaların yapılabilmesi için en ideal ortamlardır (Aviles, Anderson ve Davila, 2006). Bu nedenle, çocuklarda gözlenen saldırganlığın belirlenip, okullarda uygulanan empati eğitim programıyla çocukların kendilerini karşısındaki insanların yerine koyup, duygu ve düşüncelerini anlayabilme, kendini ve başka bireyleri olduğu gibi kabul etme, bireyler arası ilişki kurma ve sürdürme, kendine ve başkalarına güven duyma gibi duygusal ve sosyal beceriler kazandırarak çocukların saldırgan davranışlarında azalma olacağı düşünülmektedir.

Uygulanan Empati Eğitim Programı saldırganlığı azaltmada etkili bulunduğu düşünülürse bu tür programların okullarda yaygınlaştırılması konusunda önemli bir bulgu olacaktır. Empati Eğitim Programının uygulanabilmesi için, her okula rehber öğretmen ve psikolojik danışman atamalarının yapılması, bu empati eğitim programlarının uygulanmasını sağlamak için rehber öğretmen ve danışmanların eğitilmesi gerekliliği konusunda önemli bir sebep olacaktır. Ayrıca, çocuklarda

saldırganlığın erken belirlenip önceden yok edilmesi ile toplumda da son zamanlarda çok gözlenen öfkeli ve saldırgan davranışlar azaltılabilecektir.

7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılı, Bursa İli Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer İlçeleri İlköğretim Okullarına devam eden ve araştırma kapsamındaki deney, kontrol ve plasebo grubuna alınan 10-11 yaş 90 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırmada elde edilen veriler, çocuklara uygulanan Saldırganlık Ölçeği (Şahin, 2004a) ve Çocuklar İçin Empati Ölçeğine (Yılmaz-Yüksel, 2003) verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

8. Sayılılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayılılardan hareket edilmiştir:

1. Araştırma örneklemini, evreni temsil edebilecek yeterlikte olduğu,
2. Araştırmada kullanılan Saldırganlık Ölçeğinin çocukların saldırganlık düzeyini ölçtüğü,
3. Araştırmada kullanılan Çocuklar İçin Empati Ölçeğinin çocukların empati düzeyini ölçtüğü,
4. Araştırmaya katılan çocukların uygulanan veri toplama araçlarını, objektif olarak cevaplandıkları varsayılmıştır.

9. İlgili Tanımlar

Saldırganlık: Diğer bir canlı ya da nesneye yönelik incitici ve rahatsız edici davranışlardır (Boxer ve Tisak, 2005).

Empati: Kişilerarası ilişkilerde bireyin, kendi duygularının farkında olma, ifade etme ve başkalarının duygularını anlamasıdır (Öner, 2000).

10. İlgili Araştırmalar

10.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar

Özmen (1989), annesiz veya babasız büyüyen 5-8 yaş grubundaki çocuklarla yaptığı araştırma sonucunda, annesi olan çocukların, olmayan çocuklara göre daha saldırgan olduklarını belirlemiştir.

Öztürk (1990), anne-baba tutumları ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, anne-babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin, duyguları anlama, yakınlık, başatlık düzeylerinin, anne-babalarını otoriter olarak algılayan çocuklardan daha yüksek olduğunu; kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerinin de daha düşük olduğunu saptamıştır.

Köksal (1991) tarafından, denetim odağı ile saldırganlık arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, dıştan denetimli bireylerin daha saldırgan olduğu saptanmıştır.

Pişkin (1991), empati, kaygı ve kişilerarası iletişimde çatışma eğilimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrencilerin empatik eğilim puanları ile çatışma eğilimi puanları arasında olumsuz bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Hatunoğlu (1994), sosyoekonomik durum ile bireylerin saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi çalıştırdığı çalışmada, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu, alt ve orta sosyoekonomik düzeyde yetişen bireylerin, üst sosyoekonomik düzeyde yetişen bireylere oranla daha fazla saldırganlık eğilimleri gösterdikleri, ayrıca, ana-baba tutumları (demokratik, otorite ve ilgisiz) ile saldırganlık arasında anlamlı bir ilişkinin den bulunduğunu saptamıştır.

Güner (1995), 14–17 yaşlarındaki ergenlerin dinledikleri müzik türünün yaş, cinsiyet, ailelerin aylık gelir düzeyi, anne-babaların eğitim düzeyi ve mesleklerinin ergenlerin depresyon ve saldırganlık düzeylerini ne derece etkilediğini incelediği araştırmasında, ailelerin aylık gelir düzeyinin ergenlerin saldırganlık düzeylerini etkilediğini, erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile heavy metal müzik dinleyenlerin saldırganlık düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Tuzgöl (1998), cinsiyet ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi karşılaştırdığı araştırmasında, erkeklerin saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu, ergenlerde aile gelir düzeyi ve saldırganlık düzeyi bakımından bir farklılık olmadığı, anne-baba eğitim düzeyine göre bireylerin saldırganlık düzeylerinin farklılaşmadığı ve anne-baba tutumlarına göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Gümüş (2000) tarafından, kendini kabul düzeyi farklı olan genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, kendini kabul düzeyi yükseldikçe saldırganlık düzeyinin düştüğü belirlenmiştir. Ayrıca, erkekler kızlara göre; anne veya babasını öfkeli algılayan öğrenciler anne veya babasını öfkeli algılamayan öğrencilere göre; babasını demokratik olarak algılamayan öğrencilerin babasını demokratik olarak algılayan öğrencilere göre; babası alkol kullanan öğrencilerin babası alkol kullanmayan öğrencilere göre saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Doğan (2001), ergenlerin ana-baba tutumları ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda, ailede duygusal olarak ihmal edilen, sağlıklı ilişkiler kuramayan ve tutarsız bir disiplin anlayışına maruz kalan ergenlerin saldırgan davranışlarında artma görüldüğü; otoriter ve baskıcı bir ailede yetişen ergenlerin, daha saldırgan davranışlarda bulunduğu; ailede ekonomik sorunlar yaşanmasının ve aile üyelerinden birinin sağlık problemi olmasının ergenin saldırganlığını arttırdığı belirlenmiştir.

Ersoy (2001), çocuk yuvasında kalan çocuklarla ailesiyle yaşayan 9-11 yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada; yuvada kalan ve ailesiyle yaşayan çocukların saldırganlık düzeyleri arasında önemli farklılıklar olduğu; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, devam ettiği okuldaki sosyal durumu, sınıfta kalıp kalmama durumu, disipline gidip gitmeme durumu, kendini sinirli bulup bulmama durumu, sık sık kavga edip etmeme durumu, kavga ettiği kişi ve yuvada yaşayan çocukların yuvaya verilme nedeninin toplam saldırganlık puanı açısından farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Masalıcı (2001), aile içi etkileşimlerle çocuktaki saldırganlık ve uygun davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, aile içi etkileşimlerle çocuğun saldırganlık davranışı göstermesi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu saptamıştır. İki, üç ve daha fazla kardeşli çocukların saldırganlık düzeylerinin kardeşi olmayan ve bir kardeşli çocuklara göre daha fazla olduğu, annenin öğrenim düzeyi düştükçe çocuktaki yansıtılmış saldırganlık düzeyinin arttığı, ancak babanın öğrenim düzeyi ile çocuktaki saldırganlık puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Annenin öz

veya üvey olması ile çocuğun saldırganlık bunalımı puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken, babası öz olan çocukların saldırganlık puanı üvey olanlara göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada orta ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının saldırganlık puanı düşük, ortanın üstü ve yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Demirhan (2002), kendini açma düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin saldırganlık davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmada, kendini açma düzeyleri düşük genel lise öğrencilerinin kendini açma düzeyi yüksek olanlara göre saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu; erkeklerin kızlara göre daha saldırgan olduğu; karsı cinsten arkadaşı bulunanların bulunmayanlara göre saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu; sınıf düzeyi, akademik başarı, kendini algılama biçimi değişkenleri ile saldırganlık düzeyleri arasında ilişki bulunmadığı; anne ve babanın tutumunu otoriter algılayanların demokratik algılayanlara göre saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Deveci (2002), Elazığ'da 3725 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin % 74'ü hayatlarının herhangi bir döneminde bir kez dahi olsa fiziksel şiddete maruz kalmış olduklarını ifade etmişlerdir. Bu oran erkek öğrencilerde % 79,7, kız öğrencilerde % 67,4 olarak belirlenmiştir.

Gürsoy (2002), annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimlerinin saptanması ve cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerinin saldırganlık eğilimlerinde farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, annesi çalışmayan çocukların saldırganlık puan ortalamalarının annesi çalışan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu; yaş, cinsiyet, annenin çalışma durumu değişkenlerinin saldırganlık puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olurken, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerinin anlamlı bir farklılığa yol açmadığını belirlemiştir.

Sadık (2002), ilköğretim birinci aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar ile ilgili olarak yaptığı araştırmasında, sınıf içinde öğretimi aksatan ve düzeni bozan problem davranışların başında (% 67) "arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar"ın geldiğini belirlemiştir.

Tutuk, Al ve Doğan (2002) tarafından yapılan çalışmada, hemşirelik ğrencilerinin algıladıkları iletişim becerisi ve empatik eğilim düzeyi değerlendirilmiştir. Toplam 269 ğrenci ile gerçekleştirilen çalışma sonunda, öğrencilerin algıladıkları iletişim becerisi ve empatik eğilim puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu belirlenmiş, eğitim yılı arttıkça her iki ölçek puan ortalamalarının arttığı saptanmıştır.

Türnüklü ve şahin (2002) tarafından yapılan alan araştırmasında, alt sosyoekonomik düzeydeki bir okulun altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfına devam eden öğrenciler arasında en çok birbirlerine hakaret etme, lakap takma, el şakaları yapma, küfür etme, birbirleriyle kavga etme, alay etme, birbirini çekememezlik ve kıskançlık, birbirlerini şikâyet etme, birbirlerinin eşyalarını habersiz kullanma gibi problemler yaşadıkları saptanmıştır. Bütün bu davranışlar saldırganlığın alt boyutu olan davranışlardır.

Korkut (2003), saldırganlık düzeyleri farklı lise ğrencilerinin üç farklı stresle başa çıkma yolunu kullanma açısından bazı değişkenlere göre farklı olup olmadığını araştırmıştır. alışmasında, saldırganlık düzeyleri farklı olan gençlerin kişisel özelliklerini stres kaynağı olarak görüp görmemelerinin stres yaşarken problem çözme yolunu kullanmalarında farka yol açtığını; annelerinin eğitim düzeyi ortaöğrenim olan ve stres kaynağı olarak aile içi iletişimsizliği göstermeyen gençlerin daha fazla sosyal destek arama yolunu tercih ettiklerini belirlemiştir. Ayrıca, saldırganlık düzeyi düşük olan gençlerin ve lise II. sınıf ğrencilerinin problem çözme yolunu daha fazla kullandıklarını; saldırganlığı fazla olan ve anneleri ilkokul ve ortaöğrenim mezunu olan gençlerin kaçınma yolunu daha fazla kullandıklarını saptamıştır.

Aral ve Arkadaşları (2004) tarafından yapılan ve ilköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden çocukların saldırganlık eğilimleri ile saldırganlık eğilimlerinde bazı değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığını inceledikleri araştırmada; cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne-baba öğrenim düzeyi, arkadaşına sinirlendiğinde verdiği tepki durumunun çocukların saldırganlığın bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar yarattığı belirlenmiştir.

Ay (2004), yatılı ilköğretim bölge okulları ile normal ilköğretim okulları ikinci kademe ğrencilerinin saldırganlık düzeylerini karşılaştırdığı araştırmada, yatılı bölge

ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin normal ilköğretim okullarında öğrenim gören çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yalçın (2004), ailelerinden aldıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini incelediği araştırmada, aileden algılanan destek düzeyi ile okuldaki arkadaşlık ilişkilerinden memnun olma durumunun saldırganlık puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu diğer bir deyişle bu tür çocukların daha az saldırgan olduğu; aileden algılanan destek düzeyi ile cinsiyet, sınıf, ailelerindeki tartışma ve kavga durumu, algıladıkları ana-baba tutumları, ailenin gelir durumu algılama biçimi, ailede şiddet uygulama durumu, öğretmenlerinden memnun olma durumu ve babalarının alkol kullanma durumu değişkenlerinin saldırganlık puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı, yani daha fazla saldırgan oldukları; algılanan destek düzeyi, ailenin gelir durumunu algılama biçimi, ailede şiddet uygulanma durumu, öğretmenlerinden memnun olma durumu ve babalarının alkol kullanma durumu değişkenlerinin saldırganlık puanları üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğu; cinsiyet, sınıf, ailelerindeki tartışma ve kavga durumu, algıladıkları anababa tutumları, okuldaki arkadaşlık ilişkilerinden memnun olma durumu değişkenlerinin saldırganlık puanları üzerindeki temel etkilerinin anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Erdoğdu ve Oto (2004), sokakta çalışan ve sokakta çalışmayan çocukları atılganlık ve saldırganlık davranışları açısından karşılaştırmak ve sokakta çalışan çocukların saldırganlık davranışları ile bazı sosyodemografik özellikler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, 50 sokakta çalışan, 50 sokakta çalışmayan olmak üzere toplam 100 çocukla çalışmışlardır. Sokakta çalışan çocukların, sokakta çalışmayan çocuklara göre daha saldırgan davranışlar gösterdikleri, saldırganlığın yaşla birlikte arttığı, ailede çocuğa yöneltilen şiddetin çocuğu saldırganlaştırdığı saptanmıştır.

Yüksel (2004), empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisini incelediği araştırmasında, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla empatik beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığını belirlemiş ve empati eğitim programının empatik beceriyi arttırdığını saptamıştır.

Aktaş, Şahin ve Aydın (2005), saldırgan olan ve olmayan çocuklarda düşmanca niyet yüklemeye yanlılığının cinsiyete göre değişip değişmediğini araştırdıkları çalışmada,

sosyal ilişkilerinde saldırgan tanınan erkeklerin, saldırgan tanınan kızlardan daha fazla düşmanca niyet yükleme eğiliminde olduğunu belirlemişlerdir.

Bilgi (2005), bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan öğrencilerin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerini inceledikleri araştırmada, bilgisayar oyunu oynama süresi arttıkça antisosyal saldırganlığın da arttığı, buna karşın depresyon ve yalnızlık düzeyinde herhangi bir farklılaşma olmadığı, savaş-strateji ve macera oyunu oynayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinin bilgisayar oyunu oynamayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bolat-Karataş (2005), lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-babanın saldırganlık düzeyi ve kardeş çifti türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırdığı çalışmasında, anne-babanın saldırganlık düzeyleri ile öğrencilerin saldırganlık puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu; saldırganlık düzeyi yüksek anne-babaya sahip öğrencilerin saldırganlık puanlarının, saldırganlık düzeyi orta ve düşük anne-babaya sahip öğrencilerin saldırganlık puanlarından daha yüksek olduğu; öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve kardeş çifti türü açısından saldırganlık puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmadığı saptanmıştır.

Dizman ve Gürsoy (2005), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden anne yoksunu olan ve olmayan çocukların saldırganlık eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında, anne yoksunu olan çocukların saldırganlık puan ortalamaları, anne yoksunu olmayan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca anne yoksunu olan çocuklarda orta sosyoekonomik düzeyde, anne yoksunu olmayan çocuklarda ise alt sosyoekonomik düzeyde bulunan çocukların toplam saldırganlık puanının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan araştırmada anne yoksunu olan ve olmayan çocukların puanları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasına babası okuma-yazma bilmeyen çocukların sahip olduğu görülmektedir.

Erdoğdu (2005) tarafından yapılan çalışmada; suça yönlendirilmiş ve yönlendirilmemiş çocukların aile ilişkileri ile saldırganlık davranışlarını karşılaştırmak ve suça yönlendirilmiş çocuklarla suça yönlendirilmemiş çocukların aile ilişkileri ile saldırganlık davranışlarını karşılaştırarak çocuğu suça iten nedenleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla 12-16 yaşları arasında suça yönlendirilmiş 50 çocuk ile suça

yönlendirilmemiş 50 çocuk olmak üzere toplam 100 çocukla çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, suça yönlendirilmiş çocuklarla, suça yönlendirilmemiş çocukların saldırganlık ve aile ilişkileri açısından gruplara göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Suça yönlendirilmiş çocuklar, suça yönlendirilmemiş çocuklara göre saldırganlık ölçeğinden daha yüksek puanlar almışlardır. Ayrıca, suça yönlendirilmiş çocukların, suça yönlendirilmemiş çocuklara göre aile ilişkileri daha sağlıklıdır.

Kurtyılmaz (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun saldırganlıklarının orta düzeyde olduğu, erkeklerin saldırganlık düzeylerinin ise kızlara göre daha yüksek olduğu; saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Merttürk (2005), bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, bilgisayar oyunu oynama süresi arttıkça antisosyal saldırganlığın da arttığını belirlemiştir. Öğrencilerin oynadıkları bilgisayar oyun türüne göre ise savaş-strateji ve macera oyunu oynayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinin, bilgisayar oyunu oynamayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ağlamaz (2006), lise öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği puanları ile kendini açma düzeyleri, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada; kendini açma düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanlarının kendini açma düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu; Endüstri Meslek ve Teknik Lise ve Anadolu Endüstri Meslek Lisesi ve Ticaret Meslek Lisesi öğrencilerinin saldırganlık ölçeği puanlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu; cinsiyete ve sınıf düzeyine göre saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı; annenin eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları yüksek iken, babanın eğitim düzeyi yüksek okul-üniversite olan öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanlarının diğerlerine göre daha düşük olduğu; ailenin aylık gelirine bakıldığında ise aylık gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ançel (2006) tarafından yapılan araştırmada, empati eğitiminin hemşirelerin iletişim becerilerini geliştirip geliştirmediği incelenmiştir. Araştırmada, 263 hemşire ile çalışılmış ve hemşirelerin empatik becerilerini geliştirmek için hizmet içi eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, empati eğitiminin hemşirelerin iletişim becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

elik (2006), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri, bağlanma tarzları ve kişilerarası şemaları arasındaki ilişkiyi sınamak amacıyla yaptığı araştırmasında, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri ile bağlanma tarzları ve kişilerarası şemaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; anne-baba birliktelik durumu değişkenin saldırganlık tepkilerinde farklılığa yol açtığı, anne eğitim düzeyinin saldırganlık tepkileri üzerinde farklılığa yol amadığı saptanmıştır.

Efiliti (2006), orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, erkek öğrencilerin saldırganlık puanlarının, kız öğrencilerin saldırganlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir.

Ögel, Tarı ve Yılmazçetin-Eke (2006) tarafından, İstanbul'da 43 lisede 3483 lise 2. sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, son bir yıl içinde en az bir kez fiziksel kavga edenlerin sayısı grubun yarısını oluşturmaktadır. Bu oranın erkeklerde % 68,8, kızlarda ise % 29,7 olduğu belirlenmiştir. Erkeklerde fiziksel bir kavgada bulunma oranının, kızların oranının 5 katı olduğu saptanmıştır.

şahin (2006), 10-11 yaşlarında ilköğretim birinci kademeye devam eden öğrencilerin saldırgan davranışlarını önlemeye yönelik öfke denetimi programının etkililiğini ortaya koymayı amaçladığı araştırmada, öfke denetimi eğitimi alan deney grubunun eğitim sonrasında saldırganlık puanlarının kontrol gruplarına göre önemli düzeyde azaldığı ve bu farkın iki aylık süre sonunda da devam ettiği belirlenmiştir.

Tekinsav-Sütcü (2006), ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bir bilişsel davranışçı grup terapisi programı hazırlamak ve bu programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada, deney grubuna dahil edilen ergenlerin sürekli öfke, dışa yөнeltilen öfke, saldırganlık puanlarının kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı, ancak öfke kontrolü puanlarının da anlamlı düzeyde arttığı; deney grubunun, ebeveyn bildirimine dayalı sürekli öfke ve dışa

yöneltilen öfke puanlarında anlamlı bir azalma, buna karşılık öfke kontrolü puanlarında anlamlı bir artma olduğu saptanmıştır. Ayrıca, kız ve erkek ergenlerin programdan yararlanma düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Akgün, Araz ve Karadağ (2007) çalışmalarında, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Eğitim Programı"nı kullanarak, ilköğretim öğrencilerine çatışmalarını yapıcı yollarla çözmeyi öğretmek ve bu eğitimin öğrencilerin çatışma çözme becerileri, saldırganlık eğilimleri, davranış sorunları ve akran istismarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, 166 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama grubundaki öğrencilere öfke kontrolü, empati ve yapıcı çatışma çözümü eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda, çatışma çözümü eğitiminin öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerini artırdığını; ancak bazı sınıflardaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ve davranış sorunları eğitim sonrasında azalırken, bazı sınıflarda değişim gözlenmediği belirlenmiştir.

Can ve Akdoğan (2007) öğretmen adaylarının empatik eğilim ve saldırganlık düzeyleri ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin kızlara göre, kız öğrencilerin ise empatik eğilim düzeylerinin erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, empatik eğilim ile kişisel uyum arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiş, saldırganlık ile kişisel uyum arasında ise ters bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, saldırganlık ile sosyal uyum arasında ters bir ilişki, empatik eğilim ile sosyal uyum arasında ise pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öz (2007), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, algılanan akademik başarı, algılanan gelir düzeyi, algılanan ana-baba tutumu açısından incelediği çalışmasında, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin cinsiyet ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; sınıf düzeyi, yaş, anne-babanın eğitim düzeyi, algılanan gelir düzeyi ve algılanan ana-baba tutumu değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Rehber (2007), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarında fark olup olmadığını incelediği

araştırmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem empatik eğilim düzeylerinin hem de problem çözme davranış düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışlarının empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu; empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yasankul (2007), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile eğitim algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, ilköğretim 4. ve 5. sınıf erkek öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin kızlara göre anlamlı olarak daha fazla olduğunu ve İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin 4. sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğunu saptamıştır.

Güçkıran (2008), ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve okul iklimi algılarının demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ve okullardaki olumlu iklimin öğrenci saldırganlığını azalttığı belirlenmiştir.

Topçu (2008), geleneksel zorbalık ve empati ilişkisinden yola çıkarak siber zorbalık ve empati düzeyi arasındaki ilişkinin toplumsal cinsiyete bağlı olarak incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmaya 411 kız ve 302 erkek olmak üzere toplam 717 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların % 55,2'sinin geleneksel zorbalık yaptığı, % 47,6'sının ise siber zorbalık yaptığı; erkek katılımcıların hem geleneksel zorbalık deneyiminde hem de siber zorbalık deneyiminde kız katılımcılardan daha yüksek puanlar aldığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre toplumsal cinsiyet, empati düzeyi ve zorbalık arasında aracılık eden bir değişken olarak yani, empati düzeyleri yüksek olan kızların daha az geleneksel ve siber zorbalık yaptıkları; empati düzeyi düşük olan erkeklerin ise daha sık geleneksel ve siber zorbalık yaptıkları belirlenmiştir.

Gökbüzoğlu (2008) tarafından ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada, ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu;

ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerisinin alt boyutlarından olan problem çözme becerisine güven ve yaklaşma-kaçınma alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, kişisel kontrol alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmadığı; demografik değişkenlerden cinsiyet, saldırganlık düzeyinde bir farklılığa neden olmazken, problem çözme becerisinin yaklaşma-kaçınma alt boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmüştür. Yaş faktörü ise saldırganlık düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmuş, ancak, problem çözme becerisinde bir farklılık oluşturmamıştır; anne-baba eğitim durumu saldırganlık düzeyi ve problem çözme becerisinde bir farklılığa neden olmamış, anne-baba tutumlarından, anne tutumu sadece problem çözme becerisinin problem çözme yeteneğinin güven alt boyutunda bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır.

Sevinçok (2008) tarafından suça ve şiddete eğilimli çocuk ve ergenlerin profilini çıkartmak için yapılan araştırmada; çocuk ve ergenlerin hem kendilerinin hem de ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin düşük olduğu; ebeveynleri ayrı veya boşanmış olanların oranının % 14 olduğu; ailenin gelir düzeyinin orta ve altında olduğu (% 78,5); çocuk ve ergenlerin hem kendilerinin (% 59,5) hem de ailede (% 26,4) alkol-madde kullanım oranının yüksek olduğu; fiziksel istismar oranının % 44,6 olduğu; ailede suç davranışının yüksek olduğu (% 41,3); ruhsal hastalık geçirme oranının % 22,3 olduğu; ilk suç işleme yaşının 17,3 olduğu belirlenmiştir.

Şevkin (2008) tarafından, "Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı"nın ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerini ölçmek amacıyla yapılan araştırma sonucunda, "Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi" alan 4. ve 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin saldırganlık puanları, eğitim almayan kontrol grubu öğrencilerinin saldırganlık puanlarından daha düşük bulunmuştur. Ayrıca, eğitimin kız öğrenciler üzerinde etkili olmadığı görülmüşken, erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalması yönünde etkili olduğu görülmüştür.

Yükselgün (2008) tarafından yapılan araştırmada, internet kullanımının genel olarak çocukların saldırgan davranışlar göstermesi üzerinde bir etkisi olmadığı, ancak interneti denetimsiz ortamlarda kullanan, dolayısıyla sürekli oyun sitelerini tercih eden çocukların diğer çocuklara oranla daha saldırgan oldukları sonucu çıkarılmıştır.

Ulusoy (2008), Ergenlerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve saldırganlık ilişkisini incelediği araştırmasında, bilgisayar ve internet kullanan ergenlerin saldırganlık ortalamalarının kullanmayan ergenlere göre daha yüksek olduğu; bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ergenlerin saldırganlık puanları ortalamaları arasında da anlamlı fark bulunduğu ve savaş ve strateji oyunlarını tercih eden ergenlerin saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Filiz (2009) tarafından yapılan bir araştırmada; öğrencilerin özlük niteliklerine (cinsiyet, yaş, okul türü, aileye ilişkin bilgiler, sosyoekonomik durum, ödül-disiplin durumu, sporcu lisansına sahip olma, serbest zamanı değerlendirme durumu, aile içi ilişkiler ve şiddete maruz kalma durumu) ve empatik eğilim düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı, empatik eğilim puanları ile saldırganlık puanları arasındaki ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada, 124'ü kız, 216'sı erkek, toplam 340 öğrenciye "Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)" ve "Buss-Durkee Agresyon Ölçeği (BDAÖ)" uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin saldırganlık puanları ile empatik eğilim puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kartal ve Bilgin (2009) tarafından ilköğretim çağındaki çocuklara anne-babaları tarafından uygulanan psikolojik saldırganlık türleri ve sıklıklarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada, anne ve babaların % 9,9 ile % 54,3 arasında değişen oranlarda psikolojik saldırganlık davranışları kullandıkları, % 40'ının anne-babalarının bazen bağırdığı veya azarladığı, öğrencilerin ortalama olarak % 10'unun sık sık azarlandığı veya kendisine bağırdığı, kız ve erkek öğrencilerin ortalama % 15'inin de kendilerine bazen veya sık sık tembel veya aptal diye bağırdığını belirlenmiştir.

Çifçi (2010) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerine yönelik sanal zorbalık ölçeği geliştirmek ve 9. sınıf öğrencilerinin sanal zorbalık ve empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma örnekleminin 474 lise öğrencisinden oluştuğu araştırmada, 9. sınıf öğrencilerinin sanal zorbalık düzeyleri ile empatik eğilimleri arasında ilişki olmadığı saptanmıştır.

Kılıçarslan ve Atıcı (2010) tarafından yapılan araştırmada, ilk ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve akılcı olmayan inançların öğrencilerin saldırganlık puanlarını ne ölçüde yordayabildiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma grubu,

955 ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada, tüm grupta saldırganlık puanları ile Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği toplam puan ve üç alt ölçek (Başarı Talebi, Rahatlık Talebi ve Saygı Talebi) puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Erkeklerin saldırganlık düzeylerinin kızlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin saldırganlık puanlarının anne-baba eğitim düzeyi, ailelerinin gelir düzeyi ve kardeş sayılarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Mutluoğlu ve Bulut Serin (2010) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde, bazı sosyo demografik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma kapsamına 150 beşinci sınıf öğrencisi alınan çalışmanın sonucunda, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin cinsiyete ve kolej sınavına hazırlanıp hazırlanmamaya göre anlamlı farklılık gösterdiği, ailesinin gelir düzeyine ve akademik başarısına göre ise anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin genel olarak saldırganlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

10.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Pecukonis (1990) tarafından yapılan araştırmada, saldırganlık ile empatik beceri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, saldırgan olan 24 kız ergene empati eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, empati eğitimi ile saldırgan kız ergenlerin empati becerilerinin arttığı bulunmuştur.

Ohbuchi, Ohno ve Mukai (1993), bireylerin kendini açma, empati ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmada, bireyin korkusunu açıklaması ve olumsuz duygularını belli etmesinin karşısındaki kişide empati uyandırmanın yanı sıra saldırganlık eğiliminin de azalmasına yol açtığını saptamışlardır.

Krevans ve Gibbs (1996), ailelerin çocukları disipline etmek için kullandıkları tümevarım yöntemi ile çocukların empati düzeyleri ve prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, tümevarım yöntemini kullanan ailelerin çocuklarının daha empatik ve daha fazla prososyal oldukları saptanmıştır. Ayrıca, çocukların empatik olmasının, ailenin disiplini ve çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi dengelediği belirtilmiştir.

Duncan (1999), anne baba eğitim düzeyinin kardeşler arasındaki saldırganlık düzeyini farklılaştırmadığını; saldırgan çocukların anne-babalarının, genel olarak aşırı hoşgörölü, duygusal sıcaklığı az ve çocuklarla ilişkilerinde fiziksel ve duygusal açıdan sınırlı olduklarını; saldırgan davranışa maruz kalan erkek çocukların annelerinin kontrolcü ve kısıtlayıcı, kız çocuklarının annelerinin de aile ilişkilerinde yetersiz ve sevgi gösteremeyen bir kişilik yapısına sahip olduğunu ifade etmiştir.

Kaukiainen ve Arkadaşları (1999) tarafından, empati, sosyal zeka ve saldırganlığın üç tipi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 10-12 ve 14 yaşında olan 526 Finlandiyalı çocuk üzerinde yapılan araştırmada, empati ile sözel, fiziksel ve dolaylı saldırganlık arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki olduğu saptanmış ve empatinin saldırgan davranışları azalttığı ifade edilmiştir.

McWhirter (1999), ergenler üzerinde yaptığı çalışmada, ailede şiddet gören ergenlerin saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Björkqvist, Österman ve Kaukiainen (2000), ortalama olarak 12 yaşındaki 203 çocukla yaptıkları araştırmada, sosyal zeka, empati ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, sosyal zekâ ile saldırganlık arasında negatif bir ilişki olduğu; sosyal olarak olumlu davranışlar ve yardım etme davranışı gösteren çocukların, saldırgan ve zorba çocuklardan daha fazla empatik oldukları saptanmıştır.

Barraclough (2000) tarafından yapılan araştırmada, psikolojik danışmanların empatik olma düzeylerine empati eğitim programının etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, empati eğitiminin, erkek psikolojik danışmanların empati becerilerini, bayan psikolojik danışmanlarından daha fazla arttırdığı belirlenmiştir.

Harris ve Miller (2000), olası tehlike durumlarının değerlendirilmesi, risk algılamaları ve saldırganlık üzerinde cinsiyetin etkisini araştırdıkları çalışmada, erkeklerin daha saldırgan, kızların daha korkak ve kızlar için daha fazla algılanan tehlike durumları olduğunu saptanmıştır.

Anderson ve Murphy (2003), gençlerde şiddet içerikli filmler, videolar ve oyunlarla saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, televizyonlarda şiddet içerikli filmlerle, videoların ve oyunların gençlerde saldırganlık davranışlarını tetiklediği sonucuna varmışlardır.

Finn ve Frone (2003), okulda gözlenen saldırganlık davranışlarını etkileyen faktörleri inceledikleri araştırma sonucunda, akademik ortalamaları yüksek olan ve akademik yönelimi olumlu olan öğrencilerin saldırganlık davranışlara daha az sıklıkta başvurduklarını saptamışlardır.

Loudin, Loukas ve Robinson (2003), üniversite öğrencilerinde sosyal anksiyete ve empatinin ilişkisel saldırganlığa etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada, 300 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Sosyal anksiyetenin saldırganlığı arttırdığı, empatinin saldırganlığı azalttığı belirlenmiştir. Ayrıca, saldırgan olan erkek öğrenciler ile daha fazla negatif değerlendirme korkusu olan öğrencilerin akranlarına göre daha fazla ilişkisel saldırganlık gösterdikleri; perspektif alma seviyeleri daha yüksek öğrencilerin ise akranlarına göre daha az ilişkisel saldırganlık davranışı gösterdikleri saptanmıştır.

Warden ve Mackinnon (2003) tarafından yapılan araştırmada, prososyal çocukların, zorba ve kurbanlarının sosyometrik konumları, empati düzeyleri ve sosyal sorunlarını çözme teknikleri incelenmiştir. Araştırma, 9-10 yaşındaki 131 çocuk arasından Sosyal Davranış Testi ile seçilmiş 21 prososyal, 23 zorba ve 14 kurban çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, prososyal çocukların diğer rol grubundaki çocuklardan daha popüler olduğu; zorbaların kurbanlarının akranları tarafından daha sıklıkla reddedildikleri; ayrıca, prososyal çocukların zorba veya kurbanlardan daha fazla empatik duyarlılık gösterdikleri belirlenmiştir.

Strayer ve Roberts (2004) tarafından, akran oyun gruplarındaki beş yaşındaki 24 çocuğu gözleyerek empati ile öfke ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, empati ile öfke ve saldırganlık arasında negatif ilişki, prososyal davranışlar arasında ise pozitif ilişki saptanmıştır. Araştırma sonucunda, prososyal çocukların diğer çocuklara göre daha empatik oldukları, sosyal sorunlara daha yapıcı çözümler buldukları ve olumsuz davranışlarının sonuçları hakkında daha fazla duyarlılığa sahip oldukları belirlenmiştir.

Shechtman ve Basheer (2005), İsrail'deki Arap çocuklarının saldırganlığını, empatiyi ve gruplar arası kaygılarını destekleyen kuralcı inanışları inceledikleri araştırma sonucunda, araştırma kapsamına giren çocukların yabancı bir gruptaki bir çocuğa kendi gruplarından birine göre daha çok saldırgan bir tavır almakta oldukları ve kendi

grubundakilere karşı daha fazla bir empati düzeyi sergilemekte olduklarını saptanmışlardır.

Giles ve Heyman (2005), çocuklarda cinsiyet ve saldırganlık eğilimi ilişkisini inceledikleri araştırmada, erkeklerin kızlara göre daha fazla saldırgan davranış gösterme eğilimine sahip olduklarını saptamışlardır.

Rabiner ve Arkadaşlarının (2005), Afrikalı ve Amerikalı çocukları iki yıl boyunca gözleyerek yaptıkları araştırmada, erkeklerin saldırganlık eğilimlerinin kızlardan daha fazla olduğu ve erkeklerin yıkıcı saldırganlık tutumlarının daha baskın olduğu saptanmıştır.

Caravita, Di Blasio ve Salmivalli (2008), bilişsel ve duyuşsal empati gibi bireysel ve sosyal olarak tercih edilme ve fark edilen popülerlik gibi kişilerarası değişkenlerin diğerlerine zorbalık yapma ve kurbanları savunma üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 461 çocukla yapılan araştırma sonucunda, bilişsel ve duyuşsal empatinin zorbalık üzerinde etkisi olduğu; gruptaki yüksek derecede tercih edilen erkek çocuklarda duyuşsal empati ile savunma davranışı arasında pozitif ilişki olduğu saptanmıştır.

Chaux, Molano ve Podlesky (2009), okul zorbalığını açıklamakta sosyoekonomik, sosyopolitik ve sosyoduygusal değişkenlerin rolünü ülke çapında yaptıkları araştırma ile incelemişlerdir. Columbia'daki 1000 okulda, beşinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar 53.316 çocuk ile yapılan araştırma sonucunda, okul zorbalığının erkeklerde daha fazla görüldüğü, empati eksikliği ile ilişkili olduğu, otoriter ve şiddet uygulayan ailelere sahip çocuklarda daha fazla okul zorbalığı görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca, toplumsal şiddetin ise daha iyi sosyoekonomik durum, saldırganlık atfetme gibi önyargılar ve saldırganlığı destekleyen inançlar ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Nesdale ve Arkadaşları (2009), grup üyeliği, grup normları, empati ve 6-9 yaş arasındaki çocukların saldırganlık niyetleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, katılımcıların tutumlarının, grup içindekilere nazaran grup dışındakilere karşı biraz daha negatif olduğu ve grup dışındakilere karşı hem doğrudan hem de dolaylı saldırganlık niyetleri sergiledikleri belirlenmiştir. Daha önemli olarak, saldırganlık normu varsa grup içinde daha az sevildiği ve katılımcıların saldırganlık niyetlerinin grubun saldırganlık normlarından geliştirilmediği saptanmıştır. Ayrıca, empatinin doğrudan

saldırganlığın negatif belirleyicisi olduğu, ancak, dolaylı saldırganlık niyetlerinin belirleyicisi olmadığı da belirtilmiştir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmaya katılan çocukların özellikleri, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması aşamaları, veri toplama araçlarının tanıtılması, empati eğitim programının tanıtılması, işlem basamakları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

1. Araştırma Modeli

Empati eğitim programının 10-11 yaş çocukların saldırganlık düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, gerçek deneme modellerinden "placebo kontrol gruplu öntest-sontest modeli"ne dayalı deneysel bir çalışma yürütülmüştür (Karasar, 1998).

Araştırmaya katılanların deneysel bir sürecin içinde veya gözlem altında olduklarını bilmeleri, araştırılan konunun ne olduğunun farkında olmaları durumunda, araştırmaya katılanların davranışlarında oluşan değişiklikleri tanımlamak için Hawthorne etkisinden söz edilmektedir (McCarney ve Arkadaşları, 2007; Işık, Tarım ve İflazoğlu, 2007; Ata ve Urman, 2008). Genel anlamıyla Hawthorne etkisi, uygulamada yeni bir yöntem, buluş, program gibi her türlü yeniliğin üretkenlikte ve performansta geçici de olsa belli bir artışa yol açmasıdır (Psikoloji Sözlüğü, 2010).

Hawthorne etkisini kontrol etmenin yollarından biri, farklı kontrol grupları seçmektir. Örneğin; Kontrol grubu, deney grubuyla aynı koşulları taşıyan bir gruptur. Kontrol grubu ile hiçbir işlem yapılmayan diğer bir kontrol grubu olan Plasebo grubu arasındaki farklılık Hawthorne etkisine işaret etmektedir. Plasebo grubu ile deney grubu arasındaki farklılık ise Hawthorne etkisinin kontrol altında olduğunu göstermektedir (Işık, Tarım ve İflazoğlu, 2007).

"Hoşnut edeceğim" anlamına gelen Latince 'placera' kelimesinden köken alan bir kelime olan 'plasebo', ilaç ya da deva niyetine alınan bir şeyin öznel olarak olumlu etkisini ifade etmektedir (Gotzsche, 1994). En genel anlamıyla, etkisi olmayan maddelerin ortaya çıkardığı etkiye plasebo etkisi denmektedir (Arkonacı, 1999).

Araştırmada Plasebo etkisinin, deney grubu üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek için “placebo kontrol gruplu öntest-sontest modeli” seçilmiştir.

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Bursa İlinde dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden 10-11 yaş ilköğretim çağı çocuklarıdır.

Araştırmanın örneklemini oluşturmak için, Bursa İlinde farklı sosyoekonomik düzeylerden 10 okula devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencisi olan 3199 çocuğa ulaşılmış ve onlara Saldırganlık Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın gerçek örneklemini, Saldırganlık Ölçeği uygulanan toplam 3199 çocuk arasından saldırganlık puanları yüksek olanlar arasından seçilmiş 28 kız, 62 erkek olmak üzere toplam 90 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırmanın gerçek örneklemini oluşturmak için ilk araştırma kapsamına alınan çocukların okul, cinsiyet ve yaşa göre dağılımları aşağıdaki Tablo 2.1’de gösterilmektedir.

Tablo 2.1: Araştırma Kapsamına Giren Çocukların Okul, Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımları

Sosyoekonomik Düzey	Okulun Adı	Cinsiyet						Toplam		
		KIZ			ERKEK					
		10 Yaş	11 Yaş	Toplam	10 Yaş	11 Yaş	Toplam	10 Yaş	11 Yaş	Toplam
Alt Sosyoekonomik Düzey	Hasan Ali Yücel İÖÖ.	91	159	250	85	179	264	176	338	514
	Haşim İşcan İÖÖ.	46	120	166	44	136	180	90	256	346
	Yavuzselim İÖÖ.	70	127	197	60	158	218	130	285	415
	Zübeyde Hanım İÖÖ.	66	92	158	51	118	169	117	210	327
Orta Sosyoekonomik Düzey	Abdurrahman Vardar İÖÖ.	94	118	212	83	90	174	177	208	385
	Mithatpaşa İÖÖ.	56	60	116	56	67	123	112	127	239
	Dörtçelik İÖÖ.	45	32	77	47	32	79	92	64	156
Üst Sosyoekonomik Düzey	Canaydın İÖÖ.	37	102	139	39	106	145	76	208	284
	Kükürtlü Ticaret Sanayi İÖÖ.	73	93	166	50	99	149	123	192	315
	Setbaşı İÖÖ.	77	29	106	73	39	112	150	68	218
	Toplam	655	932	1587	588	1024	1613	1243	1956	3199

Tablo 2.1'den de görüldüğü gibi, 10 yaşındaki kız çocukların sayısı 655, 10 yaşındaki erkek çocukların sayısı 589 olmak üzere toplam 1244; 11 yaşındaki kız çocukların sayısı 932, 11 yaşındaki erkek çocukların sayısı 1023 olmak üzere toplam 1956 çocuk, genel olarak ise 1587 kız ve 1612 erkek çocuk olmak üzere toplam 3199 çocuğa, içlerinden en yüksek saldırganlık puanına sahip olanları seçmek için Saldırganlık Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırma örneklemini oluşturmak için ilk defa araştırma kapsamına alınan 3199 çocuk arasından en yüksek saldırganlık puanlarına sahip 28 kız, 62 erkek olmak üzere toplam 90 çocuk araştırmamızın gerçek örneklemini oluşturmuştur. Tablo 2.2'de deney, plasebo ve kontrol gruplarına alınan çocukların grup, cinsiyet ve yaşa göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 2.2: Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarına Alınan Çocukların Grup, Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımları

Grup	Cinsiyet						Toplam		
	Kız			Erkek			10 Yaş	11 Yaş	Toplam
	10 Yaş	11 Yaş	Toplam	10 Yaş	11 Yaş	Toplam			
Deney	1	10	11	4	15	19	5	25	30
Plasebo	3	7	10	4	16	20	7	23	30
Kontrol	3	4	7	6	17	23	9	21	30
Toplam	7	21	28	14	48	62	21	69	90

Tablo 2.2'de görüldüğü gibi, 10 yaşında 1 kız, 4 erkek olmak üzere toplam 5 çocuk; 11 yaşında 10 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 25 çocuk deney grubunda yer almaktadır. Aynı şekilde, 10 yaşında 3 kız, 4 erkek olmak üzere toplam 7 çocuk; 10 yaşında 3 kız, 6 erkek olmak üzere toplam 9 çocuk ve 11 yaşında 4 kız, 17 erkek olmak üzere toplam 21 çocuk kontrol grubunda yer almaktadır. Ayrıca, 11 yaşında 7 kız, 16 erkek olmak üzere toplam 23 çocuk ise plasebo grubunda yer almaktadır.

Kısaca, 10 yaşında 21 ve 11 yaşında 69 ve bu çocukların 28'i kız ve 62'si erkek olmak üzere toplam olarak 90 öğrenci araştırmanın gerçek örneklemini oluşturmuştur.

3. Verilerin Toplanması

Çocukların saldırganlık düzeylerini ölçmek için Şahin (2004a) tarafından geliştirilmiş olan Saldırganlık Ölçeği ve empati becerilerini ölçmek amacıyla Byrant (1982: Akt. Yılmaz-Yüksel, 2003) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Yılmaz-Yüksel (2003) tarafından yapılmış olan Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve saldırgan çocukların özelliklerini ve saldırganlığın ön koşullarını saptamak için de araştırmacı tarafından hazırlanan Bilgi Formu kullanılmıştır.

4. Veri Toplama Araçları

Araştırmacı önce saldırganlığın ön koşullarını belirlemek amacıyla hazırladığı Bilgi Formu'nı öğretmenler aracılığıyla uygulamıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak, Saldırganlık Ölçeği ile Çocuklar İçin Empati Ölçeği çocuklara sınıf ortamında araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

4.1. Saldırganlık Ölçeği

Şahin (2004b) tarafından geliştirilen Saldırganlık Ölçeği (EK 1), beşi nötr madde olmak üzere toplam 18 maddeden oluşmakta olup ve üçlü dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Seçeneklerden "Hep yaparım"a üç puan, "Ara sıra yaparım"a iki puan, "Hiç yapmam"a bir puan verilerek toplam puan hesaplanmaktadır. Ölçekteki nötr maddeler (5, 7, 10, 15, 17. maddeler) değerlendirmeye katılmamaktadır.

Ölçekten elde edilen toplam puan, saldırganlık puanıdır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 39, en düşük puan ise 13'tür. Grubun ortalamasının bir standart puan üzerinde puan alanlar saldırgan olarak değerlendirilmektedir.

4.1.1. Ölçeğin geçerliği ve güvenirliği

Saldırganlık Ölçeğinin geçerlik düzeyi, yapı geçerliği ve kapsam geçerliği Şahin (2004b) tarafından saptanmıştır. Yapı geçerliği için faktör analizi, kapsam geçerliği için, uzman kanılarının alınmasına ek olarak, madde toplam korelasyonu yöntemi kullanılmıştır. Maddelerin ayırdedicilik güçleri ise, alt ve üst % 27'yi oluşturan grupların ortalamaları karşılaştırılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri .33 ile .69 arasında değişmektedir. Ölçeğin kapsam geçerliğinin saptanmasında ise madde toplam korelasyon katsayılarına

bakılmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları ise .33 ile .65 arasında değişmektedir (Şahin, 2004b).

Saldırganlık Ölçeğinin güvenilirliği ise iç tutarlılık katsayısı ve kararlılık düzeyi saptanarak test edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kararlılık düzeyi test-tekrar test yöntemi ile hesaplanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanların karşılaştırılması sonucunda elde edilen korelasyon katsayısı .71 ($p < .01$) olarak belirlenmiştir (Şahin, 2004b).

Ölçeğin elde edilen geçerlik ve güvenilirlik puanları, 10-11 yaşlarındaki çocukların saldırganlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin birçok araştırmada kullanılmış olması da ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik bakımından araştırma için uygun bir ölçek olduğunu göstermektedir (Yükselgün, 2008; Şevkin, 2008; Öz, 2007; Şahin, 2006; Erkan ve Sağlam-Saföz, 2009; Mutluoğlu ve Bulut-Serin, 2010).

4.2. Çocuklar İçin Empati Ölçeği

Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği, Bryant (1982: Akt. Yılmaz-Yüksel, 2003) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye Yılmaz-Yüksel (2003) tarafından sadece çocuklar için uyarlanmıştır. Dolayısıyla, ölçeğin adı Çocuklar İçin Empati Ölçeği olarak yeniden düzenlenmiştir.

Orijinali 22 maddeden oluşan Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Yılmaz-Yüksel (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılarak 20 maddeye indirilmiştir (EK 2). Ölçekte yer alan her madde doğru ya da yanlış olarak cevaplanmaktadır.

Türkiye'de yapılan güvenilirlik çalışmasında Çocuklar için Empati Ölçeği Yılmaz-Yüksel (2003) tarafından 89 dördüncü sınıf öğrencisine iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı $r = .69$ olarak bulunmuştur. 237 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanan Çocuklar İçin Empati Ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısı .70 olarak bulunmuştur.

Yine Yılmaz-Yüksel (2003) tarafından Türkiye'de yapılan geçerlik çalışmasında ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi uygulanmış ve orijinali 22 maddeden oluşan ölçek üzerinde Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) yapılmış ve tek faktörlü çözüm aranmıştır. Toplam Varyans'ın % 14,79'unu

açıklayan birinci faktör yükünün 3'ün üzerinde olduğu saptanmış ve maddelerin faktör yüklerinin büyük ölçüde birinci faktörde yoğunlaştığı anlaşılmıştır. Buna göre .245 ve daha yukarı faktör yüküne sahip maddeler seçilmiş ve iki maddenin ise ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu iki maddeden 10. maddenin faktör yükü .245 sınırının altında olduğundan (0,156) ölçekten çıkarılmıştır. 7. madde ise birinci faktörde – 0,15 faktör yüküne sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu biçimiyle ölçek 20 maddeden oluşmuştur.

5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlemesi ve yorumlanması aşamasında, "placebo kontrol gruplu öntest-sontest modeli"ne dayalı Deneysel Yöntem kullanılmıştır. Saldırganlık ve empati arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla Korelasyon Analizi; sosyoekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği vb. değişkenler ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi görmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); cinsiyet, yaş, anne-baba sağ ve öz olup olmaması durumu vb. değişkenler ile saldırganlık düzeyleri arasında fark olup olmadığına dair bulgular için t-Testi kullanılmıştır. Ayrıca, Empati Eğitimi Programının uygulanmasından sonra deney, plasebo ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları arasındaki farklılık olup olmadığını belirlemek için Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Farkın kaynağını bulmak için ise Tukey's HSD Testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesi ve yorumlanmasında, 0,01 ve 0,05 anlamlılık düzeyi aranmıştır.

t-Testi, ilişkisiz iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2001; Kalaycı, 2006).

Korelasyon Analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi veya bir değişkenin iki veya daha fazla değişken ile olan ilişkisini sınamak, varsa bu ilişkinin derecesini belirlemek için kullanılmaktadır (Kalaycı, 2006).

En basit varyans analizi olan Tek Yönlü Varyans Analizi, iki veya daha fazla grubun ortalamaları arasında fark olup olmadığı ile hipotezleri test etmek için kullanılmaktadır (Kalaycı, 2006; Büyüköztürk, 2001).

Kovaryans Analizi ise, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modellerde, deneysel işlemin etkililiğini sınamak için kullanılmaktadır. Kovaryans Analizi, etkisi

sınanmak istenen bağımsız değişkenin dışında bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak isimlendirilen bir başka değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayarak gruplararası karşılaştırma fırsatı sağlayan güçlü bir teknik olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2001).

5.1. İşlem yolu

5.1.1. Araştırma gruplarının oluşturulması

Empati Eğitim Programının 10-11 yaş çocukların saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için, önce, çocukların saldırganlık düzeyleri belirlenmiş ve saldırganlığın ön koşullarını saptamak için bilgi formu kullanılmıştır. Daha sonra saldırganlık düzeyleri yüksek olan çocuklar arasından deney, kontrol ve plasebo gruplarına alınacak çocuklar seçilmiştir.

Araştırmanın deney, plasebo ve kontrol grubuna, Bursa İli üç merkez ilçede bulunan toplam 10 okulda öğrenim gören 3199 dördüncü ve beşinci sınıf çocuğuna Saldırganlık Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen puanların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ($\bar{x} = 15,66$, $ss = 3,14$) ve ortalamanın iki standart sapma üstünde puan alan çocuklar arasından ($\bar{x} = 21,94$) tesadüfi örnekleme yoluyla, üçü alt sosyoekonomik düzey, üçü de orta ve üst sosyoekonomik düzeyi temsil eden altı okuldan toplam 90 öğrenci seçilmiştir. Üst sosyoekonomik düzeyde saldırganlık düzeyi yüksek olan yeterince çocuk bulunamadığından orta ve üst sosyoekonomik düzey birleştirilmiştir. Dolayısıyla, deney grubunda 11 kız, 19 erkek olmak üzere toplam 30 çocuk, kontrol grubunda 7 kız, 23 erkek olmak üzere toplam 30 çocuk ve plasebo grubunda 10 kız, 20 erkek olmak üzere toplam 30 çocuk bulunmaktadır. Ayrıca, deney grubunda 15 alt sosyoekonomik düzey, 15 orta ve üst sosyoekonomik düzey olmak üzere toplam 30 çocuk; kontrol grubunda 15 alt sosyoekonomik düzey, 15 orta ve üst sosyoekonomik düzey olmak üzere toplam 30 çocuk; plasebo grubunda 15 alt sosyoekonomik düzey, 15 orta ve üst sosyoekonomik düzey olmak üzere toplam 30 çocuk bulunmaktadır.

Ayrıca, çocukların sosyoekonomik düzeylerini belirlerken önce ailelerin kendi algıladıkları sosyoekonomik düzeyler ve aylık ortalama gelirleri sorulmuştur. Sosyoekonomik düzeyler belirlenirken, ailelerin belirttikleri aylık gelirler, TÜİK verilerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu 2003 verilerinin revize

edilmesiyle elde edilen bilgilere göre, 2009 yılında dört kişilik bir ailenin yoksulluk sınırı 820 TL olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2009).

Deney, kontrol ve plasebo gruplarına katılacak çocukların Saldırganlık Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve gruplar arasında anlamlı fark olmadığı, yani, grupların birbiriyle denk olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında deney, plasebo ve kontrol gruplarına alınan çocukların saldırganlık puan ortalamaları Tablo 2.3'de verilmiştir.

Tablo 2.3: Deney, Plasebo ve Kontrol Grubundaki Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları

Grup	n	\bar{x}	Std. Sapma	Std. Hata
Deney	30	24,87	3,192	,583
Plasebo	30	23,97	3,113	,568
Kontrol	30	25,37	3,347	,611
Toplam	90	24,73	3,235	,341

Tablo 3'de görüldüğü gibi, deney grubu çocuklarının saldırganlık puan ortalamaları 24,87; plasebo grubu çocuklarının saldırganlık puan ortalamaları 23,97 ve kontrol grubu çocuklarının saldırganlık puan ortalamaları ise 25,73 olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında deney, plasebo ve kontrol gruplarına alınan çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasındaki farkı görmek için yapılan ANOVA Analizi sonuçları Tablo 2.4'de verilmiştir.

Tablo 2.4: Deney, Plasebo ve Kontrol Grubundaki Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

	KT	df	KO	F	p
Gruplar arası	30,2	2	15,10		
Grup içi	901,4	87	10,36	1,46	0,24
Toplam	931,6	89			

Tablo 2.4'de görüldüğü gibi, deney, plasebo ve kontrol grubundaki çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p=0,24$) belirlenmiştir.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarına katılacak çocuklar belirlendikten sonra, çocukların öğrenim gördüğü okullara gidilmiş ve çocukların çalışmaya katılabilecekleri gün ve saat belirlenmiştir. Deney grubuna haftada bir gün ve 60 dakika olmak üzere düzenli bir şekilde toplam sekiz haftalık Empati Eğitim Programı (Ek 4) uygulanmıştır. Plasebo grubu ile haftada bir gün ve 60 dakika olmak üzere her hafta düzenli toplanılmış ve çocuklarla empati ile ilgili olmayan, gündemdeki dünya ve ülke sorunları, ülkemizin doğal ve tarihi özellikleri, genel kültür, çocukların yaşadıkları sorunlar, gelecek beklentileri gibi genel konular tartışılmış ve çeşitli oyunlar oynanmıştır. Kontrol grubuyla ise toplanılmamış ve gruba herhangi bir eğitim uygulanmamıştır.

5.2. Deney grubu ile yapılan empati eğitim programı

Aşağıda deney grubuna uygulanan Empati Eğitim Programının toplam sekiz haftalık oturumları açıklanmıştır.

BİRİNCİ OTURUM

Süre: 60 dk

Amaç: Farklı duyguları tanıyabilme

Araç gereçler: Kâğıt tabaklar, renkli kalemler, çeşitli duygu durumlarını içeren fotoğraflar

İşleyiş:

1. Çocuklar daire biçiminde oturtulacak.
2. Öncelikle danışman, gruba kendisini tanıttak, sonra çocukların birer birer kendilerini tanıtmaları istenecek.
3. Her çocuğa isminin anlamı ve ismine ilişkin duyguları sorulacak.
4. Eğitim oturumlarında uyulacak kurallar açıklanacak.

*Gizlilik (Grupta söylenen grupta kalır). Gizliliğin anlamı, bazen yerine getirilmediğinde ortaya çıkabilecek sorunlar ve uyulmamasının getirdiği karışıklıklar grup üyelerine açıklanacak.

*Grubu terk etmek yoktur. Grup oturumu başladıktan sonra sonuna kadar kalınması gerektiği açıklanacak.

*Aynı anda sadece bir kişi konuşur. Herkesin kendini rahatlıkla ifade edebilmesi için aynı anda birden fazla kişinin konuşmaması gerektiği açıklanır.

*Devamlılık. Bütün oturumlara katılmak önemlidir. Ayrıca oturumlara zamanında gelinmesi gerekmektedir.

*Oturumlar süresince yiyecek ve içecek yasağı olduğu açıklanacak. Sebep olarak dikkatin dağılması ve zaman darlığı gösterilecek.

*Dürüstlük, açıklık: Üyelerin dürüst olmasının önemi vurgulanır. Ayrıca, üyelere çeşitli grup aktivitelerine katılma konusunda istekli olmaları ve verilen ev ödevlerini yapma konusunda ellerinden gelenin en iyisini yapmaları gerektiği söylenir.

*Oturumlara başlamadan önce tuvalet ve su ihtiyacının karşılanması gerektiği söylenecek.

5. Çocuklardan bildikleri duygu sözcüklerini söylemeleri istenecek.

6. Mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku duygularını hangi durumlarda yaşadıkları sorulacak.

7. Her çocuğa dört tane kağıt tabak dağıtılacak. Tabaklardan birine mutlu, birine kızgın, birine üzgün, birine de korkmuş birer insan yüzü çizmeleri istenecek.

8. Aşağıdaki duygu durumlarını içeren cümleler tek tek söylenecek. Her çocuktan böyle bir durumda yaşayacağı duyguyu gösteren tabağı havaya kaldırması istenecek. Çocuklardan aynı zamanda yüzüyle de aynı duygu durumunu göstermesi istenecek.

Duygu durumları:

*Matematik dersinin sınavından zayıf aldığını öğrendiğin zaman ne hissedersin?

*Sirke gideceğini öğrendiğin zaman ne hissedersin?

- *Küçük kardeşin hazırladığın ödevi yırttığında ne hissedersin?
- *Yalnız başına karanlıkta yürürken arkandan ses geldiğinde ne hissedersin?
- *Çok sevdiğin kalemını kaybettiğinde ne hissedersin?
- *Annen seni kucaklayarak öptüğünde ne hissedersin?
- *Öğretmen seni sınıfın en çalışkanı seçtiğinde ne hissedersin?
- *En sevdiğin arkadaşın taşındığında/başka okula gittiğinde ne hissedersin?
- * Annenin en sevdiği vazosunu kırdığında ne hissedersin?
- *Annen senden habersiz günlüğünü okuduğunda ne hissedersin?

9. Çocuklarla farklı durumlarda farklı tabakları kaldırmalarının nedenleri üzerinde konuşulacak.

10. Çocuklara çeşitli duygu durumlarını içeren fotoğraflar dağıtılacak. Her fotoğrafta hangi duygu durumunun olduğunu söylemeleri istenecek.

11. Ev ödevi olarak bir sonraki oturuma kadar çeşitli dergi ve kitaplardan mutluluk, korku, üzüntü ve kızgınlık duygularını gösteren birer tane resim getirmeleri istenecek.

İKİNCİ OTURUM

Süre: 60 dk.

Amaç: Kendi duygularını tanıyabilme ve ifade edebilme.

Araç ve Gereçler: Ayna.

İşleyiş:

1. Bir önceki hafta verilen ödevlerin tartışılması yapılacak ve ilk hafta verilen ödevlerin tartışılması yapılacak ve ilk hafta yapılanlar kısaca özetlenecek.
2. Her çocuktan sırayla en mutlu, en üzgün, en kızgın, en korkmuş olduğu anı düşünmesi istenecek.
3. Bu durumu hatırlayabilmesi için bir süre verilecek.

4. Bu duyguyu yaşadığında nerede olduğu, kiminle beraber olduğu, ne duyduğu, ne kokladığı sorulacak.

5. Bu duyguyu yaşadığında yüz ifadesinin ve beden duruşunun nasıl olduğunu göstermeleri istenecek.

6. Çocukların her duygu için gösterdikleri yüz ifadelerini aynadan görmeleri sağlanacak.

7. Aynadaki ifadelerine bakarak mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş olduklarında gözlerinin, kaşlarının, dudaklarının, yanaklarının nasıl olduğunu görmeleri sağlanacak.

8. Ev ödevi olarak bir hafta boyunca kendisini hangi durumlarda mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş hissettiğini ve bu duyguları yaşadığında yüzünde, bedeninde ne tür değişikliklerin olduğunu kaydetmeleri istenecek.

ÜÇÜNCÜ OTURUM

Süre: 60 dk.

Amaç: Verilen bir durumda kişilerin hangi duyguları yaşayabildiklerini fark edebilme.

Araç ve Gereçler: Aşağıdaki çeşitli duygu durumlarını içeren olaylar.

İşleyiş:

1. Bir önceki hafta verilen ödevler hakkında konuşulacak.

2. Çocuklara, aynı olayda farklı kişilerin farklı duygular yaşayabileceği aşağıdaki örnek olaylar verilecek.

Örnek Olaylar:

*Öğretmen-öğrenci (sınıfta sürekli konuşan öğrenci-ders anlatan öğretmen)

*Zayıf alan öğrenci bunu annesine söylüyor. Öğrenci ne hisseder? Annesi ne hisseder?

*Arkadaşların seninle dörtgöz diye dalga geçiyor. Sen ne hissedersin? Arkadaşın ne hisseder?

*Annen izin vermediği halde okul çıkışında oyun oynamaya gittin ve eve dönmen gerekenden bir saat geç geldin. Sen ne hissedersin? Annen ne hisseder?

*Bir çocuk çiçeği koparıyor. Çiçek ne hisseder? Çocuk ne hisseder?

3. Çocuklar seçilerek örnek olaydaki roller dağıtılacak.

4. Her olay için farklı çocuklar seçilecek.

5. İki çocuk örnek olayı canlandırırken diğer çocuklar onları izleyecekler.

6. Her olay canlandırıldıktan sonra, öncelikle canlandırmayı yapan çocuklara o esnada ne hissettikleri sorulacak. Daha sonra izleyenlere de Arkadaşlarının canlandırma esnasında ne hissetmiş olabilecekleri ve bunu nasıl anladıkları sorulacak.

7. Ev ödevi olarak çevredeki kişileri gözlemleyerek hangi durumlarda üzgün, kızgın, mutlu ve korktuklarını gözlemlemeleri istenecek.

DÖRDÜNCÜ OTURUM

Süre. 60 dk.

Amaç: Başka insanların aynı olayda farklı duygular yaşayabileceğini anlayabilme.

Araç ve Gereçler: Aşağıdaki hikayeler.

İşleyiş:

1. Bir önceki hafta verilen ödevler tartışılacak.

2. Çocuklara aşağıdaki hikaye okutulacak.

Hikaye 1:

Elif uyandığında çok heyecanlıydı. Çünkü bugün Elif, arkadaşının doğum günü partisine gidecekti. Elif'in sınıf Arkadaşları ve diğer Arkadaşları da orada olacaktı. Elif ve Arkadaşları haftalardır bu günü bekliyorlardır. Elif arkadaşı Selin'e doğum günü hediyesi almak için para biriktirmiş ve bir hediye almıştı. Elif yataktan fırladı ve mutfığa koştu. Annesinin işe gider gibi giyinmiş olduğuna dikkat etti. Bu Elif'i şaşırttı. Annesi Elif'e, "İşe gitmek zorundayım dedi. Bana ihtiyaçları varmış ve biliyorsun bizim

de paraya ihtiyacımız var. Senin evde oturup kardeşin Tolga'ya bakman gerekiyor. Ona bakabilecek kimse yok." dedi. Elif hayal kırıklığına uğradı. Bunun partiye gidemeyeceği anlamına geldiğini biliyordu. Annesi işe gitti. Elif ve kardeşi kahvaltılarını bitirdiler. Sonra birlikte televizyon seyrettiler. Tolga televizyona dalmıştı. Elif bunu fark etti ve partinin başlamış olduğunu düşünerek Tolga'ya "uslu durmasını" söyledi. Kısa bir süre için evden ayrılıp hemen geri dönecekti. Elif kardeşini yanında götürmek istemiyordu. Çünkü böyle durumlarda onu rahatsız ediyordu ve onunla beraber giderse partide hiç eğlenemeyecekti. Elif birkaç bina ötedeki Selin'in evine gitti ve partiye katıldı. Aniden geç kaldığını fark etti, koşarak eve döndü. Kapıyı açınca kardeşi ağlayarak kocaman bir yarabandıyla sarılı dizini gösterdi. Annesinin ona dikkatle baktığını gördü.

3. Hikaye 1 ile ilgili şu sorular sorulacak:

a) Elif'in uyandığında nasıl hissettiği sorulacak.

b) Elif'in yüzünün nasıl olabileceğini göstermeleri istenecek.

c) Annesi Elif'e işe gitmesi gerektiğini söylediğinde ve Elif'in evde kalarak kardeşine bakması gerektiğini söylediğinde Elif'in ne hissetmiş olabileceği sorulacak. Elif'in o andaki görüntüsünü göstermeleri istenecek.

d) Aynı şey çocukların başına gelseydi kendilerinin neler hissedecekleri sorulacak.

e) Elif doğum günü partisine gittiğinde ne hissetmiş olabileceği sorulacak.

f) Eve dönüp annesini ve Tolga'yı gördüğünde ne hissetmiş olabilir? O andaki görüntüsünün nasıl olabileceğini göstermeleri istenecek.

4. Çocuklara aşağıdaki hikaye okunacak.

Hikaye 2:

Tolga ablasının ona bakacağını öğrendiğinde bundan hoşlanmadı. Çünkü ablası onun eğleneceği şeyleri yapmasına asla izin vermezdi. Evin içinde koşsa ablası ona bağırarak çok gürültü yaptığını ve onu annesine şikayet edeceğini söylerdi. Tolga annesini üzmemeyi hiç istemezdi. Çünkü böyle durumlarda annesi çok üzülürdü. Annesinin hayatı zaten oldukça zordu. Tolga televizyonda tavşanlarla aslanlarla ilgili bir çizgi film seyrediyordu ve Elif'in gitmesini umursamadı. Çizgi filmi sonuna kadar izledi.

Çizgi film bittiğinde Elif hala dönmemiştir. Tolga apartmanın bahçesine çıktı ve Arkadaşlarıyla birlikte oyun oynamaya başladı. Koşarken ayağı takıldı ve cam kırıklarının üzerine düştü. Bacağının kanadığını gördü ve ağlamaya başladı. Arkadaşlarından birisi annesini çağırdı. Arkadaşının annesi yarayı temizledi ve önemli bir şey olabileceğini düşünerek Tolga'nın annesini işten çağırdı. Tolga'nın bacağı çok acıyordu.

5. Hikaye 2 ile ilgili şu sorular sorulacak:

a) Çocukların kendilerini Tolga'nın yerine koymaları istenecek. Dışarıya çıkmak isteyip de çıkamadıkları zaman nasıl hissedecekleri sorulacak.

b) Çocuklara "düştünüz, bacağınızın çok fazla kanadığını ve yaralandığınızı gördünüz". Aklınızdan ne geçer diye sorulacak.

c) Çocuklara annenizin komşunuzun evine geldiğini görüyorsunuz, nasıl hissadersiniz diye sorulacak. Yüz ifadelerini göstermeleri istenecek.

6. Çocuklara aşağıdaki hikaye okunacak.

Hikaye 3:

Berrin Hanım, Elif ve Tolga'nın annesidir ve babaları olmadığı için çocuklarına bakabilmeleri amacıyla uzun saatler boyu çalışmaktadır. Elif'in doğum günü partisine gitmek istediğini biliyordu. Ancak annesini işe gitmesi için telefonla çağırdılar. Annesi işe gitmek zorundaydı. Çünkü paraya ihtiyaçları vardı. Hasta olduğu için işe gidemediği günler boyunca para kazanamadığı için biriken elektrik, su, telefon faturalarını nasıl ödeyeceği konusunda endişeleniyordu. Tolga'nın kreşi hafta sonu açık olmadığı için ona Elif'in bakması gerekiyordu. Berrin Hanım Elif'i üzmemek istemiyordu. Ancak yapabileceği başka bir şey yoktu. Onları yalnız evde bıraktığı için de akli çocuklarında kalmıştı. Annesi işyerinde çalışırken yanına patronu geldi ve acil bir telefonu olduğunu söyledi. Oğlunun yaralandığını ve komşularının onu çağırdığını söyledi. Tolga'nın yarasının çok ciddi olmadığını öğrendi, fakat yine de çok meraklanıp aceleyle eve gitti. Tolga'yı komşunun evinden aldı. Eve gitmeden önce tehlikeli bir şey olmadığından emin olmak için oğlunu hastaneye götürdü. Onlar eve döndükten sonra Elif kapıyı açtı ve içeri girdi.

7. Hikaye 3 ile ilgili şu sorular sorulacak:

a) Berrin Hanım'ın endişelendiğini nasıl anladıkları sorulacak. Berrin Hanım'ın yüz ifadesinin nasıl olabileceğini göstermeleri istenecek.

b) Berrin Hanım'ın acil gelen telefonu duyduğunda nasıl hissetmiş olabileceği sorulacak. Berrin Hanım'ın o anda nasıl görüldüğünü ve ses tonunun nasıl olabileceğini göstermeleri istenecek.

c) Berrin Hanım'ı komşusunun evine giderken düşünmeleri istenecek. O andaki yüz ifadesini göstermeleri istenecek.

d) Elif'in eve geldiğinde Berrin Hanım'ın ona nasıl bakmış olabileceği sorulacak. Berrin Hanım'ın o anda nasıl hissettiğini söylemeleri istenecek.

8. Ev ödevi olarak çocuklardan bir sonraki oturuma kadar, aynı olayda bir başkasıyla farklı duyguları yaşadıkları durumları kaydetmeleri istenecek.

BEŞİNCİ OTURUM

Süre: 60 dk.

Amaç: Dinleme becerisini geliştirebilme.

İşleyiş:

1. Ev ödevleri tartışılacak.

2. Danışman tarafından çocuklara, sabah kalkıp okula gelene kadar yapılanlar monoton (duygu ifadesi olmayan) bir ses tonuyla anlatılacak.

3. Çocuklardan hatırlayabildiklerini söylemeleri istenecek. Eksik kalan yerler hatırlatılacak.

4. Danışman çocuklara "bu kez neler söylediğime değil, nasıl hissettiğime dikkat etmenizi istiyorum. Konuşmam bittikten sonra sizlerin neler hatırladığınızı ve benim ne hissettiğimi söylemenizi istiyorum" diyecek.

5. Üzgün bir ifadeyle aşağıdaki konuşma yapılacaktır:

Geçen Pazar günü başıma korkunç bir olay geldi. En iyi arkadaşımı yemeğe davet etmiştim. Çok güzel zaman geçireceğimizi hayal ederek hazırlıklarımı

tamamlamak üzereyken telefon çaldı. Telefon eden arkadaşım ve bir işi çıktığı için yemeğe gelemeyeceğini söyledi.

6. Danışman, anlattıklarından ne kadarını hatırlıyorsunuz diye soracak.

7. Danışman, anlatılan olayda nasıl hissetmiş olabilirim diye soracak.

8. Çocuklara (duygu) hissediyorsun çünkü
(temel fikir) empati formatına uygun tepkiler vermeleri öğretilecek.

9. Çocukların dinledikleri olayı bu formata uygulamaları istenecek (arkadaşınla planladığın bir şeyi yapamayacağını öğrendiğinde üzülürsün gibi).

10. Korku ifadesiyle aşağıdaki durum anlatılacak:

Dün akşam hava karardıktan sonra markete gitmem gerekti. Dışarıya çıktığımda müthiş bir rüzgâr vardı ve her yer çok karanlıktı. Hızlı hızlı yürümeye başladım. Aniden arkamdan çok kuvvetli bir ses geldi. Birden irkildim ama yürümeye devam ettim. Marketten alışverişimi yaptıktan sonra aynı yoldan eve doğru yürümeye başladım. Aynı kuvvetli sesi tekrar duydum. Dikkatlice etrafıma baktığımda rüzgârdan devrilen çöp kutularının birbirine çarpmakta olduğunu gördüm.

11. Dinledikleri olayı, empati formatına uygun olarak ifade etmeleri istenecek.

12. Kızgın bir ifadeyle aşağıdaki durum anlatılacak:

Öğretmen olduğumu size daha önce söylemiştim. Çocuklara anlatacağım konuyla ilgili olarak bütün hafta sonu boyunca hazırlık yaptım. Onların daha kolay anlayabilmesi için büyük kağıtlara şekiller çizdim. Bütün vaktimi çalışarak geçirdim. Pazar günü akşamına kadar çalıştım, çalıştım, çalıştım. Tam bitirmiştim ki eşim hazırladığım kağıtların üzerine koca bir bardak kolayı döküverdi. Böyle olunca bütün hafta sonumu boşa geçirmiş oldum ve hepsini tekrar yazmak zorunda kaldım.

13. Dinledikleri olayı, empati formatına uygun olarak ifade etmeleri istenecek.

14. Mutlu bir ifadeyle aşağıdaki durumlar anlatılacak.

Dün benim için inanılmaz güzel bir gündü. Uzun zamandır göremediğim çok sevdiğim Arkadaşlarımla beraber pikniğe gittik. Çok güzel vakit geçirdik. Hele bir arkadaşımın en sevdiğim tatlıyı getirmiş olması son derece hoşuma gitti. Hep beraber yemek yiyip oyunlar oynadık. Keşke her günüm böyle olsaydı diye düşündüm.

15. Dinledikleri olayı, empati formatına uygun olarak ifade etmeleri istenecek.

16. Ev ödevi olarak hafta içinde bir kişiyi dinlemeleri, o kişinin ne hakkında konuştuğunu ve neler hissettiğini kaydetmeleri istenecek.

ALTINCI OTURUM

Süre: 60 dk.

Amaç: Empatik tepki verebilmeyi geliştirebilme.

İşleyiş:

1. Bir hafta önce verilen ev ödevleri tartışılacak.

2. Çocuklardan herhangi bir arkadaşlarının ismini söylemeleri istenecek.

3. İsmi söylediği Arkadaşlarının "Öğretmen, beni hiçbir zaman sınıf başkanı seçmez." dediğini hayal etmeleri istenecek.

4. Çocuklara bu arkadaşlarının ne söylediğini anladıklarını ona nasıl söyleyeceklerini göstermeleri istenecek. "Arkadaşın sana 'Öğretmen, beni hiçbir zaman sınıf başkanı seçmez.' dedi. Bu arkadaşına onu anladığımı gösterecek şekilde ne söylersin?" diye sorulacak.

5. Verilen cevaplardan empatik tepki içerenler pekiştirilecek, daha sonra bir ilişkinin empatik olabilmesi için gerekli olan basamaklar çocuklarla tartışılacak. Bu basamaklar aşağıda sıralanmıştır:

a) Dikkatli dinleme

b) Karşıdaki kişinin ne hissettiğine karar verme

c) İfade edilen temel fikri kavrama

d) Diğer kişinin hissettiği ve söylediği şeyi yansıtan yorumda bulunma

e) Yaptığı yorumun uygun olup olmadığına bakma

f) Dinleyen kişinin görünüşü (yüzü, vücudu) nötr ya da karşı tarafın duygularını yansıtacak biçimde olma

g) Yapılan yorumun karşısındaki kişinin duygu durumuna uygun ses tonuyla yapılması

6. Her bir basamak açıklanacak, çocukların bu basamakları dikkate alarak tepki vermeleri sağlanacak.

YEDİNCİ VE SEKİZİNCİ OTURUM

Süre: 60 dk

Amaç: Empatik tepki verebilmeyi alışkanlık haline getirebilme

İşleyiş:

1. Çocukların aşağıda verilen örnek olayları empatik tepki basamaklarına uygun olarak canlandırmaları istenecek.

Durumlar: Bir önceki oturumda tanımlanan basamaklara uygun olarak çeşitli duyguları içeren durumlarda rol oynama yaptırılacak ve değerlendirilecek. Çocukların kendi buldukları örneklere de yer verilecek.

Durumlar:

*Matematikten zayıf aldım (üzgün)

*Kedim evden kaçtı (üzgün)

*Yarışmaya gönderdiğim resmim ödül aldı (mutlu)

*Şiirim dergide yayınlandı (mutlu)

*Dişim ağrıyor ve ben dişçiye gitmek istemiyorum (korku)

*Arkadaşım sebepsiz yere bana vurdu (kızgınlık)

*Çikolatamı kardeşim benden habersiz yemiş (kızgınlık)

2. Örnek olayları canlandırmak için seçilen çocuklara oynayacakları durumlar açıklanacak.

3. Çocuklar örnek olayı canlandırırken diğer çocuklar onları izleyerek empatik tepki basamaklarına uygunluğunu kontrol edecekler.

5.3. Plasebo grubu ile yapılan etkinlikler

Plasebo grubuna katılacak çocuklar belirlendikten sonra okullarına gidilmiş ve çocukların çalışmaya katılabilecekleri gün ve saat belirlenmiştir. Çocuklarla yapılan ilk tanışma oturumunda çocukların bilgisayardan kura ile seçtikleri belirtilmiş ve her hafta düzenli toplanılacağı ve çeşitlik etkinlikler ile sohbetler yapılacağı ifade edilmiştir.

Plasebo grubuyla yapılan etkinlikler ve sohbetlerde, saldırganlığı ve empatiyi çağrıştırmayan konular seçilmiş ve saldırganlığın ortadan kaldırılmasına olumlu katkısı olacak hiçbir etkinliğe yer verilmemesine dikkat edilmiştir.

Plasebo grubuyla yapılan etkinlikler:

1. Oturum: Çocuklarla tanışılmış ve toplantılarda uyulması gereken kurallar anlatılmıştır. Daha sonra çocukları tanımak amacıyla otobiyografi yazdırılmıştır.

2. Oturum: Çocuklarla, "nasıl su tasarrufu sağlanır" konulu sohbet edilmiş ve çevre kirliliğine yönelik ilginç bilgiler verilmiştir.

3. Oturum: Çocukların gelecek beklentileri hakkında konuşulmuş, hangi mesleği seçmek istedikleri ve kendilerini beş, on ve yirmi yıl sonra nerede gördükleri sorulmuştur.

4. Oturum: Çocuklara Oyuncak Müzesi hakkında bilgi verilmiş ve Eşini Bul oyunu oynatılmıştır.

5. Oturum: Çocuklara, Serdar Erkan'ın Grup Rehberliği Etkinlikleri kitabında yer alan "Olsaydım" ve "Canavar Karpuzlar" etkinlikleri uygulanmıştır.

6. Oturum: Çocuklarla gündemdeki konular hakkında konuşulmuş ve Kulaktan Kulağa oyunu oynatılmıştır.

7. Oturum: Çocuklarla ülkemizin doğal güzellikleri ve turistik bölgeleri hakkında konuşulmuştur.

8. Oturum: Çocuklarla gündemdeki konular hakkında konuşulmuş ve oturumun bitmesine doğru Saldırganlık Ölçeği ve Çocuklar için Empati Ölçeği uygulanmıştır.

Oturumlar bittikten sonra araştırma kapsamına alınan kontrol grubu çocuklarına de tekrar Saldırganlık Ölçeği ve Çocuklar için Empati Ölçeği uygulanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak Saldırganlık Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği ile toplanan verilere, korelasyon analizi, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmış ve ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD Testi uygulanmıştır.

1. Saldırganlığın Ön Koşullarına Yönelik Bulgular

Bu amaçla öncelikle ilköğretim çocuklarının saldırganlık puan ortalamalarının çocukların çeşitli niteliklerine göre [cinsiyet, yaş, anne ve babanın sağ ve öz olup olmadığı, anne ve baba yaşı, parçalanmış aile olup olmadığı çocuğun ailenin yanında yaşayıp yaşamadığı, ailenin yanında yaşayan başka birilerinin olup olmadığı, anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, ailenin çocuk hakkındaki genel karakteristik algısı, karne ortalaması, okul değiştirip değiştirmediği, bir işte çalışıp çalışmadığı, disiplin cezası alıp almadığı, öğretmenden olumsuz yorum alıp almadığı, sosyoekonomik düzey, ailenin ekonomik geliri, ailenin göç edip etmediği, ailenin sağlık güvencesi olup olmadığı, ailenin ne tür ceza verdiği, günlük yaşamda çocuğun saldırgan davranış sergileyip sergilemediği, çocuğun aile içinde saldırgan davranış sergileyip sergilemediği, ailede çocuktan başka saldırgan davranış sergileyen başka biri olup olmadığı] gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak saldırganlığın ön koşulları araştırılmış ve bulgular tablolar halinde verilmiştir. Verilerin analizinde t-Testi, Varyans Analizi, Pearson Korelasyon Analizi gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Cinsiyete ve yaşa göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları ve t-Testi sonuçları Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Cinsiyete ve Yaşa Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	df	p	
Cinsiyet	Kız	1587	14,94	2,55	0,064	-13,26	3197	0,00**
	Erkek	1612	16,38	3,49	0,087			
Yaş	10 Yaş	1243	15,35	2,96	0,084	-4,47	3197	0,00**
	11 Yaş	1956	15,86	3,24	0,073			

**p< .01

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, kız çocukların saldırganlık puan ortalaması 14,94, erkek çocukların saldırganlık puan ortalaması ise 16,38 olarak bulunmuştur. Kız ve erkek çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında kız çocuklar lehine $p < .01$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,00$) bulunmuştur. Bacanlı (2006), erkeklerin hem fiziksel hem sözel olarak daha fazla saldırgan olduklarını belirtmişken, birçok araştırmada, erkeklerin kızlara göre daha saldırgan olduğunu destekleyen bulgular elde edilmiştir (Perse, Kozina ve Leban, 2010; Mutluoğlu ve Bulut-Serin, 2010; Piko, Keresztes ve Pluhar, 2006; Efilti, 2006; Rabiner ve Arkadaşları, 2005; Salmivalli ve Kaukiainen, 2004).

Aile ve çevre, kız çocuklarının davranışlarına daha fazla müdahale etmekte iken, erkek çocukların saldırgan davranışlarına bile daha hoşgörülü yaklaşmaktadırlar. Bu durum erkek çocuklarda saldırgan davranışları pekiştirmektedir (Yörükoğlu, 2000).

Erkeklerin kızlara göre daha saldırgan olmalarının nedenleri arasında karakteristik özellikler, çevrenin baskın rolü, kendi cinsinden olan anne-babayı rol model olarak örnek almaları, şiddet içerikli bilgisayar oyunlarını daha çok oynamaları ve televizyon programlarını daha merakla izlemeleri gösterilebilir. Ayrıca, kızların kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri de onların saldırganlık düzeyinin daha düşük olmasının nedenleri arasında sayılabilir.

Saldırgan davranışlardaki cinsiyet farklılığının grup içerisindeki arkadaşlık yapıları ile ilgili olduğu da ifade edilmektedir. Erkekler, zayıf sınırlarla çevrelenmiş büyük gruplar

içinde sosyalleşmekte, kızlar ise en iyi arkadaşını içeren iki kişilik küçük, sıkı arkadaşlık gruplarını tercih etmektedirler. Duygularını ve ilişkilerini erkeklerden daha çok tartışmaktadırlar (Kankaanranta, Lagerspetz ve Björkqvist, 1993). Cohn (1991), sosyal olarak kızların erkeklere göre daha hızlı olgunlaştıklarını fakat farklılığın yaşla birlikte azaldığını belirtmektedir.

Tablodan görüldüğü gibi, 10 yaşındaki çocukların saldırganlık puan ortalaması 15,35; 11 yaşındaki çocukların saldırganlık puan ortalaması ise 15,86 olarak bulunmuş ve 10-11 yaş çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında 10 yaşındaki çocuklar lehine $p < .01$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,00$) bulunmuştur. Kısaca, 11 yaşındaki çocuklar daha saldırgan olarak bulunmuştur. Perse, Kozina ve Leban (2010) ise okullarda küçük çocukların daha fazla saldırgan davranışlar sergilediklerini ve bu durumun küçük çocukların büyük çocuklara göre okulda kendilerini daha az güvende hissetmelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Romano ve Arkadaşları (2005), yaş arttıkça fiziksel saldırganlığın düştüğünü, sözel ve psikolojik saldırganlığın ise çocukluktan ergenliğe doğru gittikçe arttığını belirtmişlerdir. Edmonson ve Bullock (1998) tarafından ilköğretim çağı çocuklarına oranla daha fazla saldırgan davranışlar sergilediklerini saptamışlardır. Aradaki bu farklılığın, değişik yaş gruplarındaki çocukların, ahlaki değerlendirme yeteneklerinin ve sosyal olgunluk düzeylerinin farklılaşmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Cinsiyete ve yaşa göre çocukların empati puan ortalamaları ve t-Testi sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Cinsiyete ve Yaşa Göre Çocukların Empati Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	ss	Std. Hata	t	df	p	
Cinsiyet	Kız	1576	14,45	2,92	0,07	17,43	3173	0,00**
	Erkek	1599	12,55	3,21	0,08			
Yaş	10 Yaş	1231	13,61	3,12	0,09	1,58	3173	0,11
	11 Yaş	1944	13,42	3,27	0,07			

** $p < .01$

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, kız çocukların empati puan ortalaması 14,45, erkek çocukların empati puan ortalaması ise 12,55 olarak bulunmuştur. Kız ve erkek çocukların empati puan ortalamaları arasında kız çocuklar lehine $p < .01$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,00$) bulunmuştur. Duru’nun (2002) çalışmasında cinsiyete göre empatik eğilim açısından kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde Uygun (2006), cinsiyetin empati beceri düzeyi puanlarında etkili olduğunu belirlemiştir.

Tablodan görüldüğü gibi, 10 yaşındaki çocukların empati puan ortalaması 13,61, 11 yaşındaki çocukların ortalaması ise 13,42 olarak bulunmuş ve 10-11 yaş çocukların empati puan ortalamaları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,11$) bulunmamıştır.

Eisenberg, Fabes ve Spinrad (2006), kızların erkeklere göre daha empatik olduklarını ve orta çocukluk ile ergenlik arasında cinsiyete göre bu farklılığının yaşla birlikte arttığını savunmaktadırlar.

Sosyoekonomik düzeye göre çocukların empati puan ortalamaları Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3: Sosyoekonomik Düzeye Göre Çocukların Empati Puan Ortalamaları

Sosyoekonomik Düzey	n	\bar{x}	ss	Std. Hata
Alt SED	1345	13,62	3,23	0,09
Orta SED	311	14,06	3,23	0,18
Üst SED	79	13,89	3,69	0,42
Toplam	1735	13,71	3,25	0,08

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi, alt sosyoekonomik düzey çocukların empati puan ortalamaları 13,62, orta sosyoekonomik düzey çocukların empati puan ortalamaları 14,06 ve üst sosyoekonomik düzey çocukların empati puan ortalamaları ise 13,89 olarak bulunmuştur. Orta sosyoekonomik düzey çocukların empati puan ortalamalarının

diğer sosyoekonomik düzeydeki çocukların puanlarından biraz daha fazla yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sosyoekonomik düzeye göre çocukların empati puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını görmek için yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4: Sosyoekonomik Düzeye Göre Çocukların Empati Puan Ortalamaları ANOVA Analizi Sonuçları

	KT	df	KO	F	p
Gruplar arası	50,24	2	25,12	2,38	0,09
Grup içi	18284,81	1732	10,55		
Toplam	18335,05	1734			

*p<.05

**p<.01

Tablo 3.4'de görüldüğü gibi, sosyoekonomik düzeye göre çocukların empati puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Ceyhan (1993), sosyoekonomik düzeyi yüksek anne-babaların sosyoekonomik düzeyleri düşük olanlara göre empati düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Schieman ve Van Gundy (2000) sosyoekonomik düzey ile empati arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Jolliffe ve Farrington (2007), düşük sosyoekonomik düzey ile düşük empatik eğilim arasında ilişki olduğunu saptamışlardır.

Saldırganlık ve empati arasındaki ilişkiyi görmek için yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 3.5 ve 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.5: Çocukların Saldırganlık ve Empati Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	n	\bar{x}	ss
Saldırganlık	3175	15,66	3,12
Empati	3175	13,49	3,21

Tablo 3.5'de görüldüğü gibi, çocukların saldırganlık puan ortalamaları 15,66 ve standart sapmaları ise 3,12, empati puan ortalamaları 13,49 ve standart sapmaları ise 3,21 olarak bulunmuştur.

Çocukların saldırganlık ve empati arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6: Saldırganlık ve Empati Arasındaki İlişki

		Saldırganlık	Empati
Saldırganlık	Pearson Korelasyonu	1	-,32
	p		0,00**
Empati	Pearson Korelasyonu	-,32	1
	p		0,00**

** p< .01

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi, saldırganlık ve empati arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r = -0,32$; $p = 0,00$) saptanmıştır. Empati ile doğrudan saldırganlık arasında negatif bir ilişki olduğunu belirten çeşitli araştırmalar (Nesdale ve Arkadaşları, 2009; Kaukiainen ve Arkadaşları, 1999) gibi, empatik eğilim düzeyi düşük olan çocukların daha saldırgan davranışlar sergilediğini belirten Rehber'in (2007) çalışması da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca, Chaux, Molano ve Podlesky (2009) de, saldırganlığın bir boyutu olan okullardaki zorbalığın, empati düzeyinin düşüklüğü ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Björkqvist, Österman ve Kaukiainen (2000), sosyal olarak olumlu davranışlar ve yardım etme davranışı gösteren çocukların, saldırgan ve zorba çocuklardan daha fazla empatik olduklarını saptamışlardır.

Anne ve babanın sağ ve öz olup olmadığına göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları ve t-testi sonuçları Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7: Anne ve Babanın Sağ ve Öz Olup Olmadığına, Parçalanmış Aileye Sahip Olup Olmamaya Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

Değişkenler		n	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	df	p																																																																																
Anne Sağ mı?	Evet	2367	15,51	2,99	0,06	-1,15	2380	0,25																																																																																
	Hayır	15	16,40	3,16	0,82				Baba Sağ mı?	Evet	2352	15,52	3,00	0,06	-1,11	2380	0,27	Hayır	30	16,13	3,53	0,65	Anne Öz mü?	Evet	2333	15,51	3,00	0,06	-2,02	2376	0,04*	Hayır	45	16,42	2,95	0,44	Baba Öz mü?	Evet	2329	15,52	3,01	0,06	-2,00	2368	0,046*	Hayır	41	16,46	2,90	0,45	Anne-Baba Birlikte mi Yaşıyor?	Evet	2251	15,50	3,02	0,06	-2,05	2355	0,04*	Hayır	106	16,11	2,94	0,29	Boşanmış Aile mi?	Evet	89	15,96	3,02	0,32	1,42	2326	0,16	Hayır	2239	15,49	3,01	0,06	Ailede Başka Yaşayan Var mı?	Evet	434	15,69	2,95	,14	1,27	2368	0,20	Hayır
Baba Sağ mı?	Evet	2352	15,52	3,00	0,06	-1,11	2380	0,27																																																																																
	Hayır	30	16,13	3,53	0,65				Anne Öz mü?	Evet	2333	15,51	3,00	0,06	-2,02	2376	0,04*	Hayır	45	16,42	2,95	0,44	Baba Öz mü?	Evet	2329	15,52	3,01	0,06	-2,00	2368	0,046*	Hayır	41	16,46	2,90	0,45	Anne-Baba Birlikte mi Yaşıyor?	Evet	2251	15,50	3,02	0,06	-2,05	2355	0,04*	Hayır	106	16,11	2,94	0,29	Boşanmış Aile mi?	Evet	89	15,96	3,02	0,32	1,42	2326	0,16	Hayır	2239	15,49	3,01	0,06	Ailede Başka Yaşayan Var mı?	Evet	434	15,69	2,95	,14	1,27	2368	0,20	Hayır	1936	15,49	3,02	,07										
Anne Öz mü?	Evet	2333	15,51	3,00	0,06	-2,02	2376	0,04*																																																																																
	Hayır	45	16,42	2,95	0,44				Baba Öz mü?	Evet	2329	15,52	3,01	0,06	-2,00	2368	0,046*	Hayır	41	16,46	2,90	0,45	Anne-Baba Birlikte mi Yaşıyor?	Evet	2251	15,50	3,02	0,06	-2,05	2355	0,04*	Hayır	106	16,11	2,94	0,29	Boşanmış Aile mi?	Evet	89	15,96	3,02	0,32	1,42	2326	0,16	Hayır	2239	15,49	3,01	0,06	Ailede Başka Yaşayan Var mı?	Evet	434	15,69	2,95	,14	1,27	2368	0,20	Hayır	1936	15,49	3,02	,07																								
Baba Öz mü?	Evet	2329	15,52	3,01	0,06	-2,00	2368	0,046*																																																																																
	Hayır	41	16,46	2,90	0,45				Anne-Baba Birlikte mi Yaşıyor?	Evet	2251	15,50	3,02	0,06	-2,05	2355	0,04*	Hayır	106	16,11	2,94	0,29	Boşanmış Aile mi?	Evet	89	15,96	3,02	0,32	1,42	2326	0,16	Hayır	2239	15,49	3,01	0,06	Ailede Başka Yaşayan Var mı?	Evet	434	15,69	2,95	,14	1,27	2368	0,20	Hayır	1936	15,49	3,02	,07																																						
Anne-Baba Birlikte mi Yaşıyor?	Evet	2251	15,50	3,02	0,06	-2,05	2355	0,04*																																																																																
	Hayır	106	16,11	2,94	0,29				Boşanmış Aile mi?	Evet	89	15,96	3,02	0,32	1,42	2326	0,16	Hayır	2239	15,49	3,01	0,06	Ailede Başka Yaşayan Var mı?	Evet	434	15,69	2,95	,14	1,27	2368	0,20	Hayır	1936	15,49	3,02	,07																																																				
Boşanmış Aile mi?	Evet	89	15,96	3,02	0,32	1,42	2326	0,16																																																																																
	Hayır	2239	15,49	3,01	0,06				Ailede Başka Yaşayan Var mı?	Evet	434	15,69	2,95	,14	1,27	2368	0,20	Hayır	1936	15,49	3,02	,07																																																																		
Ailede Başka Yaşayan Var mı?	Evet	434	15,69	2,95	,14	1,27	2368	0,20																																																																																
	Hayır	1936	15,49	3,02	,07																																																																																			

*p< .05

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi, annesi sağ olan çocukların saldırganlık puan ortalaması 15,51, annesi sağ olmayan çocukların saldırganlık puan ortalaması ise 16,40; babası sağ olan çocukların saldırganlık puan ortalaması 15,52, babası sağ olmayan çocukların ortalaması ise 16,13 olarak bulunmuştur. Annesi sağ olan ve sağ olmayan çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında p< .05 anlamlılık düzeyinde farklılık (p= 0,25) saptanmamıştır. Babası sağ olan ve sağ olmayan çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında p< .05 anlamlılık düzeyinde farklılık (p= 0,27) saptanmamıştır.

Viboch (2005) tarafından yapılan araştırmada, anne babasından birini kaybeden çocukların akranlarına göre daha fazla saldırganlık ve suç içeren davranışlar sergiledikleri saptanmıştır.

Ayrıca, annesi öz olan çocukların saldırganlık puan ortalaması 15,51, annesi öz olmayan çocukların ortalaması ise 16,42; babası öz olan çocukların saldırganlık puan ortalaması 15,52, babası öz olmayan çocukların ortalaması ise 16.46 olarak bulunmuştur. Annesi öz olan ve olmayan çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,04$) bulunmuştur. Babası öz olan ve olmayan çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,05$) saptanmıştır. Başar (1996), üvey olan ve üvey olmayan 10-11 yaş çocukların saldırganlık eğilimlerini incelediği araştırmasında, üvey olup olmama ile saldırganlık eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Anne ve babası birlikte yaşayan çocukların saldırganlık puan ortalaması 15,50, anne ve babası birlikte yaşamayan çocukların ortalaması ise 16,11 olarak bulunmuştur. Anne ve babası birlikte yaşayan ve yaşamayan çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında, anne ve babası birlikte yaşayan çocuklar lehine $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,04$) saptanmıştır.

Anne ve babası boşanmış çocukların saldırganlık puan ortalaması 15,96, anne ve babası boşanmamış çocukların ortalaması ise 15,49 olarak bulunmuştur. Anne ve babası boşanmış olan ve boşanmamış olan çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,16$) saptanmamıştır.

Yapılan çalışmalar, boşanmış ya da parçalanmış aileden gelen (Başoğlu, 1998; Ayan, 2007; Akduman, Akduman ve Cantürk, 2007) ve üye sayısının az olduğu ailelerde yaşayan (Ayan, 2007) çocuk ve ergenlerin daha saldırgan eğilimli olduklarını ve suça daha fazla karıştıklarını saptamışlardır.

Ailesinin yanında yaşayan çocukların saldırganlık puan ortalaması 15,54, ailesinin yanında yaşamayan çocukların saldırganlık puan ortalaması ise 15,44 olarak hesaplanmıştır. Ailesinin yanında yaşayan ve yaşamayan çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,82$) saptanmamıştır.

Çekirdek aile üyeleri dışında akrabaların birlikte yaşadığı ailede yaşayan çocukların saldırganlık puan ortalaması 15,69, çekirdek aile üyeleri dışında başka birinin yaşamadığı ailede yaşayan çocukların saldırganlık puan ortalaması ise 15,49 olarak hesaplanmıştır. Çekirdek aile üyeleri dışında akrabaların birlikte yaşadığı ve yaşamadığı ailede yaşayan çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,20$) saptanmamıştır.

Akrabaların birlikte yaşadığı kalabalık ailelerde, aile yanında yaşayanın kim olduğuna göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları ve ANOVA analizi sonuçları Tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8: Ailenin Yanında Yaşayan Kişinin Kim Olduğuna Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları

Ailenin Yanında Yaşayan Kişiler	n	\bar{x}	Std. Sapma	Std. Hata
Büyükanne	161	16,02	3,03	0,24
Büyükanne ve Dede	104	15,43	2,99	0,29
Dede	29	15,59	2,34	0,43
Abi veya abla ve onların ailesi	12	15,17	2,08	0,60
Kuzen veya Yeğen	9	17,56	3,91	1,30
Anne ve babanın kardeşlerinden biri veya ailesi	41	14,80	2,14	0,33
Büyükanne, Dede ve Çocukları	65	15,57	3,16	0,39
Toplam	421	15,66	2,94	0,14

Tablo 3.8'de görüldüğü gibi, en yüksek ortalamaya ($\bar{x} = 17,56$) sahip olan grup kuzen veya yeğenin ailenin yanında yaşadığı gruptur.

Attili (1985), yakın aile çevresinin ve diğer büyüklerle olan ilişkilerin, ev ve yetiştiği ortamın saldırganlık üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, çocuğun saldırgan davranış sergilediği yaşının yakınlık derecesi ve bu yaşın kişiliğinin saldırganlık davranışını etkilediğini saptamıştır.

Ailenin yanında yaşayan kişinin kim olduğuna göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan

ANOVA analizinin sonuçları Tablo 3.9'da görülmektedir.

Tablo 3.9: Ailenin Yanında Yaşayan Kişinin Kim Olduğuna Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamalarının ANOVA Sonuçları

	KT	df	KO	F	p
Gruplar arası	92,44	7	13,21		
Grup içi	3533,77	414	8,54	1,55	0,15
Toplam	3626,22	421			

*p<.05

**p<.01

Tablo 3.9'da görüldüğü gibi, ailenin yanında yaşayan kişinin kim olduğuna göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,15$) saptanmamıştır. Kanlıklıçer (2005) de, araştırmasında, çocuğunun anne-babası ayrı ise kimin yanında kaldığı değişkenine göre çocukların saldırganlık puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir.

Anne ve babanın eğitim düzeyine göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10: Annenin ve Babanın Eğitim Düzeyine Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları

Öğrenim Durumu	ANNE				BABA			
	n	\bar{x}	Std. Sapma	Std. Hata	n	\bar{x}	Std. Sapma	Std. Hata
Okuryazar değil	255	15,74	3,35	0,21	50	16,06	3,07	0,44
Üniversite	250	15,68	2,83	0,18	435	15,50	2,76	0,13
İlköğretim	1102	15,52	3,05	0,09	878	15,7	3,31	0,11
Ortaokul	231	15,43	2,96	0,19	387	15,25	2,69	0,14
Lise	508	15,42	2,85	0,13	567	15,37	2,87	0,12
Doktora	1	15	.	.	13	15,54	3,28	0,91
Yüksek lisans	15	14,73	2,82	0,73	28	16,43	2,36	0,45
Toplam	2362	15,52	3,006	0,06	2358	15,53	3,00	0,06

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi, annenin eğitim düzeyine göre, saldırganlık puan ortalamaları en yüksek olan grup okuryazar olmayan anneye sahip çocuklardır ($\bar{x}=15,74$). Saldırganlık puan ortalamaları en düşük grup ise yüksek lisans yapmış anneye sahip olan gruptur ($\bar{x}=14,73$). Aynı şekilde, babanın eğitim düzeyine göre, saldırganlık puan ortalamaları en yüksek olan grup yüksek lisans yapan babaya sahip çocuklardır ($\bar{x}=16,42$). Saldırganlık puan ortalamaları en düşük grup ise ortaokul mezunu olan babaya sahip olan gruptur ($\bar{x}=15,52$).

Anne ve babanın eğitim durumuna göre çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ANOVA sonuçları Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11: Anne ve Babanın Eğitim Durumuna Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamalarının ANOVA Sonuçları

Değişken	KT	df	KO	F	p	
Anne	Gruplar arası	34,77	6	5,79	0,64	0,70
	Grup içi	21304,25	2355	9,05		
	Toplam	21339,03	2361			
Baba	Gruplar arası	107,69	6	17,95	1,99	0,06
	Grup içi	21146,29	2351	8,99		
	Toplam	21253,97	2357			

*p<.05

**p<.01

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi, annenin eğitim düzeyine göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,70$) saptanmamıştır. Tuzgöl (1998), Demirhan (2002), Gürsoy (2002), Kanlıkılıçer (2005), Ayan (2007), Güney (2008) ve Omay’ın (2008) çalışmaları, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Babanın eğitim düzeyine göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,06$) saptanmamıştır. Tuzgöl (1998), Demirhan (2002), Gürsoy (2002), Aral ve Arkadaşları (2004), Kanlıkılıçer (2005), Ayan

(2007) ve Omay'ın (2008) çalışmaları da, araştırma bulgularını destekler nitelikte olup, baba öğrenim düzeyinin çocukların saldırganlık davranışlarını etkilemediği yönünde bulgular elde etmişlerdir.

Anne ve babanın meslek durumuna göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizinin sonuçları Tablo 3.12'de görülmektedir.

Tablo 3.12: Anne ve Babanın Meslek Durumuna Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları

Meslek	Anne				Meslek	Baba			
	n	\bar{x}	ss	Std. Hata		n	\bar{x}	ss	Std. Hata
Sanatçı	3	18,33	2,31	1,33	İşsiz	101	15,99	3,26	0,32
Emekli	20	15,75	2,99	0,67	Memur	131	15,69	2,71	0,24
İşçi	104	15,57	2,74	0,27	Serbest Meslek	569	15,67	3,31	0,14
Ev Hanımı	1923	15,54	3,06	0,07	Ticaret, Esnaf	292	15,56	2,99	0,18
Memur	187	15,48	2,79	0,20	İşçi	889	15,44	2,96	0,10
Esnaf, Ticaret, İşletme	29	15,45	2,38	0,44	Üst Düzey Memur veya Meslek Sahibi	173	15,14	2,27	0,17
Serbest Meslek	99	15,38	2,77	0,28	Emekli	82	15,02	2,23	0,25
Öğrenci	3	13,33	,58	0,33	Polis, Zabıta, Asker	32	14,97	2,74	0,49
Toplam	2368	15,53	3,01	0,06	Toplam	2269	15,51	2,99	0,06

Tablo 3.12'de görüldüğü gibi, saldırganlık puan ortalaması yüksek olan çocukların annelerinin meslek grupları incelendiğinde ilk sırayı sanatçılar ($\bar{x}=18,33$), ikinci sırayı emekliler ($\bar{x}=15,75$), üçüncü sırayı ise işçiler ($\bar{x}=15,57$) almaktadır.

Tablo 3.12'de görüldüğü gibi, saldırganlık puan ortalaması yüksek olan çocukların babalarının meslek grupları incelendiğinde ilk sırayı işsizler ($\bar{x}=15,99$), ikinci

sırayı memurlar ($\bar{x}=15,69$), üçüncü sırayı ise serbest meslek yapanlar ($\bar{x}=15,67$) almaktadır.

Anne ve babanın mesleğine göre çocukların saldırganlık puan ortalamalarının ANOVA sonuçları Tablo 3.13'de verilmiştir.

Tablo 3.13: Anne ve Babanın Mesleğine Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamalarının ANOVA Sonuçları

		KT	df	KO	F	p
	Gruplar arası	42,03	7	6,00		
Anne	Grup içi	21349,90	2360	9,05	0,66	0,70
	Toplam	21391,93	2367			
	Gruplar arası	99,74	7	14,25		
Baba	Grup içi	20129,43	2261	8,90	1,60	0,13
	Toplam	20229,17	2268			

Tablo 3.13'de görüldüğü gibi, annenin mesleğine göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,70$) saptanmamıştır. Babanın mesleğine göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,13$) saptanmamıştır. Ayan (2007) ve Omay'ın (2008) çalışmaları da, araştırma bulgularını destekler niteliktedir ve anne-baba mesleğine göre çocukların saldırganlık puanlarının farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Ancak, Güney (2008) çalışmasında, anne mesleğine göre çocukların saldırganlık düzeyi arasında bir farklılık bulunmadığını belirlemesine rağmen, baba mesleğine göre babası işsiz olan çocukların babası işçi olan ve serbest çalışan çocuklara göre daha yüksek saldırganlık sergilediklerini saptamıştır.

Çocuğun kaçıncı kardeş olduğu, çocuğun yaşı ve babanın yaşı, çocuğun kardeş sayısı ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 3.14'de verilmiştir.

Tablo 3.14: Çocuğun Kaçınıcı Kardeş Olduğu, Anne ve Babanın Yaşı, Çocuğun Kardeş Sayısı ile Saldırganlık Arasındaki İlişki

		Kaçınıcı çocuk	Çocuk sayısı	Baba yaşı	Anne yaşı
Saldırganlık	Pearson Korelasyon	0,02	0,02	0,03	0,03
	p	0,31	0,44	0,18	0,10
	n	2340	2378	2184	2350

*p<.05
**p<.01

Tablo 3.14’de görüldüğü gibi, öğrencinin kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, anne ve baba yaşı ile saldırganlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Kanlıklıçer de (2005) araştırmasında, baba yaşı ve kardeş sayısı ile çocukların saldırganlık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır.

Tremblay, Nagin ve Sequin (2004), kendilerinden küçük kardeş veya kardeşlere sahip olan çocukların daha yüksek düzeyde saldırganlık gösterdiklerini saptamışlardır.

Öğrencinin karne ortalaması ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.15’de verilmiştir.

Tablo 3.15: Öğrencinin Karne Ortalaması ile Saldırganlık Arasındaki İlişki

	Karne ortalaması
Pearson Korelasyon	-0,16
Saldırganlık p	0,00**
n	1798

*p<.05
**p<.01

Tablo 3.15’de görüldüğü gibi, saldırganlık ve öğrencinin karne ortalaması arasında .01 anlamlılık düzeyinde ters yönlü bir ilişki ($p=0,00$) olduğu saptanmıştır. Kısaca, karne ortalaması düştükçe saldırganlık düzeyi artmaktadır. Alanyazında da saldırganlık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi destekler nitelikte çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Öz, 2007; Scwartz ve Arkadaşları, 2006; Lamb ve Arkadaşları, 2003).

Akademik olarak başarısızlık, saldırgan davranışların gelişiminde önemli bir risk faktörü olmaktadır. Çocukların düşük akademik performansları, genellikle daha az olumlu destek görmelerine neden olabilmektedir. Örneğin; öğretmenler, saldırganca davranan çocuklara daha negatif ve daha az destekleyici geribildirimler verebilmektedirler.

Ailenin öğrenci hakkındaki genel görüşüne göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları Tablo 3.16'da gösterilmiştir.

Tablo 3.16: Ailenin Öğrenci Hakkındaki Genel Görüşüne Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları

Ailenin Öğrenci Hakkındaki Genel Görüşü	n	\bar{x}	ss	Std. Hata
Saldırgan	38	18,45	3,73	0,60
Başarısız	24	17,00	3,49	0,71
Uyumlu, Barışık, Olumlu	32	16,56	3,02	0,53
Hareketli, Hiperaktif, Sportif, Atılgan, Özgür	47	16,02	3,66	0,53
Alıngan	623	15,46	2,82	0,11
Utangaç, Çekingen, İçine Kapanık	464	15,41	3,01	0,14
Sosyal, Aktif, Girişken	30	15,37	2,44	0,45
Sevecen, Sempatik, Sevimli	9	15,11	2,37	0,79
Narin, Hassas, Duygusal, İlgii Seven	41	15,07	2,91	0,46
Sessiz, Uslu, Sakin	474	15,02	2,64	0,12
Heyecanlı, Sabırsız, Meraklı, Israrcı	8	15,00	2,83	1,00
Dürüst, Saygılı, Merhametli, Yardımsever	15	14,40	1,77	0,46
Yaramaz	153	16,98	4,05	0,33
Hırslı, Kıskanç, Sinirli, Hırçın, Sert, İnatçı	24	15,67	2,53	0,52
Zeki, Akıllı, Başarılı, Çalışkan, Mükemmel	140	14,69	1,90	0,16
Kararlı, Kendine Güvenen, Sabırlı	11	16,64	2,73	0,82
Neşeli, Esprili, Güleç, Konuşkan	21	15,71	3,96	0,87
Problemsiz, İyi Huylu, Dengeli, Mutlu, Normal, Olgun	34	15,88	3,15	0,54
Toplam	2188	15,51	2,99	0,06

Tablo 3.16'da görüldüğü gibi ailesinin görüşüne göre saldırgan olarak nitelendirilen çocukların saldırganlık puan ortalamaları 18,45, başarısız olarak

nitelendirilen çocukların saldırganlık puan ortalamaları 17, yaramaz olarak nitelendirilen çocukların saldırganlık puan ortalamaları ise 16,98 olarak bulunmuştur.

Ailenin öğrenci hakkındaki genel görüşüne göre çocukların saldırganlık puanları arasındaki farkı görmek için Varyans Analizi sonuçları Tablo 3.17’de gösterilmiştir.

Tablo 3.17: Ailenin Çocuk Hakkındaki Genel Görüşüne Göre Çocukların Saldırganlık ANOVA Analizi Sonuçları

	KT	df	KO	F	P
Gruplar arası	1024,28	17	60,25		
Grup içi	18628,56	2170	8,59	7,02	0,00**
Toplam	19652,85	2187			

** p< .01

Tablo 3.17’de görüldüğü gibi, ailenin çocuk hakkındaki genel görüşüne göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,00$) olduğu saptanmıştır.

Saldırgan olarak nitelendirilen çocukların, diğer çocuklardan daha saldırgan oldukları belirlenmiştir. Aktaş (2001) araştırmasında, sosyal ilişkileri bakımından saldırgan olarak nitelendirilen ve tanınan çocukların olumsuz tepkileri içeren davranışları daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Chaux, Molano ve Podlesky (2009) de, saldırgan olarak nitelendirme ve önyargıların okullardaki zorbalık ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir.

Saldırgan olarak nitelendirilen çocuklar ile diğer çocuklar arasındaki farkın kaynağını görmek amacıyla yapılan Tukey HSD Testi sonuçları Tablo 3.18’de gösterilmiştir.

Tablo 3.18: Tukey HSD Testi Sonuçları

Özellik	Özellik	Ortalama Farkı	Std. Hata	p
	Alıngan	2,98	0,49	0,00**
	Utangaç, Çekingen, İçine Kapanık	3,03	0,49	0,00**
	Başarısız	1,45	0,76	0,91
	Yaramaz	1,47	0,53	0,34
	Sessiz, Uslu, Sakin	3,43	0,49	0,00**
	Sosyal, Aktif, Girişken	3,08	0,72	0,002**
	Hırslı, Kıskaç, Sinirli, Hırçın, Sert, İnatçı	2,78	0,76	0,03*
	Narin, Hassas, Duygusal, İlgiiyi Seven	3,37	0,66	0,00**
Saldırgan	Dürüst, Saygılı, Merhametli, Yardımsever	4,05	0,89	0,001**
	Zeki, Akıllı, Başarılı, Çalışkan, Mükemmel	3,76	0,54	0,00**
	Sevecen, Sempatik, Sevimli	3,34	1,09	0,17
	Uyumlu, Barışık, Olumlu	1,89	0,70	0,39
	Hareketli, Hiperaktif, Sportif, Atılgan, Özgür	2,43	0,64	0,018*
	Kararlı, Kendine Güvenen, Sabırlı	1,81	1,00	0,94
	Neşeli, Esprili, Güleç, Konuşkan	2,73	0,79	0,06
	Problemsiz, İyi Huylu, Dengeli, Mutlu, Normal, Olgun	2,57	0,69	0,02*
	Heyecanlı, Sabırsız, Meraklı, Isırcı	3,45	1,14	0,19

* p< .05

** p< .01

Tablo 3.18'de görüldüğü gibi, saldırgan çocuklar ile alıngan ($p= 0,00$), utangaç, çekingen, içine kapanık ($p= 0,00$), sessiz, uslu, sakin ($p= 0,00$), narin, hassas, duygusal, ilgiyi seven ($p= 0,00$), zeki, akıllı, başarılı, çalışkan ($p= 0,00$), merhametli, yardımsever, dürüst, saygılı ($p= 0,001$), sosyal, aktif, girişken ($p= 0,002$), zeki, akıllı, başarılı, çalışkan, mükemmel ($p= 0,00$) olarak nitelendirilen çocuklar arasında .01 anlamlılık düzeyinde; hareketli, hiperaktif, sportif, atılgan, özgür ($p= 0,018$) ve problemsiz, iyi huylu, dengeli, normal, mutlu, olgun ($p= 0,02$), hırslı, kıskaç, sinirli, hırçın, sert, inatçı ($p= 0,03$) olarak nitelendirilen çocuklar arasında ise .05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bir işte çalışıp çalışmama, disiplin cezası alma ve öğretmenden olumsuz yorum gelmesi durumuna göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları ve t-Testi sonuçları Tablo 3.19'da gösterilmiştir.

Tablo 3.19: Bir İşte Çalışıp Çalışmama, Disiplin Cezası Alma ve Öğretmenden Olumsuz Yorum Gelmesi Durumuna Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

Değişken		n	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	Df	p
Çalışıyor mu?	Evet	6	16,83	2,04	0,83	1,07	2368	0,29
	Hayır	2364	15,52	3,01	0,06			
Disiplin Cezası Alma	Evet	26	17,27	4,16	0,82	2,99	2368	0,003**
	Hayır	2344	15,50	2,98	0,06			
Öğretmenden Olumsuz Yorum Gelmesi	Evet	216	16,78	3,62	0,25	6,49	2362	0,00**
	Hayır	2148	15,40	2,91	0,06			

**p< .01

Tablo 3.19'da görüldüğü gibi, herhangi bir işte çalışan çocukların saldırganlık puan ortalaması 16,83, herhangi bir işte çalışmayan çocukların saldırganlık puan ortalaması ise 15,52 olarak bulunmuştur. Herhangi bir işte çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,29$) saptanmamıştır. Dalal, Rahman ve Jansson'un (2008) çalışması, çalışan çocukların şiddet, suç ve saldırgan davranışlar sergileme bakımından yüksek risk grubu içinde olduklarını göstermektedir. Erdoğan ve Oto (2004), sokakta çalışan çocukların, sokakta çalışmayan çocuklara göre daha saldırgan davranışlar gösterdiğini saptamışlardır.

Disiplin cezası almış olan çocukların saldırganlık puan ortalaması 17,27, disiplin cezası almamış olan çocukların saldırganlık puan ortalaması ise 15,50 olarak bulunmuştur. Disiplin cezası almış ve almamış çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında disiplin cezası almamış olan çocuklar lehine $p < .01$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,003$) saptanmıştır.

Öğretmenden herhangi bir olumsuz yorum gelen çocukların saldırganlık puan ortalaması 16,78, öğretmenden herhangi bir olumsuz yorum gelmeyen çocukların saldırganlık puan ortalaması ise 15,40 olarak bulunmuştur. Öğretmenden herhangi bir olumsuz yorum gelen ve gelmeyen çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında olumsuz yorum gelmeyen çocuklar lehine $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,00$) saptanmıştır.

Ailenin kendi algıladıkları sosyoekonomik düzeye göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları ve tanımlayıcı istatistikî bilgiler Tablo 3.20'de gösterilmiştir.

Tablo 3.20: Ailenin Kendi Algıladığı Sosyoekonomik Düzeye Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları

SED	n	\bar{x}	ss	Std. Hata
Üst	423	15,27	2,47	0,12
Orta	1207	15,38	2,73	0,08
Alt	681	15,89	3,59	0,14
Toplam	2311	15,51	2,97	0,06

Tablo 3.20'de görüldüğü gibi, ailenin kendi algıladıkları sosyoekonomik düzeye göre, üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların saldırganlık puan ortalamaları 15,27, orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların saldırganlık puan ortalamaları 15,38, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların saldırganlık puan ortalamaları ise 15,89 olarak bulunmuştur. Saldırganlık puan ortalamaları en yüksek olan grup alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklardır.

Ailenin kendi algıladıkları sosyoekonomik düzeye göre çocukların saldırganlık puanları arasındaki farkı görmek için Varyans Analizi sonuçları Tablo 3.21'de gösterilmiştir.

Tablo 3.21: Ailenin Kendi Algıladığı Sosyoekonomik Düzeye Göre Çocukların Saldırganlık ANOVA Analizi Sonuçları

ANOVA	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	143,38	2	71,69		
Grup İçi	20282,24	2308	8,79	8,16	0,00**
Toplam	20425,62	2310			

** p< .01

Tablo 3.21’de görüldüğü gibi, ailenin kendi algıladıkları sosyoekonomik düzeye göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,00$) olduğu saptanmıştır.

Gruplar arasındaki farkın kaynağını görmek amacıyla yapılan Tukey HSD Testi sonuçları Tablo 3.22’de gösterilmiştir.

Tablo 3.22: Tukey HSD Testi Sonuçları

SED	SED	Ortalama Farkı	Std. Hata	p
Üst	Orta	-0,10	0,17	0,81
	Alt	-0,62	0,18	0,002**
Orta	Üst	0,10	0,17	0,81
	Alt	-0,51	0,14	0,001**
Alt	Üst	0,62	0,18	0,002**
	Orta	0,51	0,14	0,001**

** p< .01

Tablo 3.22’de görüldüğü gibi, alt sosyoekonomik düzey ile orta ve üst sosyoekonomik düzey arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu, orta ve üst sosyoekonomik düzey arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklardan daha saldırgan oldukları görülmektedir.

Saldırganlık ve şiddet içeren davranışlar, ekonomik, eğitim ve kültür düzeyleri düşük alt sosyoekonomik düzeyde çevrelerde yetişen erkekler arasında daha çok gözlenmektedir. Bu durum, eğitim düzeyi düşük ve ekonomik olarak yoksul olan kesimin olumsuz örneklerden daha kolay etkilenip, saldırganlığı daha kolay benimsemesinden kaynaklanmaktadır (Köknel, 1996). Ailenin gelirinin düşük olmasının, çocuğun daha yüksek saldırganlık göstermesi ile ilişkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Hatunoğlu, 1994; Mistry ve Arkadaşları, 2002; Aral ve Arkadaşları, 2004; Tremblay, Nagin ve Sequin, 2004; Dizman ve Gürsoy, 2005; Kanlıkılıçer, 2005; Dodge, Coie ve Lynam, 2006). Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen 4-10 yaş arasındaki çocukların dolaylı ve fiziksel saldırganlık düzeylerinin (Vaillancourt ve Arkadaşları, 2007), orta çocuklukta ise fiziksel saldırganlık (Harachi ve Arkadaşları, 2006) düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Başoğlu (1998) da, araştırmasında düşük ekonomik düzeyin suç işleme oranını artırdığını belirtmiştir. Aktaş (2001), ailenin ekonomik sorunlarının ergenleri olumsuz etkilediğini ve ekonomik sıkıntıların çok olduğu ailelerde yetişen ergenlerin daha fazla saldırgan davranışlar gösterdiğini belirlemiştir.

Ailenin aylık gelirin'e göre değerlendirilen sosyoekonomik düzeye göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları ve tanımlayıcı istatistikî bilgiler Tablo 3.23'de gösterilmiştir.

Tablo 3.23: Ailenin Aylık Gelirine Göre Değerlendirilen Sosyoekonomik Düzeye Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları

SED	n	\bar{x}	ss	Std. Hata
Alt	1098	15,57	3,17	0,10
Orta	562	15,41	2,84	0,12
Üst	79	15,30	2,43	0,27
Toplam	1739	15,51	3,03	0,07

Tablo 3.23'de görüldüğü gibi, ailenin aylık gelirin'e göre değerlendirilen sosyoekonomik düzeye göre, üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların saldırganlık puan ortalamaları 15,30, orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların saldırganlık puan

ortalamları 15,41, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların saldırganlık puan ortalamaları ise 15,57 olarak bulunmuştur. Saldırganlık puan ortalamaları en yüksek olan grup alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklardır.

Ailenin aylık gelirine göre değerlendirilen sosyoekonomik düzeye göre çocukların saldırganlık puanları arasındaki farkı görmek için Varyans Analizi sonuçları Tablo 3.24'de gösterilmiştir.

Tablo 3.24: Ailenin Aylık Gelirine Göre Değerlendirilen Sosyoekonomik Düzeye Göre Çocukların Saldırganlık ANOVA Analizi Sonuçları

	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	12,44	2	6,22		
Grup İçi	15982,20	1736	9,21	0,68	0,51
Toplam	15994,64	1738			

*p<.05

**p<.01

Tablo 3.24'de görüldüğü gibi, ailenin aylık gelirine göre değerlendirilen sosyoekonomik düzeye göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,51$) saptanmamıştır. Literatürde bu bulguyu destekler nitelikte araştırmalar mevcuttur (Tuzgöl, 1998; Demirhan, 2002; Omay, 2008).

Ailenin göç edip etmeme durumuna göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları ve t-Testi sonuçları Tablo 3.25'de gösterilmiştir.

Tablo 3.25: Göç Durumuna Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

Değişken		n	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	df	p
Aile Göç Etti mi?	Evet	371	15,81	3,22	0,17	1,95	2329	0,05
	Hayır	1960	15,47	2,96	0,07			

*p<.05

Tablo 3.25'de görüldüğü gibi, göç etmiş olan ailelerde yaşayan çocukların saldırganlık puan ortalaması 15,81, ailesi göç etmemiş olan çocukların saldırganlık puan

ortalaması ise 15,47 olarak bulunmuştur. Göç etmiş olan ailelerde yaşayan ve yaşamayan çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,05$) saptanmamıştır.

Çocuğun ailede saldırgan davranış gösterip göstermeme, günlük yaşamında saldırgan davranış gösterip göstermeme ve ailede çocuktan başka birinin saldırgan davranış sergileyip sergilememe durumuna göre çocukların saldırganlık puan ortalamaları ve t-Testi sonuçları Tablo 3.26'da gösterilmiştir.

Tablo 3.26: Ailede Yaşanan Saldırganlık Durumuna Göre Çocukların Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

Değişken		n	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	df	p
Çocuk Aile İçinde Saldırganlık Sergiliyor mu?	Evet	219	16,82	3,62	0,25	6,70	2355	0,00**
	Hayır	2138	15,40	2,91	0,06			
Çocuk Günlük Yaşamda Saldırganlık Sergiliyor mu?	Evet	245	17,27	3,88	0,25	9,78	2356	0,00**
	Hayır	2113	15,32	2,82	0,06			
Ailede Başka Saldırganlık Sergileyen Var mı?	Evet	143	16,48	3,64	0,31	3,95	2332	0,00**
	Hayır	2191	15,46	2,93	0,06			

** $p < .01$

Tablo 3.26'da görüldüğü gibi, aile içinde saldırganlık davranışı sergileyen çocukların saldırganlık puan ortalaması 16,82, aile içinde saldırganlık davranışı sergilemeyen çocukların saldırganlık puan ortalaması ise 15,40 olarak bulunmuştur. Aile içinde saldırganlık davranışı sergileyen ve sergilemeyen çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,00$) bulunmuştur.

Günlük yaşam içinde saldırganlık davranışı sergileyen çocukların saldırganlık puan ortalaması 17,27, günlük yaşamda saldırganlık davranışı sergilemeyen çocukların saldırganlık puan ortalaması ise 15,32 olarak bulunmuştur. Günlük yaşamda saldırganlık davranışı sergileyen ve sergilemeyen çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,00$) bulunmuştur.

Çocuktan başka saldırganlık davranışı sergileyen kişilerin bulunduğu ailede yaşayan çocukların saldırganlık puan ortalaması 16,48, çocuktan başka saldırganlık davranışı sergileyen kişilerin bulunduğu ailede yaşamayan çocukların saldırganlık puan ortalaması ise 15,46 olarak bulunmuştur. Çocuktan başka saldırganlık davranışı sergileyen kişilerin bulunduğu ailede yaşayan ve yaşamayan çocukların saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde farklılık ($p = 0,00$) bulunmuştur. Çocuktan başka saldırganlık davranışı sergileyen kişilerin bulunduğu ailede yaşayan çocukların saldırganlık düzeyleri daha yüksektir.

Aile üyelerinin etkileşimlerinin sevgi ve saygıdan yoksun olduğu, şiddete başvuran aile üyelerinin olduğu sağlıksız ailelerde büyüyen çocukların da sağlıksız ilişkiler kurması ve saldırgan davranışlar sergilemesi, umutsuz, sevgisiz, çekingen, antisosyal, pasif ve başarısız kişilik geliştirmeleri mümkün olmaktadır (Ağaoğlu ve Terzi, 2008).

Vanderberg ve Marsh (2009), çocuk ve gençlerde fiziksel şiddete maruz kalma ile saldırganlık arasında yüksek ilişki olduğunu saptamışlardır. American Medical Association (2002), çocuklarda görülen saldırgan davranışların evdeki saldırganlığın bir taklidi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, kardeşlerine karşı saldırganca davranan çoğu çocuğun, ebeveynlerinden biri tarafından kötü davranıldığını veya kuzeni veya kardeşlerinden birine kötü davranıldığını şahit olduğunu ifade etmektedirler.

Aile içerisinde babanın anneye olan fiziksel saldırılarına tanık olan çocukların, okulda uyumsuzluk ve saldırgan davranışlar ile nefret duygularının sürekliliği gibi problemlerin yaşandığı ifade edilmektedir (Eisenbraun, 2007). Özellikle, ailede şiddet içeren davranışlara maruz kalan kızların erkeklere göre daha stresli oldukları ve saldırganlığa daha yatkın oldukları belirtilmektedir (Baldry, 2003). Seul'de 9-17 yaşları arasında 987 öğrenci ile yapılan araştırmada, çocukların anti-sosyal davranışlara sahip olmaları ile aile ve akrabalarından kötü davranışlara maruz kalmaları arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Doe, 2000).

2. Empati Eğitim Programının Saldırganlık Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Empati Eğitim Programı sonucunda deney, plasebo ve kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontest saldırganlık puan ortalamaları Tablo 3.27’de gösterilmiştir.

Tablo 3.27: Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları

	Grup	n	\bar{x}	ss
Öntest	Deney	30	24,87	3,19
	Plasebo	30	23,97	3,11
	Kontrol	30	25,37	3,35
	Toplam	90	24,73	3,24
Sontest	Deney	30	20,23	4,78
	Plasebo	30	21,73	4,56
	Kontrol	30	24,00	4,39
	Toplam	90	21,99	4,79

Tablo 3.27’ye göre, deney grubundaki çocukların saldırganlık öntest puan ortalamaları 24,87, sontest puan ortalamaları 20,23; plasebo grubundaki çocukların saldırganlık öntest puan ortalamaları 23,97, sontest puan ortalamaları 21,73; kontrol grubundaki çocukların saldırganlık öntest puan ortalamaları 25,37, sontest puan ortalamaları 24,00 olarak bulunmuştur.

Deney, plasebo ve kontrol grubu ortalamalarının varyanslarının eşitliğini yordamak için yapılan Levene’s Testi sonuçları Tablo 3.28’de verilmiştir.

Tablo 3.28: Levene’s Testi Sonuçları

F	sd1	sd2	p
0,16	2	87	0,85

Tablo 3.28 incelendiğinde, Levene’s Testi sonucuna göre anlamlılık düzeyi 0,85 çıktığı ve 0,05’den büyük olduğu görülmektedir. Bu nedenle varyansların homojen olduğu kabul edilmektedir.

Deney, plasebo ve kontrol grubunda Konular Arası Etkileşim Testi sonuçları Tablo 3.29'da verilmiştir.

Tablo 3.29: Konular Arası Etkileşim Testi

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	6,61	2	3,304	0,16	0,85
Grup * öntest	9,26	2	4,629	0,23	0,80
Hata	1704,03	84	20,286		
Toplam	2040,99	89			

**p< .01

Tablo 3.29 incelendiğinde, konular arası etkileşim testi sonucuna göre, gruplar arasında önteste dayalı olarak son test puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu görülmektedir (grup*öntest için F= 0,23, p= 0,80).

Grupların varyanslarının eşitliği ve regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu sınılandıktan sonra deney, plasebo ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları Tablo 3.30'da verilmiştir.

Tablo 3.30: Deney, Plasebo ve Kontrol gruplarının Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları

Grup	\bar{x}	Std. Hata	95% Güven Aralığı	
			En düşük	En yüksek
Deney	20,19(a)	0,82	18,57	21,81
Plasebo	22,00(a)	0,82	20,37	23,64
Kontrol	23,78(a)	0,82	22,15	25,41

Tablo 3.30'a göre, düzeltilmiş ortalamalar incelendiğinde deney grubunun ortalamasının 20,19'a düştüğü; plasebo grubunun ortalamasının 22,00'ye çıktığı ve kontrol grubunun ortalamasının 23,78'e düştüğü görülmektedir.

Deney, plasebo ve kontrol grubu çocuklarının öntest puanlarına göre sontest puanlarının düzeltilmiş ortalamaları arasındaki farkı görmek için yapılan Kovaryans Analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 3.31'de verilmiştir.

Tablo 3.31: Önteste Göre Düzeltilmiş Sontest puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare
Öntest	111,95	1	111,95	5,62	0,02	0,06
Grup	192,63	2	96,32	4,84	0,01	0,10
Hata	1713,28	86	19,92			
Toplam	2040,99	89				

**p< .01

Tablo 3.31’de görüldüğü gibi, deney, plasebo ve kontrol grubunun önteste göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p= 0,01$). Bu bulgu uygulanan empati eğitim programının çocukların saldırganlık düzeyleri üzerinde farklılığa yol açtığını göstermektedir.

Deney, plasebo ve kontrol grubu çocuklarının sontest puanları arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklandığını görmek için yapılan Tukey’s HSD Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları Tablo 3.32’de verilmiştir.

Tablo 3.32: Tukey’s HSD Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

(I) grup	(J) grup	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p
Deney	Plasebo	-1,82	1,16	0,36
	Kontrol	-3,59(*)	1,16	0,008**
Plasebo	Deney	1,82	1,16	0,36
	Kontrol	-1,77	1,17	0,40
Kontrol	Deney	3,59(*)	1,16	0,008**
	Plasebo	1,77	1,17	0,40

**p< .01

Tablo 3.32 incelendiğinde, plasebo grubu ile deney ve plasebo grubu arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ($p= 0,36$); deney ve kontrol grubu arasında ise anlamlı farklılık bulunduğu ($p= 0,008$) görülmektedir. Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğunu ($p= 0,008$) gösteren bulgu, deney ve kontrol grubu arasındaki farkın,

deney grubuna uygulanan empati eğitim programının etkisinden kaynaklandığını göstermektedir. Kısaca, empati eğitim programının, çocukların saldırganlık düzeyleri üzerinde saldırganlığı azaltma yönünde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Saldırgan çocukların, başkalarının davranışlarını ve duygularını yanlış yorumlama eğiliminde oldukları, dolayısıyla da davranışın altında yatan niyeti yanlış algılayabildikleri bilinmektedir (Crick ve Dodge, 1994). Empati eğitimi sonucunda empati becerisinin gelişimi ile saldırgan çocukların benmerkezcilik düzeylerinde azalma olduğu, olaylara başkalarının gözünden bakabilmeyi öğrenebildikleri, böylece, karşısındaki kişinin içinde bulunduğu durumu daha iyi yorumlayabildikleri ve hissettiklerini karşı tarafa daha uygun bir şekilde ifade edebilmeyi öğrenebildikleri için saldırganlık düzeylerinde azalma olduğu düşünülmektedir.

Feshbach ve Arkadaşları (1983) tarafından ilkokul öğrencileriyle yapılan çalışmada, ilkokul çocuklarına verilen bir empati eğitimi programının çocukların saldırganlık düzeylerini azalttığı, öz-saygı ve sosyal yeterliklerini ise arttırdığı belirlenmiştir (Akt. Feshbach ve Feshbach, 1997). Pecukonis (1990), araştırmasında, saldırgan olan 24 kız ergene uygulanan empati eğitim programının etkisini incelemiş ve empati becerilerinin arttığını belirlemiştir.

Öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik eğitim programları ile ilgili literatürdeki araştırmalara bakıldığında, örneğin, Öfke Yönetimi Becerileri Eğitimi Programının (Cenkseven, 2003), Sosyal Beceri Programının (Kumru-Sarıca, 2008), ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerini azaltma üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitiminin (Şevkin, 2008), Öfke Denetimi Eğitiminin (Öner-Koruklu, 1998), Çatışma Çözümü Eğitiminin (Akgün, Araz ve Karadağ, 2007), ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden 10-11 yaş çocuklarının saldırganlık eğilimlerinin azalması yönünde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Karataş ve Gökçakan (2009) ise ergenlerle yapılan psikodrama teknikleriyle yürütülen grup etkinliklerinin saldırganlık düzeylerinde azalmaya neden olduğunu saptamıştır. Öner-Koruklu ve Aysan (2004) tarafından yapılan çalışmada da, arabuluculuk eğitiminin üniversite öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Bütün bu saldırganlığı önlemeye yönelik eğitim programlarının hemen hepsinin içeriğinde empati eğitimi de bulunmaktadır. Bu nedenle yukarıda adı geçen tüm çalışmaların da araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Görüldüğü gibi literatürdeki pek çok çalışma, empati eğitim programı gibi, çeşitli eğitim programlarının saldırganlığı azaltma yönünde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar da, Empati Eğitim Programının ilköğretim 4. ve 5. sınıftaki 10-11 yaş çocuklarının saldırganlık düzeylerini azalttığı yönündeki araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Deney, plasebo ve kontrol grubu çocuklarının öntest-sontest saldırganlık puan ortalamaları ve t-Testi sonuçları Tablo 3.33'de verilmiştir.

Tablo 3.33: Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest-Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	df	p
Deney grubu	Öntest	30	24,87	3,19	0,58	4,97	29	0,00
	Sontest	30	20,23	4,78	0,87			
Plasebo grubu	Öntest	30	23,97	3,11	0,57	2,39	29	0,02*
	Sontest	30	21,73	4,56	0,83			
Kontrol grubu	Öntest	30	25,37	3,35	0,61	1,68	29	0,11
	Sontest	30	24,00	4,39	0,80			

*p<.05

**p<.01

Tablo 3.33'de görüldüğü gibi, deney grubu çocuklarının öntest-sontest puan ortalamaları arasında $p < .01$ düzeyinde sontest puanları lehine anlamlı bir fark saptanmıştır ($p=0,00$). Deney grubu çocuklarına verilen empati eğitimi sonucunda empatik becerilerinin artmasının, saldırganlık düzeylerinin azalmasına neden olduğu düşünülmektedir. Araştırmalar da, empati beceri düzeyi arttıkça saldırgan davranışların azaldığını göstermektedir (Chaux, Molano ve Podlesky, 2009; Filiz, 2009; Nesdale ve Arkadaşları, 2009; Koç, 2006; Rehber, 2007; Björkqvist, Österman ve Kaukiainen, 2000).

Kontrol grubu çocuklarının öntest-sontest puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,11$).

Plasebo grubu çocuklarının öntest-sontest puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde sontest puanları lehine anlamlı bir fark saptanmıştır ($p=0,02$). Plasebo grubu ile deney grubu arasında anlamlı fark çıkmamasına rağmen, deney grubundaki çocukların saldırganlık öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın, plasebo grubundaki çocukların öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farktan daha büyük olduğu Tablo 3.27'de görülmektedir. Plasebo grubundaki çocukların saldırganlık sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha düşük çıkmasının nedeni olarak, çocuklarla her hafta düzenli olarak buluşulması, konuşulması ve onlarla ilgilenilmiş olmasının çocuklar üzerinde olumlu etki bırakmış olabileceğini düşündürmektedir. Saldırganlığın nedenlerinden bazılarının, ailenin çocuğun sevgi, güven, sorumluluk gibi duygusal gereksinimlerini karşılayamaması (Ağlamaz, 2008), ebeveynlerin çocuklarına kötü muamelede bulunmaları veya onları ihmal etmeleri (Kızmaz, 2006), sosyal destek eksikliği (Kaymak-Özmen, 2004), yöneticilerden ve öğretmenlerden fiziksel ya da psikolojik şiddet görmüş olmaları (Akbaba-Altun, Güneri ve Baker, 2006) gibi nedenler olduğu daha önce belirtilmişti. Bütün bu nedenler düşünüldüğünde; saldırgan çocuklarla iletişim ve etkileşime geçilmesinin, onlara ilgi ve şefkat gösterilmesinin, önemsendiklerinin hissettirilmesinin bile onlarda ne kadar olumlu değişiklikler yapabildiğini göstermesi açısından önemli bir bulgudur.

Bu bulgu, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve yöneticilerin, saldırgan çocuklar ile ilgilenilmesinin, çeşitli sportif ve sanatsal etkinliklere yöneltilerek, bu çocukların saldırganlığa yönelten enerjilerini olumlu yönde boşaltmalarını sağlamalarının da saldırganlığı azaltmada etkili olabileceğini göstermektedir. Her okulda empati eğitim programının uygulanmasının mümkün olamayacağı düşünüldüğünde, saldırgan çocuklarla etkileşim kurmanın, ilgilenmenin, nitelikli vakit geçirmenin sağlanmasının ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Deney grubunda yer alan çocukların sosyoekonomik durumuna göre Empati Eğitim Programı uygulanmadan önceki ve sonraki saldırganlık puan ortalamaları arasındaki farkı görmek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 3.34'de verilmiştir.

Tablo 3.34: Deney Grubu Çocuklarının Sosyoekonomik Düzeyine Göre Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

	SED	n	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	df	p
Öntest	Alt	15	25,20	1,90	0,49	0,57	28	0,58
	Orta ve Üst	15	24,53	4,16	1,07			
Sontest	Alt	15	17,67	4,05	1,05	-3,45	28	0,002**
	Orta ve Üst	15	22,80	4,11	1,06			

**p<.01

Tablo 3.34'de görüldüğü gibi, sosyoekonomik düzeye göre alt sosyoekonomik düzey ile orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların saldırganlık öntest puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,58$).

Sosyoekonomik düzeye göre alt sosyoekonomik düzey ile orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların saldırganlık sontest puan ortalamaları arasında ise $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,002$). Deney grubundaki alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların, empati eğitim programı uygulaması sonucunda, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre olumlu yönde daha fazla etkilendikleri ve saldırganlık düzeylerinde önemli derecede azalma olduğu görülmektedir.

Deney grubu çocuklarının cinsiyete göre öntest ve sontest saldırganlık puan ortalamaları ve t-Testi sonuçları Tablo 3.35'de verilmiştir.

Tablo 3.35: Deney Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	df	p
Öntest	Kız	11	24,09	1,51	0,46	-1,01	28	0,32
	Erkek	19	25,32	3,82	0,88			
Sontest	Kız	11	16,64	3,64	1,10	-3,79	28	,001**
	Erkek	19	22,32	4,12	0,95			

**p<.01

Tablo 3.35’de görüldüğü gibi, cinsiyete göre kız ve erkek çocukların saldırganlık öntest puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,32$).

Cinsiyete göre kız ve erkek çocukların saldırganlık sontest puan ortalamaları arasında $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,001$). Deney grubundaki kız çocuklarının, empati eğitim programından erkeklere göre olumlu yönde daha fazla etkilendikleri ve saldırganlık düzeylerinde önemli derecede azalma olduğu görülmektedir.

Deney grubu kız ve erkek çocukların öntest ve sontest saldırganlık puan ortalamaları ve t-Testi sonuçları Tablo 3.36’da verilmiştir.

Tablo 3.36: Deney Grubu Kız ve Erkek Çocukların Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	df	p
Kız	Öntest	11	24,09	1,51	0,46	6,02	10	0,00**
	Sontest	11	16,64	3,64	1,10			
Erkek	Öntest	19	25,32	3,82	0,88	2,62	18	0,02*
	Sontest	19	22,32	4,12	0,95			

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

Tablo 3.36’da görüldüğü gibi, deney grubu kız ve erkek çocukların öntest ve sontest saldırganlık puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark saptanmıştır ($p=0,32$).

Cinsiyete göre kız ve erkek çocukların saldırganlık sontest puan ortalamaları arasında $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,001$).

Şevkin (2008), Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi programının, erkek çocukların saldırganlık eğilimlerinin azalması yönünde etkili olduğunu, ancak kız çocukların saldırganlık eğilimleri üzerinde etkili olmadığını belirlemiştir.

Plasebo grubu çocuklarının sosyoekonomik düzeye göre öntest ve sontest saldırganlık puan ortalamaları ve t-Testi sonuçları Tablo 3.37’de verilmiştir.

Tablo 3.37: Plasebo Grubu Çocuklarının Sosyoekonomik Düzeyine Göre Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

	SED	n	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	df	p
Öntest	Alt	15	24,93	2,44	0,63	1,76	28	0,09
	Orta ve Üst	15	23,00	3,49	0,90			
Sontest	Alt	15	21,13	4,45	1,15	-1,14	28	0,26
	Orta ve Üst	15	23,13	5,13	1,32			

**p< .01

Tablo 3.37’de görüldüğü gibi, plasebo grubunda sosyoekonomik düzeye göre alt sosyoekonomik düzey ile orta ve üst sosyoekonomik düzey çocukların saldırganlık öntest puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,09$).

Sosyoekonomik düzeye göre alt sosyoekonomik düzey ile orta ve üst sosyoekonomik düzey çocukların saldırganlık sontest puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,26$).

Plasebo grubu çocuklarının cinsiyete göre öntest ve sontest saldırganlık puan ortalamaları ve t-testi sonuçları Tablo 3.38’de verilmiştir.

Tablo 3.38: Plasebo Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	df	p
Öntest	Kız	10	23,80	4,71	1,49	-0,20	28	0,84
	Erkek	20	24,05	2,06	0,46			
Sontest	Kız	10	21,80	5,16	1,63	0,06	28	0,96
	Erkek	20	21,70	4,37	0,98			

Tablo 3.38’de görüldüğü gibi, cinsiyete göre kız ve erkek çocukların saldırganlık öntest puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,84$).

Cinsiyete göre kız ve erkek çocukların saldırganlık sontest puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,96$).

Kontrol grubu çocuklarının sosyoekonomik düzeye göre öntest ve sontest saldırganlık puan ortalamaları ve t-Testi sonuçları Tablo 3.39’da verilmiştir.

Tablo 3.39: Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

	SED	n	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	df	p
Öntest	Alt	15	26,20	3,80	0,98	1,39	28	0,18
	Orta ve Üst	15	24,53	2,70	0,70			
Sontest	Alt	15	25,13	3,91	1,01	1,44	28	0,16
	Orta ve Üst	15	22,87	4,69	1,21			

** $p < .01$

Tablo 3.39’da görüldüğü gibi, kontrol grubunda sosyoekonomik düzeye göre alt ile orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların saldırganlık öntest puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,18$).

Sosyoekonomik düzeye göre alt ile orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların saldırganlık sontest puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,16$).

Kontrol grubu çocuklarının cinsiyete göre öntest ve sontest saldırganlık puan ortalamaları ve t-Testi sonuçları Tablo 3.40'da verilmiştir.

Tablo 3.40: Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Öntest ve Sontest Saldırganlık Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	df	p
Öntest	Kız	7	24,43	2,30	0,87	-0,84	28	0,41
	Erkek	23	25,65	3,60	0,75			
Sontest	Kız	7	21,86	3,58	1,35	-1,51	28	0,14
	Erkek	23	24,65	4,48	,93			

**p< .01

Tablo 3.40'da görüldüğü gibi, cinsiyete göre kız ve erkek çocukların saldırganlık öntest puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,41$).

Cinsiyete göre kız ve erkek çocukların saldırganlık sontest puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,14$).

BÖLÜM IV

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, empati eğitim programının, 10-11 yaş çocuklarının saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında geliştirilen uygulamaya ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Sonuçlar

1. Erkek çocukların kız çocuklara göre; 11 yaşındaki çocukların 10 yaşındaki çocuklara göre daha saldırgan oldukları belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzeye göre ise çocukların saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

2. Kız çocukların erkek çocuklara göre empatik becerilerinin daha yüksek olduğu; 10 yaşındaki çocuklar ile 11 yaşındaki çocukların empatik becerileri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

3. Çocukların saldırganlık düzeyi ve empatik beceri düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kısaca, empatik beceri düzeyi arttıkça saldırganlık düzeyi düşmektedir.

4. Anne ve babanın öz olup olmamasının, anne ve babanın birlikte yaşıyor olup olmamasının çocukların saldırganlık düzeyleri üzerinde etkisi olduğu; anne ve babanın sağ olup olmamasının, boşanmış olup olmamasının ve ailede başka yaşayan bireyler olup olmamasının çocukların saldırganlık düzeyi üzerinde ise etkisi olmadığı belirlenmiştir. Anne ve babası öz olmayan, anne ve babası ayrı yaşayan çocukların saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ailesinin yanında kuzeni veya bir yeğeni ile yaşayan çocukların saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

5. Anne ve baba eğitim düzeyine göre çocukların saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca anne ve baba mesleklerine göre de çocukların saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

6. Öğrencinin kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, anne ve baba yaşı ile saldırganlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı; öğrencinin karne ortalaması ile saldırganlık düzeyi arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

7. Ailesi tarafından saldırgan olarak nitelendirilen çocukların, diğer çocuklardan daha saldırgan oldukları belirlenmiştir.

8. Öğrencinin çalışıp çalışmaması ile saldırganlık düzeyi arasında bir ilişki olmadığı; disiplin cezası almış olması ve öğretmeninden olumsuz yorum gelmesi ile öğrencinin saldırganlık düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

9. Ailenin algıladığı sosyoekonomik düzeye göre alt sosyoekonomik düzey çocuklarının saldırganlık düzeylerinin üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alt sosyoekonomik düzey ile orta sosyoekonomik düzey arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

10. Ailesi göç etmiş çocukların saldırganlık düzeyleri ailesi göç etmemiş çocuklara göre daha yüksek olmasına rağmen aradaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

11. Aile içinde saldırgan davranışlar sergileyen çocukların, sergilemeyen çocuklara göre ve günlük yaşam içinde saldırgan davranışlar sergileyen çocukların, sergilemeyen çocuklara göre daha saldırgan oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte ailesinde saldırgan davranışlar sergileyen bireyler bulunan çocukların saldırganlık düzeylerinin, ailesinde saldırgan davranışlar sergileyen bireyler bulunmayan çocuklara göre saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

12. Deney, plasebo ve kontrol grubunun saldırganlık düzeyleri arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgu uygulanan empati eğitim programının çocukların saldırganlık düzeyleri üzerinde farklılığa yol açtığını göstermektedir. Uygulanan empati eğitim programı, çocukların saldırganlık düzeylerini azaltmaktadır.

13. Empati eğitim programı uygulaması sonucunda, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre olumlu

yönde daha fazla etkilendikleri belirlenmiştir. Ayrıca, Empati eğitim programı uygulaması sonucunda, kız çocukların, erkek çocuklara göre olumlu yönde daha fazla etkilendikleri belirlenmiştir.

2. Öneriler

2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Okullarda önleyici rehberlik ilkesi benimsenerek saldırganlığa yönelik bireysel ve grup rehberliği çalışmalarına yer verilmeli ve bu çalışmalarda empati eğitim programı uygulanmalıdır.

Okullarda, Empati Eğitim Programının uygulanabilmesi için rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenlerine yönelik empati eğitimi konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Her okulda Empati Eğitim Programı uygulanması mümkün olmayacağından saldırgan çocuklarla ilgilenilmesinin, konuşulmasının, şefkat gösterilmesinin çocuklar üzerinde olumlu etkisi olduğunun hizmetiçi eğitimlerde öğretmenlere anlatılması gerekmektedir.

Saldırganlığın çözümü için, saldırganlığa neden olan etkenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, okullarda rehber öğretmenler, sınıf öğretmenleri çocukların aileleriyle sürekli iletişim halinde olmalı ve sorunun çözümünde aile ile birlikte hareket etmelidir.

Ailelere anne-baba eğitimi yoluyla saldırganlığın nedenleri anlatılmalı, çocuklarında saldırgan davranışlar gördüklerinde neler yapılabileceği konusunda aileler bilgilendirilmelidir. Örneğin, saldırgan davranış sergileyen çocuğa, fiziksel şiddet içeren cezalar uygulanmaması, yemek yememe cezası verilmemesi ve kötü sözler söylenmemesi gibi. Gerekli uyarılar yapıldıktan sonra davranış devam ediyorsa, şiddet içermeyen cezalar veya olumsuz pekiştireçler verilebileceği; çocukların olumlu davranışlarının anında pekiştirilmesi ve saldırgan davranışların azalması halinde çocuğun ödüllendirilmesi gerektiği aileye anlatılmalıdır.

Aile katılımı etkinlikleri içerisine empatik becerileri geliştirmeye yönelik olarak empati eğitim programında yer alan etkinlikler dahil edilmelidir.

Öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerinde saldırıya uğrayan kişilerin neler hissettiklerine dair eğitici drama çalışmalarına yer vermelidir. Örneğin, saldırgan davranışlar sergileyen çocuk, saldırıya uğrayan çocuk rolü üstlenebilir ve neler hissettiğini anlatması istenebilir. Eşyalara veya hayvanlara zarar veren çocuklarla, "eşyaların yerinde olsan" veya "hayvanların yerinde olsan" gibi canlandırma çalışmaları yapılabilir.

Saldırgan çocuklara öğüt verme yerine, karşılıklı konuşma sürecinde çocuğun o anki duyguları açığa çıkarılmalı ve duygularını bir arkadaşı, anne-babası veya bir öğretmeniyle paylaşması öğretilmelidir.

Saldırgan çocukların sosyal olgunluğunu artırmak için hem aile içinde hem de okul ve sınıfta, çocuklara çeşitli sorumluluklar verilmelidir. Okullarda, saldırgan çocukların enerjisini boşaltabileceği spor faaliyetlerine, kulüp etkinliklerine ağırlık verilmesi sağlanmalıdır. Çocukların, saldırgan enerjilerini boşaltabilmeleri için saldırı sporları yerine aikido gibi savunma sanatını öğreten sporlara yönelmeleri sağlanmalıdır.

2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Bu araştırma, 10-11 yaş ilköğretim çağı çocukları ile sınırlıdır. Araştırma daha küçük yaştaki ilköğretim çağı veya okul öncesi dönem çocukları ile yapılarak, daha erken yaşta empatik becerilerin kazandırılmasının, saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Anne-babalara Empati Eğitim Programı uygulanarak, programın saldırgan çocuklar üzerindeki etkisinin belirlendiği çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlere Empati Eğitim Programı uygulanarak, programın saldırgan çocuklar üzerindeki etkisinin belirlendiği çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adak, N. (2004). Bir Sosyallezyasyon Aracı Olarak Televizyon ve Şiddet, *Ahmet Yesevi Üniversitesi 'Bilig' Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 27-38.
- Açıkgöz, K. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağaoğlu, E. ve Terzi, Ç. (2008). Suçla Mücadelede Aile Eğitiminin Rolü ve Önemi, *Suçla Mücadele Açısından Aile Eğitimi ve Denetimli Serbestlik, Amasya Sempozyumu Kitabı*, İstanbul: Düzey Matbaacılık.
- Ağlamaz, T. (2006). Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarının Kendini Açma Davranışı, Okul Türü, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne-Baba Öğrenim Düzeyi ve Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ağlamaz, F. (2008). Denetimli Serbestlik Sistemi ve Suça Sürüklenen Çocuklar, *Suçla Mücadele Açısından Aile Eğitimi ve Denetimli Serbestlik, Amasya Sempozyumu Kitabı*, İstanbul: Düzey Matbaacılık.
- Akarcalı, S. (1996). Televizyon ve Şiddet, *Yeni Türkiye*, 11, 553-560.
- Akbaba-Altun, S., Güneri O. Y. ve Baker Ö. E. (2006). Basındaki Yansımaları İle Okulda Şiddet, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 24.
- Akboy, R. ve Baysal, A. (1994). Eğitim Bilimleri Bölümü Öğrencilerinin Empatik Beceri ve Eğilim Düzeylerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması, *1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bildiriler, Adana*, cilt: 2, s. 661-672.
- Akdeniz, M. (2007). Öfke Kontrolü Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü Becerilerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.
- Akduman, G., Akduman, B. ve Cantürk, G. (2007). Ergen Suçluluğunda Bazı Kişisel ve Ailesel Özelliklerin İncelenmesi, *Türk Pediatri Arşivi*, 42 (4), 156-161.
- Akgün, S., Araz, A. ve Karadağ S. (2007). Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz: İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bir Çatışma Çözümü Eğitimi ve Psiko-Sosyal Etkileri, *Türk Psikoloji Dergisi*, 22 (59), 43-62.
- Aktaş, V. (2001). Çocuklarda Saldırganlık İle Olumsuz Niyet Yükleme Eğilimleri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, V., Şahin, D. ve Aydın, O. (2005). Saldırgan Olan ve Olmayan Çocuklarda Düşmanca Niyet Yükleme Yanıllığının Cinsiyete Bağlı Olarak İncelenmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (55), 43-57.
- American Medical Association (AMA) (2002). *Bullying Behaviors Among Children and Adolescents. Report 1 of the Council on Scientific Affairs (CSA Report 1 -A-02)*.

- Chicago, IL. Online: <http://www.ama-assn.org/ama/no-index/about-ama/14312.shtml> (Erişim Tarihi: 21.11.2010).
- Anderson, C. A. and Bushman, B. J. (2002). Human Aggression, *Annual Review of Psychology*, 53 (1), 27-51.
- Anderson, C. A. and Huesmann, L. R. (2003). Human Aggression: A Social-Cognitive View, *Handbook of Social Psychology*, Editors: Michael A. Hogg and Joel Cooper, Sage Publications, London, pp. 296-323. Online Version: <http://books.google.com/books?id=L51w9dnpFcMC&printsec=frontcover&dq=Handbook+of+social+psychology+hogg&hl=tr#v=onepage&q=human%20aggression&f=false> (Erişim Tarihi: 21.11.2010).
- Anderson, C. A. and Murphy, C. R. (2003). Violent Video Games and Aggressive Behavior in Young Women, *Aggressive Behavior*, 29 (5), 423-429.
- Anderson, C. A., Gentile, D. A. and Buckley, K. E. (2007). *Violent Video Game Effects on Children and Adolescents- Theory, Research, and Public Policy*, Oxford University Press, Online: <http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2005-2009/07agb.pdf> (Erişim Tarihi: 21.11.2010).
- Ançel, G. (2006). Developing Empathy in Nurses: An Inservice Training Program, *Archives of Psychiatric Nursing*, 20 (6), 249-257.
- Aral, N., Bütün-Ayhan, A., Türkmenler, B. ve Akbıyık, A. (2004). İlköğretim Okullarının Sekizinci Sınıfına Devam Eden Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Yıl: 29, Sayı: 315, Aralık 2004.
- Arıca, O. T. (1995). Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıca, O. T. (2006). Saldırganlık ve Nedenleri, *Polis Dergisi*, 47, 183-189.
- Arkonaç, O. (1999). Plasebo, *Açıklamalı Psikiyatri Sözlüğü*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Arnas, Y. A. ve Erden, Ş. (2006). Çizgi Filmlerdeki Şiddet Unsurlarının İncelenmesi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, III. Cilt, İstanbul.
- Aronson, E., Wilson, T. D. and Akert, R. M. (1999). *Social Psychology*, New York: Longman.
- Ata, B. ve Urman, B. (2008). Araştırma Makalelerinin Kritik Analizi, *Journal Of Turkish Obstetric And Gynecology Society*, 5 (2), 83-88.
- Atkinson, R. L. Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. and Nolen-Hoeksema, S. (1999). *Psikolojiye Giriş*. Çev: Yavuz Alogan. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Attili, G. (1985). Aggression in Young Children: Some Methodological Issues Related to the Nature of Aggression, *Aggressive Behaviour*, 11 (4), 279-281.

- Aviles, A. M., Anderson T. R. and Davila, E. R. (2006). Child and Adolescent Social-Emotional Development within the Context of School, *Child and Adolescent Mental Health*, 11 (1), 32-39.
- Ay, İ. (2004). Yatılı İlköğretim Bölge Okulları İle Normal İlköğretim Okulları İkinci Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ayan, S. (2007). Aile İçinde Şiddete Uğrayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 206-214.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. 2. Baskı. Ankara: Atlas Yayınları.
- Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahar, H. İ. (2006). *Okul İçi Şiddet*. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu, <http://www.usakgundem.com/yazar/241/okul-i%C3%A7i-siddet.html> (08 Haziran 2006, Erişim Tarihi 19.09.2009).
- Balcıoğlu, İ. (2001). *Şiddet ve Toplum*. İstanbul: Bilge Yayıncılık Eğitim Sağlık Hizmetleri ve Ticaret A.Ş.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in Schools and Exposure to Domestic Violence, *Child Abuse and Neglect*, 27 (7), 713–732.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. Online: <http://books.google.com/books?hl=tr&id=WV0rAAAAYAAJ&dq=> (Erişim Tarihi: 22.11.2010).
- Barnett, M. A., Vitaglione, G. D., Harper, K. G., Quackenbush, S. W., Steadman, L. A. and Valdez, B. S. (1997). Late Adolescents' Experiences with and Attitudes Towards Videogames. *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 1316–1334.
- Barraclough, D. J. (2000). Changes in Counselor Intentions After Empathy Training, Ph.D. Dissertation, The University of North Dakota, United States -- North Dakota. Retrieved December 16, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 9986528).
- Barret-Lennard, G. T. (1993). The Phases and Focus of Empathy, *British Journal of Medical Psychology*, 66 (1), 3-14.
- Başal, H. A. (2003). *Gelişim ve Psikoloji-Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebilirim?*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başar, F. (1996). Üvey Ebeveyne Sahip Olan ve Olamayan 10- 11 Yaş Grubundaki Çocukların Saldırganlık Eğilimleri ve Kendilerini Algılama Biçimlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baçoğlu, C. (1998). Saldırganlık Davranışının Biyolojik Belirleyicilerinin Araştırılmasına Yönelik Bir Çalışma, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Gülhane Askeri Tıp

- Akademisi, Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kliniği, İstanbul.
- Batmaz, V. ve Aksoy, A. (1995). *Türkiye’de Televizyon ve Aile*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Batson, C. D., Early, S., and Salvarini, G. (1997). Perspective Taking: Imagining How Another Feels Versus Imagining How You Would Feel, *Personality and Social Personality Bulletin*, 23, 751-758.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its Causes, Consequences and Control*, New York: McGraw- Hill.
- Bilgi, A. (2005). Bilgisayar Oyunu Oynayan Ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon Ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojiye Giriş*. 3. Baskı, İzmir: İzmir Kitaplığı, 4. Sosyoloji Kitapları.
- Björkqvist, K., Österman, K. and Kaukiainen, A. (2000). Social Intelligence – Empathy= Aggression?, *Aggression and Violent Behavior*, 5 (2), 191–200.
- Bolat-Karataş, Z. (2005). Anne Baba Saldırganlığı İle Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30 (317), 30–39.
- Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J. and Verhulst, F. C. (2004), Developmental Trajectories of Externalizing Behaviors in Childhood and Adolescence, *Child Development*, 75 (5), 1523-1537.
- Boxer, P. and Tisak, M. S. (2005). Children's Beliefs About the Continuity of Aggression, *Aggressive Behavior*, 31 (2), 172-188.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Fergusson, D., Horwood, J. L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D. R., Moffitt, T. E., Pettit, G. S. and Vitaro, F. (2003). Developmental Trajectories of Childhood Disruptive Behaviors and Adolescent Delinquency: A Six-Site, Cross-National Study, *Developmental Psychology*, 39 (2), 222–245.
- Bryant, J. (Editor) (2003). *Communication and Emotion: Essays in Honor of Dolf Zillmann. Manwah*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 107-126.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL Desenler (Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi)*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, G. (2005). Bir Kurum ve Sistem Olarak Aile. *Anne Baba Eğitimi*. Ed. Sibel Türküm. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 734.
- Can G. ve Akdoğan, R. (2007). Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim ve Saldırganlık Düzeyleri İle Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiler, *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.

- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P. and Salmivalli, C. (2009). Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying, *Social Development*, 18 (1), 140-163.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. and Little, Todd D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Metaanalytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment, *Child Development*, 79 (5), 1185–1229.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible D. J. and Meyer K. A. (1999). Why are Girls Less Physically Aggressive Than Boys? Personality And Parenting Mediators of Physical Aggression, *Sex Roles: A Journal of Research*, 40 (9-10), 711-729.
- Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., Woods, K. E., Jansen Yeh, E. A. and Huddleston-Casas, C. A. (2006). Early Parenting and Children's Relation and Physical Aggression in the Preschool and Home Contexts, *Applied Developmental Psychology*, 27 (3), 209–227.
- Cenkseven, F. (2003). Öfke Yönetimi Becerileri Programının Ergenlerin Öfke ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2 (4), 153-167.
- Cerrah, İ., Sevindik, M. ve Kavruk, M. (2002). *Güvenlik Güçleri İçin Yakın Savunma Teknikleri*, Ankara: Polis Akademisi Başkanlığı.
- Ceyhan, A. A. (1993). Ana-Babaların Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Charpman, G. ve Campell, R. (2003). *Çocuklar İçin Beş Sevgi Dili*. Çev: Pelin Ozaner. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Chaux, E., Molano, A. and Podlesky, P. (2009). Socio-Economic, Socio-Political and Socio-Emotional Variables Explaining School Bullying: A Country-Wide Multilevel Analysis. *Aggressive Behavior*, 35 (6), 520–529.
- Cohn, L. D. (1991). Sex Differences in the Course Ofpersonality Development: A Metaanalysis, *Psychological Bulletin*, 109, 252-266.
- Cotton, K. (2001). Developing Empathy in Children and Youth, <http://www.nwrel.org/spcd> (Erişim Tarihi: 21.10.2010).
- Craig, W. M. and Harel, Y. (2004). Bullying, Physical Fighting and Victimization. In: C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, V. Barnekow-Rasmussen (eds). *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report From the 2001/2002 Survey*. Copenhagen: World Health Organization, p. 133–144.
- Crick, N. R. and Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment, *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74–101.

- Crick, N. R., Ostrov, J. M. and Werner, N. E. (2006). A Longitudinal Study of Relational Aggression, Physical Aggression, and Children's Social-Psychological Adjustment, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34 (2), 131-142.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları*. 12. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2005). *Anne-Baba Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çelik, H. (2006). Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Tepkileri, Bağlanma Tarzları ve Kişilerarası Şemalarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetinkaya, H. (1991). Video Oyunlarının Çocuklarda Saldırganlığa Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çinkır, Ş. ve Kepenekçi-Karaman, Y. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34, 236-253.
- Çıplak, E. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Saldırgan Davranışlar Gösterme Düzeyine Göre Boş Zaman Değerlendirme Etkinliklerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çifçi, S. (2010). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sanal Zorbalık Düzeyleri İle Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Dalal, K., Rahman, F. and Jansson, B. (2008). The Origin of Violent Behaviour Among Child Labourers in India, *Global Public Health*, 3 (1), 77-92.
- Damon, W. (1983). *Social and Personality Development*. New York: W. W. Norton&Co Press.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Boulder, CO.: Westview Press. <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=98667200> (Erişim Tarihi: 21.10.2010).
- Davis, C. M. (2005). Empati Nedir, Empati Öğretilebilir mi? Çev. Ö. Sezer ve S. Damar, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (9), 77-88.
- Day, A., Casey, S. and Gerace, A. (2010). Interventions to Improve Empathy Awareness in Sexual and Violent Offenders: Conceptual, Empirical, and Clinical Issues, *Aggression and Violent Behavior*, 15 (3), 201-208.
- Decety, J. and Meyer, M. (2008). From Emotion Resonance to Empathic Understanding: A Social Developmental Neuroscience Account, *Development and Psychopathology*, 20 (4), 1053-1080.
- Decety, J., Michalska, K. J., Akitsuki, Y. and Lahey, B. B. (2009). Atypical Empathic Responses in Adolescents with Aggressive Conduct Disorder: A Functional MRI Investigation, *Biological Psychology*, 80 (2), 203-211.
- Decety, J. and Jackson, P. L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy, *Behavioural and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3 (2), 71-100.

- Del Barrio, V., Aluja, A. and Garcia, L. F. (2004). Relationship Between Empathy and the Big Five Personality Traits in a Sample of Spanish Adolescents, *Social Behavior and Personality*, 32 (7), 677-682.
- Demirhan, M. (2002). Kendini Açma Düzeyleri Farklı Genel Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- De Roiser, M. E., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. and Dodge, K. A. (1994). Grup Social Context and Children's Aggressive Behavior, *Child Development*, 65, 1068-1079.
- De Waal, F. B. M. (2008). Putting The Altruism Back into Altruism: The Evolution of Empathy, *Annual Review Psychology*, 59, 279-300.
- Deveci, S. E. (2002). Elazığ İl Merkezi İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Fiziksel Şiddete Maruziyetleri ve Yaklaşımları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Elazığ.
- Deveci, S. E. ve Açık, Y. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Şiddete Maruziyetleri ve Yaklaşımları II. 8. *Ulusal Halk Sağlığı Kongresi*, Diyarbakır, Kongre Kitabı Cilt 2, 848-851.
- Dizman, H. ve Gürsoy, F. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Devam Eden Anne Yoksunu Olan ve Olmayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 437-446.
- Dodge, K. A. and Crick, N. R. (1990). Social Information Processing Bases of Aggressive Behavior in Children, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A., Coie, J. D. and Lynam, D. (2006). The Development of Aggression and Antisocial Behavior. In: *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development*. Editors: William Damon and Richard M. Lerner, Sixth Edition, 719-788, New York: Wiley. Online: <http://books.google.com.tr/books?id=sg4Qr7qZrXYC&pg=PA23&dq=Handbook+of+child+psychology:Vol.+3.+Social,+emotional+and+personality&hl=tr#v=onepage&q=%22prosocial%20development%22&f=false> (Erişim Tarihi: 21.11.2010).
- Doe, S. S. (2000). Cultural Factors in Child Maltreatment and Domestic Violence in Korea, *Children and Youth Services Review*, 22 (3-4), 231-236.
- Doğan, A. (2006). Elin İkinci ve Dördüncü Parmak Uzunluk Oranının Saldırganlık Ve Öfke İle İlişkisinin Araştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S. (2001). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylere Mensup Ergenlik Çağındaki Kız ve Erkeklerin Saldırgan Davranışlarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21, 1-2.

- Dökmen, Ü. (2005a). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2005b). *Küçük Şeyler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmezer, İ. (2008). Ana-Baba Tutumlarının Aile İçi Demokrasi ve Çocuğa Yönelik Şiddetle İlişkisi, *Suçla Mücadele Açısından Aile Eğitimi ve Denetimli Serbestlik, Amasya Sempozyumu Kitabı*, İstanbul: Düzey Matbaacılık.
- Duncan, R. D. (1999). Peer and Sibling Aggression. An Investigation of Intra and Extra Familial Bullying, *Journal of Interpersonal Violence*, 14 (8), 871-887.
- Duran, Ö. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). Öfke Kontrol Programının 15-18 Yaş Arası Ergenler Üzerindeki Etkililiğinin Araştırılması, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 267-280.
- Duru, E. (2002). Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi, Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dworetzky, J. P. (1996). *Indroductio n to Child Development*. Sixth Edition. New York: West Publishing Company.
- Edmonson, H. M. and Bullock, L. M. (1998). Youth with Aggressive and Violent Behaviors: Pieces of a Puzzle. *Preventing School Failure*, 42, 135-142.
- Efiltili, E. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı ve Kişilik Özelliklerinin Karşılıklı Olarak İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. and Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In: *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development*. Editors: William Damon and Richard M. Lerner, Sixth Edition, 646-718, New York: Wiley. Online: <http://books.google.com.tr/books?id=sg4Qr7qZrXYC&pg=PA23&dq=Handbook+of+child+psychology:Vol.+3.+Social,+emotional+and+personality&hl=tr#v=onepage&q=%22prosocial%20development%22&f=false> (Erişim Tarihi: 21.11.2010).
- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in Schools: Prevalence, Prediction, and Prevention, *Aggression and Violent Behavior*, 12 (4), 459-469.
- Erçoban, S. (2003). İlköğretim II. Kademesindeki Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Erden, N. K. (2007). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğretmenlik Bölümleri Birinci Öğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Türleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Erdoğdu, M. Y. ve Oto, R. (2004). Sokakta Çalışan ve Çalışmayan Çocukların Atılganlık ve Saldırganlık Davranışları Açısından Karşılaştırılmaları, *Kriz Dergisi*, 12 (3), 11-23.

- Erdoğdu, M. Y. (2005). Suça Yönlendirilen ve Yönlendirilmeyen Çocukların Aile İlişkileri İle Saldırganlık Davranışlarının Karşılaştırılması, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12 (3), 106-114.
- Erkan, Z. ve Sağlam-Saföz, P. (2009). Boş Zamanları Değerlendirmeye Yönelik Hazırlanan Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Saldırgan Davranışları Üzerindeki Etkisi, *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Erman, H. (2000). Çocuk Aile Disiplin Üçgeni, *Çocuk ve Aile: Bilinçli Ana Babanın Dergisi*, 31, 40-42.
- Erol, R. (2006). Suçun Tarihsel Gelişimi ve Nedenleri, *Amigra Kültür-Sanat ve Edebiyat Dergisi*, Sayı 1, 03.10.2006, <http://www.amigra.org/nivis.asp?id=2198> (Erişim: 26.02.2007).
- Eron, L. D. (1994). Theories of Aggression: From Drives to Cognitions, *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. Ed. Rowell Huesmann, New York: Plenum Press. Online: http://books.google.com/books?id=HGrWiErAtDoC&printsec=frontcover&dq=aggressive+behavior+huesman&hl=tr&ei=tTQGTfYZEsfCswblyqDqCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false (Erişim Tarihi 19.09.2010).
- Ersoy, Ş. (2001). Çocuk Yuvasında Kalanlarla Ailesiyle Yaşayan Dokuz-Onbir Yaş Grubundaki Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erten, Y. ve Ardalı, C. (1996). Saldırganlık, Şiddet ve Terörün Psikososyal Yapıları, *Cogito-Üç Aylık Düşünce Dergisi*, 6-7, 143-163.
- Feldman, R. S. (1998). *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall Press.
- Ferris, C. F. and Grisso, T. (1996). Understanding Aggressive Behavior in Children, *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 794, 426-794.
- Feshbach, N. D. and Feshbach, S. (1997). Children's Empathy and the Media: Realizing the Potential of Television, *Perspectives on Psychology and the Media*, Eds: Sam Kirschner ve Diana Adile Kirschner. Washington D.C.: American Psychological Association, p: 3-27.
- Filiz, A. (2009). Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Findlay, L. C., Girardi, A. and Coplan, R. J. (2006). Links Between Empathy, Social Behavior and Social Understanding in Early Childhood, *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (3), 347-359.
- Finn, K. V. and Frone, M. R. (2003). Predictors of Aggression at School: The Effect of School-Related Alcohol Use, *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*. 87 (636), 38-54.

- Freedman, J. L., Sears, D. O. and Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal Psikoloji*. Çev: Ali Dönmez, 4. Baskı, Ankara: İmge Yayınevi.
- Fromm, E. (1993). *İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri*. Çev: Şükrü Alpagut. 2. Baskı, İstanbul: Payel Yayınevi.
- Gallese, V. (2003). The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity, *Psychopathology*, 36, 171–180.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Çev. A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur, Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçtan, E. (1982). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. 2. Baskı, Ankara: Maya Matbaacılık.
- Geçtan, E. (2000). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*. 15. Basım. İstanbul: Remzi. Kitabevi.
- Giles, J. W. and Heyman, G. D. (2005). Young Children's Beliefs about The Relationship Between Gender and Aggressive Behavior, *Child Development*, 76 (1), 107-121.
- Ginsburg, H. J., Ogletree, S. M., Silakowski, T. D., Bartels, R. D., Burk, S. L., Turner, G. M. (2003). Young Children's Theories of Mind About Empathic and Selfish Motives, *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31 (3), 237-243.
- Goleman, D. (2001). *Duygusal Zekâ*. 18. Basım, Çev: Banu S. Yüksel, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, T. (2005). *Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi?* İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gotzsche, P. C. (1994). Is There Logic in the Placebo?, *Lancet*, 344 (1), 925-926.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). Ergenlerin Saldırganlık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Görmez, K., Bayat, B., Sezal, İ., Göka, E., Köse, R., Özcan, Y. Z., Kutlugün, D., Sarımeşeli, M., Kentli, K. ve Cavcav, D. (1998). *Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet*. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları Bilim Serisi 113, Ankara.
- Greydanus, D. E., Pratt, H. D., Spates, C. R., Blake-Dreher, A. E., Greydanus-Gearhart, M. A. and Patel D. R. (2003). Corporal Punishment in Schools: Position Paper of the Society for Adolescent Medicine, *Journal of Adolescent Health*, 32 (5), 385-393.
- Güçkıran, R. Y. (2008). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülseren, Ş. (2001). Eşduyum (Empati): Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12 (2), 133-145.

- Gümüş, T. (2000). Kendini Kabul Düzeyleri Farklı Genel Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Saldırganlık Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Güner, N. (1995). Ergenlerin Dinledikleri Müzik Türünün Depresyon ve Saldırganlık Düzeyine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güner, İ. (2007). Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Güney, K. (2008). Aileleri İstanbul Ümraniye İlçesine Göç Etmiş İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güray, D. (2004). Bazı Değişkenler Açısından Saldırganlığın Farklı Gruplar Tarafından Nasıl Algılandığına Dair Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürsoy, F. (2002). Annesi Çalışan ve Çalışmayan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1 (6-7), 7-15.
- Gürşimşek, I. (1995). Düşmanlık ve Saldırganlık, *Sosyal Psikolojiye Giriş*, Ed. Nuri Bilgin, 3. Baskı, İzmir: İzmir Kitaplığı, 4. Sosyoloji Kitapları.
- Harachi, T. W., Fleming, C. B., White, H. R., Ensminger, M. E., Abbott, R. D., Catalano, R. F. and Haggerty, K. P. (2006). Aggressive Behavior Among Girls And Boys During Middle Childhood: Predictors and Sequelae of Trajectory Group Membership, *Aggressive Behavior*, 32 (4), 279-293.
- Harris, M. B. and Miller, K. C. (2000). Gender and Perceptions of Danger, *Sex Roles*, 43 (11-12), 843-863.
- Hatunoğlu, A. (1994). Ana-Baba Tutumları İle Saldırganlık Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and Justice Motivation, *Motivation and Emotion*, 14 (2), 151-172.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. New York: Cambridge University Press. http://books.google.com/books?id=ose5vtvDoBoC&printsec=frontcover&dq=empathy+and+moral+development+hoffmann&hl=tr&ei=rDIGTeCNCMfGswbx7u30CQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false (ERİŞİM Tarihi: 20.11.2010).
- Horney, K. (1994). *Psikanalizde Yeni Yollar*. Çeviren Selçuk Budak, İstanbul: Öteki Yayınevi.
- Huesmann, L. R. and Miller, L. S. (1994). Long-term Effects of Repeated Exposure to Media Violence in Childhood, *Aggressive Behavior: Current Perspectives*, Editor:

- L. Rowell Huesmann, New York: Plenum Press, pp. 153–186. Online Version: <http://books.google.com/books?id=HGrWiErAtDoC&printsec=frontcover&dq=Aggressive+behavior:+Current+perspectives&hl=tr#v=onepage&q&f=false> (Erişim Tarihi: 21.11.2010)
- Işık, M. ve Akbaba, E. (2006). Polis Vatandaş İlişkilerinde Empatik İletişim, *Emniyet Genel Müdürlüğü Polis Dergisi*, 161. Yıl Özel Sayısı, Yıl 12, Sayı 47.
- Işık, D., Tarım, K. ve İflazoğlu, A. (2007). Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (1), 63-77.
- İkiz, E. F. (2009). İlköğretim Okullarında Çalışan Psikolojik Danışmanların Empati Düzeylerinin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 8 (2), 346-356.
- Jersild, A. (1979). *Çocuk Psikolojisi*. Çev. G. Günce, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Mitchell, J., Cotten, B., Haris, D. and Lousion, S. (1996). Effectiveness of Conflict Managers in an Inner-city Elementary School, *Journal of Educational Research*, 89 (5), 280-285.
- Jolliffe, D. and Farrington, D. P. (2007). Examining the Relationship Between Low Empathy and Self-Reported Offending, *Legal and Criminological Psychology*, 12 (2), 265-286.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1991). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahraman, H. ve Akgün, S. (2008). Empati Becerileri Eğitiminin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Empati Becerilerine ve Sorun Davranışlarına Etkisi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (1), 15-23.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, İkinci Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalliopuska, M. (1991). Empathy Among Children in Music, *Perceptual and Motor Skills*, 72, 383-386.
- Kalliopuska, M. and Tiitinen, U. (1991). Influence of Two Developmental Programmes on the Empathy and Prosociality of Preschool Children, *Perceptual and Motor Skills*, 72, 323-328.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf İçinde Algılanan Empatik Atmosfer İle Benlik Saygısı Arasındaki Etkiletişimin Zorbalıkla İlişkisi, *İlköğretim Online*, 8 (2), 322-333.
- Kankaanranta, R. V., Lagerspetz, K. M. J. and Björkqvist, K. (1993). Social Structure of Peer Groups and İndirect Aggression Among Girls, *Tenth Biennial World Meeting International Society for Research and Aggression*, From Conflict to Cooperation: Multidisciplinary Studies on Aggression in Animals and Humans Centro Didattico del Laterino, Siena, Italy September 6-11,1992, *Aggressive Behavior*, 19 (1), 55.

- Kanlıkılıçer, P. (2005). Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği Geçerlilik Güvenirlik Çalışması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısı İle İlişkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 1-13.
- Karabulut, S. (2006). Suçlu Çocukların Türkiye Profili, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Niğde.
- Karaduman-Pişmişoğlu, E. (1997). Bir Devlet Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Empati Düzeylerinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karakavak-Çınar, G. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. ve Gökçakan, Z. (2009). Psikodrama Teknikleri Kullanılarak Yapılan Grup Uygulamalarının Ergenlerde Saldırganlığı Azaltmadaki Etkisinin İncelenmesi, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (4), 357-366.
- Kargı, E. ve Erden, G. (2006). Saldırganlık Önlenebilir ve Öfke Kontrol Edilebilir, *Türk Psikologlar Derneği*, <http://www.psikolog.org.tr/articlesIdetail.asp?cat=2&id=8> (10.08.2006 (Erişim Tarihi 10.01.2007)).
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). Anne-Babaların Kız ve Erkek Çocuklarına Uyguladıkları Psikolojik Saldırganlık Davranışları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, 2 (8), 230-241.
- Kasatura, İ. (1998). *Okul Başarısından Hayat Başarısına Başarıyı Yaratan ya da Engelleyen Etkenler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. and Ahlbom, A. (1999). The Relationships Between Social Intelligence, Empathy, and Three Types of Aggression, *Aggressive Behavior*, 25 (2), 81-89.
- Kaya, M. (2004). Çocuklar Üzerindeki Medya Şiddeti-Çocuk ve Şiddet Dosyası, *Çocuk-Çocuk Dergisi*, 43, 31-33.
- Kayaoğlu, A. (2004). Saldırganlık, *Sosyal Psikoloji*. Ed. Sezen Ünlü. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kaymak-Özmen, S. (2004). Aile İçinde Öfke ve Saldırganlığın Yansımaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 27-39.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2001). Aggressive Behavior and Social Problem-Solving Strategies: A Review of the Findings of a Seven-Year Follow-Up from Childhood to Late Adolescence, *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11 (49), 236-250.

- Kılıçarslan, S. ve Atıcı, M. (2010). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 113-130.
- Kırpınar, İ., Özer, H., Coşkun, İ. ve Çayköylü, A. (1995). Yatan Psikiyatri Hastalarında Saldırganlık: Erzurum'da Psikiyatri Kliniklerinde Görülen Saldırgan Davranışlar Üzerine Bir Çalışma, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 6 (4), 285-296.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47-70.
- Koç, Z. (2006). Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kokko, K. (2001). Antecedents and Consequences of Long-Term Unemployment, Doctoral Thesis, Department of Psychology, University of Jyväskylä, Finland.
- Kondarsuk, J. N., Thomas Greene, Jacqueline Waggoner, Kristen Edwards, Aradhana Nayak-Rhodes (2005). Violence Effecting School Employees, *Education*, 125 (4), 638-647.
- Konrad, S. and Hendl, C. (2004). Empati ve Daha Çok Duygusal Zekâ. Okulöncesi Akademik Bilgi Deposu, <http://www.okuloncesi.tc/modules/sections/index.php?op=viewarticle&artid=168>, (Erişim Tarihi 16.10.2008).
- Korkut, F. (2003). Saldırganlık Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yolları, *Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji Dergisi*, 11 (4), 279-288.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1999). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. 15. Baskı, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köksal, F. (1991). Denetim Odağı İle Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Köksal, A. (2005). Erken Çocukluk Döneminde Empati Gelişimi, *Çocuk Çocuk Dergisi*, 51, 12-13.
- Krevans, J. and Gibbs, J. C. (1996). Parents Use of Inductive Discipline: Relations to Childrens Empathy and Prosocial Behavior, *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Kumru-Sarıca, A. (2008). Sosyal Beceri Programının Ergenlerin Saldırganlık Düzeyine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kurtyılmaz, Y. (2005). Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri İle Akademik Başarıları, İletişim Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler (Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma),

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lamb, J. M., Puskar, K. R., Sereika, S., Patterson K. and Kaufmann, J. A (2003). Anger Assessment in Rural High School Students, *Journal of School Nursing*, 19 (1), 30–40.
- Liu, J. (2004). Concept Analysis Aggression, *Issues in Mental Health Nursing*, 25 (7), 693-714.
- Lopez, V. A. and Emer, E. T. (2002). Influences of Beliefs and Values on Male Adolescents' Decision to Commit Violent Offenses, *Psychology of Men and Masculinity*, 3 (1), 28–40.
- Loudin, J. L., Loukas, A. and Robinson, S. (2003). Relational Aggression in College Students: Examining the Roles of Social Anxiety and Empathy, *Aggressive Behavior*, 29 (5), 430 – 439.
- Marshall, W. L., Hudson, S. M., Jones, R. and Fernandez, Y. M. (1995). Empathy in Sex Offenders, *Clinical Psychology Review*, 15 (2), 99–113.
- Martin, H. P. and Beezley, P. (1977). Behavioral Observations of Abused Children, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 19 (3), 373–387.
- Masalıcı, A. D. (2001). Aile İçi Etkileşimlerle Çocuğun Saldırganlık ve Uygu Davranışlarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Mazefsky, C. A. and Farrell, A. D. (2005). The Role of Witnessing Violence, Peer Provocation, Family Support, and Parenting Practices in the Aggressive Behavior of Rural Adolescent, *Journal of Child and Family Studies*, 14 (1), 71-85.
- McCarney, R., Warner, J., Iliffe, S., van Haselen, R., Griffin, M. and Fisher, P. (2007). The Hawthorne Effect: A Randomised, Controlled Trial, *BMC Medical Research Methodology*, 7, 30-38.
- McGuire, J. (2008). A Review of Effective Interventions for Reducing Aggression and Violence, *Philosophical Transactions Of The Royal Society B; Biological Sciences*, 363 (1503), 2577–2597.
- McWhirter, B. T. (1999). Effects of Anger Management and Goal Setting Group Interventions on State-Trait Anger and Self-Efficacy Beliefs Among High Risk Adolescents, *Current Psychology*, 18 (2), 223-238.
- Merttürk, R. (2005). Bilgisayar Oyunu Oynayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mistry, R. S., Vandewater, E. A., Huston, A. C. and McLoyd, V. C. (2002). Economic Well-Being and Children's Social Adjustment: The Role of Family Process in and Ethnically Diverse Low-Income Sample, *Child Development*, 73 (3), 935–951.
- Mulloy, R., Smiley, W. C. and Lawson, D. L. (1999). The Impact of Empathy Training on Offender Treatment, *Forum on Corrections Research*, 11 (1), 1–7.

<http://www.csc-scc.gc.ca/text/pblct/forum/e111/e111d-eng.shtml> (Erişim Tarihi: 21.10.2010).

- Mutluoğlu, S. ve Bulut-Serin, N. (2010). İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kuzey Kıbrıs Örneği), *International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE)*, 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey, Bildiri Kitabı, ss. 858-864.
- Nesdale, D., Milliner, E., Duffy A. and Griffiths, J. A. (2009). Group Membership, Group Norms, Empathy, and Young Children's Intentions to Aggress, *Aggressive Behavior*, 35 (3), 244-258.
- Oğuz, V. (2006). Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bakış Açısı Alma Becerileri İle Anne Babaların Empatik Becerilerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ohbuchi, K., Ohno, T. and Mukai, H. (1993). Empaty and Aggression: Effects of Self-Disclosure and Fearful Appeal, *Journal of Social Psychology*, 133 (2), 243-254.
- Omay, H. (2008). İlköğretim Okulları Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları İle Saldırganlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Omdahl, B. L. (1995). *Cognitive Appraisal, Emotion and Empathy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Online: http://books.google.com/books?id=ZkBmXFRKzZUC&printsec=frontcover&dq=cognitive+appraisal+omdahl&source=bl&ots=yVUSmZA9N3&sig=tcLmC3k7oQX8jo8qwHm4NV27wqI&hl=en&ei=tDALtbyMMtC08QPq9rGADg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false (Erişim Tarihi: 17.12.2010).
- Orpinas, P. and Horne, A. M. (2006). *Bullying Prevention Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington, DC: American Psychological Association. Online: <http://books.google.com/books?hl=tr&id=5g-fAAAAMAAJ&dq=> (Erişim Tarihi: 21.11.2010).
- Ögel, K., Tarı, I. ve Yılmazçetin-Eke, C. (2006). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme Kılavuzu*. İstanbul: Yeniden Yayınları, No:7.
- Öğülmüş, S. (1995). *Okullarda (Liselerde) Şiddet ve Saldırganlık*. Ankara: Araştırma Raporu.
- Öner, U. (2000). Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi, *İlköğretimde Rehberlik*. Ed: Yıldız Kuzgun. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öner-Koruklu, N. (1998). Arabuluculuk Eğitiminin Bir Grup İlköğretim Düzeyindeki Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışına Etkisinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Öner-Koruklu, N. ve Aysan, F. (2004). Arabuluculuk Eğitiminin Empatik Eğilim, İletişim ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-7.
- Öz, E. S. (2007). İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özbay, Y. ve Eren, A.(1997). Televizyon ve Çocuklardaki Şiddet Eğilimleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 135, 27-31.
- Özcan, A. (1996). *Hemşire Hasta İlişkisi ve İletişim*. İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.
- Özdiker, C. (2002). Çocuk ve Televizyon, *Çocuk Çocuk Dergisi*, 16, 20-22.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özmen, B. (1989). Annesiz veya Babasız Büyüyen Beş-Sekiz Yaş Çocuklarının Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, İ. (1990). Anne-baba Tutumlarının Üniversite Öğrencilerinin Bağımsızlık, Duyguları Anlama, Yakınlık, Başatlık, Kendini Suçlama ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, M. (2007). *Olumlu Sınıf Yönetimi*. 2. Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pakaslathi, L. (2000). Children's and Adolescents' Aggressive Behavior in Context: The Development and Application of Aggressive Problem-Solving Strategies, *Aggressive and Violent Behavior*, 5 (5), 467-490.
- Pecukonis, E. V. (1990). A Cognitive/Affective Empathy Training Program as a Function of Ego Development in Aggressive Adolescent Females, *Adolescence*, 25 (97), 59-74.
- Pekel-Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran Zorbalığı Gruplarında Yalnızlık ve Akademik Başarı İle Sosyometrik Statüye Göre Zorba/Kurban Davranış Türleri, *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (56), 77-92.
- Perse, T. V., Kozina, A. and Leban, T. R. (2010). Students' Perception of Aggressive Behaviour in Slovenian Elementary Schools-Analyses of Data from International Studies, *Journal of International Scientific Publication: Educational Alternatives*, 8 (1), 231-244.
- Piko, B. F., Keresztes, N. and Pluhar, Z. F. (2006). Aggressive Behavior and Psychosocial Health Among Children, *Personality and Individual Differences*, 40 (5), 885-895.
- Pişkin, M. (1991). Empati, Kaygı ve Çatışma Eğilimi Arasındaki İlişki, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 775-784.

- Poole, C., Miller, S. A. and Booth, C. E. (2005). How Empathy Develops: Effective Responses to Children Help Set the Foundation for Empathy 0 To 2 'Why Is She Crying?', *Early Childhood Today*, 20 (2), 21-25.
- Portakal, H. (2005). *Çocuk Eğitiminde Özgürlük ve Saldırganlık*. 3. Basım, İstanbul: Cem Yayınevi Psikoloji Dizisi.
- Psikoloji Sözlüğü* (2010). Hawthorne Etkisi, <http://www.termbank.net/psychology/3158.html> (Erişim Tarihi: 22.11.2010).
- Pulkkinen, L. and Pitkänen, T. (1993). Continuities in Aggressive Behavior from Childhood to Adulthood, *Aggressive Behavior*, 19 (4), 249–263.
- Rabiner, D. L., Coie, J. D., Miller-Johnson, S., Boykin, A. M. and Lochman, John E. (2005). Predicting the Persistence of Aggressive Offending of African American Males from Adolescence into Young Adulthood: The Importance of Peer Relations, Aggressive Behavior, and ADHD Symptoms, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13 (3), 131-140.
- Raine, A. (2002). Annotation: The Role of Prefrontal Deficits, Low Autonomic Arousal, and Early Health Factors in the Development of Antisocial and Aggressive Behavior in Children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (4), 417-434.
- Ramirez, J. M. and Andreu, J. M. (2006). Aggression and Some Related Psychological Constructs (Anger, Hostility and Impulsivity). Some Comments from a Research Project, *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30 (3), 276-291.
- Rehber, E. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Reynolds, W. J. and Scott, B. (1999). Empathy: A Crucial Component of the Helping Relationship, *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 6 (5), 363– 370.
- Rogers, C. C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin. Online: http://books.google.com/books?id=0yHBXXhJbKQC&printsec=frontcover&dq=on+becoming+a+person&hl=en&ei=WQAKTZDdDo6TswbA5MCVCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCMQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false (Erişim Tarihi: 21.11.2010).
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B. and Swisher, R. (2005). Multilevel Correlates of Childhood Physical Aggression and Prosocial Behavior, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5), 565-578.
- Sadık, F. (2002). İlköğretim Birinci Aşama Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitü Dergisi*, 10 (10), 1-23, <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2002.10.10.86.pdf> (Erişim Tarihi: 11.03.2009).

- Salk, L. (1989). Çocuğunuzun Öfke Nöbetleri, Çev: Hamdi Erkunt, *Yaşadıkça Eğitim*, 6, 41.
- Salmivalli, C. and Kaukiainen, A. (2004). Female Aggression, Revisited: Variable- and Person-Centered Approaches to Studying Gender Differences in Different Types of Aggression, *Aggressive Behavior*, 30 (2), 158–163.
- Sarıyüce-Körükçü, Ö. (2004). Altı Yaş Grubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri İle Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Savrun, B. M. (2000). *Şiddetin Nörobijolojisi: Biyolojik, Sosyolojik, Psikolojik Açardan Şiddet*. Ed. İ. Balcioğlu, İstanbul: Yüce Yayım Dağıtım A.Ş.
- Sayın, Ö. (1999). Aile Ortamında Televizyonun Çocuğun Toplumsallaştırılmasında Tek Yönlü Belirleyiciliği, *İletişim Ortamlarında Çocuk Birey Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No. 1172.
- Saygılı, S. (2006). *Çocuklarda Davranış Bozuklukları*. İstanbul: Elit Kültür Yayınları.
- Schieman, S. and Van Gundy, K. (2000). The Personal and Social Links Between Age and Self-Reported Empathy. *Social Psychology Quarterly*, 63 (2), 152-174.
- Swartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J. and McKay, T. (2006). Popularity, Social Acceptance, and Aggression in Adolescent Peer Groups: Links With Academic Performance and School Attendance, *Developmental Psychology*, 42 (6), 1116–1127
- Sergeant, M. J. T., Dickins, T. E., Davies, M. N. O., Griffiths, M. D. (2006). Aggression, Empathy and Sexual Orientation in Male, *Personality and Individual Differences*, 40, 475–486.
- Sevinçok, L. (2008). Çocuk, Ergen ve Genç Yetişkinlerdeki Suçluluk: Bir Profil Araştırması, *Suçla Mücadele Açısından Aile Eğitimi ve Denetimli Serbestlik, Amasya Sempozyumu Kitabı*, İstanbul: Düzey Matbaacılık.
- Shapiro, L. E. (2000). *Yüksek EQ'lu Çocuk Yetiştirmek. Anne ve Babalar İçin Duygusal Zekâ Rehberi*. Çeviren: Ü. Kartal, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Shechtman, Z. and Basheer, O. (2005). Normative Beliefs Supporting Aggression of Arab Children in an Intergroup Conflict, *Aggressive Behavior*, 31 (4), 324-335.
- Singer, T. and Lamm, C. (2009). The Social Neuroscience of Empathy, *Annual New York Academy Science*, 1156, 81–96.
- Solak, A. (2007). Türkiye'nin Suç Profili, *Güvenli Okullar*. Ed. Adem Solak. 3. Baskı, İstanbul: Düzey Matbaacılık.
- Solak, A. (2008). Suçla Mücadelede Aile Eğitimin Önemi ve Anne Baba Eğitimi Seferberliği Projesi, *Suçla Mücadele Açısından Aile Eğitimi ve Denetimli Serbestlik, Amasya Sempozyumu Kitabı*, İstanbul: Düzey Matbaacılık.
- Soyaslan, D. (2003). *Kriminoloji (Suç ve Ceza Bilimleri)*. Üçüncü Baskı, Ankara: Yetkin Basım Yayım A.Ş.

- Stephan, W. G. and Finlay, K. (1999). The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations, *Journal of Social Issues*, 55 (4), 729–743
- Strayer, J. (1987). Affective and Cognitive Perspectives on Empathy, In: Empathy and Its Development, Eds. N. Eisenberg and J. Strayer, New York: Cambridge University Press.
- Strayer, J. and Roberts, W. (2004). Empathy and Observed Anger and Aggression in Five-Year-Olds, *Social Development*, 13 (1), 1-13.
- Şahin, H. (2004a). Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, H. (2004b). Saldırganlık Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması, *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 180-190.
- Şahin, H. (2006). Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 3, Sayı: 26 <http://www.pdr.org.tr/t-pdr-dergi/ozetler/pdrdergisi-sayi-26-ozetleri.pdf> (10.05.2007).
- Şahin, M. (1997). Üniversite Sınıf Atmosferinin Algılanan Empatik İletişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, M. ve Özbay, Y. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Algılamaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 74-83.
- Şevkin, B. (2008). Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4. – 5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri ve Saldırganlık Eğilimleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tanrıdağ, Ş. R. (1992). Ankara'daki Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Çalışan Personelin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tarhan, N. (2007). Çocuk Suçluluğuna Genel Bakış, *Güvenli Okullar*. Ed. Adem Solak, 3. Baskı, İstanbul: Düzey Matbaacılık.
- Tarhan, N. (2010). *Toplum Psikolojisi: Sosyal Şizofreniden Toplumsal Empatiye*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tekinsav-Sütcü, A. S. (2006). Ergenlerde Öfke ve Saldırganlığı Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tiryaki, S. (1996). Spor Yapan Bireylerin Saldırganlık Düzeylerinin Belirlenmesi (Takım ve Bireysel Sporlar Açısından Bir İnceleme), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Topçu, Ç. (2008). Siber Zorbalığın Empati, Toplumsal Cinsiyet, Geleneksel Zorbalık, İnternet Kullanımı ve Yetişkin Denetimiyle İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tremblay, R. E. (2000). The Development of Aggressive Behaviour During Childhood: What Have We Learned in the Past Century?, *International Journal of Behavioral Development*, 24 (2), 129-141.
- Tremblay, R.E., Nagin, D. S. and Sequin, J. R. (2004). Addressing Aggression in Early Childhood, *Pediatrics*, July.
- Tutuk, A., Al, D. ve Doğan, S. (2002). Hemşirelik Öğrencilerinin İletişim Becerisi ve Empati Düzeylerinin Belirlenmesi, *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6 (2), 36-41.
- Tuzcuoğlu, S. ve Tuzcuoğlu, N. (2005). *Davranış Bozukluğu Gösteren Çocukları Anlama ve Tanıma 'Kimse Beni Anlamıyor'*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tuzgöl, M. (1998). Anne-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TÜİK (2009). Hane Halkı Büyüklüğüne Göre Yoksulluk Sınırları, Türkiye, http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=23&ust_id=7 (Erişim Tarihi: 25.09.2009).
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 37, 136-157.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğretmenlerin Bu Çatışmalarla Başa Çıkma Stratejileri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8, (30), 283-302.
- Uğur, M. M. (1994). *Medikal Psikoloji*. İstanbul: Sahaflar Kitap Sarayı.
- Ulusoy, O. (2008). Ergenlerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Saldırganlık İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uygun, E. (2006). Psikiyatri Servisinde Çalışan Hemşirelerin Empati Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 176.
- Üstün, S. (2006). Şiddet ve Saldırganlık, *Kilis Valiliği Millî Eğitim Müdürlüğü Rehberlik ve Araştırma Merkezi*, Kilis.
- Vaillancourt, T., Miller, J. L., Fagbemi, J., Cote, S. and Tremblay, R. E. (2007). Trajectories and Predictors of Indirect Aggression: Results From a Nationally Representative Longitudinal Study of Canadian Children Aged 2–10, *Aggressive Behavior*, 33 (4), 314-326.

- Van der Mark, I. L., Van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. (2002). Development of Empathy in Girls During the Second Year of Life: Associations With Parenting, Attachment, and Temperament, *Social Development*, 11 (4), 451-468.
- Vanderberg, B. and Marsh, U. (2009). Aggression in youths: Child Abuse, Gender and SES, *North American Journal of Psychology*, 11 (3), 437-442.
- Viboch, M. (2005). Childhood Loss and Behavioral Problems: Loosening The Links. <http://www.vera.org/download?file=91/Childhood%2Bloss.pdf> (Erişim Tarihi: 21.12.2010).
- Warden, D. and Mackinnon, S. (2003). Prosocial Children, Bullies and Victims: An Investigation of Their Sociometric Status, Empathy and Social Problem-Solving Strategies, *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Warre, H. C. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Wilson, H. S., Kneisl C. R. and MacCormick, M. (1992). *Psychiatric Nursing*, Third ed. California: Addison-Wesley Publishing Company.
- Wiseman, T. (1996). A Concept Analysis of Empathy, *Journal of Advanced Nursing*, 23, 1162-1167.
- WHO (2008). Inequalities in Young People's Health: Key Findings from the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC), 2005/2006 survey, *World Health Organization Europe*, http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/83695/fs_hbsc_17june2008_e.pdf, (Erişim Tarihi: 15.10.2010).
- Yalçın, İ. (2004). Ailelerinden Algıladıkları Destek Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yasankul, N. (2007). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri İle Eğitim Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2006). *Eğitim ve Gelişim Özellikleri ile Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, A. (2000). Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne-Baba Tutumu İle Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları Ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz-Yüksel, A. (2003). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk Ruh Sağlığı*. 29. Basım, İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüksel, A. (2004), Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (2), 341-354.

- Yükselgün, Y. (2008). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İnternet Kullanım Durumlarına Göre Saldırganlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Zahn-Waxler, C., Cole P. M. and Barrett, K. C. (1991). Guilt and Empathy: Sex Differences and Implications for the Development of Depression. In: *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*. Eds: Judy Garber and Kenneth A. Dodge, Cambridge: Cambridge University Press. Online: http://books.google.com.tr/books?id=7GQ7Xf5sZZgC&printsec=frontcover&dq=The+development+of+emotion+regulation+and+dysregulation.&source=bl&ots=orCRKxeU7k&sig=ejUDvZXz7fnP88_OQJYOYdimr10&hl=tr#v=onepage&q&f=false (Erişim Tarihi: 02.12.2010).
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L. and Emde, R. N. (1992). The Development of Empathy in Twins, *Developmental Psychology*, 28 (6), 1038-1047.
- Zülal, A. (2001). Şiddet. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 399, 34-39.

EKLER

Ek 1. SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Sevgili öğrenciler, aşağıda bütün çocukların gösterebileceği davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışları dikkatle okuyunuz, her bir maddedeki davranışı gösteriyorsanız (yapıyorsanız); "Hep yaparım", göstermiyorsanız "Hiç yapmam", bazen gösteriyorsanız "Arasına yaparım" seçeneğini işaretleyiniz. Aşağıda işaretlemenin nasıl yapılacağını gösteren bir örnek verilmiştir. Örneğin: "Sınıfta yüksek sesle konuşurum"

Eğer sınıfta her zaman yüksek sesle konuşuyorsanız "Hep yaparım"ın altına, bazen yapıyorsanız, sürekli yaptığınız bir şey değilse "Arasına yaparım"ın altına, eğer böyle davranmıyorsanız "Hiç yapmam"ın altına "X" işareti koyunuz.

Hep yaparım. Arasına yaparım. Hiç yapmam.

Sınıfta yüksek sesle konuşurum.	X		
--	----------	--	--

Bu soruların hiç birinin doğru cevabı yoktur. En doğru cevap size en uygun cevaptır. Bu yüzden Arkadaşlarınızın etkisinde kalmadan, size en uygun olduğunu düşündüğünüz cevabı yukarıdaki örneğe göre işaretleyiniz. Hiçbir soruyu atlamayınız ve boş bırakmayınız.

Buradan elde edilecek bilgiler doktora (eğitimimde) çalışmamda kullanılacaktır, cevaplarınızla ilgili sizin dışınızda kimseye bilgi verilemeyecektir. Bu nedenle isminizi yazmanızda bir sakınca yoktur. Yardımlarınız ve değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Adı Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

Yaşı:

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Maddeler	Hep yaparım	Arasına yaparım	Hiç yapmam
1. Kedilere köpeklere oyun olsun diye taş atarım.			
2. Bazen bile bile arkadaşlarımın canını acıtırım.			
3. İstediğim şeyler yapılmadığında elime ne geçerse vurup kırarım.			
4. Biri, elimden bana ait bir şeyi aldığına ona vururum.			
5. Eğitsel kolların herhangi birinde görev almak hoşuma gider.			
6. Bağırıp çağırdığımda, vurup kırdığımda istediklerimi elde edebiliyorum.			
7. Beden eğitimi dersini çok severim.			
8. Söylediğim sözlerle arkadaşlarımı kızdırmak hoşuma gider.			
9. Çok kızdığım arkadaşlarımı, kardeşimi ısırarak, saçlarını çekmek gibi canlarını acıtacak şeyler yaparım.			
10. Zaman zaman çok ders çalışmaktan sıkılırım.			
11. Bazen kavga etmek için bahane ararım.			
12. Herhangi bir neden olmadan da başka birine vururum.			

13. Hakkımı korumak için şiddete başvurmak gerekirse çekinmem.			
14. Kızgın olduğum zaman, bazen kapıları çarparım.			
15. Arkadaşlarımla kovalamaca oynamaktan hoşlanırım.			
16. Bana zarar veren birine mutlaka ben de zarar vermeye çalışırım.			
17. Bir arkadaşım bana yardım ettiğinde teşekkür etmeyi unuturum.			
18. Kızıp sinirlendiğimde sopa ya da yumrukla beni kızdırana vurur veya taş atarım.			

Ek 2. ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ ÖLÇEĞİ

Adı Soyadı:

Cinsiyeti : Kız () Erkek ()

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Doğru olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki "D" kutucuğunun altına, yanlış olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki "Y" kutucuğunun altına "X" işareti koyunuz.

	D	Y
1. Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
2. Toplum içinde sevinçlerini birbirine sarılarak gösteren insanları anlayamam.		
3. Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
4. Bir arkadaşımın doğum günü partisinde kendisine gelen hediye paketlerini açmasını izlemek hoşuma gider.		
5. Bir erkek çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
6. Bir kız çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğümde çok üzülürüm.		
7. Televizyon izlerken bazen ağlarım.		
8. Bir kız çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
9. Bir hayvana zarar verildiğini gördüğüm zaman çok üzülürüm.		
10. Oynamak için arkadaş bulamayan bir erkek çocuk gördüğümde üzülürüm.		
11. Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar.		
12. Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuk gördüğümde içimden ağlamak gelir.		
13. Büyükler bazen üzülecek bir şey yokken bile ağlarlar.		
14. Kedi ve köpeklere insan gibi davranmanın saçma olduğunu düşünürüm.		
15. Bir arkadaşımın sürekli öğretmenden yardım istemesi beni kızdırır.		
16. Arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen hiçbir zaman Arkadaşları olsun istemezler.		
17. Bir kız çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
18. Bazı insanların acıklı bir film seyrederken ya da acıklı bir roman okurken ağlamaları bana çok komik gelir.		
19. Arkadaşlarımın yiyecek bir şeyleri yokken ben onların yanında kurabiyelerimi rahatlıkla yiyebilirim.		
20. Sınıfta yaramazlık yapan bir arkadaşımın cezalandırılmasına üzülmem.		

Ek 3. BİLGİ FORMU

Okul: _____ No: _____ Sınıf: _____

Çocuğunuzun Cinsiyeti: Kız () Erkek () Doğum Tarihi ve Yeri: _____

Anne Sağ mı? Evet () Hayır ()

Baba Sağ mı? Evet () Hayır ()

Anne Öz mü? Evet () Hayır ()

Baba Öz mü? Evet () Hayır ()

Anne Yaşı: Baba Yaşı:

Anne Baba Birlikte mi Yaşıyor? Evet () Hayır ()

Anne Baba Boşanmış mı? Evet () Hayır ()

Çocuğunuz Ailesinin Yanında mı Yaşıyor? Evet () Hayır ()

Ailenizde Anne, Baba ve Çocuklardan Başka Yaşayanlar Var mı? Evet () Hayır ()

Cevabınız Evetse Kim Olduğunu Yazar mısınız?.....

Annenin Mesleği:.....

Annenin Eğitim Durumu:

Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora ()

Babanın Mesleği:

Babanın Eğitim Durumu:

Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora ()

Kaç Çocuğunuz Var?

Çocuğunuz Kardeşler Arasında Kaçınıcı?

Çocuğunuzun Genel Özelliği Nedir?

Alıngan () Saldırgan () Utangaç () Başarısız () Yaramaz ()

Sessiz () Diğer:

Çocuğunuzun Karne Not Ortalaması:

Çocuğunuz Birinci Sınıftan Beri Aynı Okulda mı? Evet () Hayır ()

Cevabınız Hayırsa Neden Okul Değiştirdi?

.....

Çocuğunuz Okul Dışında Herhangi Bir İşte Çalışıyor mu? Evet () Hayır ()

Cevabınız Evetse Çocuğunuzun Yaptığı İşi Yazar mısınız?

.....
Çocuğunuz Okulda Herhangi Bir Disiplin Cezası Aldı mı? Evet () Hayır ()

Cevabınız Evetse Bu Cezayı Neden Almıştı?.....

Öğretmenlerden Çocuğunuzla İlgili Herhangi Olumsuz Yorumlar Geliyor mu?

Evet () Hayır ()

Cevabınız Evetse Ne Tür Yorumlar Olduğunu Yazar mısınız?

.....
Ailenizin Aylık Geliri:

Ailenizin Ekonomik Durumu Size Göre Nasıldır? İyi () Kötü () Orta ()

Sağlık Güvenceniz Var mı? Evet () Hayır ()

Yaşadığınız Yer: Köy () Kasaba () Şehir () Büyükşehir ()

Yaşadığınız Yere Göç Etme Durumunuz Var mı? Evet () Hayır ()

Cevabınız Evetse Hangi Bölgeden ve Yerleşim Yerinden Göç Ettiniz, Yazınız?

Örnek: İç Anadolu Bölgesi Ankara/ Haymana İlçesi/Başhisar Köyü gibi özellikle belirtiniz.

Çocuğunuz Bir Yaramazlık Yaptığında ya da Sizi Kızdırdığında Çocuğunuza Ne Tür Ceza Veriyorsunuz?

Kızıyorum () Umursamıyorum () Uyarıyorum () Bağırıyorum ()

Dövüyorum () Görmezden Geliyorum ()

Çocuğunuz Aile İçinde Saldırgan Davranışlar Sergiliyor mu? Evet () Hayır ()

Cevabınız Evetse Ne Tür Davranışları Kime Sergiliyor?

Çocuğunuz Günlük Yaşantısında Saldırgan Davranışlar Sergiliyor mu? Evet () Hayır ()

Cevabınız Evetse Aşağıdaki Seçeneklerden Kimlere Saldırgan Davranışlar Uyguladığını İşaretleyiniz?

Kardeşlerini döver () Hayvanlara zarar verir () Eşyalara zarar verir ()

Arkadaşlarıyla tartışır, kavga eder () Küfür eder ()

Ailenizde Çocuğunuzdan Başka Saldırgan Davranışlar Sergileyen Biri Var mı?

Evet () Hayır ()

Cevabınız Evetse Kim Olduğunu ve Ne Tür Davranışları Kime Sergilediğini Yazınız?.....

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Yeri ve Yılı	:	Bursa	1977	
Öğr.Gördüğü Kurumlar	:	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	:	1991	1994	Cem Sultan Lisesi
Lisans	:	1996	2000	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yüksek Lisans	:	2000	2003	Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Doktora	:	2006	2011	Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Medeni Durum	:	Evli		
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi:	:	İngilizce		Orta
Çalıştığı Kurum (lar)	:	Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Çalışılan Kurumun Adı	
	1.	2002 -	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi	
Yurtdışı Görevleri	:	Bulgaristan 21-25 Haziran 2007 Nafplion/Yunanistan 08-12 Temmuz 2008 K.K.T.C. 03-08 Şubat 2009	Türkiye Okulöncesi Eğitimi Geliştirme Derneği Üyeliği ITRA (Uluslar Arası Oyuncak Araştırmaları Derneği) Üyeliği	
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar	:			
Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar:	:	Başal, H. A., Bağceli P. and M. Taner (2008). "The Toys and Games Which Are Played in Turkey From Great-grandmothers/grandfathers to Grandchildren For Four Generations", International Toy Research Association World Congress , 9-11 July 2008, Nafplion, Greece. Taner Derman, M. and H. A. Başal (2009). "Computer Using Levels Of Pre-School Teachers Considering Their Work Period", World Conference on Educational Sciences 2009 , Procedia Social and Behavioral Sciences 1 (2009) 1110–1115.		
Yayımlanan Çalışmalar	:	Taner Derman, M. (2009). "Okulöncesi Eğitim Alan Beş-Altı Yas Grubu Çocuklarda Sınıf İçinde Gözlenen Saldırgan Davranışlar Ve Öğretmen Kaynaklı Nedenleri", e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences , 4, (3), 892-907. Başal, H. A., M. Taner Derman ve P. Feymi (2010). "Sokakta Çalıştırılan Çocukların Benlik Saygısı, Denetim Odağı Ve Umutsuzluk Düzeyleri". e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences , 5, (1): 89-106. Taner Derman, M. ve H. A. Başal (2010). "Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye'de Okulöncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler", Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research) , 3 (11): 560-569.		

Tarih-İmza
Adı Soyadı