T.C
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EGİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI İLE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Suat KILIÇARSLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA 2009

T.C
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EGİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI İLE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Suat KILIÇARSLAN

Danışman : Doç. Dr. Meral KILIÇ ATICI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA 2009

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Meral ATICI
(Danışman)

Üye : Prof. Dr. Turan AKBAŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Filiz YURTAL

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduğunu onaylarım.

…../…../2009

Doç. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdür Vekili

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKÖĞRETİM 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKILCI OLMAYAN İNANÇLARI İLE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Suat KILIÇARSLAN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman : Doç. Dr. Meral ATICI
Haziran 2009, 90 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, 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 koymaktır. Bu çerçevede, öğrencilerin saldırganlık puanları cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ailelerinin gelir düzeyi ve kardeş sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırma grubu, 955 ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler "Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği" (EMİÖ), "Saldırganlık Envanteri" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayısı, t testi, varyans analizi ve standart çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada, tüm grupta saldırganlık puanları ile EMİÖ 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 puanları anne-baba eğitim düzeyi, ailelerinin gelir düzeyi ve kardeş sayılarına göre faklılaşmamıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre ise, rahatlık ve başarı talebi alt ölçeklerinden elde edilen puanların öğrencilerin saldırganlık düzeylerini, saygı talebi alt ölçek puanlarına oranla daha anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akılcı olmayan inançlar, saldırganlık, ilk ergenlik.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIPS BETWEEN IRRATIONAL BELIEFS AND AGGRESSIVENESS IN ADOLESCENT

Suat KILIÇARSLAN

Master Thesis, Department of Educational Sciences
Supervisor: Doç. Dr. Meral ATICI
June 2009, 90 Page

The purpose of this study was to examine relationships between irrational beliefs and aggression of students in early adolescence and, to determine if how irrational beliefs predict aggression level. In this pespective, it is investigated that weather there is a differentiation of students' aggressiveness score or not according to the gender , parents' education level, families' income level and number of siblings. Subjects of this study were 955 students in 7th and 8th grads from junior high school in Elazığ. To collect the data, The Irrational Beliefs Scale for Adolescents (IBSA), Aggression Inventory (AI) and Personal İnformation Form were administered. Data were analyzed busing Pearson's Product Moment Correlation coefficients, t test, varyans analysis and multiple regression analysis. In this study, significant positive correlations were found between aggression and IBSA total scores and the subscales (demand for success, demand for comfort, and demand for respect) for total sample. For boys, aggression scores was found higher and more significant than girls. There aren't any differentiation of students' aggressiveness score according to the parent's education level, families' income level and number of sibling. According to the results of regression analysis, it is indicated that demand for comfort and success subscale points were more significant predictor for student's aggression points than demand for respect subscale points.

Keywords: Irrational beliefs, aggression, early adolescence.

ÖNSÖZ

Son zamanlarda gerek medyayı gerekse okullarımızı, öğretmen ve ailelerimizi en fazla meşgul eden konulardan birisi şiddet ve saldırganlık olmuştur. Özellikle okullardaki saldırganlık içeren davranışların artması okul psikolojik danışmanlarının bu alanda etkin olmalarını gerektirmektedir. Bu durum psikolojik danışma ve rehberlik alanında araştırma yapan araştırmacıların saldırganlık ve saldırgan davranışlara yol açan nedenler üzerinde yoğunlaşmalarına neden olmaktadır.

Yapılan araştırmalar saldırganlığa neden olan etmenlerin genellikle; aile içi ilişkiler, ana-baba tutumları, tv, yaşanılan çevre ve ortam, kişilik özellikleri, genetik faktörler, sosyo-ekonomik düzey üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Özellikle yurtdışında yapılan araştırmalarda kişiliğin ve kişilik özelliklerinin saldırganlığa etkisi üzerinde yoğunlaşıldığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmada ise ergenlerin akılcı olmayan inançlarının saldırganlığa etkisi incelenmiştir.

Öncelikle, çalışmamın her aşamasında beni yönlendiren, karsılaştığım her sorunun çözümünde bana ışık tutan, değerli zamanının büyük bir kısmını tez çalışmam için ayıran sayın hocam, danışmanım Doç. Dr. Meral KILIÇ ATICI' ya teşekkür ederim.

Araştırma süresince, çok yoğun çalışmaları arasında bile çalışmam için vakit ayıran, öneri ve önemli katkılarıyla destek sağlayan sayın juri üyeleri Prof. Dr. Turan AKBAŞ ve Filiz YURTAL'a, değerli hocalarım Yard. Doç Dr. Sabahattin ÇAM'a, Yard. Doç Dr. Fulya CENKSEVEN'e ve Araş. Gör. Ercüment YERLİKAYA' ya teşekkürlerimi sunarım.

Anket ve ölçeklerin uygulanmasında gerekli kolaylığı sağlayan uygulama yapılan okulların yönetici ve öğretmenlerine, araştırmaya katılan tüm öğrencilere, araştırma süresince yardım ve desteklerini esirgemeyen arkadaşım Hatice HATİPOĞLU araştırma boyunca beni gönülden destekleyen eşim Duygu Elçin KILIÇARSLAN'a ve desteklerini esirgemeyen Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Birimine de (EF2008YL25) katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Adana, 2009 Suat KILIÇARSLAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET……..…….....**i**
ABSTRACT……..…….....**iiv**
ÖNSÖZ.....**iiiv**
TABLOLAR LİSTESİ……...…….....**iviii**

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.…….……..1
1.2. Amaç…….……..4
1.3. Alt Amaçlar…….……..…….4
1.4. Araştırmanın Önem ve Gerekçesi.…..…….……...4
1.5. Sayıltılar ……..…….....5
1.6. Sınırlılıklar…..…..…….....6
1.7. Tanımlar …..…….....6
1.7.1. Akılcı Olmayan İnançlar……..……..…….....6
1.7.2. Başarı Talebi……...…….6
1.7.3. Rahatlık Talebi……...……..…….……6
1.7.4. Saygı Talebi……...……..7
1.7.5. Saldırganlık……..…….....7

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Akılcı Olmayan İnançlarla İlgili Kuramsal Açıklamalar……...…..…...…….8
2.1.1. ABC Teorisi ve Temel Kavramlar……...……....……..9
2.1.2. ABC Kuramı……...…..……..…….9
2.1.3. Akılcı inançlar……...…..……...…..…..…..11
2.1.4. Akılcı Olmayan (İrrasyonel) İnançlar……...…..……..……...12

2.1.5. Akılcı Olmayan İnançların Özellikleri……..…..……..…….…..14
2.2. Saldırganlıkla İlgili Kuramsal Açıklamalar……..…..……..….15
2.2.1. Saldırganlık..……..…….……15
2.2.2. Saldırganlığın Gelişimi……..…….……..….17
2.2.3. Saldırganlığı Etkileyen Faktörler..……..…..….19
2.2.4. Saldırganlıkla İlgili Kuramsal Görüş ve Yaklaşımlar..…….……..……...21

BÖLÜM III

İLGİLİ YAYIN VE ARASTIRMALAR

3.1. Akılcı Olmayan İnançlarla İle İlgili Yayın ve Araştırmalar…….....27
3.1.1. Akılcı Olmayan İnançlarla İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar……...…….27
3.1.2. Akılcı Olmayan İnançlarla İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar……..…….27
3.2. Saldırganlık Davranışı İle İlgili Yayın ve Araştırmalar ……..…….....28
3.2.1. Saldırganlık Davranışı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar……28
3.2.2. Saldırganlık Davranışı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Yayın ve Araştırmalar32
3.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımlar Kullanılarak Yapılan Öfke ve Saldırganlıkla İlgili Araştırmalar……...……..35

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli……..……..……...38
4.2. Evren ve Örneklem……...…….....38
4.3. Veri Toplama Araçları ……..…….……..….....39
4.3.1. Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği ……..……..……40
4.3.2. Saldırganlık Ölçegi ve Puanlaması……...…….……..…...40
4.3.2.1. Saldırganlık Ölçegi'nin Güvenirligi ……..…....……40
4.3.2.2. Saldırganlık Ölçegi'nin Geçerligi …….……....……41

4.3.3. Kisisel Bilgi Formu ……..……..…..41
4.4. Verilerin Analizi ……..…….....41

BÖLÜM V

BULGULAR

5.1. İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin "Akılcı Olmayan İnançları" ve "EMİÖ" Alt Ölçek Puanları (Rahatlık, Başarı ve Saygı Talebi) ile Saldırganlık Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgula..…….……....42
5.2. İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçegi Puanları ile Cinsiyet Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulgular……....……44
5.3. İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Eğilimi Puanları Arasındaki Farklılığın İncelenmesine İlişkin Bulgular.....44
5.4. İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Eğilimi Puanları Arasındaki Farklılığın İncelenmesine İlişkin Bulgular…….……..46
5.5. İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Saldırganlık Eğilimi Puanları Arasındaki Farklılığın İncelenmesine İlişkin Bulgular…….…..48
5.6. İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Saldırganlık Eğilimi Puanları Arasındaki Farklılığın İncelenmesine İlişkin Bulgular…….....……...…...50
5.7. İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin "EMİÖ" Alt Ölçek Puanlarının (Başarı Talebi, Rahatlık Talebi ve Saygı Talebinin) Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarını Açıklama Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular….....52

BÖLÜM VI

TARTISMA VE YORUM

6.1. Öğrencilerin "Mantık Dışı İnançlar Ölçeği" ve "EMİÖ" Alt Ölçek Puanları (Rahatlık, Başarı ve Saygı Talebi) ile Saldırganlık Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması.….....55
6.2. Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması.….....57
6.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Eğilimi Puanlarına İlişkin Bulguların Yorumlanması.….....59
6.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Eğilimi Puanlarına İlişkin Bulguların Yorumlanması.….....59
6.5. Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyine Göre Saldırganlık Eğilimi Puanlarına İlişkin Bulguların Yorumlanması.….....60
6.6. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Bulguların Yorumlanması.….....61
6.7. Öğrencilerin "EMİÖ" Alt Ölçek Puanlarının (Başarı Talebi, Rahatlık Talebi ve Saygı Talebinin) Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarını Açıklama Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması.….....62

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER

7.1. Sonuçlar ……..64
7.2. Öneriler ……..64

KAYNAKÇA……..66
EKLER……...……79
ÖZGEÇMİŞ.....90

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Öğrencilerin Akılcı Olmayan İnançları ve EMİÖ Alt Ölçekleri ile Saldırganlık Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler…….....……..……43

Tablo 2: Öğrencilerin Akılcı Olmayan İnanç ve EMİÖ Alt Ölçekleri Puanları ile Saldırganlık Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları……...…….……...43

Tablo 3: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Sayısal Bilgiler ve t Testi Sonuçları…….....……...……..44

Tablo 4: Öğrencilerin "Anne Eğitim Düzeyine" Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler…….....……..……45

Tablo 5: Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları…….....…….……..…….46

Tablo 6: Öğrencilerin "Baba Eğitim Düzeyine" Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler…….…..…….47

Tablo 7: Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları…….....……..…..…….48

Tablo 8: Öğrencilerin "Gelir Düzeyine" Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler……...…….……49

Tablo 9: Öğrencilerin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları……..…….…….50

Tablo 10: Öğrencilerin "Kardeş Sayısı"na Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler…….....……...……51

Tablo 11: Öğrencilerin "Kardeş Sayısı" na Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları…….....……..…….52

Tablo 12: Mantık Dışı İnanç Alt Ölçeklerinden Başarı Talebi, Saygı Talebi ve Rahatlık Talebi Değişkenlerinin Saldırganlık Puanlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları……...……..53

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Son yıllarda okullarımızda şiddet, saldırganlık, zorbalık gibi olaylarla ilgili haberlerin görsel ve yazılı basında daha çok yer almaya başlaması, gerek eğitim öğretim kurumlarını gerekse toplumun diğer katmanlarını tedirgin etmektedir. Özellikle okullarda çocuğu bulunan ailelerin tedirginlikleri daha çok artmakta, çocuklarının güven ortamı içinde eğitim kurumlarına devam edebilmelerini istemek, akademik beklentilerinden daha önemli bir hâle gelmektedir. Bireyin eğitim-öğretim sürecini doğrudan etkileyen şiddetin türlerini, aşamalarını, nedenlerini ve çocuklar üzerindeki etkilerini incelemek eğitimde önemli bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Özellikle okullarda ve öğrenciler arasında artan şiddet olayları dikkatleri bu konu üzerine daha çok çekmektedir (Ögülmüs, 1995).

İnsanlar hayatlarının her bölümünde ve her ortamda direkt ya da dolaylı, sözlü ya da fiziksel olarak şiddet olaylarını görmekte hatta maruz kalmaktadırlar. Freud (1920), insanın iki temel içgüdüsünden birinin saldırganlık olduğunu belirterek saldırganlık üzerinde önemle durmuştur. Şiddet olaylarının temelinde insanın doğasındaki bu saldırgan eğilimlerin yattığı ileri sürülmektedir. Dolayısıyla çağlar boyunca saldırganlık araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Karabıyık, 2003).

İnsanların temel dürtülerinden biri olan saldırgan davranışlar, ister doğuştan isterse sonradan kazanılan bir davranış olsun sonuçta insan yaşamını olumsuz etkilenmektedir (Ersoy, 2001). Okulda şiddet ve saldırganlık, diğer istenmeyen davranışlar gibi okuldaki eğitim çabalarını olumsuz yönde etkilemesinin yanı sıra, öğrencilerin karşılanması gereken temel gereksinimlerinden biri olan güvenlik gereksinimini de tehdit etmektedir (Ögülmüs, 1995).

Saldırganlık konusu şimdiye kadar yapılan pek çok araştırmaya konu olmuş ve bireylerdeki saldırgan davranışı açıklamak için; kalıtımsal faktörlerin etkisi, ailedeki yaşantıların bireyler üzerindeki etkileri, anne baba tutumları, annenin çalışma durumu,

anne ya da baba yoksunluğu, kardeşi sayısı, doğum sırası, çevre ve okul yaşantılarının etkisi, kronik hastalıklar, TV programları ve teknolojinin gelişimi, sosyo ekonomik koşullar vb. gibi birçok konu ele alınıp incelenmiştir (Ağlamaz, T. 2006).

Bilişsel davranışçı terapi modellerinden birisi olan Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (Rational-Emotive Behavior Therapy-REBT), psikolojik sorunları akılcı olmayan inançlar (irrational beliefs) kavramı ile açıklamaktadır. Bu yaklaşıma göre bireyin kendine, başkalarına ve içinde yaşadığı dünyaya ilişkin (Bilişsel Üçlü) akılcı, gerçekçi olmayan mantıkdışı düşünce ve inançlar; kaygı, depresyon, öfke, kızgınlık gibi sağlıklı olmayan olumsuz duygulara yol açmaktadır (Dryden ve Ellis, 1988). Akılcı olmayan inançların neden olduğu duygular ve sonucunda meydana gelen davranışlar (Öfke/Kızgınlık – Saldırganlık/Şiddet vb. gibi) Akılcı Duygusal Davranış Terapisi'nin (ADDT) odak noktasıdır.

Akılcı Duygusal Davranış Terapisi'ne (ADDT) göre, psikolojik rahatsızlıklara neden olan 11 mantıkdışı inanç üç temel işlevsiz eğilim kapsamında ele alınmaktadır (Ellis, 1979; Akt. Çivitci, 2003):

1. "Yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıyım ve yaşamımdaki tüm önemli insanların takdirini kazanmalıyım. Aksi halde işe yaramaz, önemsiz bir kişiyimdir". Birey bu mantıkdışı inanca güçlü bir biçimde sahip olduğu zaman kendisini yetersiz, değersiz, kaygılı ve depresif hissetme eğilimindedir.

2. "Diğer insanlar bana karşı her zaman nazik, dürüst ve uygun bir biçimde davranmalılar; böyle davranmazlarsa bu korkunç bir durumdur. Bana bu biçimde davrananlar kötü ve değersiz insanlardır". Bu inanca sahip olan birey yoğun olarak öfke, suçluluk, kin ve düşmanlık duyguları yaşama eğilimindedir.

3. "Yaşadığım şartlar mutlaka düzenli, rahat ve avantajlı olmalı. İsteklerim, çok fazla zorluklarla karşılaşmadan kolaylıkla ve acilen yerine gelmeli. Aksi halde, bu durum korkunçtur ve ben buna tahammül edemem". Çoğunlukla bu mantıkdışı inanca sahip olan birey öfke, engelleme, kendine acıma ve depresyon duygularını yaşama eğilimindedir.

Kendine, başkalarına ve içinde yaşadığı dünyaya ilişkin (Bilişsel Üçlü) sahip olunan bu akılcı olmayan inançların, çocuk ve ergenler için de geçerli olduğu

vurgulanmaktadır (Bernard, 1984). Genellikle ilk çocukluk yıllarında oluşan akılcı olmayan inançlar ergenliğe de taşınabilmektedir (Ellis, 1993).

Ergenlerde mantıkdışı inançlara bağlı olarak oluşan olumsuz duyguların yaşandığı evrelerden birisi de ilk ergenlik (early adolescence) dönemidir. Yaklaşık 11-14 yaşlarını kapsayan ilk ergenlik döneminde, kendi bedenlerinde hızlı fiziksel ve hormonal değişiklikler yaşayan ergenlerde duygusal patlamalarla ortaya çıkan huysuzluk davranışları ile kaygı, suçluluk, utanç, depresyon, öfke, kızgınlık gibi sağlıklı olmayan olumsuz duygular gözlenebilmektedir (Vernon, 1999). ADDT, bireyin mantıkdışı inançları ile mücadele etmesine yardım ederek psikolojik rahatsızlığı ile ilişkili değersizlik, kendine acıma, kaygı, öfke gibi sağlıklı olmayan olumsuz duygular yerine; psikolojik sağlıkla ilişkili üzüntü, pişmanlık, can sıkıntısı gibi sağlıklı olumsuz duygular yaşamasını sağlamaya çalışmaktadır (Ellis, 1973).

Bu araştırma ile ilköğretim ikinci kademe de öğrenim gören öğrencilerin saldırgan davranışlarda bulunma sebepleriyle ilişkili olduğu düşünülen cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kardeş sayılarının saldırganlık düzeyleri üzerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığı ve akılcı olmayan inançlarla saldırganlık puanları arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çünkü eğitim ortamlarında ergenlik dönemine yeni giren ya da girmekte olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin karşılaştıkları problemlerde duygu ve düşüncelerini uygun bir şekilde ifade ederek çözmek yerine saldırgan davranışlara yöneldikleri görülmektedir. Buna bağlı olarak, öğrencilerde sağlıklı olmayan duygulara ve istenmeyen davranışlarına sebep olabileceği düşünülen akılcı olmayan inançları konusunda farkındalıklarının geliştirilmesi için uygun olanakların sağlanması gereği ortaya çıkmaktadır.

Bir başka deyişle bu araştırmanın problemi ilköğretim yedi ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyleri, ailenin gelir düzeyi ve kardeş sayılarına göre saldırganlık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği, akılcı olmayan inançlar ile saldırganlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve "Ergenlerde Mantıkdışı İnançlar Ölçeği" alt boyutlarının (Başarı, Rahatlık, Saygı Talebi) öğrencilerin saldırganlık puanlarını ne ölçüde yordadığıdır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilk ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin cinsiyetleri, anne-baba eğitim düzeyleri, ailenin gelir düzeyi ve kardeş sayılarına göre saldırganlık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği, akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelemesi ve akılcı olmayan inançların saldırganlık düzeyini ne derecede yordadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1.3. Alt Amaçlar

1. İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve akılcı olmayan inanç alt ölçek puanları (başarı talebi, saygı talebi ve rahatlık talebi) ile saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kardeş sayılarına göre saldırganlık eğilimi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin "EMİÖ" alt ölçek puanları (Başarı talebi, saygı talebi ve rahatlık talebi) "saldırganlık ölçeği" puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önem ve Gerekçesi

Çocukluk dönemi sonrasında ergenliğe geçişin ilk yıllarını içine alan ilk ergenlik (early adolescence) dönemi, gelişim dönemine özgü yeni problem durumlarının gözlenebildiği bir evredir. Yaklaşık 11-15 yaşlarını kapsayan bu dönemde fiziksel ve hormonal değişikliklere paralel olarak, kaygı, utangaçlık, suçluluk, depresyon, öfke, saldırganlık ve yalnızlık gibi olumsuz duygular yoğun olarak yaşanmaktadır. (Vernon, 1993, 1999). Ülkemizde ilk ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerinde yapılan bazı araştırmalarda bu dönemdeki öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin çocukluk dönemine göre arttığını göstermektedir (Tuzgöl, 1998).

Son yıllarda ülkemizde, okullardaki şiddet olaylarının giderek artma eğilimi gösterdiği gözlenmektedir (Eron,1987; Köksal,1991; Demirhan, 2002). Konuya ilişkin olarak okulların güvenli mekânlar olmaktan çıktığı yönündeki bazı iddialar, bu sorunun

kaygı verici boyutunu ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada, okullarda öğrenim gören ilk ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırganlık içeren davranışlar göstermeleriyle ilişkili olabilecek ergenlerde akılcı olmayan inançlar ve bununla birlikte; cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ailelerinin gelir düzeyi ve kardeş sayılarının saldırganlık düzeyleri üzerinde farklılığa sebep olup olmadığı üzerinde durulmuştur.

Literatürde pek çok araştırma yetişkinlerin akılcı olmayan inançları (ya da mantıkdışı inançları yansıtan fonksiyonel olmayan tutumları ve olumsuz otomatik düşünceleri) ile yalnızlık, kaygı, stres ve depresyon vb. arasında anlamlı ilişkiler ortaya koyarken; çocuk ve ergenlerde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların göreli olarak daha az olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin kendilerine, başkalarına ve içinde yaşadıkları dünyaya ilişkin mantıkdışı inançlarının saldırganlık düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi saldırganlıkla baş etmede ADDT'ye dayalı eğitim ya da müdahale programlarının uygulanması ve bu uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesine de katkı sağlayabilecektir.

Yapılan literatür çalışması sonucunda, yurt dışında "Akılcı Olmayan İnançlar" (İrrational beliefs) konusu ve saldırganlıkla ilgili birbirinden bağımsız ve birlikte ele alınarak incelenen çalışmaların giderek önem kazandığı görülmektedir. Ülkemizde ise bu çalışmaların sayısının oldukça az olduğu dikkati çekmektedir. Bu araştırma çerçevesinde cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı ve akılcı olmayan inançlar ile saldırganlık ilişkisinin incelenmesi ve bu grup/örneklem üzerindeki saldırganlık davranışlarının oluşumuna etki eden faktörlerin ortaya çıkarılmasının alandaki bilgi birikimine ve bundan sonra yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlılar

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Kişisel Bilgi Formu"nu, "Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar Ölçeği"ni (EMİÖ) ve "Saldırganlık Ölçeği"ni gerçek durumlarını yansıtacak biçimde içten ve samimi bir şekilde doldurdukları varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", akılcı olmayan inançları belirlemek için kullanılan "Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar Ölçeği"ni (EMİÖ) ve saldırganlık düzeylerini belirlemek için kullanılan "Saldırganlık Ölçeği"nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Araştırma bulguları Elazığ il sınırları içinde bulunan özel ve devlet ilköğretim okullarından araştırmaya katılan yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden toplanan verilere dayalıdır.

1.7. Tanımlar

1.7.1. Akılcı Olmayan İnançlar/Mantıkdışı İnançlar (Irrational Beliefs)

Zorunluluk ve istek içeren, kişinin kendisine zarar vermesine ve uygun olmayan duyguların ortaya çıkmasına neden olan ve yaşam amaçlarına ulaşmasını engelleyen düşüncelerdir. (Ellis, 1962; Ellis ve Dryden, 1997).

Bireyin karşılaştığı olaylara ilişkin algılamasını belirleyen; olumsuz duygulara ve davranışlara yol açıcı zorunlulukları, gereklilikleri içeren mutlak değerlendirmeleridir (Çivitçi, 2003).

1.7.2. Başarı Talebi

"Yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıyım ve yaşamımdaki tüm önemli insanların takdirini kazanmalıyım. Aksi halde işe yaramaz, önemsiz bir kişiyimdir". Birey bu mantıkdışı inanca güçlü bir biçimde sahip olduğu zaman kendisini yetersiz, değersiz, kaygılı ve depresif hissetme eğilimindedir.

1.7.3. Rahatlık Talebi

"Diğer insanlar bana karşı her zaman nazik, dürüst ve uygun bir biçimde davranmalılar; böyle davranmazlarsa bu korkunç bir durumdur. Bana bu biçimde davrananlar kötü ve değersiz insanlardır". Bu inanca sahip olan birey yoğun olarak öfke, suçluluk, kin ve düşmanlık duyguları yaşama eğilimindedir.

1.7.4. Saygı Talebi

"Yaşadığım şartlar mutlaka düzenli, rahat ve avantajlı olmalı. İsteklerim, çok fazla zorluklarla karşılaşmadan kolaylıkla ve acilen yerine gelmeli. Aksi halde, bu durum korkunçtur ve ben buna tahammül edemem". Çoğunlukla bu mantıkdışı inanca sahip olan birey öfke, engelleme, kendine acıma ve depresyon duygularını yaşama eğilimindedir.

1.7.5. Saldırganlık

Öfke, düşmanlık, rekabet, engellenme, korku gibi duygulardan kaynaklanan ve karşısındakine zarar vermeyi, onu durdurmayı, ona engel olmayı, ya da kendini korumayı hedefleyen fiziksel, sözel veya sembolik her türlü davranış olarak tanımlamıştır (Budak. 2000, s: 65–66).

Berkowitz (1993) saldırganlığı, başka bir bireye ya da nesneye kasıtlı olarak zarar verme ya da incitme niyeti taşıyan amaca yönelik motor davranış biçimi olarak tanımlamıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR AKILCI OLMAYAN İNANÇLARLA İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT)

Akılcı-Duygusal Terapi (ADT), genel adı Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımlar (BDY) olarak nitelendirilen psikolojik danışma kuramları içerisinde yer almaktadır. Albert Ellis tarafından geliştirilmiş bir kişilik teorisi ve bir psikoterapi yöntemidir. Ellis, bir anlamda ADT'nin babası ve bilişsel-davranışçı terapinin büyük babası olarak bilinir.

Ellis, danışanların çocukluk yıllarında başından geçen olaylarla ilgili olarak içgörü kazanmalarının ruhsal sorunları ortadan kaldıracağını savunan psikoanalizin etkisinden giderek kuşkulanmaya başlamış; problemlerin oluşmasında çocukluk dönemi süresince aşılanan batıl inançlar ve tabuların değil, küçükken kazanılan akılcı olmayan düşünce sistemleri ve değersizlik duygularının yarattığı yanlış inançların ilgisi olduğunu düşünmüş ve bazı aktif-yönlendirici yöntemleri aile ve cinsel terapide kullanmaya başlamıştır. Bu gelişmelerin devamında akılcı terapi (Rational Therapy) adını verdiği kuramını geliştirmeye başlamıştır (Jones, 1982; Corsini ve Wedding, 1989). 1960'ların başından itibaren de kuramın adını Akılcı Duygusal Terapi (Rational- Emotive Therapy-RET); 1993 de ise "Davranşçı" kelimesini de ekleyerek Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi-ADDT (Rational- Emotive Behavioral Therapy-REBT) olarak değiştirmiştir (Ellis, 1995).

ADDT'nin temel hipotezi, duygularımızın olaylar karşısındaki inançlarımız, değerlendirmelerimiz, yorumlarımız ve tepkilerimizden kaynaklandığıdır. ADDT sürecinde, kendini eğitme yolu ile, akıldışı düşünce ve inançlar yakalanıp daha makul olanlarla değiştirilir. Uygulanan işlem sadece problemin çözümüne yönelik olmayıp, kişinin yaşamındaki diğer sorunlar ve gelecekteki olası problemlerin çözümüne de yöneliktir. Çünkü ADDT süreci, bir anlamda terapistin öğretmen, danışanın da öğrenci olduğu bir eğitimi içerir. (Corey, 2001).

ADDT' ye göre, insanlar temel olarak akılcı ve akılcı olmayan eğilimleri içeren potansiyel ile dünyaya gelirler. Kendilerini koruma, mutlu olma, düşünme, sevme, iletişim kurma eğilimine sahip oldukları gibi; çeşitli düşüncelerden kaçınma, özyıkım, erteleme, hataları tekrar etme ve mevcut potansiyelini geliştirmekten kaçınma gibi akılcı olmayan eğilimlere de sahiptirler (Corey, 2001). Ellis, "doğuştan" demekle organizmanın belli biçimlerde davranmak için doğal bir eğilim içinde olduğunu ve bu gibi davranışlarını elemede ve hafifletmede zorlandığını ifade etmektedir. Ellis, insanların hepsinde temel mantıksızlıkların bulunabildiğini, bunun kültür ve eğitim düzeyine bağlı olmadığına inanmaktadır. Ellis, "İnanç" ve "Düşünce" sözcüklerini birbirinin yerine kullanmaktadır (Ellis, 1979; Akt. Jones, 1982). Bu araştırmada da akılcı olmayan inançlar ve mantıkdışı düşünce kavramları anlam olarak birbirinin yerine kullanılmıştır.

2.1.1. ABC Teorisi ve Temel Kavramlar

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT), önemli bazı unsurları içermektedir. Bunlardan ABC Teorisi, ADDT içindeki en önemli yapılardan biridir. Diğer bir deyişle ABC Teorisi, ADDT' nin kalbi sayılmaktadır. Akılcı ve akılcı olmayan inançlar ile bunların özellikleri diğer önemli boyutlar arasındadır.

2.1.2. ABC Kuramı

Ellis (1979)'e göre, akıl-dışılık, -meli, -malı gibi zorunluluklar içeren farklı taleplerden gelmektedir. Ancak bazı terapistler, çocukluk dönemine ilişkin olaylar üzerinde fazla durmakta ve bu problemlerden hareket ederek yapılacak değişikliklerin sorunu çözeceğine inanmaktadırlar. Ellis, bu taktiğin yararlı olmadığını düşünmektedir; çünkü duygular ortaya çıkarılmadığı için sonuçları ortadan kalkmamaktadır. Bunun yerine terapist ve danışan birlikte, olumsuz duygusal sonuçlara yol açan akılcı olmayan inançları sorgulamak (dispute) durumundadırlar. Akılcı olmayan, olgunlaşmamış, talepkar düşünme biçimi; gerçekçi, olgun, mantıklı biçime dönüştürülmek için çalışılmalıdır. ABC teorisinin aşamalarını aşağıdaki gibi şematize etmek mümkündür. (Ellis 1979, Akt. Corey, 2001; 300)

A (Harekete geçiren olay)

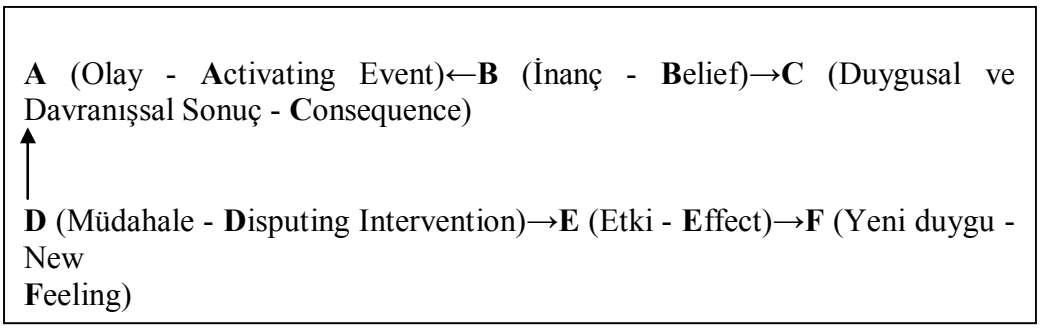
B (İnanç / Düşünce)

C (Duygusal ve davranışsal sonuç)

D (Düşüncenin tartışılması)

E (Etki / Sonuç)

F (Yeni Duygulanım)



Şekil 1. ABC Kişilik Kuramı (Corey, 2001)

A, bireyin bir davranışı, tutumu ya da olan bir olayı; C ise bireyin A' ya gösterdiği duygusal ve davranışsal tepkisini tanımlamaktadır. Bu tepki, uygun ya da uygun olmayan biçimlerde olabilir. B ise kişinin A ile ilgili düşünceleri/inançlarıdır ve C' nin ortaya çıkmasında etkendir. Örneğin boşandıktan sonra depresyona giren biri için boşanma, depresyonun nedeni değildir. Depresyonun nedeni kişinin başarısızlık, reddedilme ve eşini kaybetme düşünceleri ile oluşmaktadır. Böylece insanların yarattıkları duygusal tepki ve bozulmalardan kendilerinin sorumlu olduğu ileri sürülmektedir. İnsanlara, akılcı olmayan inançlarının, onları duygusal sorunlara nasıl ittiğini gösterebilmek bir anlamda ADDT' nin özüdür.

A-B-C' den sonra D'ye gelinir. Bu aşama bilimsel yöntem kullanılarak danışanın akılcı olmayan inançlarının değiştirildiği bir süreçtir. Buradaki varsayım, mantıklı düşünme öğretildiğinde akılcı olmayan düşüncenin ortadan kaldırılacağıdır.

Akılcı olmayan düşüncelerin tartışıldığı ve çürütülmeye çalışıldığı aşama (disputing) üç bölüme ayrılır (Dyden ve Gordon, 1990). Bunlar:

Bulmak, meydana çıkarmak (detecting): Danışanlar öncelikle zorunluluk, talep içeren akılcı olmayan inançlarını yakalayıp ortaya çıkarmayı öğrenirler.

Tartışmak, sorgulamak (Debate): Daha sonra mantıklı sorularla bu fonksiyonel olmayan düşünceler tartışılıp sorgulanır.

Ayırt etme (Discriminate): Sonuçta danışanlar akılcı olmayan inançları akılcı olanlardan ayırmayı öğrenirler.

ADDT, diğer bir çok bilişsel, duygusal ve bilişsel-davranışçı teknikler kullanmasına karşın çürütme ve tartışma (disputing) işlemi terapi süresince ve günlük yaşamda da kullanılır. Sonuçta E' ye yani etkili düşünceye ulaşılır. Bu aşamada uygun olmayan düşüncelerin yerini daha etkili ve kullanışlı olanlar alır. Eğer bunda başarılı olunuyorsa yeni bir duyguya geçilir (F aşaması). Böylece olay karşısında depresif ve kaygılı olmak yerine daha uygun tepkiler geliştirilir. Baştaki örneğe dönülecek olunursa kişi boşanma sonucunda kendini suçlamaktan vazgeçer ve daha mantıklı olan şu sonuçlara ulaşır: "Evliliğimiz iyi yürümedi ve boşandık. Bunun için gerçekten çok üzgünüm. Devam etmesini istememe rağmen olmadı ama bu dünyanın sonu demek değil. Evliliğimin sona ermesi hayatta başarısız olacağım anlamına gelmez. Olanlar için kendimi suçlamak ve sorumlu tutmak aptalca" (Corey, 2001).

2.1.3. Akılcı inançlar

Terminolojik olarak akılcı (Rasyonel) düşünceler, arzu, istek ve tercihler için kullanılan bir kavramdır. Ellis (1973), kişilerin herhangi bir olayla ilgili akılcı, makul ya da gerçekçi düşüncelerinin olduğunu ifade etmektedir. Walen, Digiuseppe ve Wessler (1980)' e göre akılcı düşünceler; doğru, mutlakiyetçi olmayan, orta düzeyde duygulanıma yol açan ve insanların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olan özelliklere sahiptir. Başka bir ifadeyle, akılcı düşünceler mantıklı ve tutarlıdır.

Akılcı düşünceler, akılcı olmayan düşünceler gibi talep ve zorunluluk içeren isteklerden değil, arzu, istek ve tercihlerden oluşur; çok güçlü duyguları yumuşatarak kişinin rahatsız olmasını engellerler. Bu tür düşünceler; kişinin kendisi, diğerleri ve çevresiyle çatışmalarını en aza indirerek yaşamdan aldığı tatminin artmasına neden olur (Walen, Digiuseppe ve Wessler, 1980; Akt. Anderson, 2000).

2.1.4. Akılcı Olmayan (İrrasyonel) İnançlar

İnsanlar mantıksızlığa eğilimli olarak dünyaya gelmelerinin yanı sıra, bu düşünceler, çocukluk döneminden itibaren çevresinde bulunan önemli kişilerden öğrenme yoluyla da kazanılır. Çünkü bu dönemde çocuklar çevredeki insanlara daha çok bağımlıdır ve başka da çareleri bulunmamaktadır. Akılcı olmayan düşünceler, akılcı olanların tam tersine, kişinin kısa ve uzun dönemli hedeflerine ulaşmasına engel olurlar. Genellikle talep ve istekleri ifade etmektedirler. İnsanlar kendilerine ve olaylara ilişkin arzu ve tercihlerini, zorunlu isteklere/taleplere dönüştürdüğünde akılcı olmayan inançlar ortaya çıkmaktadır (Jones,1982; Corey, 2001).

Ellis, 11 akıl dışı inanç ya da akıl dışı düşüncenin olduğunu ifade etmiştir. Bunlar:

1. Toplum içinde herkes tarafından sevilmeli ve onaylanmalıyım. Bu düşünce, ulaşılması mümkün olmadığı için akılcı değildir. İnsanların başkaları tarafından sevilmesi ve beğenilmesi istenen bir şey olmakla birlikte, akılcı biri buna ulaşmak için ilgi ve isteklerinden vazgeçmez. Eğer kişi bu düşüncesine ulaşabilmek için yoğun çaba gösterirse kendini tahrip etmeye başlar.
2. Kendimi değerli görebilmem için, mükemmel derecede başarılı, yeterli ve yetenekli olmalıyım. Bu düşünce ile hareket etmek kişinin yaşamında kendini başarısız ve küçük görmesine yol açtığı gibi psikosomatik rahatsızlıklara bile sebep olabilir. Akılcı insan, başkalarına göre en iyisini, en mükemmelini yapmak yerine, kendisi için iyi olanı yapmaya çalışır
3. Bazı insanlar kötü ve art niyetlidir ve bu nedenle suçlanmayı ve cezayı hak ederler. Doğru ve yanlışın kesin bir standartı olmadığı için böyle bir düşünce akılcı (Rasyonel) değildir. Her insan zaman zaman hatalar yapar ve bunun sonucunda insanları aşağılayıp suçlamak daha kötü duygulara yol açabilir. Akılcı kişi, hatalar karşısında kendini ve diğerlerini suçlamak yerine, davranışını düzeltmeye ve geliştirmeye çalışır. Bir hata yüzünden suçlandığında ya da ayıplandığında kendini değersiz hissetmez.
4. Olaylar, istediğim gibi kontrolümde gelişmezse bu korkunç bir durumdur. Her insan yaşamın değişik aşamalarında engellenmelerle karşılaşabilir. Karşılaşılan her engelin sonucunda duygusal rahatsızlıklar geliştirmek

gerekmez. Akılcı insan, hoş olmayan durumları farklı tanımlar ve sonuçları korkunç felaket gibi abartılı yorumlarla değerlendirmez; çünkü bilir ki, verilen olumsuz tepkiler sonucu değiştirmez.

5. Mutsuzluk dış etkenlere bağlıdır ve kişinin bu dış etmenleri kontrol etme yeteneği çok azdır. Kişi, kendi dışındaki olay ya da durumlardan sıkılıp üzülebilir, ancak tepkilerini değiştirebilme gücü de vardır. Akılcı kişi, duygusal durumunun çevredeki olaylardan çok içsel değerlendirmelerinden kaynaklandığını bilir ve ona göre hareket eder.
6. Tehlikeli ve korku verici şeyler üzerinde sürekli olarak kafa yormalı, kaygılanmalı ve bu tür şeylerin tekrarlanabilirliği konusunda zihnimi meşgul etmeliyim. Olabilecek tehlikeler konusunda tetikte beklemek daha fazla kaygıya, artan kaygı ise tehlikeleri artıracağından dolayı akılcı bir düşünce değildir.
7. Yaşamdaki bazı zorluklar ve sorumluluklarla yüzleşmektense, onlardan kaçınmak daha kolaydır. Karşılaşılan çeşitli sorunlardan kaçınmak, kişinin kendine olan güveninin azalmasına ve tatmin duygularının zarar görmesine neden olabilir. Akılcı insan, problem ve sorumluluklardan kaçmak yerine, gerçeği olduğu gibi değerlendirip mücadele etmeyi daha anlamlı bulur.
8. İnsan başkalarına bağımlıdır ve kendisinden güçlü, güvenebileceği insanlara ihtiyacı vardır. Aşırı bağımlılık, bireyselliği ve ifade gücünü engelleyeceğinden başarısızlığa ve güvensizliğe neden olur. Akılcı kişi, gerektiğinde başkalarından yardım alabileceğini bilir, ancak bunu yaparken bireyselliğini de korur.
9. Kişinin bugünkü davranışlarının belirleyicisi geçmiş yaşantısıdır. Geçmişte hayatımızı güçlü bir şekilde etkileyen şey/durum, benzer etkilerini ilerde de gösterir. Akılcı insan geçmişten kaçınmak yerine, öğrendiklerini analiz ederek şu andaki davranışlarını değiştirmeye çabalar.
10. Kişi, başkalarının problemlerine ve rahatsızlıklarına üzülmelidir. Başkalarının yaşamlarını kontrol etme gücümüz olmadığı için çoğu zaman yapabileceğimiz bir şey yoktur. Başkaları için üzülürken problemini çözmesine yardımcı olmak; eğer sonuç değişmiyorsa olduğu gibi kabul etmek daha akılcı bir davranıştır.
11. İnsan problemlerinin değişmez, kesin ve mükemmel çözümleri vardır. Eğer bunlar bulunamazsa sonuç felakettir. Böyle bir çözüm bulmak imkanı

olmadığı için sonuç başarısızlık olacaktır. Mükemmel çözüm arama girişimleri daha zayıf çözümlerle sonuçlanacaktır. (Ellis, 1962; Ellis, 1973; Corey, 2001; Jones, 1982; Dryden ve Ellis, 1988).

2.1.5. Akılcı Olmayan İnançların Özellikleri

Akılcı olmayan inançların yaygın görülen bazı özellikleri (Nelson ve Jones, 1982) aşağıda özetlenmiştir:

Talepkarlık: Bireyin "meli" ve "malı" gibi ifadelerle arzularının doyurulması konusunda emredici, zorlayıcı ve ısrarlı olmasıdır. Bu ifadelerin yanı sıra "mükemmellik", "olağanüstülük" , "hoşgörüsüzlük" de bu özelliği yansıtmaktadır.

Aşırı Genelleme: Bu düşünce tarzında, "herhangi bir özellik bir bütünün ta kendisidir" inancı yatar. Bir özellik, performans ya da davranış hakkında verilecek hüküm/bütünün diğer niteliklerini görmeden/bütün hakkında bir hüküm olarak kabul edilmektedir. Bunun sonunda etkilenmelere gidilmektedir.

Kendini Dereceleme: Mantıksız olan kendini derecelemenin üç olumsuz etkisi bulunmaktadır; zamanı ve enerjiyi boşa harcamak, tutarsızlık eğiliminde olmak ve mükemmeli talep ederek performansta ciddi karışıklıklara neden olmak.

Durumu Kötüleştirme: Durumu kötüleştirme talepkar olmaya eşlik etmektedir. Birisi ya da herhangi bir şey benim istediğim gibi değilse; bu çok kötü, korkunç veya dehşet verici bir şeydir. Bu, akılcı problem çözme kapasitesini engelleyen duygusallığı artırmaktadır.

Yükleme Hataları: Buradaki yükleme kendimizin ve başkalarının davranışlarının nedenlerini ve güdülerini, dışsal olaylara ve içsel bedensel durumlara yüklemek demektir. Kendini ya da başkalarını haksız olarak suçlamak gibi yanlış yüklemeler, çoğunlukla duygusal rahatsızlıklara neden olmaktadır.

2.2. Saldırganlık İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

2.2.1. Saldırganlık

Sosyal davranışların kaynağı, bebekliğin ilk günlerine kadar dayanmakla birlikte insan yavrusunun gelişimine paralel bir seyir izler. İnsan yavrusu büyüdükçe diğer insanlarla karşılaşır ve onların varlığının farkına varır. Bu durum sosyal gelişimin kaçınılmaz bir parçasıdır. Başkaları ile ilişki kurmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin gelişimi; örneğin saldırganlık, bu nedenle büyük önem taşımaktadır (Morgan, 1998).

Saldırganlığın karşılığı olan "aggression" sözcüğü Latince kökenli bir sözcük olup, kelime anlamı : "Bir yöne doğru hareket etmek"tir. Bu sözcüğün kapsamında kesin bir tavır alış, tepki verme anlamları da yer almaktadır (Köknel,1999.158).

Saldırganlığın ne olduğunu, herkesin bildiği düşünülse bile hangi davranışların saldırgan olarak nitelendirileceği günümüzde dahi tartışma konusudur. Saldırganlığın tanımı eylemin bizzat kendisi ya da eylemde bulunan kişinin niyeti vurgulanarak yapılabilir. Eylemin kendisi vurgulandığında saldırganlık, *başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranış* olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu tanımda eylemde bulunan kişinin niyeti göz önüne alınmamaktadır. Bu ise belirleyici bir etmendir. Eylemde bulunan kişinin niyeti dikkate alındığında ise saldırganlık, başkalarını incitme ya da onlara zarar verme niyetiyle yapılan her türlü davranış ya da eylem olarak tanımlanır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1998).

Bandura (1973) ise saldırganlığı, kasıt/niyet kavramı içinde değerlendirmemiş, onun yerine sosyal kuralları bozan ya da yıkan zarar verici davranış kalıpları içinde değerlendirmeyi uygun görmüştür.

Budak (2000) saldırganlığı; öfke, düşmanlık, rekabet, engellenme, korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşısındakine zarar vermeyi, onu durdurmayı, ona engel olmayı, ya da kendini korumayı hedefleyen fiziksel, sözel veya sembolik her türlü davranış olarak tanımlamıştır. Saldırganlık, sağlıklı bir yoldan kendini ortaya koyma biçiminde yerinde ve özkoruyucu olabileceği gibi, yıkıcı davranışlarda olduğu gibi olumsuz da olabilir. Saldırganlıkta hedef, diğer insanlar olabileceği gibi, fiziksel çevre veya depresyonda olduğu gibi kişinin kendisi de olabilir.

Saldırganlık kişinin kendisine ya da başkalarına yönelik sergilediği yıkıcı/zarar verici nitelikteki davranış biçimi olabileceği gibi, bireyin kendini korumak için gerekli ya da alternatif bir davranış biçimi olarak da kavramsallaştırılabilir (Ferris & Grisso, 1996).

Saldırganlığı açıklamada en ayrıntılı tanımlardan birisi Mustonen ve Pulkinen (1991), tarafından yapılmıştır. Yükleme kuramına dayandırılan bu tanıma göre saldırganlık, bir kişinin diğerine, kendine, hayvana ya da cansız bir nesneye kazara ya da niyetli bir biçimde fiziksel ya da psikolojik zarar vermeye neden olabilecek herhangi bir davranışıdır. Bu noktada insan ve hayvan saldırganlığının farkından söz etmek gereklidir. İşlevsel, fizyolojik ve sinirsel açıdan benzerlikleri olsa da, insan ve hayvan saldırganlığı birbirinden farklıdır. Hayvanların saldırganlığı, ritüel bir anlam taşımakta ve incitme olmaksızın da gerçekleşmektedir. Ayrıca hayvanlar tehdit altındayken ve açken saldırırlar. Oysa insanlar kızgın ya da tehdit altında değilken bile saldırganca davranabilirler. Bu nedenle insanların saldırganlığı, içerik ve biçim, kullanılan silah ve araçlar, uyarıcılar, sonuçlar, kazançlar ve nedenler açısından oldukça farklıdır (Akt: Korkut, 2002, 48).

Berkowitz (1964) ise saldırganlığı; 1) Düşmanca (hostile) ve 2) Araçsal (instrumental) saldırganlık olmak üzere ikiye ayırır. Düşmanca saldırganlık hedefin tahriklerince güdülenen, saldırgan kişinin karşısındaki kişiyi, durumu, nesneyi sevmemesi ya da nefret etmesinden kaynaklanan, içinde öfke ve düşmanlık duygularını da barındıran ve temel amacı, hedefe zarar vermek olan saldırganlık türü olarak tanımlanır. Araçsal saldırganlık ise; hedefin tahriklerinden etkilenmeyen, içinde düşmanlık ve öfke barındırmayan, bir amaca ulaşmak ya da kişisel ihtiyaçları karşılamak için yapılan saldırganlık türüdür (Berkowitz, 1964; Akt. Aronson, Wilson ve Akert, 2005).

Buss (1961) saldırganlığı**;** a) Fiziksel ya da sözel saldırganlık, b) Aktif ya da pasif saldırganlık, c) Doğrudan ya da dolaylı saldırganlık şeklinde kategorize etmiştir. İttirmek, baskı yapmak, çekiştirmek, vurmak, ısırmak, vb. davranışlar fiziksel saldırganlığa örnek olarak gösterilirken, sözel iletişim yoluyla psikolojik olarak karşıdaki kişiyi incitmek ve ona zarar vermek ise sözel saldırganlık olarak tanımlanmıştır. Aktif saldırganlık, amaca yönelik bir davranış olup, bu davranış

biçiminde saldırganın kurbana acı çektirme ve canını yakma amacı esastır. Pasif saldırganlık ise, aktif saldırganlığın zıttı olup karşıdaki kişiye aktif olarak tahribat vermek yerine, onun amacını gerçekleştirmesine engel olmak olarak tanımlanabilir. Doğrudan saldırganlık karşıdaki kişiyi kışkırtmaya ya da öfkelendirmeye neden olabilecek zararlı uyaranların direkt olarak karşıdaki kişiye gönderilmesi sonucunda oluşan saldırganlık türü iken, dolaylı saldırganlıkta ise dolambaçlı yollarla karşıdaki kişiye zarar verici uyaranların gönderilmesi söz konusudur. Buss ve Perry (1996) fiziksel, sözel ve dolaylı saldırganlığın "diğerlerini incitmeyi ya da onlara zarar vermeyi" içerdiği sonucuna varmışlar ve bu saldırganlık türlerinin ayrıca saldırganlığın davranışsal bileşenini temsil ettiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Buss ve Perry Öfke'nin, "fizyolojik uyarılma ve saldırganlığa hazırlanmayı" içerdiği ve saldırganlığın duygusal bileşenini oluşturduğu, düşmanca saldırganlığın ise "acımasızlık ve haksızlık duyguları"nı içerdiğini ve saldırganlığın bilişsel bileşenini temsil ettiği sonucuna varmışlardır (Buss ve Perry 1996; Akt. Felsten & Hill, 1999).

Megarge ve Hakanaoa'a (1970) göre ise saldırganlık; fiziksel, sözel, aktif ve pasif saldırganlık olmak üzere dört başlık altında sınıflandırılır. Fiziksel saldırganlık kişinin bedenini ya da herhangi bir silahı kullanarak organizmaya saldırmasıdır. Fiziksel saldırganlığın iki önemli sonucu vardır. Bunlardan birincisi: fiziksel saldırganlık sayesinde bireyin karşılaştığı engelin üstesinden gelmesi ya da engeli tamamen ortadan kaldırması ve zararlı uyaranları (davranışları) devre dışı bırakmasıdır. İkincisi ise zararı, acıyı ya da ıstırabı yaşayan, eylemi gerçekleştiren değil, bir başka kişidir. Sözel saldırganlık ise, başka bir kişiye sözel kanallarla zararlı uyaranlar gönderen tepki olarak tanımlanır. Sözel saldırganlığın, karşıdaki kişiyi tehdit etme ve varlığını reddetme olmak üzere iki türü vardır. Aktif saldırganlık, kurbana kasıtlı ve bir amaca yönelik olarak zarar verici uyaran gönderen davranışsal tepki olarak tanımlanır. Pasif saldırganlık ise, kurbanın ulaşmak istediği amacın engellenmesi olarak tanımlanır (Megarge ve Hakanaoa'a 1970; Akt.Allende, 2004).

2.2.2. Saldırganlığın Gelişimi

Saldırgan davranışlar, erken çocukluk döneminin normal gelişimsel sürecinin doğal bir parçası olarak düşünülmelidir. Saldırgan davranış olarak nitelendirilen davranış biçimleri, bireyin yaşam süreci içerisinde değişikliğe uğrayarak varlığını

devam ettirir. Sözel yeteneğin henüz gelişmediği dönemlerde çocuklar, bu tarz davranışlarını çoğunlukla fiziksel yollarla ifade ederler. Sözel yeteneğin kazanıldığı dönemlerde ise, çocuklar bu becerilerini sadece olumlu yönde iletişim kurmak amacıyla değil, aynı zamanda saldırgan nitelikteki amaçlarını ifade edebilmek için de kullanırlar (Ferris & Grisso, 1996).

Yaş, saldırganlığın sergilenmesi yönünde kritik bir özellik içerir. Çocuklarda saldırganlık duygusal veya fiziksel bir engellenme durumunda kontrol edilmesi veya bastırılması mümkün olmayan bir davranıştır. Çocuklarda kontrol edilemeyen öfke nöbetlerinin üç yaşına kadar kısmen azaldığı, dört yaşından sonrada hızla düşüş gösterdiği bilinmektedir Çocuklarda görülen öfke ve öfke patlamaları 1,5 ve 2 yaş civarında en üst seviyeye ulaşır ve daha sonra 5 yaşına kadar azalarak varlığını devam ettirir. Çocuklarda erken dönem saldırgan davranışlar ağlayarak, çığlık atarak, öfke nöbetleri halinde bir şeyleri tekmeleyerek, parçalayarak, fırlatarak ve nesneleri kırarak kendini gösterir (Liu, 2004). Bu dönemdeki saldırganlık araçsaldır. Yani saldırgan davranışlar, bir amaca ulaşmak için aracı görevi görür. Bununla birlikte erken çocukluk döneminde gözlenen saldırganlık, ebeveyn otoritesine ve onların gerçekçi olmayan beklentilerine karşı sergilenen bir tepki de olabilir (Greydanus, Pratt, Greydanus & Hoffman, 1992). Çocuklar sosyalleşme sürecine aktif olarak katılıp sosyal yaşamın bir parçası durumuna geldiklerinde, yukarıda açıklanan saldırgan davranışlar yön değiştirerek direkt olarak akranlarına yönelebilir. Daha sonraları ise bu davranışları hayvanlara yönelerek hayvanları kızdırma, onlarla kavga etme, onlara zulmetme ve zorbalık yapmayı içerebildiği gibi tekrar nesnelere yönelerek yangın çıkarmaya kadar varabilir (Greydanus, Pratt, Greydanus ve Hoffman, 1992).

Bireyleri uzun süre takip eden araştırmalar, saldırgan davranışların ergenlikte, hatta erişkinlik yıllarına kadar oldukça dengeli bir seyir göstererek devam ettiğini ima etmektedirler (Kagan ve Moop, 1962; Akt; Aydın, 1997). Ergenlik ve yetişkinlik döneminde saldırganlık daha ziyade bir kişiyi ya da bir nesneyi tahrip edip, onu incitmeye yöneliktir. Ön ergenlik döneminde saldırgan davranışlar çete kavgalarına karışma, bıçak vb. aletler kullanmayı da kapsayan daha çok şiddet ve zorbalık içeren faaliyetler gerçekleştirmeye kadar gidebilir. Ergenlik dönemindeki tipik saldırgan davranışlar, bir çeteye katılmak, çete üyeleri ya da başka arkadaşları ile birlikte hırsızlık yapmak, okuldan kaçmak ya da yasal olmayan oluşumlara katılmayı da içine almaktadır

(Lopez & Emer, 2002). Ergenlik dönemi ve sonrasında saldırganlık (büyük ölçüde) küfür, hiciv, karikatür gibi sözel ve yazılı saldırganlığa dönüşebilir (Aydın, 1997). Yetişkinlikte saldırganlık olarak tanımlanan davranışlar çocukluk ve ergenlik döneminde görülen saldırgan davranışlardan nitelik ve nicelik olarak farklılıklar gösterir. Bu dönemde gasp, hırsızlık, tecavüz ve birini öldürme gibi davranışlar saldırganlığa örnek olarak gösterilebilir (Raine, 1993)

2.2.3. Saldırganlığı Etkileyen Faktörler

Saldırganlık ve şiddet olarak tanımlanan pek çok davranışın oluşumuna neden olan etkenler günümüzde giderek çoğalmakta ve şekil değiştirmektedir. Ancak gerçek olan bir durum vardır ki oda insan saldırganlığının sadece tek bir faktöre ya da psikolojik sürece bağlı kalarak açıklanamayacağıdır. Diğer patolojik durumlarda olduğu gibi saldırgan davranışların oluşumunda da, büyük olasılıkla sayısız eğilim, kişilik özelliği ve birbirinin içine geçmiş pek çok faktörün, çevresel koşullarla da birleşerek saldırganlığın oluşumuna zemin hazırladığı bilinmektedir. Tek başına bir faktör, sadece saldırganlığın oluşumunda etkili olan parçalardan birinin temsilidir (Huesmann, 1987).

Saldırganlığın oluşumunda etkili olan faktörleri inceleyen araştırmalar aşağıda özetlenen bulguları ortaya koymuştur.

Duygusal yaşantılar, özellikle öfke ve heyecansal uyarılma, ayrıca yaşanan engellenme duygusu ve daha pek çok olumsuz duygunun saldırgan davranışların oluşumuna sebebiyet verdiği kabul edilmektedir (Loeber & Hay, 1997).

Saldırganlığın oluşumuna sosyal bilgi işleme süreçlerinde yaşanan kusurlar ve hataların da etkide bulunduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkarılmıştır. Saldırgan olan kişilerin çevreden gelen ipuçlarını anlamlandırmada, değerlendirmede; sosyal bilgileri edinmede, kodlamada ve karşılaştıkları durumlara uygun karşılıklar bulmada ve genellemede çeşitli spesifik eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir. (Dodge 1980, Crick & Dodge, 1994).

Şiddette tanık olmak ya da maruz kalmak saldırganlığı gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesinde oldukça güçlü bir etki yapar. Bu güçlü etki bir yandan

çocukların saldırgan davranışları öğrenmesini sağlamakta, diğer taraftan da erken çocukluk döneminin normal gelişimsel sürecinin doğal bir parçası olarak düşünülen saldırgan davranışların sönmesini zayıflatmaktadır. Bu doğrultuda yapılan pek çok araştırma şiddete maruz kalma ile ergenlerin saldırgan davranışları arasında doğrusal bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Mazefsky & Farrel, 2005).

Aile içi ilişkiler, ailesel desteğin zayıf olması, çocukların saldırgan davranışlar edinmesinde oldukça güçlü bir etki yapar. Ailesel desteğin düşük olduğu ailelerde büyüyen çocukların, şiddete maruz kalma durumunda, bu durumla adaptif bir şekilde başa çıkmadıkları ve bu nedenden ötürü saldırganlık içeren davranışlarda bulunma eğilimlerinin yüksek olduğu bildirilmektedir (Mazefsky & Farrel, 2005).

Saldırganlığın oluşumunda etkili olan bir diğer faktör ise ailesel kontroldür. Ailesel kontrol iki önemli bileşeni içinde barındırır; disiplin ve denetim (Mazefsky & Farrel, 2005; Casas & Diğerleri, 2006). Ebeveynin çocuğuna yönelik otoriter tutumu, aşırı düşkünlüğü, aşırı korumacı ve çok fazla hoşgörünün bulunduğu aile tutumu, reddeden ana-baba ve demokratik ana-baba tutumları, çocuğun saldırganlığını olumlu ya da olumsuz yollarla ifade etmesinde önemli rol oynamaktadır. Saldırganlık; ebeveynin çocuğuna yönelik tutumuna bağlı olarak olumlu ya da olumsuz yönde ortaya konabilir (Yıldız, 2004).

Dizman ve Gürsoy (2004), annenin boşanma, ölüm, terk gibi nedenlerle aileden ayrılmasının çocuğun sosyalleşme sürecine zarar vererek saldırganlık, bağımlılık, inatçılık gibi davranışlar geliştirmesine neden olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bağlanma kuramcıları da saldırgan davranışı açıklamaya çalışmışlardır. Yapılan pek çok çalışma güvenli bağlanma tarzına sahip olan bireylerin, güvensiz bağlanma tarzına sahip olan akranlarına kıyasla, daha düşük düzeyde saldırgan davranışlar sergilediklerini ortaya koymaktadır (Pakaslahti, 2000; Casas & Diğerleri, 2006).

Araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bir önemli bulgu da medyada yer alan şiddet içerikli sahneler aracılığı ile saldırganlığın öğrenildiği kanısıdır. Televizyon, izleyenlere yalnızca bilgi değil, davranış modelleri de sunar. Televizyon programlarındaki kahramanlar davranışlarıyla model oluşturabilirler, onları örnek alan izleyiciler de taklit etmeye, onlar gibi davranmaya başlarlar. İzleyiciler işbirliği,

yardımseverlik gibi olumlu sosyal davranışları taklit edebilecekleri gibi; şiddet, saldırganlık vb. istenmeyen davranışları da taklide yönelebilirler (Bıyık, 2003).

Biyolojik kuram, kromozomların taşıdıkları genlerin içerdiği DNA (Deoksiribo Nükleik Asit)' nın, saldırgan davranışların ortaya çıkmasında rol oynadığına ilişkin veriler ortaya koymuştur. Stoff ve Cairns (1999) yaptıkları bir çalışma sonrasında genlerin bireyin şiddete eğilimi üzerinde etkisi olduğunu bulmuşlardır. Araştırma sonuçları saldırgan davranışların nesilden nesile aktarılabileceğini göstermiştir. Yapılmış bu araştırmalar göstermektedir ki saldırganlık doğuştan gelen bir davranıştır (Stoff ve Cairns 1999; Akt: Ersoy, 2001).

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

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

Arkadaşlık ilişkilerini inceleyen pek çok araştırma, akranları ya da arkadaşları tarafından reddedilen çocukların, saldırganlık tepkileri verme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmıştır (Loeber & Hay, 1997; Hortaçsu, 2003).

2.2.4. Saldırganlıkla İlgili Kuramsal Görüş ve Yaklaşımlar

Saldırganlığın doğasına ilişkin günümüze değin pek çok araştırma yapılmış ve bu doğrultuda pek çok görüş ve kuram ortaya atılmıştır. Bu görüşlerden bazıları saldırganlığı tamamen kalıtım, genetik miras açısından değerlendirirken, bazıları ise içinde yaşanılan çevre ile etkileşim sonucunda biçimlenen, sonradan kazanılan bir yapı ya da doğumla gelen ve daha sonra çevrenin etkisiyle aktive olan eğilimler olarak değerlendirmiştir.

Biyolojik temelli kuram, merkezi sinir sistemi ve endokrin sistemin saldırganlığa yol açtığını öne sürmektedir. Saldırgan suçlular üzerinde yapılan araştırmalar, bu bireylerin zayıf beyin fonksiyonlarına sahip olduklarını saptamıştır. Araştırmacılar bu bireylerin özellikle frontal ve temporal lop işlevlerindeki yetersizliklerin saldırganlığın oluşumunda etken bir rol oynadığına vurgu yapmaktadırlar (Liu, 2004). Biyolojik kurama ait açıklamalar; genlerdeki farklı dizilimler (Allende, 2004), mutluluk, korku, heyacan, öfke, kızlınlık, dehşet vb. gibi tüm duyguların ana merkezi olan amigdala ve özellikleri (Korkmaz, 2000, 124), sinir sistemi ve beyinde meydana gelen tümör, ur gibi tahribatlar (Liu, 2004), temel işlevi sinirler arası iletimi gerçekleştirmek ve sinirlerden gelen uyarıları diğer sinir hücrelerinin almasını sağlamak olan nörotransmitör hücreler (Şenel, 2003; Liu, 2004) ve saldırganlıkla ilişkisini öngörüldüğü beslenme kusurları üzerinde durmuşlardır.

Freud'un geliştirmiş olduğu psikonalitik kuram saldırganlığı içgüdü kavramı ile açıklamıştır. Freud'a göre saldırganlık, insanın kendine dönük yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki nesnelere çevrilmesidir. İnsan, diğer insanlarla savaşır ya da onlara karşıt davranışlar geliştirir. Çünkü insanda, kendini yok etme isteği vardır ve bu istek bilinçsizce diğer nesnelere yönelir (Karahan& Sardoğan, 1994). Freud'un bakış açısına göre, saldırganlık birincil olarak kişinin kendisini tahrip etmeye yönelik ölüm içgüdüsünün diğer insanlara yönlendirilmesinden kaynaklanmaktadır (Geçtan,1999).

Saldırganlığın içgüdüsel olarak doğuştan insanda bulunduğunu savunan ünlü etholog Konrad Lorenz'e göre ise saldırganlık, esas olarak dış uyaranlara karşı tepki değil, insanın içinde gömülü, serbest kalmaya çabalayan ve dış dürtülerin yeterli olup olmamasına bakmaksızın anlatımını bulacak bir uyarılmadır. Lorenz, (1996)'e göre

saldırganlık sürekli akan bir enerji pınarının beslediği içgüdüdür ve dış uyaranlara karşı bir tepki sonucunda olması gerekmez. İçgüdüsel bir harekete özgü enerjinin o davranışın kalıbı ile ilgili ilişkili sinir merkezinde devamlı biriktiği ve yeterince enerji birikmişse, bir uyaran olmaksızın bir patlamanın meydana gelme olasılığı bulunduğunu savunmaktadır (Fromm, 1993).

Saldırganlığı içgüdü kuramlarından farklı bir biçimde açıklayan Engellenme-Saldırganlık Modeli'nde, saldırganlık bir dürtü olarak görülmüştür. Bir içgüdünün tersine, dürtü her zaman var olan, sürekli artan bir enerji kaynağı değil; organizmanın yaşamsal bir ihtiyacı tatmin edilmediğinde ortaya çıkan ve yoksunluğu sona erdirmeye hizmet eden bir güç olarak kavramsallaştırılmıştır (Dollard ve Miller, 1998 Akt. Kayaoğlu, 2004, 84). Engellenme-saldırganlık kuramı, bir kişinin herhangi bir hedefe ulaşma çabası engellendiğinde, engeli (kişi yada nesne) incitme davranışını güdüleyen bir saldırganlık dürtüsünün ortaya çıktığını savunur. Bu önermenin iki önemli özelliği vardır: birincisi; saldırganlığın olağan nedeninin engellenme olması, ikincisi ise; saldırganlığın temel bir dürtünün – *doğuştan gelen tepkiler* (Açlık, susuzluk, seks ve bu özellikleri taşıyan diğer temel dürtüler gibi) hedefe ulaşılana kadar süren bir enerji biçimi - özelliklerini taşımasıdır (Atkınson & Atkınson, 1999).

Berkowitz'in (1987) yeniden ele aldığı "Engellenme-Saldırganlık Hipotezi"nde ise öfke merkezi konuma alınmıştır. Berkowitz, engellenmeyi saldırganlığın doğrudan sebebi olarak görmez ve saldırganlığın her zaman arzu edilen bir amacın gerçekleştirilmesinin engellenmesinden kaynaklanamayacağına vurgu yaparak, engellenmenin bireyde düşmanlık ya da öfke duygusu yaratabileceğine dikkati çeker. "Engellenme-Saldırganlık Hipotezi"nde istenmeyen, hoş olmayan olaylar ve bu durumların bireyde yarattığı, yaratabileceği duygular hipotezin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Hoş olmayan, istenmeyen olay, hoş olmayan olumsuz duyguları harekete geçirmekte ve onlarla eşleşmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak da öfke ve saldırganlık duyguları oluşmaktadır (Berkowitz, 1990).

Sosyal öğrenme kuramına göre ise davranışlar çevresel uyarıcılar tarafından şekillenir. Bandura'ya göre (1973) temel refleksler hariç, insanlar doğuştan gelen bir davranış repertuarına sahip değillerdir ve bundan dolayı davranışları öğrenmek zorundadırlar. Ancak biyolojik etmenler, öğrenme sürecine sınırlılık getirir. (Bandura,

1973; Akt. Nelson-Jones,1982). Sosyal öğrenme kuramına göre diğer tüm davranışlar gibi saldırganlık da öğrenilen bir davranıştır ve bireyler bu davranışı başkalarının gösterdiği benzer davranışları gözleyerek, bunları örnek alma yolu ile taklit ederek öğrenirler. Bireyler kendilerini, saldırgan davranış gösteren bireylerin yerine koyarak onlarla özdeşleşir (Kulaksızoğlu, 2000, 241). Sosyal öğrenme kuramı saldırganlık ile ilişkili olduğunu düşündükleri; bireylerin hoş olmayan yaşantıları (Atkınson ve Atkınson.1999.s:412), gözlem yoluyla ve/veya taklit (Arkonaç,1998, 283), pekiştirme, (Freedman, Sears & Carlsmith, 1998) ve öğrenme (Cüceloğlu, 1996) gibi kavramlar üzerinde araştırmalar yapmış ve saldırganlık davranışını açıklamaya çalışmışlardır.

Sosyal-Bilişsel bilgi işleme modeline göre sosyal davranışlar bireyin yaşamının ilk yıllarından itibaren edindiği ve öğrendiği "senaryolar" ya da "şemaları" tarafından kontrol edilir. Sosyal bilgi işlem yaklaşımının merkezinde, genel olarak, saldırgan bireylerin sosyal etkileşim sırasında saldırgan olmayan bireylere oranla saldırganlıkla sorun çözme stratejileri kullanma risklerinin daha yüksek olduğu varsayımı bulunur. Sosyal bilgi işleme modeli, sosyal ortamda bir çocuğun bilişsel ve duygusal süreçlerinin, onun saldırgan bir davranışta bulunmasına nasıl yol açtığını ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulmuştur (Crick & Dodge, 1994). Yapılan çalışmalarda, yüksek derecede duygusal uyarımın saldırgan çocukların bilgi işlem sürecine kötü etkilerde bulunduğunu, bunun da saldırgan davranış göstermelerine neden olduğu tespit edilmiştir (Dodswort, 2001). Kısacası, saldırgan çocuklar sosyal uyarıcı ile karşılaştıklarında saldırgan ipuçlarına odaklanma ve diğerlerini kendilerine bir tehdit olarak görme eğilimindedirler. Bu da saldırgan bir tepki üretmelerine ve bunu harekete geçirmelerine neden olur, çünkü bu tip bir davranışın onları olumlu bir sonuca götüreceğine inanırlar. Bu saldırgan davranış genellikle bu tip çocukların arkadaşları tarafından dışlanma, okulda başarısızlık, ergenlikte suça yatkınlık ve yetişkinlikte zihinsel sağlık sorunları gibi bir dizi sorun yaşamalarına neden olur (Dishion, French & Patterson, 1995).

Bilişsel davranışsal yaklaşımlar ise duygu, düşünce ve davranış arasında karşılıklı ve birbirini etkileyen dinamik bir etkileşim olduğu görüşünü ortaya koymuştur. Kişi, işlevsel olmayan davranışlar sergileyebilir, kendini yıkıma uğratıcı duygular hissedebilir. İnsanın bu tür tepkiler geliştirmesinde belirleyici etken;

durumlarla ilgili beklentileri, çıkarımları, anlam verme, bilgiyi işleme biçimleri, kısaca bilişsel yapılarıdır (Türküm, 1999).

Bilişsel kurama göre tüm sosyal davranışlar gibi saldırganlık davranışları da sosyalleşme sürecinde oluşturulmuş olup şemalarca yönlendirilmektedir. Hayata bakış açısının temelini oluşturan şemalar gelişimsel süreçte yaşantılar ve gözlemler yoluyla edinilmektedir. Herhangi bir durumda olayların oluş sırasıyla ilgili bilgileri içeren şemaların oluşturulması için bireylerin dikkatini çeken bazı ipuçlarının gözlenmesi gerekmektedir. Bu sürecin başlangıcında, bireyin doğuştan getirdiği nörolojik ve fizyolojik özellikleri ve eğilimleri gözlenen saldırganlık davranışlarının fark edilip, şemalaştırılmasında belirleyici role sahiptir (Huesmann, 1988; Akt. Kurtyılmaz, 2005).

Saldırganlık yaşamın ilk yıllarında çocukların, sayısız sosyal etkinlik arasında ayrım yaptığını gösteren bir davranış biçimidir. Büyümeye başladıkları ilk dönemlerden itibaren çocukların saldırganlığı kime ve ne zaman kabul edilebilir olduğunu belirleyen sosyal kuralların farkına varmaya başladıkları belirtilmektedir. Bu durumun çocukluktan itibaren oluşmaya başlayan bilişsel süreçlerle ilgili olduğu düşünülmektedir (Durkin, 1995).

Bilişsel davranışsal yaklaşımlardan olan Akılcı-Duygusal Terapi (ADT)'ye göre; kaygı, depresyon, reddedilme, öfke ve suç duyguları kendini tahrip etme sistemi tarafından daimi hale getirilmektedir. Ayrıca bunlar, küçük yaşta incelenip değerlendirilmeden kabul edilmektedir. Kendini tahrip edici bu inanç sistemi negatif, kesin, mantıksız durumlarla desteklenmektedir. Pratik olarak insanların kişi içi iletişimleri, onların düşünce ve duygularını yansıtmaktadır. Duygusal rahatsızlık ve kişiliğin ABC modeli ADT'nin temelini oluşturmaktadır. ADT'ye göre duygularımız ve davranışlarımız şartlara bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu şartları da çevremiz şekillendirmektedir. ABC modeline göre önce bir olay olmaktadır. Daha sonra, bu olaya bağlı olarak bilişsel süreçlerimiz harekete geçmektedir. En sonunda, bilişsel süreçlerin etkisiyle davranış ortaya çıkmaktadır (Ellis, 1979; Akt. Nelson, Jones, 1982).

Ellis (1979)'e göre insanlar bir yandan akılcı ve hoş şeyler üreterek, kendini değiştirebilme, savunabilme ve kontrol edebilme gibi önemli bir potansiyele, diğer yandan hem kendi kendine hem de başkalarına zarar verme, aynı hataları tekrarlama,

doğru yapmaktan kaçma, yanlışlar yapma ve akılcı olmama potansiyeline sahiptir. Ellis, insanların kendilerini mantıklı şeyler yapma kapasitelerini geliştirmediklerini, mantıklarını kullanmayarak kişisel-duygusal rahatsızlıklarını büyük ölçüde kendilerinin yarattığına inanmaktadır. Buna göre, yanlış inanışlara sahip olan insanlar her zaman kendilerinin doğru fakat diğerlerinin yanlış olduğu düşüncesine inanmaktadırlar. Bunun sonucunda da dışsal bir olayın etkisi ile başlayan kişi içi iletişimlerinde kendilerine ilişkin bir takım mantıklı, fakat akılcı olmayan sonuçlara ulaşmaktadırlar. Kendilerine ilişkin herhangi bir tehdit hissettikleri durumda da bu akılcı olmayan düşünceler davranışa dönüşmektedir. Bu davranış ise bazı durumlarda saldırganlık olmaktadır. Örneğin, bireyin varlığını tehdit altında hissetmesine neden olan dışsal kaynaklı bir mesaj saldırganlığın ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Akılcı duygusal yaklaşıma göre, dışarıdan gelen etki ve dışarıya verilen tepki arasında bilişsel süreçlerimizin reddedilemez bir rolü bulunmaktadır. Mesaj tehdit içermediği halde, birey zihinsel şablonlarının etkisiyle mesaja tehdit unsurunu ekleyebilmektedir. Böylece, saldırgan davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Ellis, 1979; Akt. Nelson, Jones, 1982).

BÖLÜM III

İLGİLİ YAYIN VE ARASTIRMALAR

3.1. Akılcı Olmayan İnançlarla İlgili Araştırmalar

3.1.1. Akılcı Olmayan İnançlarla İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, akılcı olmayan inançlarla ilgili yurt dışında yapılan betimsel ve deneysel çalışmalara kısaca değinilmiştir. Yurt dışı literatür incelendiğinde akılcı olmayan inançlarla bir çok değişkenin birlikte ele alınıp incelendiği araştırmalara ulaşılmaktadır. Wright ve Phill (1981), akılcı olmayan inançlarla kontrol odağı ilişkisi; Lohr ve Bonge (1981), Himle ve arkadaşları (1982) akılcı olan inançlarla kaygı arasındaki ilişkiyi; Schill, Adams ve Ramanaiah (1982), Stebbins ve Pakenham (2001) akılcı olmayan inançlarla stresle başa çıkma ilişkisi; Bruce, Thyer ve Kilgore (1983) akıldışı düşüncelerle psikiyatrik belirtiler ilişkisi; Daly ve Burton (1983) akılcı olmayan inançlar ve benlik saygısı; Cash (1984) akılcı olmayan inançlarla kontrol odağı; Smith, Housten ve Zuravvski (1984), yaptıkları çalışmada akılcı olmayan inançlarla psikolojik stres arasındaki ilişkiyi, Zvvemer ve Deffenbacher (1984) genel öfke ve kaygı ile akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi; Ambler ve Elkins (1985), akılcı olmayan inançlar ile iletişim kurma endişesi arasındaki ilişkiyi; Mclennan (1987), akılcı olmayan inançlarla benlik saygısı ve depresyon; Honglung ve Collison (1989), üniversite öğrencileri arasında akılcı olmayan inançlar ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi; Coleman ve Ganong (1989) cinsiyet değişkeni ve cinsel-rol yönelimi (sex-role orientation) değişkenlerinin akıldışı düşünceler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını, Bridges ve Roig (1997) akademik ödevleri geciktirme ve akılcı olmayan düşünceyi; Vandervoort, Divers ve Madrid (1999), etnik-köken (ethno-cuîture), anksiyete ve akılcı olmayan düşünceler değişkenlerini; Anderson (2000), öğretmenlerin akıldışı inançları ve tükenmişlikleri üzerindeki etkililiğini birlikte ele alıp incelemişlerdir.

3.1.2. Akılcı Olmayan İnançlarla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, Ellis'in ADDT kuramını da içeren, Bilişsel Davranışçı Yaklaşım çerçevesinde yurtiçinde yapılan çalışmalardan söz edilmiştir. Yurt içi literatür incelendiğinde; Özer (1994) öfke, kaygı ve depresyon eğilimlerinin bilişsel alt yapısıyla ilişkisini; Eryüksel (1996), ana-baba ve ergen ilişkilerinin problem çözme, iletişim

becerileri, bilişsel çarpıtmalar ve aile yapısı açısından incelemiş; Koç (1997), Akılcı-Duygusal Terapi'nin üniversite öğrencilerinin kendini kabul düzeyleri üzerindeki etkisini; Gökçakan(1997) çeşitli derecelerdeki depresyonun giderilmesinde Beck' in bilişsel terapisinin etkinliğini; Türküm (1999), bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı psikolojik eğitim programını, üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma türleri hakkındaki bilgileri, bilişsel çarpıtmaları ve iletişim becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olup olmadığını; Yurtal (1999), üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının ana-baba tutumları, cinsiyet, sınıf düzeyi, yerleşim birimi ve bilim dalına göre değişip değişmediğini; Bilge ve Arslan (2000), üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve problem çözme becerilerini; Gündoğdu, Çelikkaleli ve Çapri (2003) akılcı olmayan inançlar ile dindarlığı; Demir (2003), denetim odakları farklı üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeyi ile denetim odağı değişkenlerine göre etkisini; Çivitçi, (2003) ADE'nin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeyleri üzerindeki etkisini; Altıntaş, (2006) liselere devam eden örgencilerin akılcı olmayan inançları ile kişiler arası iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, annenin eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelemiş; Çivitçi, (2006), ilk ergenlik dönemindeki öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerini anne-babanın eğitim düzeyine, algılanan anne-baba tutumlarına, algılanan akademik başarıya ve kardeş sayısına göre farklılaştığını; sınıf, yaş, cinsiyet, annenin çalışma durumu ve aile yapısına göre ise değişmediğini bulgulamış; yine Çivitçi, (2006), ilk ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre mantıkdışı inançları ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi, yaptığı araştırmalarla ile ortaya koymuştur.

3.2. Saldırganlık İle İlgili Araştırmalar

3.2.1. Saldırganlık Davranışı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Feshbach (1969) çalışmasında, hem direk hem de dolaylı saldırganlıktaki cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Araştırma sonunda, kızların direkt saldırganlık gösterme sıklıklarıyla erkeklerinki karşılaştırılınca hiçbir cinsiyet farklılığına ulaşılmamıştır. Dolaylı saldırganlık ölçümlerinde ise, kızların bu tip davranışı erkeklerden önemli derecede daha fazla gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Eron (1987), saldırgan davranışın gelişimini araştırmıştır. Sonuç olarak 8 yasından 30 yasına kadar olan sürede erkek deneklerde %50, kadın deneklerde %35 oranında saldırgan davranışlarda sabitlik görüldüğü saptanmıştır.

Bjorkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen (1992) saldırganlıkta cinsiyet farklılıklarını incelemişler ve erkeklerin kızlara oranla daha çok fiziksel saldırganlık gösterdiğini, kızların da erkeklere oranla daha çok dolaylı saldırganlık ve geri çekilme davranışı gösterdiğini bulmuşlardır.

Infante (1994), ergenlerde psikolojik saldırı ve düşmanlık boyutunda anne-baba eğitim düzeylerinin saldırganlık düzeyini farklılaştırdığı bulgusunu elde etmiştir.

Archer (1994), ergenlerin saldırganlık eğilimi ve saldırganlığı ifade etme şekillerini belirlemek üzere yaptığı araştırmada erkeklerin kızlara oranla saldırganlığa karşılık vermeye daha çok hazır olduklarını ortaya koymuştur.

Aile gelir düzeyi ve saldırganlık arasındaki ilişkileri inceleyen Shaw (1994), düşük gelirli ailelerin 18-24 aylık çocuklarının saldırganlık nedenleri üzerine yaptığı araştırmada temel nedenin gelir düzeyi olmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Crick ve Grotpeter (1995) kızların ve erkeklerin saldırgan davranışlar sergilediğini, fakat öfkelerini değişik yollarla ifade ettiklerini, erkeklerin saldırganlık konusunda daha dışa dönük olduğunu, kızların ise daha içe dönük olup daha sosyal yollu bir saldırganlık gösterdiğini gözlemlemişlerdir.

Orpinas, Engquist, Grunbaum ve Parcel (1995) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada hem kavga eden hem de yaralayıcı ya da öldürücü alet taşıyan erkek öğrencilerin oranının kızlardan yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Bettencourt ve Kernehan (1997) saldırganlığın cinsiyete göre ortaya çıkışına ilişkin meta-analitik bir çalışma yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre normal şartlarda erkekler kadınlara göre daha saldırgan bulunurken, hem erkeklerin hem de kadınların kışkırtıldıkları zaman saldırganlık düzeyleri anlamlı ölçüde birbirine

yaklaşmakta, cinsiyete göre saldırganlık düzeyi üzerindeki fark anlamlı bir biçimde azalmaktadır.

Rys & Bear (1997), III. ve VI. sınıflarda okuyan kızlarda ve erkeklerde üç davranış biçimi (fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, anti sosyal davranışlar) ve üç sosyal sonuç (akran reddi, kabul ve karşılıklı arkadaşlık) arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Erkekler kızlara göre daha fazla fiziksel saldırganlık davranışı sergilerken, kızların erkeklere göre daha fazla ilişkisel saldırganlık davranışı sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Campbell ve Muncer (1998), saldırganlığın nedenlerinin ve türlerinin cinsiyet açısından ne gibi farklılıklar gösterdiğini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, kadınlar erkeklere oranla daha fazla dolaylı saldırganlığa başvurmaktadırlar. Ayrıca kadınlar ve erkekler saldırganlığı farklı tanımlamaktadırlar. Saldırganlığı kadınlar sosyal açıdan temsil edilmenin etkileyici bir yolu olarak tanımlarken, erkekler ise başkalarını kontrol etmeyi amaçlayan yararlı bir davranış olarak tanımlamaktadırlar.

Duncan (1999), ergenlerde yaşıtlar arası saldırganlık ile kardeşler arası saldırganlık açısından erkeklerin yaşıtlarınca kızlardan daha fazla saldırgan davrandıkları bulgusunu elde etmiştir. Ayrıca, anne-baba öğrenim düzeyinin kardeşler arasındaki saldırganlık düzeyini farklılaştırmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Hamby ve Sugarman (1999), üniversite öğrencilerinin karşı cins ile olan arkadaşlık ilişkileri ve saldırganlık düzeyleriyle ilgili yaptıkları araştırmada, erkeklerin fiziksel saldırganlık düzeylerinin kızlardan daha yüksek olduğunu ve kızların psikolojik saldırının açık çeşitlerini ve daha az şiddet içeren çeşitlerini gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Scharf (2000), saldırganlığın cinsiyete göre farklılığını tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonunda, sözel saldırganlığın cinsiyete göre bir farklılık göstermediği, fiziksel saldırganlığın ise erkekler tarafından daha çok kullanıldığı bulunmuştur. Ayrıca, saldırgan sözcüklerin problem çözmek için strateji gereği kullanıldığı tespit edilmiştir.

İsrailli gençler arasında fiziksel ve sözel saldırganlığın yapısı ve içeriği üzerinde araştırma yapan Winstok (2003), erkeklerin ve yaşça daha küçük gençlerin kızlara ve yaşça daha büyük olan gençlere nazaran daha yüksek düzeyde saldırgan davranışlarda bulunma eğilimde olduklarını bulmuştur.

Zeichner, Parrott ve Frey (2003) ise, fiziksel saldırganlık açısından cinsiyete özgü farklılık olup olmadığını araştırmak için bir laboratuar çalışması gerçekleştirmişlerdir. Katılımcıların birbirlerine elektrik soku verecekleri bir düzenek oluşturmuşlar, elektrik sokunu "fiziksel tehdit" ve "kışkırtma faktörü" olarak kullanmışlardır. Araştırma bulguları, erkeklerin daha fazla şok verdiklerini, kadınlardan daha şiddetli şok düzeylerini seçtiklerini, en yüksek sok oranlarının kadınlarınkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buna karsın kadınlar saldırganlık davranışını göstermek için erkeklerden daha uzun süre beklemiş, genel olarak erkeklerden daha düşük şiddetteki elektrik şoklarını seçmiştir. Erkeklerin şok şiddetini ardı ardına arttırırken, kadınların ise sok şiddetini yavaş arttırdığı ve en yüksek şok düzeyine araştırmanın sonuna doğru ulaştıkları gözlenmiştir.

Rabiner, Coie, Johnson, Boykın ve Lochman (2005), Afrikalı ve Amerikalı gençlerin genç yetişkinlik döneminde göstermiş oldukları saldırgan tutumları inceledikleri araştırmada, erkeklerin saldırganlık eğilimlerinin kızlardan daha fazla olduğu ve erkeklerin yıkıcı saldırganlık tutumlarının daha baskın olduğu bulgularını elde etmişlerdir.

Giles ve Heyman (2005) ergenlerde cinsiyet ve saldırganlık eğilimi ilişkisini inceledikleri araştırmada, erkek öğrencilerin saldırganlık puanlarının kız öğrencilerin saldırganlık puanlarından daha yüksek olduğu, erkeklerin kızlara göre daha fazla saldırgan davranış gösterme eğilimine sahip oldukları bulgularını elde etmişlerdir.

Crothers, Field & Kolbert (2005) yaptıkları çalışmada, ergen kızlarda cinsiyet rolü kimliği ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonunda, özellikle geleneksel kadın kimliği benimseyen kızların hemcinsleriyle ilişkilerinde saldırgan davranışlar gösterme eğiliminin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

3.2.2. Saldırganlık Davranışı İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ürküt (1988), üniversite öğrencilerinin saldırganlık tepkilerini sosyo-ekonomik düzeylerine ve cinsiyetlerine göre karşılaştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sosyo-ekonomik gruplar arasında saldırganlığın yönü ve türü bakımından farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Köksal (1991), üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada sosyo-ekonomik düzey açısından öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde farklılık olmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Cinsiyet ve saldırganlık düzeylerini karşılaştıran Hatunoğlu (1994), lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, cinsiyete göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklık bulunmadığı bulgusunu elde etmiştir. Yine ailenin aylık gelir düzeyini düşük ve orta olarak algılayan ergenlerin saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Güner (1995), ergenlerde anne-baba eğitim düzeyi ve saldırganlık düzeyini karşılaştırmış, anne babaları lisans üstü eğitim görmüş olanların saldırganlık düzeylerinin anne-babası diğer eğitim düzeylerine sahip olanlara göre daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Baygöl (1997), ergenlerin öfke duygusunu nasıl yaşadıklarını ve sürekli öfke ve öfke kontrol, öfke dışa ve öfke içte biçimlerinden hangilerini daha sıklıkla kullandıklarını ve bunlar üzerinde cinsiyetin, gelir düzeyinin, ana-baba eğitim durumunun, kardeş sayısının ve annenin çalışıyor olmasının herhangi bir etkisi olup olmadığını tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyet ile öfke puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Gelir düzeyine göre bakıldığında ise, yüksek gelir grubuna sahip ergenlerin öfkelerini daha çok dışa vurdukları bulunmuştur. Son olarak, ebeveyn eğitim durumuna bakıldığında, annesi ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olan ergenlerin öfkelerini daha çok dışa vurdukları; babanın eğitim durumuna göre ise, babaları ilköğretim mezunu olan ergenlerin öfkelerini daha çok içte tuttukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tuzgöl (1998), cinsiyet ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi karşılaştırdığı araştırmasında, erkeklerin saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu, aile gelir düzeyi ve saldırganlık düzeyi açısından bir farklılık olmadığını, anne-baba eğitim düzeylerine göre bireylerin saldırganlık davranışlarında farklılaşma olmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Gümüş (2000) araştırmasında, kendini kabul düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin, cinsiyetlerine, sınıflarına, ailelerinin gelir düzeyine, ebeveynlerinin eğitim durumlarına, doğum sıralarına, aile durumlarına, ebeveynleri ile ilişkilerinden memnuniyetlerine, ebeveynlerinin algılanan öfke düzeylerine, algılanan ebeveyn tutumlarına, boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarına ve dinledikleri müzik türüne göre saldırganlık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde; cinsiyet, doğum sırası, gibi değişkenlerin genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki temel etkileri anlamlı bulunmuştur. Sınıf, ailenin gelir düzeyi değişkenlerinin genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki temel etkileri anlamlı bulunmamıştır.

Tok (2001) çalışmasında, cinsiyet rolleriyle ilgili farklı kalıp yargılara sahip üniversite öğrencilerinin, cinsiyetlerine, fakültelerine, sınıflarına, ilgi alanlarına, öğrenimleri sırasında barındıkları yere, en uzun süreli yaşadıkları yere ve okudukları bölümden memnun olma durumlarına göre saldırganlık düzeyleri incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, kız öğrencilerinkine göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Cinsiyet rolüne ilişkin geleneksel kalıp yargıya sahip erkek öğrencilerin, diğerlerinden anlamlı derecede daha saldırgan oldukları ortaya konmuştur.

Doğan (2001) farklı sosyo-ekonomik düzeylere mensup ergenlik çağındaki kız ve erkeklerin saldırgan davranışlarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, saldırgan davranışlar açısından erkeklerin kızlara göre daha az saldırgan oldukları bulunmuştur. Ana baba davranışları ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Gürsoy (2002), orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarına devam eden 210 öğrenci ile yaptığı çalışmada annesi çalışan ve çalışmayan çocukların

saldırganlık eğilimini saptayıp, cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerinin saldırganlık eğilimlerinde farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda yaş ve annenin çalışma durumu cinsiyet etkileşiminin saldırganlık puan ortalamalarında anlamlı farklılık yarattığı saptanırken doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumunun önemli farklılık oluşturmadığı ortaya konmuştur.

Aral, Bütün, Türkmenler ve Akbıyık (2004), ilköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerini inceledikleri araştırmada, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne-baba öğrenim düzeyi, arkadaşına sinirlendiğinde verdiği tepki durumunun çocukların saldırganlık eğilimlerinde anlamlı farklılıklar yarattığı bulgusunu elde etmişlerdir. Erkek çocuklarının saldırganlık puanlarının kız çocukların saldırganlık puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzey açısından sos yo-ekonomik düzey yükseldikçe saldırganlık puanlarının azaldığı; anne öğrenim düzeyi açısından annesi okur yazar olmayan çocukların saldırganlık puanlarının yüksek, annesi lise mezunu olan çocukların saldırganlık puanlarının düşük olduğu; babanın öğrenim düzeyi açısından babası okur yazar olmayan çocukların en yüksek saldırganlık puanına, babası üniversite mezunu olan çocuklarında en düşük saldırganlık puanına sahip oldukları; anne-babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların saldırganlık puan ortalamalarının düştüğü bulguları elde edilmiştir.

Dizman ve Gürsoy (2004), anne babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, anne babası ile yasayan ve anne yoksunu olan çocuklar arasında saldırganlık eğilimi alt boyut puanları açısından önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Çocukların sosyo-ekonomik düzeyi ve doğum sırasının toplam saldırganlık puanı açısından farklılık yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca anne yoksunu olma ile sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet etkileşiminin toplam saldırganlık puanı açısından farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Karataş (2005), anne baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu araştırmasında; anne-baba saldırganlık düzeyleri ile öğrencilerin saldırganlık puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve kardeş çifti türü açısından saldırganlık puanlarında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Buna karşın sınıf düzeyi ve anne

saldırganlık düzeyinin öğrencilerin saldırganlık puanları üzerinde ortak etkisi anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak anne-babanın saldırganlık düzeyi arttıkça öğrencilerinde saldırganlık düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

Kurtyılmaz (2005), öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun saldırganlıklarının orta düzeyde olduğu, erkeklerin saldırganlık düzeylerinin ise kızlara göre önemli bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ağlamaz (2006), lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin saldırganlık puanları öğrenim gördükleri okul türü, cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa neden olurken, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır.

3.3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşımlar Çerçevesinde Yapılan Öfke ve Saldırganlıkla İlgili Araştırmalar

Ford (1991), öfke ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda sürekli öfke, öfkeli mizaç, haksızlık algılaması ve kişiler arası tahrik faktörleri ile akılcı olmayan inançlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca, araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öfkeyle basa çıkmada Akılcı Duygusal Terapi (RET) modeline dayalı bir tedavi programının faydalı olacağı belirtilmiştir.

Bilge (1996), danışandan hız alan ve bilişsel davranışçı yaklaşımlarla yapılan grupla psikolojik danışmanın deney grubundaki üniversite öğrencilerinin sürekli kızgınlıklarını kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde azalttığı ve bunun dört ay sonra yapılan değerlendirmede de sürdüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca iki farklı deney grubu arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Whitfield (1999), okuldaki şiddeti azaltmak amacı ile davranım bozukluğu olan erkek ergenlere bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı öfke kontrol eğitim programı

uygulamıştır. Uygulama sonucu deneklerin öfke düzeylerinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cenkseven'in (2003), yaptığı deneysel çalışmada, bilişsel davranışsal yaklaşım temel alınarak hazırlanan öfke yönetimi becerileri programının, ergenlerin öfke ve saldırganlıkları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm -içe yönelik öfke dışında- sürekli öfke, dışa yönelik öfke, öfke kontrol ve saldırganlık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Deney grubuna dört ay sonra uygulanan izleme ölçümü sonucunda son ölçüm ve izleme ölçümü puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Duran ve Eldeleklioğlu (2005), bilişsel davranışçı yaklaşım ilkelerine dayanan öfke kontrol programının 15–18 yaş arası gençlerin öfkeleri üzerinde etkisine baktığı çalışmada deney ve kontrol gruplarına durumluk sürekli öfke ölçeği ile ölçülen öfke düzeyi en yüksek 20 öğrenciyi atamış, program sonrasında deney grubunda öğrencilerin öfkeleri üzerinde anlamlı farklılıklara rastlamıştır.

Tekinsav-Sütçü (2006), ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel-davranışçı bir müdahale programının etkililiğini değerlendirdiği çalışmasında, müdahale sonrasında, deney grubundaki ergenlerin öfke ifade tarzı ölçeğinin sürekli öfke, dışa yöneltilen öfke, çocukların hareket eğilimi ölçeğinin saldırganlık alt ölçeğinden ve Novaco öfke envanterinden aldıkları puanların kontrol grubuna göre istatistiksel olarak azaldığı, durumluk sürekli öfke ölçeğinin öfke kontrolü alt ölçeğinden aldıkları puanların kontrol grubuna göre arttığını tespit etmiştir.

Akdeniz (2007), 15–16 yaş ergenler üzerinde yaptığı deneysel çalışmada, deney grubuna 10 hafta süren bilişsel davranışçı yaklaşım ile akılcı duygusal yaklaşım ve tekniklerinin kullanıldığı beceri eğitimi programı uygulamıştır. Program sonrasında, grup yaşantısı yoluyla uygulanan öfke kontrolü becerileri eğitiminin deney grubu üzerinde anlamlı etkisi olduğu ve ortaya çıkan bu değişimin, 2,5 ay ve 6 ay sonrasında da devam ettiğini tespit etmiştir.

İlgili araştırmalar gözden geçirildiğinde saldırganlığın; kalıtımsal faktörlerin etkisi, ailedeki yaşantıların bireylerin saldırganlığı üzerindeki etkileri, anne baba tutumları, kardeş sayısı, doğum sırası, çevre ve okul yaşantılarının etkisi, dinlenen müzik türü, kronik hastalıklar, denetim odağı, anne-baba eğitim düzeyi, anne baba yoksunluğu, aile gelir düzeyi, TV programları ve teknolojinin gelişimi, arkadaşlık ilişkileri, kendini açma düzeyi, kişilik özellikleri, akademik başarı ve cinsiyet farklılıkları gibi değişkenlerle ilişkisini incelendiği görülmektedir. Akılcın olmayan inançlarda bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Bu değişkenler; kontrol odağı, kaygı, stresle başa çıkma, psikiyatrik belirtiler, benlik saygısı, öfke, iletişim kurma endişesi, depresyon, yalnızlık, cinsiyet ve cinsel-rol yönelimi, akademik ödevleri geciktirme, tükenmişlik, problem çözme, iletişim becerileri, kendini kabul düzeyi, ana-baba tutumları, dindarlık, denetim odağı, anne-baba eğitim düzeyi, algılanan anne-baba tutumları, algılanan akademik başarı, kardeş sayısı, annenin çalışma durumudur. Bununla birlikte bireylerde saldırgan ve şiddet içeren davranışları azaltmaya ve öfke kontrol becerisi kazandırmaya yönelik bilişsel davranışsal yaklaşımlar ve akılcı duygusal yaklaşıma dayalı sınırlı sayıda deneysel çalışmalara rastlanılmaktadır.

Özellikle ülkemizde akılcı olmayan ile saldırganlık ilişkisini ve bu inançların saldırganlık düzeyini ne oranda yordadığını ortaya koyan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada akılcı olmayan inançlar ve saldırganlı ilişkisii üzerinde durulmuştur.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın yordanan değişkeni ilköğretim ikinci kademede öğrenim gören yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri, yordayan değişkeni ise öğrencilerin akılcı olmayan inançlarıdır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ailelerinin gelir düzeyi ve kardeş sayısı gibi değişkenlere göre saldırganlık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Veriler "Saldırganlık Envanteri" (SE), "Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği" (EMİÖ) ve araştırmacının hazırladığı "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırma, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Elazığ İl merkezindeki merkez ilköğretim okullarında (Ek-4) yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören 955 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmacı örneklem grubunu oluştururken ilk etapta ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin (6. 7. 8. sınıflar) tümünü araştırmaya dahil etmeyi düşünmüştür, fakat uygulamaya başlamadan önce yapılan pilot çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin özellikle saldırganlık ölçeğindeki tersten puanlanan maddeleri anlamakta güçlük çektikleri, birçok öğrencinin soruyu yanlış değerlendirerek ifade etmek istediği yanıtın tam tersini işaretlediği gözlenmiştir. Yapılan açıklayıcı bilgilere rağmen öğrencilerin benzer hataları ölçeğin tersten puanlanan maddelerinde yapmaya devam etmeleri nedeniyle 6. sınıf öğrencilerinin örneklem grubundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Bunun üzerine ölçeği geliştiren araştırmacı ile iletişime geçilerek ve onayı alınarak yanıt anahtarına açıklayıcı bilgiler eklenmiş ve tekrar pilot uygulamalar yapılmıştır. Açıklayıcı bilgiler verildikten ve yanıt anahtarı tekrar düzenlendikten (EK 3) sonra 7. ve 8. sınıf gruplarında yapılmadığı gözlenmiş ve ölçeğin bu gruplara uygulanmasına karar verilmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

4.3.1. Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (Bireysel Düşünceler Ölçeği)

Araştırmada öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerini belirlemek için Çivitci (2003) tarafından geliştirilen "Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği" (EMİÖ) kullanılmıştır. EMİÖ, üç alt boyutta yer alan toplam 21 olumlu maddeden oluşmaktadır. Başarı talebi alt ölçeğinde sekiz madde (1, 3, 6, 7, 10, 13, 16, 19); rahatlık talebi alt ölçeğinde yedi madde (5, 8, 9, 14, 17, 20, 21) ve saygı talebi alt ölçeğinde altı madde (2, 4, 11, 12, 15, 18) bulunmaktadır. Ölçekte Likert tipi 5'li derecelemeye dayalı seçenekler bulunmaktadır. Bu seçenekler; (1) Hiç katılmıyorum, (2) Biraz katılıyorum, (3) Kararsızım, (4) Çoğunlukla katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum biçiminde düzenlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, mantıkdışı inanç düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

EMİÖ'nün yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda faktör yükleri .69 ile .40 arasında değişen ve toplam varyansın %33'ünü açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Ölçek maddelerinin, yer aldıkları alt ölçekle olan madde-test korelasyonları .68 ile .28 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerin kendi aralarında ve ölçeğin toplam puanıyla olan korelasyon değerleri, ölçeğin bütününün homojen bir yapıda olduğunu ve alt boyutlarının da birbirinden bağımsız değişkenleri ölçtüğünü göstermektedir. Ölçeğin uyum (concurrent) geçerliği çalışmasında EMİÖ toplam puan ve alt ölçekleri (Başarı Talebi, Rahatlık Talebi ve Saygı Talebi) ile Çocuklar için Depresyon Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri puanları arasında anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir. Ayırt edici (discriminant) geçerlik çalışmasında, EMİÖ'nün toplam puanının ve her üç alt ölçeğinin, sınav kaygısı alt ve üst gruplarını; saygı talebi alt ölçeği dışında da depresyon alt ve üst gruplarını birbirinden ayırt edebildiği gözlenmiştir. EMİÖ'nün üç hafta arayla iki kez uygulanması sonucu elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı ölçeğin toplam puanı için .82, Başarı Talebi alt ölçeği için .84, Rahatlık Talebi alt ölçeği için .75 ve Saygı Talebi alt ölçeği için .67 bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları da toplam puan için .71, Başarı Talebi alt ölçeği için .62, Rahatlık Talebi alt ölçeği için .61 ve Saygı Talebi alt ölçeği için .57'dir.

4.3.2. Saldırganlık Ölçeği (SÖ) ve Puanlaması

Araştırmada Kocatürk'ün (1982), "Saldırganlık Envanteri" nden yararlanılarak Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen "Saldırganlık Ölçeği" uygulanmıştır. Saldırganlık Ölçeği gençlerde açık, gizli, fiziksel, sözel ve dolaylı saldırganlıkla ilgili davranışları ölçmeye yönelik 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki 30 madde düz, 15 madde ise ters ifadeler şeklinde düzenlenmiştir. Ters ifade olarak düzenlenen maddelerin puanlanması tersine çevrilerek yapılmaktadır.

Ölçek 5'li derecelendirme ve kendini ifade türündedir. Birey okuduğu ifadenin kendine ne derece uygun olduğunu belirtmek için 1) Hiçbir Zaman, 2) Nadiren, 3) Ara Sıra, 4) Sıklıkla, 5) Her Zaman seçeneklerinden birini işaretlemektedir. Ölçekteki ters ifadeler 6 sabit sayısından o soruya ilişkin işaretlediği seçeneğin puanı çıkarılarak değerlendirilmektedir. Bu işlemden geçirilen ters ifadelerin ve düz ifadelerin toplamı saldırganlık puanını vermektedir. Ölçekte puanının yükselmesi saldırganlık düzeyinin artmasına işaret etmektedir. Saldırganlık ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 45, en yüksek puan ise 225' tir.

4.3.2.1. Saldırganlık Ölçeği'nin Güvenirliği

Saldırganlık Ölçeği, Tuzgöl (1998) tarafından 55 öğrenciden oluşan bir gruba 2 hafta ara ile uygulanmış ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu. 75 olarak bulunmuştur. Başlangıçta 50 maddeden oluşan Saldırganlık Ölçeği'nde maddeler arası korelasyonlara bakılmış, en az 3 madde ile 0.25 oranında ilişkili olan maddeler seçilmiş ve bu şartlara uymayan 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece envantedeki madde sayısı 45'e düşmüştür. Ölçeğin bu hali ile Cronbach $\propto$ güvenirliği hesaplanmış ve .71 bulunmuştur. Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu katsayısı tekrar hesaplanmış ve .85 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

4.3.2.2. Saldırganlık Ölçeği'nin Geçerliği

Tuzgöl (1998) tarafından yapılmış olan saldırganlık ölçeği geçerlik çalışmasında, araştırmacının çalıştığı lisede derslere giren 20 öğretmenle görüşülmüş ve saldırgan davranışlar gözlemledikleri öğrencilerin isimleri belirlenmiştir. Ancak öğretmenler, saldırgan öğrenci ile derslerin akışını bozan ilgisiz ya da aşırı hareketli öğrencileri

karıştırmamaları konusunda uyarılmış, "saldırganlık"tan ne kastedildiği açıklanmıştır. Böylece en az üç öğretmenin "saldırgan" olarak tanımladığı 45 öğrenci belirlenmiş ve bu öğrencilere ölçek uygulanmıştır. Daha önce uygulama yapılan 45 kişilik saldırgan olarak tanımlanmamış bir grup ile saldırgan davranışları olduğu kabul edilen grubun puan ortalamaları arasındaki fark t testi ile incelenmiş ve t değeri 3.25 olarak saptanmıştır. Bu değer 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuş, böylece ölçeğin saldırgan davranışları ölçtüğüne karar verilmiştir.

4.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve ailenin gelir düzeyi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

4.4. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken ile ilişkilerini ortaya koyacak bir desen içinde ele alınmıştır. "Saldırganlık Ölçeği" puanları ile "Ergenlerde Mantıkdışı İnançlar Ölçeği" toplam puanları ve alt ölçek puanları (Başarı, Rahatlık, Saygı Talebi) arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Tekniğinden yararlanılmıştır.

Saldırganlık ölçeği puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiş, Saldırganlık ölçeği puanlarının öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise varyans analizi ile test edilmiştir. "Ergenlerde Mantıkdışı İnanç Ölçeği" alt ölçeklerinin (Başarı Talebi, Rahatlık Talebi ve Saygı Talebi) "Saldırganlık Ölçeği" puanlarını açıklama gücü "Çoklu Regresyon Analizi" istatistiksel tekniğinden yararlanılarak hesaplanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularını yanıtlamak için toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu çözümlemeler öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin cinsiyetlerine, anne-baba eğitim düzeyine, ailenin gelir düzeyine ve kardeş sayılarına göre değişip değişmediğini, akılcı olmayan inançlar ve saldırganlık puanları arasındaki ilişkiler ve "Ergenlerde Mantıkdışı İnançlar Ölçeği" alt boyutlarının (Başarı, Rahatlık, Saygı Talebi) saldırganlık puanlarını ne ölçüde yordadığını belirlemek üzere yapılmıştır. Her bir değişken için gruplar arası farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan t testi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarıyla ilgili tablolar verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin EMİÖ toplam ve alt ölçek puanları (Başarı Talebi, Rahatlık Talebi ve Saygı Talebi) ile saldırganlık puanları arasındaki ilişkiyi açıklamak için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ve son olarak da EMİÖ alt Ölçek puanlarının öğrencilerin saldırganlık düzeyini açıklama gücü ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Tüm bulgular araştırma sorularının sırasına göre verilmiştir.

5.1. Öğrencilerin "Ergenlerde Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (EMİÖ)" ve "EMİÖ" Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar ile "Saldırganlık Ölçeği" Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tabloda da görüldüğü gibi öğrencilerin "Saldırganlık Ölçeği" puan ortalamaları; 115,69, "EMIÖ" toplam puan ortalamaları; 63,36, "EMİÖ" Alt Ölçeklerinden "Başarı" alt ölçeği puan ortalaması; 22,62, "Rahatlık" alt ölçeği puan ortalaması; 15,22 ve "Saygı" alt ölçeği puan ortalaması, 25,61 'tir.

Tablo 1. Öğrencilerin Mantık Dışı İnanç Ölçeği ve EMİÖ Alt Ölçekleri ile Saldırganlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

DEĞİŞKEN	$\overline{X}$	Ss	N
EMIÖ	63,36	11,14	955
BAŞARI	22,62	6,26	955
RAHATLIK	15,22	5,91	955
SAYGI	25,61	4,08	955
SALDIRGANLIK	115,69	23,40	955

Öğrencilerin Saldırganlık puanları ile Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar Ölçeği ve Alt Ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için kullanılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği ile elde edilen korelasyon değerleri Tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 2.Öğrencilerin Mantık Dışı İnanç Ölçeği ve Alt Ölçek Puanları ile Saldırganlık Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

		EMİÖ	BAŞARI	RAHATLIK	SAYGI	SALDIRGANLIK
SALDIRGANLIK	**r**	**,58(**)**	**,39(**)**	**,56(**)**	**,14(**)**	1
	p	,000	,000	,000	,000	.
	n	955	955	955	955	955

** 0.05 seviyesinde anlamlı çıkan korelasyon değerleri (2-uçlu).

Tablo 2'de de görüldüğü gibi, ilköğretim yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin Saldırganlık puanı ile EMİÖ toplam puanı (r = ,58) ve Başarı Talebi (r = ,39), Rahatlık Talebi (r = ,56), Saygı Talebi (r = ,14) alt ölçek puanları arasında p<,05 düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin varlığı söz konusudur.

5.2. Öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kardeş sayılarına göre saldırganlık düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 3. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler ve t – Testi Sonuçları

CINSIYET	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**p**
Kız	484	109,94	22,93	7,95	,000*
Erkek	471	121,60	22,39		

Tabloda da görüldüğü gibi erkek öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamaları (121,60) kız öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamalarından (109,94) daha yüksektir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri 7,947 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu değer grupların saldırganlık puan ortalamaları arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

5.3. İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Eğilimi Puanları Arasındaki Farklılığın İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları tablo 4 ve 5'te yer almaktadır.

Tablo 4.Öğrencilerin "Anne Eğitim Düzeyine" Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Eğitim Düzeyi	**n**	$\overline{X}$	**ss**
Okur Yazar Değil	183	114,1	21,78
İlköğretim	373	115,08	22,54
Ortaokul	147	119,80	22,01
Lise	157	115,42	25,79
Üniversite	95	115,09	27,15

Tablo 4 incelendiğinde, ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin "Anne Eğitim Düzeyine" göre Saldırganlık puanlarının aritmetik ortalamaları; Okur yazar olmayan 114,16, İlköğretim 115,09, Orta okul 119,80, Lise 115,42, Üniversite – Yüksekokul 115,09 olarak bulunmuştur.

"Anne Eğitim Düzeyine" göre öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**KT**	**SD**	**KO**	**F**	**p**
Gruplar arası	3103,93	4	775,98	1,420	0,225
Grup içi	519305,55	950	546,63		
Toplam	522409,49	954			

Tablo 5'de görüldüğü gibi ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin "Anne Eğitim Düzeyi" ile "Saldırganlık Puanları" arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (F = 1,420; p>,005). Yani; öğrencilerin saldırganlık puanları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

5.4. İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Eğilimi Puanları Arasındaki Farklılığın İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları tablo 6 ve 7'de yer almaktadır.

Tablo 6.Öğrencilerin "Baba Eğitim Düzeyine" Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Eğitim Düzeyi	**n**	$\overline{X}$	**ss**
Okur Yazar Değil	22	103,04	23,72
İlköğretim	217	115,29	22,22
Ortaokul	174	115,66	21,66
Lise	283	116,62	23,42
Üniversite	259	116,08	25,21

Tablo 6 incelendiğinde, ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin "Baba Eğitim Düzeyine" göre Saldırganlık puanlarının aritmetik ortalamaları; Okur yazar olmayan 103,05, İlköğretim 115,30, Orta okul 115,67, Lise 116,63, Üniversite – Yüksekokul 116,09 olarak bulunmuştur.

"Baba Eğitim Düzeyine" göre saldırganlık puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla varyans analizi yapılmış, analiz sonuçları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**KT**	**SD**	**KO**	**F**	**p**
Gruplar arası	3841,34	4	960,33	1,759	,135
Grup içi	518568,15	950	545,86		
Toplam	522409,49	954			

Tablo 7'de de görüldüğü gibi ilköğretim yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin "Baba Eğitim Düzeyi" ile "Saldırganlık Puanları" arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (F= 1,759; p>,005). Yani; öğrencilerin saldırganlık puanları baba eğitim düzeyine göre değişmemektedir.

5.5. İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Saldırganlık Eğilimi Puanları Arasındaki Farklılığın İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ailenin gelir düzeyine göre saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları tablo 8 ve 9'da yer almaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin "Gelir Düzeyine" Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Gelir Düzeyi	**n**	$\overline{X}$	**ss**
520 ve altı	154	112,44	21,0
520-1200	424	115,79	22,94
1200-2500	226	115,85	23,38
2500 ve üstü	151	118,48	26,59
Total	955	115,69	23,40

Tablo 8 incelendiğinde, ilköğretim yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ailenin gelir düzeyine göre Saldırganlık puanlarının aritmetik ortalamaları; 520 ve Altı 112,49, 520-1200 115,79, 1200-2500 115,85, 2500 ve Üstü118,48 olarak bulunmuştur.

İlköğretim yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ailenin gelir düzeyine göre saldırganlık puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.Öğrencilerin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**KT**	**SD**	**KO**	**F**	**p**
Gruplar arası	2807,19	3	935,73	1,713	,163
Grup içi	51902,29	951	546,37		
Toplam	522409,49	954			

* p< .01

Tablo 9'da da görüldüğü gibi öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyine göre saldırganlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (F= 1,713; p>,005). Yani; öğrencilerin saldırganlık puanları ailelerinin gelir düzeyine göre değişmemektedir.

5.6. İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Saldırganlık Eğilimi Puanları Arasındaki Farklılığın İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kardeş sayısına göre saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları tablo 10 ve 11'de yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin "Kardeş Sayısı"na Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Kardeş Sayısı	**n**	$\overline{X}$	**Ss**
Tek	31	115,16	25,85
İki	293	115,62	23,36
Üç	324	117,35	24,28
Dört	145	115,05	22,09
Beş ve Üstü	162	113,16	22,33
Toplam	955	115,69	23,40

Tablo 10 incelendiğinde, ilköğretim yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin "Kardeş Sayısı" değişkenine göre Saldırganlık puanlarının aritmetik ortalamaları; Tek Çocuk: 115,16, İki Kardeş: 115,62, Üç Kardeş: 117,35, Dört Kardeş:115,06, Beş ve Üstü: 113,16 olarak bulunmuştur.

"Kardeş Sayısı" değişkenine göre saldırganlık puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğrencilerin "Kardeş Sayısı" na Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**KT**	**SD**	**KO**	**F**	**p**
Gruplar arası	1999,572	4	499,893	,913	,456
Grup içi	520409,919	950	547,800		
Toplam	522409,491	954			

Tablo 11'de de görüldüğü gibi ilköğretim yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin "Kardeş Sayısı" değişkenine göre "Saldırganlık Puanları" arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (F = ,913; p>,005). Yani; öğrencilerin saldırganlık puanları kardeş sayısına göre değişmemektedir.

5.7. Öğrencilerin "EMİÖ" alt ölçek puanlarının (Başarı Talebi, Rahatlık Talebi ve Saygı Talebi) saldırganlık puanlarını yordama düzeylerinin incelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin mantık dışı inanç alt ölçeklerinin (Başarı Talebi, Rahatlık Talebi ve Saygı Talebi) saldırganlık puanlarını açıklama gücü çoklu regresyon analizi ile incelenmiş ve bulgular tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. "Ergenlerde Mantıkdışı İnanç Ölçeği" Alt Boyutlarından Başarı Talebi, Saygı Talebi ve Rahatlık Talebi Değişkenlerinin Saldırganlık Puanlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
SABİT	56,651	4,146	-	13,665	,000		
RAHATLIK	1,944	,104	,492	18,666	,000	,565	,518
BAŞARI	,968	,100	,259	9,712	,000	,399	,300
SAYGI	,294	,148	,051	1,991	,047	,142	,064
R = ,623(a)			**R2 =** ,388				
F (3,951) =201,109			**p =** ,000(a)				

Bulgular incelendiğinde mantık dışı inanç alt ölçeklerinin, saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. (R= ,623, R^2 =,388, F = 201,109, p <.01). Bu sonuca göre saldırganlık puanlarındaki varyansın (Değişkenliğin) % 38 düzeyinde öğrencilerin akılcı olmayan inanç alt ölçeklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ortaya çıkan F değeri (201,109), EMİÖ Alt Ölçek puanlarının, saldırganlık puanlarını anlamlı düzeyde açıkladığını göstermektedir.

Yordayıcı değişkenlerle (Başarı Talebi, Rahatlık Talebi ve Saygı Talebi) bağımlı değişken puanları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; başarı talebi ve saldırganlık arasında pozitif ve orta düzeyde (r = 0,39) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r = ,30 olarak hesaplandığı görülmektedir. Rahatlık talebi ve saldırganlık puanları arasında pozitif ve orta düzeyde (r = ,56) bir ilişki vardır, ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun r = ,52 olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrencilerin saygı talebi puanları ile saldırganlık puanları arsında hesaplanan düşük ve pozitif düzeydeki ikili

korelasyonun (r = ,14), diğer iki değişken kontrol edildiğinde pozitif ve düşük düzeyde r = ,064 olduğu görülmektedir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (Beta: β) yordayıcı değişkenlerin (Başarı talebi, Rahatlık talebi ve Saygı talebi) saldırganlık puanları üzerindeki göreli önem sırası rahatlık talebi (1,944), Başarı talebi (0,968) ve Saygı Talebidir (0,294). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sırasıyla Rahatlık Talebi ($t = 18,666$, $p < 0.05$), Başarı Talebi ($t = 9,712$, $p < 0.05$) ve Saygı talebinin ($t = 1,991$, $p<0.05$) saldırganlık puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgulanmıştır.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan ilköğretim yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanları ile mantık dışı inançlar toplam puan ve alt ölçek puanları (Başarı, Rahatlık, Saygı Talebi) arasındaki ilişki; cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kardeş sayısı gibi değişkenlere göre öğrencilerin saldırganlık puanlarının farklılık gösterip göstermediği ve "Ergenlerde Mantık Dışı İnanç Ölçeği" (EMİÖ) alt ölçek puanlarının saldırganlığı yordamasıyla ilgili bulgular araştırma sorularının sırasına göre tartışılmış ve yorumlanmıştır.

6.1. Öğrencilerin "Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar Ölçeği" ve "EMİÖ" Alt Ölçek Puanları (Rahatlık, Başarı ve Saygı Talebi) ile Saldırganlık Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Öğrencilerin saldırganlık puanı ile "EMİÖ" toplam puanı ve Başarı Talebi, Rahatlık Talebi, Saygı Talebi alt ölçek puanları arasında $p<.05$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin varlığı söz konusudur.

Ellis (1979), insanların mantıkları çerçevesinde davranış gösterme kapasitelerini geliştirmediklerini, mantıklarını kullanmayarak kişisel-duygusal rahatsızlıklarını büyük ölçüde kendilerinin yarattığına inanmaktadır. Bunun sonucunda da dışsal bir olayın etkisi ile başlayan kişi içi iletişimlerinde kendilerine ilişkin bir takım akılcı olmayan sonuçlara ulaşmaktadırlar. Kendilerine ilişkin herhangi bir tehdit hissettikleri durumda da bu akılcı olmayan düşünceler belli başlı duygulanımlara -öfke, kızgınlık, kaygı, anksiyete gibi- bunun sonucunda da belli davranışlara dönüşmektedir. Bu davranış ise bazı durumlarda saldırganlık olmaktadır. Örneğin, bireyin varlığını tehdit altında hissetmesine neden olan dışsal kaynaklı bir mesaj saldırganlığın ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Ellis 1979, Akt. Nelson ve Jones, 1982).

Bilişsel Davranışsal Yaklaşımlara göre, dışarıdan gelen etki ve dışarıya verilen tepki arasında bilişsel süreçlerimizin reddedilemez bir rolü bulunmaktadır. Mesaj tehdit içermediği halde, birey zihinsel şablonlarının etkisiyle mesaja tehdit unsurunu

ekleyebilmektedir. Böylece, saldırgan davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Huesmann, 1988).

Buradan hareketle ergenlik dönemine yeni girmiş vaya girmekte olan ilköğretim yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin içinde bulundukları gelişim döneminde olaylara yönelik bakış açıları, değerlendirmeleri ve davranışları daha önce oluşturmuş oldukları olumsuz uygun olmayan duygulara sebep olan bilişsel yapılarından etkilenmektedir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, ADDT'nin mantıkdışı inançlar ve sağlıklı olmayan olumsuz duygular arasındaki etkileşimi vurgulayan kuramsal görüşlerini doğrular niteliktedir. Çünkü, araştırmada mantıkdışı inançlar ile sağlıklı olmayan olumsuz duygulardan öfkenin sonucu oluşan saldırganlık davranışı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Rahatlık talebi ve saldırganlık arasındaki ilişki diğer iki alt boyuta göre daha yüksektir. Öğrencilerin hızla gelişen bedenini kabul etmek ve etkili bir şekilde kullanmak, her iki cins akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmek, kadın erkek sosyal rollerini öğrenmek, duygusal bağımsızlığa ulaşmak, bir mesleğe yönelik hazırlıklara başlamak, olumlu kimlik/benlik duyguları geliştirmek (Erikson, 1980) gibi gelişim görevlerini yerine getirmede yaşamış olabileceği zorluklar "Sorunsuz ve rahat bir yaşamım olmalı" şeklindeki mantıkdışı inançlarından kaynaklanan rahatsızlık kaygısını (Bernard, 1984) otomatik bir şekilde tetiklemiş ve belli bazı duygulara (Öfke, Kızgınlık, Engellenme) ve davranış biçimlerine (Şiddet, Saldırganlık) neden olmuş olabilir.

Başarı talebi ile saldırganlık düzeyi arasında bulunan pozitif ilişkiler, ADDT'nin bireyin "mutlaka başarılı ve yeterli olması ve diğer insanlardan onay görmesi gerektiğine" ilişkin mantıkdışı inançlarının abartılarak daha çok kaygı, değersizlik, yetersizlik, öfke, kızgınlık v gibi olumsuz uygun olmayan duygulara ve sonrasında da saldırgan davranışlara yol açtığı yönündeki görüşleri ile tutarlıdır.

Bu çalışmanın saygı talebi ile saldırganlık düzeyi arasındaki ilişkiye işaret eden bulgusu ADDT'nin bireyin "diğer insanların kendisine her zaman dürüst ve adaletli davranmaları gerektiğine" ilişkin mantıkdışı inançlarının sonucunda yaşadığı olumsuz

duygulara (Depresyon, işe yaramama, kırgınlık, öfke, kin, düşmanlık) neden olduğu görüşüyle tutarlıdır (Ellis, 1979; Wilde, 1992).

6.2. Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması.

Bu araştırmada ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha saldırgan davranma eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır.

Kadınlar ile erkekler arasındaki saldırgan davranışlarla ilgili farklılıkları inceleyen tüm araştırmalar, erkeklerin kadınlara oranla en azından fiziksel yönden daha saldırgan oldukları sonucuna varmışlardır.

Erkeklerin kızlara oranla saldırgan davranışlarda bulunma eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve saldırganlıklarını doğrudan ifade ettikleri çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur. Rabiner, Coie, Johnson, Boykın ve Lovhman (2005), Archer (1994), Bettencourt ve Miller (1996), Dunkan (1999), Halloran ve ark. (1999), Hamby ve Sugarman (1999), Eron (1987), Winstok, (2003), Hilgard (1956), Tuzgöl (1998), Ersoy, (2001), Tok (2001), Demirhan (2002), Aral, Bütün, Türkmenler ve Akbıyık (2004) ve Gürsoy (2002) yaptıkları araştırmalarda erkeklerin saldırganlık puanlarının kızlara oranla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Can, (2002) fiziksel saldırganlığın erkeklerin lehine anlamlı derecede daha yüksel olduğunu, Salmivalli ve ark. (2000), erkeklerin kızlardan daha yüksek oranda fiziksel ve sözel saldırganlık sergilediklerini bulmuşlardır. Aktaş (2001), erkeklerin fiziksel pasif ve sözel saldırganlıklarının kızlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Hartup, (1974) ve Aktaş (2001), yine erkek çocukların kızlardan daha fazla düşmanca saldırganlık kullandıklarını, Buss, Can, Perry ve Bernstaein' in (2002) yaptıkları çalışmalarda öfke ve düşmanca saldırganlık puanlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, buna karşın erkeklerin düşmanca saldırganlığının kızlarınkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bununla birlikte, Öztürk (1990), Björkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen (1992), Hatunoğlu, (1994) Karataş (2005) ve Köksal (1991)'ın kız ve erkeklerin saldırganlık

düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ilişkin bulgular bu araştırmanın bulguları ile tutarsızlık göstermektedir. Eagly ve Steffen (1986)'nın saldırganlık davranışlarında gözlenen cinsiyete ilişkin farklılıkları ele aldığı meta analiz çalışmasında da cinsiyete ilişkin bulgular tutarsızlık göstermesine rağmen erkeklerin genellikle kızlardan daha saldırgan olduğu ifade edilmiştir. Kızlar saldırganlığı kontrol kaybı sonucu ortaya çıkan olumsuz bir davranış olarak değerlendirirken, erkekler ise kendilerine güvenlerini güçlendirmek için bir araç olarak görmekte, olumlu bir değerlendirme yapmaktadırlar (Campbell, Muncer ve Coyle, 1992).

Scharf (2000), saldırganlığın cinsiyete göre farklılıklarını tespit etmek amacıyla yapmış olduğu araştırmanın sonucunda; sözel saldırganlığın cinsiyete göre bir farklılık göstermediği, fiziksel saldırganlığın ise erkekler tarafından daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Gerek toplumumuzda gerekse diğer toplumlarda saldırganlık tepkileri genel olarak erkeklerin cinsiyet rolleri içersinde tanımlanır. Genellikle toplumlarda erkeklere ve kadınlara atfedilen özellikler arasında farklılıklar vardır. Kadınlar daha pasif, çekingen ve bağımlı gibi özellikler altında değerlendirilirken; erkekler saldırgan, bağımsız, mantıklı, hırslı gibi özelliklere sahip oldukları kabül edilir (Aydın, 1997). Erkeklerin sergiledikleri saldırganlık tepkileri, toplum tarafından genellikle doğal ve daha kolay kabullenilebilir davranış biçimleri iken, bu davranışların kızlar tarafından sergilenmesi doğal ve kabullenilebilir olarak algılanmamaktadır. Toplumumuzda kadınların saldırganlık tepkileri hoş görülmez ve hatta yadırganır. Batı kültüründe ele alındığında, erkeklerin saldırgan davranışlar göstermesi konusunda oldukça esnek olunduğu, ancak aynı esnekliği kızlar için göstermedikleri bilinmektedir (Edmonds, 1977).

Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olmasına yönelik farklı bir açıklama da fiziksel olarak daha güçlü olan erkek öğrencilerin saldırgan davranışlar sergileyerek sorunlarına çözüm buluyor olmalarıdır. Ayrıca bu sonuç, erkek çocukların fiziksel güçlerinin ve saldırgan davranışlarının aileleri ve toplum tarafından ön planda tutulması ve bu güçlerini başkalarına da göstermek amacıyla saldırgan davranışlara yönelmeleriyle açıklanabilir. Bu bulguyu destekleyen çeşitli araştırma bulguları vardır (Uludağlı ve Uçanok, 2006; Akman, Kargı, Özden ve

Okyay 2006; Archer 1994; Björkvist, Österman ve Lagerspetz, 1994; Baron ve Richardson, 1994; Tok 2001; Knight ve ark. 2002).

6.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Eğilimi Puanlarına İlişkin Bulguların Yorumlanması.

Bu araştırmanın bulgularında, anne öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

İnfante, (1994); Aral, Bütün, Türkmenler ve Akbıyık (2004) ve Güner (1995), anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin saldırganlık davranışları arasında, annenin öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azaldığı yönünde bulgular elde etmişlerdir. Bunun yanı sıra Duncan (1999), Demirhan (2002), Gürsoy (2002) ve Tuzgöl (1998) annenin öğrenim düzeyinin öğrencilerin saldırganlık davranışlarını etkilemediği yönünde bulgular elde etmişlerdir.

Bu araştırmanın bulguları, literatürdeki anne öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin saldırganlık davranışlarının azalacağı yönündeki bulguları desteklemezken; anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin saldırganlık davranışları arasında bir ilişki olmadığı şeklindeki bulgularla tutarlılık göstermektedir.

6.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Saldırganlık Eğilimi Puanlarına İlişkin Bulguların Yorumlanması.

Bu araştırmanın bulgularına göre, baba öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanlarının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

İnfante, (1994); Aral, Bütün, Türkmenler ve Akbıyık (2004) ve Güner (1995), baba öğrenim düzeyi ile öğrencilerin saldırganlık davranışları arasında, babanın öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azaldığı yönünde bulgular elde etmişlerdir. Bunun yanı sıra Duncan (1999), Demirhan (2002), Gürsoy

(2002) ve Tuzgöl (1998) baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin saldırganlık davranışlarını etkilemediği yönünde bulgular elde etmişlerdir.

Bu araştırmanın bulguları, literatürdeki baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin saldırganlık davranışlarının azalacağı yönündeki bulguları desteklemezken; baba öğrenim düzeyi ile öğrencilerin saldırganlık davranışları arasında bir ilişki olmadığı şeklindeki bulgularla tutarlılık göstermektedir.

6.5. Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyine Göre Saldırganlık Eğilimi Puanlarına İlişkin Bulguların Yorumlanması.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyine göre, saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı farkların olmadığı görülmektedir.

Literatür incelendiğince, Uluğtekin (1976) tarafından ana baba davranışlarıyla çocuğun saldırganlık ve bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada, toplumsal ve ekonomik düzey yükseldikçe ana babaların daha fazla kabul edici ve serbestlik tanıyıcı oldukları, dolayısıyla çocuklarının daha uyumlu kişilik özelliği geliştirdikleri belirlenmiştir. Aile niteliklerine ilişkin olarak ailenin aylık gelir düzeyi ve saldırganlık arasındaki ilişkileri inceleyen Dizman ve Gürsoy (2004); Aral, Bütün, Türkmenler ve Akbıyık (2004) ve Hatunoğlu (1994), gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının saldırganlık düzeylerinin orta ve yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğu bulgularını elde ederken; Shaw (1994), Demirhan (2002), Köksal (1991) ve Tuzgöl (1998) ailenin aylık gelir düzeyinin bireylerin saldırganlık davranışlarını etkilemede tek etken olmadığı ve saldırganlık davranışı ile aile gelir düzeyi arasında ilişki bulunmadığı şeklinde bulgular elde etmişlerdir.

Bu araştırmanın bulguları, literatürde yer alan ailenin aylık gelir düzeyinin öğrencilerin saldırganlık davranışlarında farklılığa sebep olduğu yönündeki bulguları desteklemezken; ailenin aylık gelir düzeyinin öğrencilerin saldırganlık davranışlarında farklılığa sebep olmadığı yönündeki bulgularla tutarlılık göstermektedir.

6.6. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Bulguların Yorumlanması.

Bireylerin sahip oldukları kardeş sayısı arttıkça hem ailenin ilgisi hem de sahip olunan her türlü eşya ya da aile tarafından sağlanacak her türlü olanak paylaşılmaktadır. Ayrıca kardeş sayısının fazla olması durumunda büyük çocuklara daha fazla sorumluluk yüklenmekte ve bu durum onları zaman zaman bunaltabilmektedir. Tek çocuk olma durumunda ise hem ailenin ilgisine hem de her türlü olanağa tek başına sahip olmak çocukları bencilleştirebilmekte ve arkadaşlarıyla paylaşım konusunda sorunlar yaşayabilmektedirler (Yaşankul, 2006). Ancak araştırmanın bulgularına göre, gerek kardeş sayısının fazla olması ve gerekse tek çocuk olunması durumundaki dezavantajların bu yaş grubunun saldırganlık eğiliminde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Bernat and Bulleit (1985) 34 çocuğun ev ve okuldaki davranışlarını gözlemiş, bu davranışlara kardeş ilişkilerinin etkisini incelemiştir. Abla ya da ağabeyi olan çocukların tek çocuklara göre daha saldırgan oldukları belirlenmiştir.

Dizman (2003) anne babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimini incelediği araştırmada 1-2 kardeşe, 3 veya daha fazla kardeşe sahip olan çocukların toplam saldırganlık puan ortalamalarının tek çocukların saldırganlık puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Gürsoy (2002) annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimini incelediği araştırmasında en düşük saldırganlık puan ortalamasına tek çocukların sahip olduğunu bulmuştur.

Bu araştırmanın bulguları, literatürde yer alan kardeş sayısı değişkeninin öğrencilerin saldırganlık davranışlarında farklılığa sebep olduğu yönündeki bulguları desteklemezken; kardeş sayısı değişkenin öğrencilerin saldırganlık davranışlarında farklılığa sebep olmadığı yönündeki bulgularla tutarlılık göstermektedir.

6.7. Öğrencilerin "EMİÖ" Alt Ölçek Puanlarının (Başarı Talebi, Rahatlık Talebi ve Saygı Talebinin) Öğrencilerin Saldırganlık Puanlarını Açıklama Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Araştırmada ilköğretim yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin mantık dışı inanç alt ölçeklerinin, öğrencilerin saldırganlık puanlarını açıklama gücü test edildiğinde, öğrencilerin EMİÖ alt ölçeklerinin, saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

İlk ergenlikte hızlı fiziksel değişim ve cinsel olgunlaşmanın başlamasıyla birlikte yetişkinliğe geçişte karşılaşılan yeni rollere uyum sağlamada yaşanan güçlüklerin ergenlerin saldırganlık düzeyini arttırabileceği beklenebilir. Ellis ve DiGiuseppe (1993) uygun ve uygun olmayan duygulanımları niteliksel olarak ayırmışlardır. Uygun ve uygun olmayan olumsuz duygular arasındaki ayrım konusunda, uygun olumsuz duyguların akılcı inançlarla, uygun olmayan olumsuz duyguların ise akılcı olmayan inançlarla birleştirildiği varsayılır (Dobson, 1988). Uygun olan olumsuz duygulardan rahatsız olmada (Annoyance) insanlara değil insanların davranışlarına öfkelenme söz konusudur. Bu da başkalarının, kişinin bireysel yaşam kurallarını yok saymasından oluşur. Uygun olmayan olumsuz duygulardan öfkede (Anger) ise başkaları mutlak şekilde kişinin kurallarını bozmamalı, aksi halde kişi, yaptıklarından dolayı başkalarını lanetler düşüncesi hakimdir (Dobson, 1988). Saldırganlığın gerisinde yatan öfke duygusuyla ilişkili bu tür düşüncelerin saldırganlığın güçlü bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Rahatlık talebi alt ölçeğindeki "Yaşadığım şartlar mutlaka düzenli, rahat ve avantajlı olmalı; isteklerim, çok fazla zorluklarla karşılaşmadan kolaylıkla ve acilen yerine gelmeli; aksi halde, bu durum korkunçtur ve ben buna tahammül edemem" şeklindeki akılcı olmayan düşüncelerin etkisiyle, yaşamlarının mutlaka rahat, kolay ve sorunsuz olması gerektiği inancına sahip öğrencilerin saldırganlık davranışını diğer alt boyutlara göre daha fazla yordadığı bulgulanmıştır.

Başarı talebi alt ölçeğinin saldırganlığı yordama gücü göz önüne alındığında; öğrencilerin içinde bulundukları gelişim döneminin temel özelliklerinden hareketle yaşantı ve deneyimlerinin sonucu oluşan "Yetenekli, yeterli ve başarılı olmalıyım ve

yaşamımdaki tüm önemli insanların takdirini kazanmalıyım. Aksi halde işe yaramaz, önemsiz bir kişiyimdir" mantıkdışı inançlarına güçlü bir biçimde sahip oldukları zaman kendilerini yetersiz, değersiz, kaygılı, depresif, öfkeli ve kızgın hissetmeleri ve sonrasında da saldırganlık içeren davranışlar göstermeleri olası görünmektedir. Çocuğun okula başlamasıyla birlikte bir işi bitirme, plan yapma, işbirliği özel bir öneme sahip olur ve bu; başarma, çalışkanlık duygularını oluşturur. Bu başarı ve çalışkanlık duygusu çocuğun kendine ve yeteneklerine yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi ve özgüveninin artmasına yardımcı olur. Kendisini yeterli, başarılı olmadığı inancına yol açan engelleyici durum ve koşullar çocukta yetersizlik, kızgınlık, engellenme ve aşağılık duygularına sebep olur (Erikson, 1980).

Ergenlik döneminin en önemli gelişim görevlerinden biri benlik (kimlik) gelişimidir. Kimlik (Benlik) gelişimi ergenlikte; hızlı biyolojik değişimleri, bilişsel gelişimi, soyut düşünebilme yeteneğini, cinsel kimlik ve rollerin benimsemesi, karşı cinse yönelik ilginin artmasını, meslek seçimi, akran grubu ile ilişki ve aileden bağımsızlık gibi duyguların gelişimini kapsar. (Erikson, 1980). Bu gelişim özellikleri ve görevlerinin bireyin kendisi için önemli diğerleri tarafından kabül edilmediğinde ya da birey beklediği ölçüde desteklenmediğinde; ergenlerde mantıkdışı inançlar ortaya çıkabilmektedir. "Saygı talebi"ne yönelik olan bu inançlar/düşüncelerden; "Diğer insanlar bana karşı her zaman nazik, dürüst ve uygun bir biçimde davranmalılar; böyle davranmazlarsa bu korkunç bir durumdur. Bana bu biçimde davrananlar kötü ve değersiz insanlardır" şeklindeki düşünceler çoğunlukla öfke, kin, engellenme, düşmanlık gibi duygulara neden olmaktadır (Ellis, 1979; Wilde, 1992).

Ergenlerin kendilerinden beklenen gelişim görevlerini yerine getirme ve bu görevleri yerine getirirken yaşadığı duygusal güçlükler, "yaşamlarının mutlaka sorunsuz ve rahat olması gerektiği", "kişinin kendisini değerli bir insan olarak görmesi için tam, yeterli ve başarılı olması gerektiği" ve "kişi toplumda önemli olan herkes tarafından onaylamalı ve sevilmelidir" yönündeki temel düşüncelerini daha fazla harekete geçirmekte, dolayısıyla öfke, kin, hiddet, engellenme, kızgınlık duygularını ve saldırganlık içeren davranışları daha yoğun yaşamalarında bir etmen olabilmektedir.

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlar ile bu sonuçlar çerçevesinde araştırmacı ve uygulama yapan kişilere yardımcı olacak bazı önerilerde bulunulmuştur.

7.1. Sonuçlar

1. İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin mantıkdışı inanç toplam ve alt ölçek puanları ile saldırganlık puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
2. İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur; buna karşın anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kardeş sayılarına göre saldırganlık puanları arasında farklılıklar bulunamamıştır.
3. İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin mantıkdışı inanç alt boyut puanlarının (Rahatlık, Başarı, Saygı Talebi) saldırganlık düzeylerini anlamlı bir düzeyde yordadığı bulunmuştur.

7.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre ileride bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara, okullarda öğrencilerin saldırganlık davranışlarıyla baş etmek ve önlemek durumunda olan psikolojik danışman, öğretmen ve diğer personele aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Okul psikolojik danışmanları ergenlik dönemi gelişim özellikleri, olumlu kendilik algısı geliştirme, çarpıtılmış inançlarının farkına varma ve bunları akılcı inançlarla değiştirmelerine yardımcı olmak amacıyla öğrencileri ve ailelerini bilgilendirmeye yönelik etkinlikler düzenleyebilirler.

2. Okul Psikolojik danışmanları saldırganlık ve şiddeti azaltmaya yönelik ADDT'ye dayalı grup rehberliği etkinlikleri düzenleyebilir, ihtiyaç duyan öğrencilere öfkeyle baş etme programları uygulayabilirler.

3. Özellikle erkek öğrencilerde saldırgan davranışların kızlara oranla daha yüksek çıkması sebebiyle davranışlarını kontrol etmede zorluk yaşayan öğrencilere olumsuz duygularını uygun bir biçimde ifade etme becerilerini geliştirmek amacıyla okullarda sosyal beceri eğitim grupları okul psikolojik danışmanları tarafından oluşturulabilir.

4. Bu çalışma Elazığ il merkezindeki ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde yürütülmüştür. Akılcı olmayan inanç ve saldırganlık ilişkisini ele alabilecek yeni araştırmaların diğer bölge ve illerin ilköğretim okullarındaki öğrenciler ile farklı örneklem grupları (Ortaöğretim, üniversite, yetiştirme yurtları) üzerinde durularak iki değişken arasındaki ilişkinin daha kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesi sağlanabilir.

5. Bireylerde akılcı olmayan inançlar ile saldırganlık arasındaki ilişkinin zamana bağlı seyrini belirlemek amacıyla okul öncesi dönemden başlayarak diğer öğretim kademelerini de içine alan boylamsal araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adams, J.F. (1995), *Ergenligi Anlamak (Ed. B. Onur),* 1. Basım, Ankara: İmge Kitapevi.

Akdeniz, M. (2007), "Öfke kontrolü eğitiminin lise öğrencilerinin öfke kontrolü vebecerilerine etkisi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ağlamaz, T. (2006), "Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Ambler, B. ve Elkinsim(1985), *An Examination Of Relationship Between Irrational Beliefs And Communication Apprehension*, Annual Meeting Of The Speech Communication Association, November, 7-10.

Aysan, F. ve Bozkurt, N. (1998), "Bir Grup Üniversite Ögrencisinin Kullandıgı Başa Çıkma Stratejileri İle Depresif Egilimleri ve Olumsuz Otomatik Düsünceleri Arasındaki İliski", *V. Ulusal Psikoloji Kongresi Bildiri Özetleri*, 48.

Aktaş, A. M. (1997), *Aile İçi Şiddet Ve Engelleme Yolları*, (1. Basım), Ankara: Somgür Ltd. Şti.

Apa (1998), "Tv'de Şiddet ve Çocuklarımız: Etkilenmemeleri İçin Neler Yapabilirsiniz", (Çev. Nesrin Şahin), *Türk Psikoloji Bülteni*, 76-82.

Aral, N., Bütün, A., Türkmenler, B. ve Akbıyık A.(2004), "İlköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29 (315), 17-25.

Atkinson, R. L. ve R. C. Atkinson, E. E. Smith, D. J. Ben ve N. Hoeksama, Hilgard's *Introduction To Psychology*, (Çev. Yavuz Alogan), *Psikolojiye Giriş*, (12. Baskı), Ankara: Arkadaş Yayınevi, (1996).

Aytek, H. (1999), "Grup Rehberliğinin Ortaöğretim Basamağındaki Öğrencilerin Öfkeli Davranışlarının Kontrolü Üzerindeki Etkisi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bakırcıoğlu, R. (2000), *İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, (5. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Balcıoğlu, İ. (2001), *Şiddet Ve Toplum*, (1. Baskı), İstanbul: Bilge Yayınları.

Baltaş, A., Z. Baltaş (1989), *Stres ve Başaçıkma Yolları*, (7. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bandura, A., D. Ross ve A. Ross (1961), *Transmission Of Aggression Through İmitation Of Aggressive Model Journal Of Abnormal And Social Psychology*, (63) S 575-582. (Classics İn The History Of Psychology, York University Toronto, Ontario: Christopher D. Green) Psychclassics, Yorku.Ca/Bandura/Bobo.Htm [23-12-2003].

Bandura, A. (1973), Aggression: a social learning analysis, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986), Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory, (3. Baskı), New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Baygöl, E. (1997), "Ergenin Öfke Tepkilerinin İncelenmesi," *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Beck, A., T. (1975), Cognitive Therapy and The Emotional Disorder, *International University*, Pres Boston.

Bernard, M. E. (1984), "Childhood emotion and cognitive behavior therapy: a rational-emotive perspective, P. C. Kendall (Ed.)", *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy*, (3). London: Academic Press, Inc., 213-253.

Bilge, F. (1996), "Danışandan Hız Alan Ve Bilişsel Yaklaşımlarla Yapılan Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Kızgınlık Düzeyleri Üzerindeki Etkileri", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bilge, F. A. Arslan ve Ş. Doğan (2000), "Ankara İli Sığınma Evine Başvuran Kadınların Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri, Akılcı Olmayan Düşünceleri, Kızgınlık, Umut Ve Özsaygı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir İnceleme", *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 19-32.

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.

.

Birnbaum, A. L. A. Lytle, P. J. Hannan, D. M. Murray, C. L. Perry, J. L. Forster (2003) "School Functioning And Violent Behavior Among Young Adolescents: A Contextual Analysis," *Health Education Research*, 389-403.

Bolat Karataş, Z. (2002), "Anne-baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

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

Bruno, F. J. (Çev. Nesrin Hisli), *Psikoloji Tarihine Giriş*, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No:10, (1982).

Bilge, F. (1996), Danışandan Hız Alan ve Bilissel-Davranısçı Yaklasımlarla Yapılan Grupla Psikolojik Danısmanın Üniversite Ögrencilerinin Kızgınlık Düzeylerine Etkileri, *Yayımlanmamıs Doktora Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Brennan, J.L. ve Wambolt, F. (1990)," From The Outside In Examining How Individuals Define Their Experinced Family", *Communication Research*, August, Vol. 17.

Burke, J.F. (1989), "Contemporary Approaches To Psychotherapy And Counseling", *Brooks/Cole Publishers Company*, 351-362.

Büyüköztürk, Ş. (2006), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (1994), *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*, (5. Basım), Ankara: Remzi Kitabevi.

Campell, J.D., Chev, R. Ve Scratchley,L. (1991), Cognitive And Emotional Reactions To Daily Events: The Effectsof Self-Esteem And Self- Complexity. *Journal Of Personality*, 59, 473-505.

Corey, G. (1996), "Theory And Practice Of Counseling And Psychotherapie",(5th Edition), America: Brooks / Cole Publishig Company.

Corsını R.J. ve Weddıng D. (1989), "Current Psychotherapies", Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publisher

Çivitçi, A. (2003), "Akılcı Duygusal Eğitimin İlköğretim Öğrencilerinin Mantıkdışı İnanç", Sürekli Kaygı ve Mantıklı Karar Verme Düzeylerine Etkisi,

Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çivitci, A. (2006), "Ergenlerde Mantıkdışı İnançlar: Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Bir İnceleme", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19: 9–19.

Çivitci, A. (2006), "Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 69-81.

Cramer, D. ve Fong, J. (1991), "Effects Of Rational And Irrational Beliefs Of Intensity And Inapproptiateness Of Feelings; A Test Of Rational-Emotive Theory", *Cognitive Therapy And Research*. 15, 319-329.

Cüceloglu, D. (1995), *Yeniden İnsan İnsana*, 5. Baskı, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Cüceloğlu, D. (1999), *İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002), *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.

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.

Daly, M.J. ve Burton, R.L. (1983), "Self Esteem And Irrational Beliefs: An Exploratory Investigation With Implication For Counseling", *Journal Of Counseling Psychology*, 30(3) 361-366.

Demir, P. (2003), "Denetim Odakları Farklı Üniversite Ögrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara, Hacettepe Üniversitesi.

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.

Dizman, H. ve Gürsoy, F. (2004), "Anne Yoksunu Olan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi", *Çukurova Üniversitesi*, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (27), 7-17, Adana.

Dizman, H. ve Gürsoy, F. (2005), "İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıfa Devam Eden Anne Yoksunu Olan ve Olmayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 437-446.

Dogan, (1995), Akılcı Duygusal Terapi: Kuramsal Bir İnceleme*, Psikolojik Danısma ve Rehberlik Dergisi.* 2(6)

Doğan, (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.

Dryden, W. ve Gordon, J. (1990), "What Is Rational Emotive Therapy? A Personal And Practical Guide", *Published By Gale Centre Publication*

Dryden, W. Ve Ellis, A. (1988), "Rational-emotive therapy", K. Dobson. (Ed.). The Therapie London: Hutchinson, 214-236.

Crick, N.R. ve Dodge, K.A. (1996), "Social Information-Processing Mechanisms In Reactive And Proactive Aggression", *Child Development*, 67, 993-1002.

Doğan, Y. (1993), "Sinema Ve Agresyon," 3p:Psikiyatri, Psikoloji, *Psikofarmakoloji Dergisi*, 52-56.

Duman, F. (2001), "Cinsiyetler Arası Rekabet," *Çocuk Ve Aile: Bilinçli Ana Babanın Dergisi,* 40-42.

Efilti, E. (2006), "Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık Denetim Odağı ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ellis, A. (1963), "Reason And Emotion In Psychotherapy", New York: Lyle Stuart.

Ellis, A. (1973), Humanistic Psychotherapy, *The Rational-Emotive Approach*, New York: The Julian Pres

Ellis, A. (1979a), Rational-Emotive Therapy, A. Ellis & J. M. Whiteley (Ed), *Theoretical And Empirical Foundations Of Rational-Emotive Therapy*, (Pp.1-6), California: Brooks/Cole Publishing Company.

Ellis, A. (1979b), Toward A New Theory Of Personality, A. Ellis & J. M. Whiteley (Ed). *Theoretical And Empirical Foundations Of Rational-Emotive Therapy*, (Pp.7-32). California: Brooks/Cole Publishing Company.

Ellıs, A, (1986), "An Emotional Control Cart For Inappropriate And Appropriate Emotions In Using Rational Emotive Imagery", *Journal Emotive Of Counseling And Devalopment*, 205-206.

Ellis, A. (1989), "Rational-Emotive Therapy. R. J. Corsini & D. Wedding (Ed)", *Current Psychotherapies,* (Pp.197-238). Illinois: F. E. Peacock Publishers Inc.

Ellis, A. (1993), "Fundamentals Of Rational-Emotive Therapy For The 1990" W. Dryden & L. K. Hill (Ed), *Innovations In Rational Emotive Therapy*, (Pp.1-32). Newbury Park: Sage Publication

Ellıs, A. (1993), "Reflections On Rational – Emotive Therapy", *Journal Of Counsulting And Clinical Psychology*, 61(2), 199-201

Ellıs, A. (1995), "Cognitive And Constructive Psychotherapies: Theory", *Research And Practice*, (Ed. Michael J. Mahoney), Abd: Springer Publishing Company,

Eken, A. (1996), "Bir Olgu Olarak Türkiye'de Şiddet," *Cogito-Üç Aylık Düşünce Dergisi*, 407-410.

Eron, L.D. (1987), "The Development Of Aggressive Behavior From The Perspective Of A Developing Behaviorism", *American Psychologist*, 42 (5), 435-442.

Ertan, Y. ve Ardalı, C. (1996), "Saldırganlık, Şiddet ve Terörün Psikososyal Yapıları", *Cogito üç Aylık Düşünce Dergisi*, 6 (7), 143-163.

Erden M. ve Y. Akman (1996), *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme,* (3. Baskı), Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erman, H. (2000), "Çocuk Aile Disiplin Üçgeni", *Çocuk ve Aile: Bilinçli Ana Babanın Dergisi*, 40-42.

Erten, Y. ve C. Ardalı (1996), "Saldırganlık, Şiddet Ve Terörün Psikososyal Yapıları," *Cogito-Üç Aylık Düşünce Dergisi*, 143-163.

Freud, (1994), Psikanalize Yeni Giriş Dersleri 2. (Çev. Budak), *Öteki Yayınevi,* Ankara.

Ford, D. (1991), "Anger And Irrational Beliefs In Violent Inmates", *Personality And Individual Differences*, 12: 211-215.

Freedman, J. L. D. O. Sears ve J. M. Carlsmith (1978), *Introduction To Psychologie*, Abd: Prentice Hall, (Çev. A. Dönmez), Sosyal Psikoloji, (2. Baskı), Ankara: İmge Kitabevi, (1993).

Fromm, E. (1973a), *The Anatomy Of Human Destructiveness*, Abd, (Çev. Şükrü Alpagut), İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri, 2. Kitap, (1. Basım), İstanbul: Payel Yayınevi, (1985).

Fromm, E. (1973b), *The Anatomy Of Human Destructiveness*, Abd, (Çev. Şükrü Alpagut), İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri, , 1. Kitap, (2. Basım), İstanbul: Payel Yayınevi, (1993).

Fromm, E. (1973c), *The Sane Society, Sağlıklı Toplum*, (Çev. Yurdanur Salman, Zeynep Tanrısever), (2. Basım), İstanbul: Payel Yayınevi, (1990).

Fromm, E. (1973d), *Man For Himself*, (Çev. Necla Arat), Kendini Savunan İnsan, (5. Basım), İstanbul: Say Yayınları, (1996).

Gander, M. J. ve Gardıner, H. W. (1998), *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Çev. Bekir Onur). 3. Baskı, Ankara: İmge Kitapevi.

Gander, M. J. ve H. W. Gardiner (1998), Child And Adolescent Development, Abd: Little-Brown, (Yay. Haz. Bekir Onur), *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (3. Baskı), Ankara: İmge Kitabevi,

Geçtan, E. (1996*), Psikanaliz ve Sonrası*, (7. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gökler, B. (1993), "Çağımızda Çocuk Ve Şiddet," 3p:Psikiyatri, Psikoloji, *Psikofarmakoloji Dergisi*, 33-36.

Güner, N. (1997), "Ergenlerin Dinledikleri Müzik Türünün Depresyon ve Saldırganlık Düzeyine Etkisi," *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe 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. (1988), "Düşmanlık ve Saldırganlık", Sosyal Psikolojiye Giriş, (Ed. Nuri Bilgin), *İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları*, 242-270.

Hamamcı, Z. ve Duy, B. (2007), "Sosyal Beceriler, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar", Akılcı Olmayan İnançlar ve İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmaların Yalnızlıkla İlişkisi, *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 121-130.

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

Honglund, C.L. ve Collıson, B.B. (1989), "Loneliness And Irrational Beliefs Among College Students", *Journal Of College Student Development*, Vol 30, 53-58.

Isom, M. D. (1998), The Social Learning Theory.

James, R. ve Gıllıland, E. (2003), Theories And Strategies In Counseling And Psychotheraphy, *Fifth Eddition*, Usa: Pearson Education, Inc.

Jarvinen, L. K. (2001), Agressive behaviour 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 Healt*, 11, 236-250.

Jersild, A. T. (1968), Abd: Prentice Hall, (Çev. Gülseren Günçe), Çocuk Psikolojisi, (6. Baskı), Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları* No: 79, (1979).

Karabıyık, Ç. (2003), "Üniversite öğrencilerinde saldırganlığı yordayan bazı değişkenler Gazi Üniversitesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Karasar, N. (1995), Bilimsel Araştırma Yöntemi, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Limited, Ankara.

Karataş, Z. (2008), "Bilişsel Davranışsal Teknikler İle Psikodrama Teknikleri Kullanılarak Yapılan Grupla Psikolojik Danışma Uygulamalarının Ergenlerde Saldırganlığı Azaltmadaki Etkilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Kesen, N.F., Deniz, M.E. ve Durmuşoğlu, N. (2007), "Ergenlerde Saldırganlık ve Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişki: Yetiştirme Yurtları Üzerinde Bir Araştırma", *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17: 353-364.

Kırpınar, İ. H. Özer, İ. Coşkun ve A. Çayköylü (1995), "Yatan Psikiyatri Hastalarında Saldırganlık: Erzurum'da Psikiyatri Kliniklerinde Görülen Saldırgan Davranışlar Üzerine Bir Çalışma", *Türk Psikiyatri Dergisi,* 285-296.

Kısaç, İ. (1997), "Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Sürekli Öfke ve Öfke İfade Düzeyleri", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kocatürk, R. (1982), "Saldırganlık Güdüsünün Spor ve Eğitim Alanında Meslek Seçimine Etkisi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Korkut, F. (2003), "Rehberlikte Önleme Hizmetleri", *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 441-452.

Korkut, F. (2003), "Saldırganlık Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yolları", *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 11 (4), 279-288.

Kozcu, Ş. (1987), "Anaokulu Çocuklarında Saldırgan Davranışların Ve Anne Tepkilerinin İncelenmesi," *Psikoloji Dergisi*, 19-22.

Köknel, Ö. (1986*), Kişilik.*7. Baskı, İstanbul: Bilimsel Sorunlar Dizisi.

Köknel, Ö. (1995), *Kişilik: Kaygıdan Mutluluğa*, (13. Basım), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köknel, Ö. (1996), *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*, (1. Basım), İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.

Kulaksızoglu, A. (2006), *Ergenlik Psikolojisi*, 8. Basım, _Stanbul: Remzi Kitapevi.

Kuzgun, Y. (1973), "Ana-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçeklestirme Düzeyine Etkisi", *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1): 57-70.

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.

Kulaksızoğlu, A. (1998), *Ergenlik Psikolojisi*, (2. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Külahoğlu, Ş. (2001), *Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Proğramlarının Geliştirilmesi,* (1. Baskı), Ankara: Pagem A Yayıncılık.

Lohr, J.M. ve Rea, R.G. (1981), "A Disconfirmation Of The Relationship Between Fear Of Public Speaking And Irrational Beliefs", *Psychological Reports*, 48, 795-798.

Lore, R. K. ve L. A. Schultz (1996), "İnsan Saldırganlığının Kontrolü: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım", (Çev. Hatice Karaçanta), *Türk Psikoloji Bülteni*, 28-34.

Lorenz, K. (1996), "Saldırganlığın Spontanlığı", (Çev. Müjgan Şahinoğlu), *Cogito-Üç Aylık Düşünce Dergisi*, 165-168.

Maier, F. L. R. Watkins ve M. Fleshner (2000), "Psikonöroimmünoloji: Davranış, Beyin ve Bağışıklık Sistemi Arasındaki Bağlantı" (Çev. Belgin Ayvaşık), *Türk Psikoloji Bülteni*, 89-98.

Martin, M. ve C. W. (2000), *Greenwood, Solve Your Child's School-Related Promlems, (Çev. Fatma Zengin Dağıdır), Çocuğunuzun Okulla İlgili Sorunlarını Çözebilirsiniz*, (1. Basım), İstanbul: Sistem Yayıncılık,

Mialkowski, J. H. (2000), "Effect Of Family Expressiveness And Humor On Adolescent Aggression", *Truman State University*, Missouri.

Milli Eğitim Bakanlığı (2000), *Ergenlik Döneminde Değişim: Öğretmen Yardımcı Kitabı,* Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2003), "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği", *Tebliğler Dergisi*, 484-525.

Mitscherlich, A. (Çev. Hüsen Portakal), *Barış Düşüncesi ve Saldırganlık*, (2. Basım), İstanbul: Cem Yayınevi, (2000).

Nelson-J. R. (1982), *Danısma Psikolojisi Kuramları*. (Çev. Akkoyun Ve Ark.). Cassell Edu. Ltd.

Nelson, R. E. (1977), "Irrational Beliefs In Depression", *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 45(6) 1190-1191.

Nelson-J. R. (1982), *The Theory And Practice Of Counseling Psychology*, Birminghham: Cassell Educational Limited, (Ed. Füsun Akkoyun) Danışma Psikolojisi Kuramları, Ankara: Özel Baskı.

Orpinas, P. K., K. B. Engquist Ve J. A. Grunbaum (1995) "The Co-Morbidity Of Violence-Related Behaviors With Health-Risk Behaviors İn A Population Of High School Students", *Journal Of Adolescent Health*, 216-225.

Önder, M. E. Ve N. Dilbaz (1994), "Agresyonda Psikofarmakolojik Tedavi", 3p:Psikiyatri, Psikoloji, *Psikofarmakoloji Dergisi*, 81-88.

Öngören, M. T. (1993), "Sunuş: Bu Ne Şiddet", 3p:Psikiyatri, Psikoloji, *Psikofarmakoloji Dergisi*, 7-11.

Özer, A. K. (1995), *Duygusal Gerilimle Başedebilme: Ben Değeri Tiryakiliği*, (4. Basım), İstanbul: Varlık Yayınları.

Özgüven, İ. E. (2001), *Ailede İletişim ve Yaşam*, (1. Basım), Ankara: Pdrem Yayınları.

Özusta, H. Ş. (1998), "Çocuklarda Problem Çözme Becerileri Eğitimi", *Türk Psikoloji Yazıları,* 73-80.

Pakaslahti, L. (2000), Children's And Adolescents' Aggressive Behavior In Context: The Development And Application Of Aggressive Problem-Solving Strategies, *Aggression and Violent Behavior*, 5 (5), 467-490.

Portakal, H. (1999), *Eğitimde Özgürlük ve Saldırganlık,* (2. Basım), İstanbul: Cem Yayınevi.

Rant, R. H. D., F. Treiber, A. Getts, K. Mc Cloud, C. W. Linder Ve E. R. Woods (1996) "Comparasion Of Two Violence Prevention Curricula For Middle School Adolescents", *Journal Of Adolescent Health*, 111-117.

Redhouse (1997), *İngilizce Türkçe/ Türkçe İngilizce Yeni El Sözlüğü*, İstanbul: Redhouse Yayınevi.

Riches, D. (1986), The *Anthropology Of Violence, İngiltere: Basil Blackwell*, (Çev. Dilek Hattatoğlu), Şiddet: Antropolojik Açıdan, (1. Basım), İstanbul: Ayrıntı Yayınevi, (1989).

Roberto, A. J., G. Meyer, F. J. Boster, H. L. Roberto (2003), "Adolescents' Decisions About Verbal And Physical Aggression: A Application Of The Reasoned Action", *Human Communication Research*, 135-147.

Savaşır, I. (1978), "Çocukta Saldırganlığın Gelişmesinde Önemli Olan Faktörler", *XIII. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi,* Ankara: Ajanstürk.

Scharf, C. (2000), "Gender Differences In Adolescent Aggression: An Analysis Of İnstrumentality v Expressiveness", *Michigan University Department Of Clinical Psychology*, Michigan.

Senemoğlu, N. (2000), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, (1. Basım), Ankara: Gazi Kitabevi.

Serpemen, M. (1999), "Agresif Çocuk", *Türk Psikoloji Bülteni*, 37-38.

Sherry, J. L. (2001) "The Effects Of Violent Video Games On Aggression. A Meta-Analysis", *Human Communication Research*, 409-431.

Sneed, C. ve A. Runco (1992), "The Belief Adults And Children Hold About Television And Video Games", *The Journal Of Psychology*, 273-285.

Soykan, F. (1993), "Türk Sinemasında Kadın Ve Şiddet", 3p:Psikiyatri, Psikoloji, *Psikofarmakoloji Dergisi*, 21-32.

Steinberg, L. (1993), *Adolescence*, (3. Baskı), New York: Mcgraw-Hill, Inc.

Süalp, Z. A. (1993), "Şehir, Şiddet ve Sinema", 3p:Psikiyatri, Psikoloji, *Psikofarmakoloji Dergisi*, 16-20.

Şahin, H. (2004), "Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şener, (1991), *Türkiye'de Gençlik Olayı: Beklentileri*, Problemleri ve Düşünceleriyle, İstanbul: Timaş Yayınları.

Tan, H. (1992), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, (3. Baskı), İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Tekinsav Sütçü, G. (2006), "Ergenlerde Öfke ve Saldırganlığı Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.

Temel, Z. F. ve A. B. Aksoy (2001), *Ergen ve Gelişimi: Yetişkinliğe İlk Adım,* (1. Basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tezcan, M. (1996), "Bir Şiddet Ortamı Olarak Okul", *Cogito-Üç Aylık Düşünce Dergisi*, 105-108.

Tuzgöl, M. (2000), "Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 39-48.

Türk Dil Kurumu (1998), *Türkçe Sözlük*, 1. Cilt, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Türk Dil Kurumu (1998), *Türkçe Sözlük*, 2. Cilt, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Türkçapar, M. H., Sungur, M. Z., Akdemir, A. (1995), "Çocuk ve ergenlerde bilişsel terapiler"**,** *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2 (2), 93–100.

Ünsal, A. (1996), "Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi", *Cogito-Üç Aylık Düşünce Dergisi*, 29-36.

Vernon, A. (1993), Developmental Assessment And Intervention With Children And Adolescents, *Alexandria: American Counseling Association*.

Vernon, A. (1999), *Counseling children and adolescents*, (2nd Ed.). Denver: Love Publishing Company.

Wilde, J. (1992), *Rational counseling with school-aged populations: a practical guide,* Bristol: Accelerated Development.

Wenar, C. (1994), *Developmental Psychopathology: From Infancy Through Adolescence*, (3. Baskı), New York: Mcgraw-Hill, Inc.

Yüksel, Ş. (2001), "Kadın, Cinsiyetçi Şiddet Ve Ruh Sağlığı", 3p:Psikiyatri, Psikoloji, *Psikofarmakoloji Dergisi*, 625-629.

Yavuzer, H. (1996), *Çocuk Psikolojisi,* 13. Baskı. _Stanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (2001), *Ana-Baba ve Çocuk*, 14. Baskı, _Stanbul: Remzi Kitapevi.

Yurtal, F. (1999), "Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zwemer, W. A. & Deffenbacher, J. L. (1984), Irrational beliefs, anger, and anxiety, *Journal of Counseling Psychology*, 31 (3), 391–393.

EKLER

EK – 1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adı / Soyadı:

Tarih:

Sınıf:

1. Cinsiyetiniz

( ) Kız

( ) Erkek

2. Annenizin öğrenim düzeyi aşağıdakilerden hangisine uygundur?

( ) Okuryazar değil

( ) İlkokul

( ) Ortaokul

( ) Lise

( ) Yüksek okul-Üniversite

3. Babanızın öğrenim düzeyi aşağıdakilerden hangisine uygundur?

( ) Okuryazar değil

( ) İlkokul

( ) Ortaokul

( ) Lise

( ) Yüksek okul-Üniversite

4. Ailenizin aylık gelir düzeyi aşağıdakilerden hangisine uygundur?

( ) 520 YTL ve altında

( ) 520 -1200 YTL

( ) 1200 -2500 YTL

( ) 2500 YTL ve üzerinde

6. Kardeş Sayısı

( ) Tek Çocuk

( ) 2

( ) 3

( ) 4

( ) 5 ve üstü

Not: Kişisel bilgileriniz bilimsel araştırmalar ilkesi gereği gizli kalacaktır, lütfen içtenlikle doldurunuz!

EK – 2 BİREYSEL DÜŞÜNCELER ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu formda, insanların günlük yaşamlarındaki düşüncelerini yansıtan bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen, her maddeyi dikkatle okuyarak o maddede belirtilen ifadeye ne kadar katılıp katılmadığınıza karar veriniz ve kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Okuduğunuz maddede yer alan ifade, sizin düşüncelerinize tamamen uygunsa ve bu ifadenin herzaman doğru olduğunu düşünüyorsanız tamamen katılıyorum seçeneğini; tamamen değil ama genel olarak düşüncelerinize uygunsa ve genellikle doğru olduğunu düşünüyorsanız çoğunlukla katılıyorum seçeneğini; bazen doğru bazen de yanlış bulduğunuz ve katılıp katılmamakta karar veremediğiniz bir düşünce ise kararsızım seçeneğini; genellikle doğru bulmadığınız ve çok az katıldığınız bir düşünce ise biraz katılıyorum seçeneğini; hiç uygun bulmadığınız ve kesinlikle katılmadığınız bir düşünce ise hiç katılmıyorum seçeneğini işaretleyiniz. Bu maddelerin doğru ya da yanlış bir cevabı yoktur. Her maddede yer alan ifadeye ne kadar katıldığınıza karar vererek kendinize en uygun seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Örnek Maddeler:

	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. İnsanlar birbirini dinler öğrenmelidir.	( )	( )	( )	(X)	( )
2. Kendime herzaman güvenirim.	( )	(X)	( )	( )	( )

1. örnek maddede cevaplayan kişi, genellikle insanların birbirlerini dinlemeyi öğrenmeleri gerektiğini düşünerek "insanlar birbirini dinlemeyi öğrenmelidir" ifadesine, tamamen değil ama çoğunlukla katıldığına karar vermiş ve çoğunlukla katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir.
2. örnek maddede ise cevaplayan kişi, kendisine herzaman değil ama bazen güvendiğini düşünerek, "kendime herzaman güvenirim" ifadesini kendi düşüncelerine biraz uygun bulmuş ve biraz katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir.

DÜŞÜNCELER	Hiç Katılmıyoru	Biraz Katılıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Herhangi bir oyunda yenilmeyi kesinlikle hazmedemem.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Öğretmenlerin, öğrencilerine karşı her zaman nazik ve anlayışlı olması gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Bir öğrencinin derslerinde başarısız olması, onun yetersiz bir insan olduğunu gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Bir anne-baba çocuğuna bir söz vermişse, mutlaka onu yerine getirmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Evde ve okulda kurallarla yaşamak, bana çok zor geliyor.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Diğer insanların önünde bir hata yaparsam, küçük duruma düşeceğime inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Bir öğrenci öğretmenlerinin takdirini kazanmak istiyorsa, mutlaka derslerde başarılı olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Anne-babaların çocuklarına sürekli olarak nasıl davranmaları gerektiğini söylemeleri, tahammül edilmez bir durumdur.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Hayatın en zor işi, ders çalışmak ve ev ödevi yapmaktır.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Kişinin yaptığı bir iş başkaları tarafından beğenilmezse, o kişinin değeri düşmüş demektir.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Öğrencileri arasında ayrım yapan bir kişinin kesinlikle öğretmenlik yapmaması gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Anne-babalar çocuklarına karşı her zaman anlayışlı olmalıdırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Arkadaşlarımın gözünde önemli birisi olmak için, derslerimde mutlaka başarılı olmam gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Sorunlarla uğraşmaktansa, onları ertelemek daha iyidir.	( )	( )	( )	( )	( )
15. İyi bir anne-baba, çocuğunu başkalarının yanında asla azarlamaz.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Derste öğretmenin sorduğu soruyu bilemeyen bir öğrenci, arkadaşlarının önünde küçük düşmüş demektir.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Büyüklerin, çocuklardan uslu olmalarını ve kurallara uymalarını istemeleri büyük bir haksızlıktır.	( )	( )	( )	( )	( )
18. İyi bir arkadaş verdiği sözleri mutlaka tutmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Bir öğrencinin anne-babasının takdirini kazanması için, derslerinde mutlaka başarılı olması gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )
20.Yapmam gereken şeyleri benim yerime başkalarının yapmasını isterim	( )	( )	( )	( )	( )
21. Anne-babaların verdikleri ev işleri ve görevler, çocukları canından bezdiriyor.	( )	( )	( )	( )	( )

EK – 3 SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ

Açıklama

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

1. Kendime kazandığım başarı derecesine göre değer veririm.
2. Kavga ve çatışmadan kaçınırım.
3. Benim görüşlerime zıt olan görüşleri alt etmekten hoşlanırım.
4. İnsanlar özellikle iyiliksever ve yumuşaktırlar.
5. Beni kıran insanların mahvolduğunu görmek isterim.
6. İnsanları eğitmek için hatalarını cezalandırmak gerekir.
7. Bana hakaret eden insanı yumruklayıp yere sermek isterim.
8. Konuşurken karşımdakinin anlamını bilmediğini düşündüğüm kelimeleri kullanmaktan kaçınırım.
9. İnsanın her durumda kendi çıkarını koruması doğaldır.
10. Başkalarının görüşümü kabul etmemeleri beni rahatsız etmez.
11. Bana yapılan her tür eleştiri kendime duyduğum saygıyı zedeler.
12. Karşılık göreceğimden emin olmadan sevgimi açığa vurmam.
13. Davranışlarımda kendi çıkarlarımı ön plana aldığım zamanlar suçluluk duyarım.
14. Konuşmalarımda küfür kullanırım.
15. İnsanlar bencil ve acımasızdır.
16. Başkalarına zarar vermemeye özen gösteririm.
17. Bir yarışmada kazanamadığım zaman hakkımın yendiği duygusuna kapılırım.
18. Karşımdakiler üstünlüğümü kabul etmedikleri zaman bozulurum.
19. Gazetelerde özellikle cinayet haberlerini okurum.
20. İnsanların özünde kavgacı ve yıkıcı olma eğiliminin olduğuna inanırım.
21. Hatalarımı kolay kolay kabul edemem.
22. Elime geçeni fırlatıp atacak kadar sinirlendiğim olur.
23. Televizyonda cinayet sahnelerini seyretmekten hoşlanırım.

24. Karşımdakiler herhangi bir konuda üstünlüğümü kabul etmezlerse buna aldırış etmem.
25. Sokakta kavga eden insanları gördüğümde ilgiyle seyrederim.
26. Başkaları görüşümü kabul etmedikleri zaman bozulurum.
27. Beni kıran insanları bağışlamam.
28. İnsanları eğitmek için iyi davranışları ödüllendirilmeli.
29. İnsanların arada bir yaptıkları haksızlıklar için suçluluk duymalarına gerek yoktur.
30. Bu dünyada yaşamanın tek yolu sert ve acımasız olmaktır.
31. Bana biri zarar verdiğinde "öcümü almalıyım" şeklinde düşünürüm.
32. Kendi görüşlerime zıt görüşleri dinlemekten hoşlanmam.
33. Elime geçeni atıp kırmak isteyecek kadar öfkelendiğim olmaz.
34. Üstünlüğümü kabul eden insanlarla beraber olmaktan hoşlanırım.
35. Eleştiriyi kendimi geliştirmek için bir fırsat sayıp hoş karşılarım.
36. Başkalarının anlamını bilmedikleri kelimeleri kullanmaktan hoşlanırım.
37. Konuşmalarımda küfre yer vermem.
38. Bir yarışmayı kazanamadığım zaman rakibimin zayıf yanlarını düşünerek avunurum.
39. Gazetelerde özellikle sanat ve kültür etkinliklerine ilişkin haberleri okurum.
40. Filmlerdeki cinayet sahnelerine bakamam.
41. Akıllıca davranmayan kimseler alaya alınmaya mahkumdur.
42. Bende hata bulanların gördüğüm hatalarını hemen yüzlerine vururum.
43. İnsanlara yanıtlayamayacaklarını bildiğim sorular sorarım.
44. Benimle özelliklerim açısından aynı düzeyde olan insanlarla beraber olmak isterim.
45. Kızdığım insanların kusurlarını bulur, çevremdekilere anlatırım.

EK-4 SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ

CEVAP KÂĞIDI

Adı Soyadı. **Sınıfı:** **Tarih:**

Aşağıdaki yanıtlara ne ölçüde katıldığınızı düşünerek işaret koyunuz!

	Her Zaman (Katılıyorum)	**Çoğunlukla (Katılıyorum)**	**Bazen (Katılıyorum)**	**Nadiren (Katılıyorum)**	**Hiç (Katılmıyorum)**
1.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	( )	( )	( )	( )	( )

Aşağıdaki yanıtların size ne derecede uyduğunu düşünerek işaret koyunuz!

	Bana Her Zaman Uyuyor	**Bana Çoğunlukla Uyuyor**	**Bana Bazen Uyuyor**	**Bana Nadiren Uyuyor**	**Bana Hiç Uymuyor**
10.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	( )	( )	( )	( )	( )
12.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	( )	( )	( )	( )	( )

Aşağıdaki yanıtlara ne ölçüde katıldığınızı düşünerek işaret koyunuz!

	Her Zaman (Katılıyorum)	**Çoğunlukla (Katılıyorum)**	**Bazen (Katılıyorum)**	**Nadiren (Katılıyorum)**	**Hiç (Katılmıyorum)**
15.	( )	( )	( )	( )	( )
16.	( )	( )	( )	( )	( )
17.	( )	( )	( )	( )	( )
18.	( )	( )	( )	( )	( )
19.	( )	( )	( )	( )	( )
20.	( )	( )	( )	( )	( )

Aşağıdaki yanıtların size ne derecede uyduğunu düşünerek işaret koyunuz!

	Bana Her Zaman Uyuyor	**Bana Çoğunlukla Uyuyor**	**Bana Bazen Uyuyor**	**Bana Nadiren Uyuyor**	**Bana Hiç Uymuyor**
21.	( )	( )	( )	( )	( )
22.	( )	( )	( )	( )	( )
23.	( )	( )	( )	( )	( )
24.	( )	( )	( )	( )	( )
25.	( )	( )	( )	( )	( )
26.	( )	( )	( )	( )	( )
27.	( )	( )	( )	( )	( )

Aşağıdaki yanıtlara ne ölçüde katıldığınızı düşünerek işaret koyunuz!

	Her Zaman (Katılıyorum)	**Çoğunlukla (Katılıyorum)**	**Bazen (Katılıyorum)**	**Nadiren (Katılıyorum)**	**Hiç (Katılmıyorum)**
28.	( )	( )	( )	( )	( )
29.	( )	( )	( )	( )	( )
30.	( )	( )	( )	( )	( )

Aşağıdaki yanıtların size ne derecede uyduğunu düşünerek işaret koyunuz!

	Bana Her Zaman Uyuyor	**Bana Çoğunlukla Uyuyor**	**Bana Bazen Uyuyor**	**Bana Nadiren Uyuyor**	**Bana Hiç Uymuyor**
31.	( )	( )	( )	( )	( )
32.	( )	( )	( )	( )	( )
33.	( )	( )	( )	( )	( )
34.	( )	( )	( )	( )	( )
35.	( )	( )	( )	( )	( )
36.	( )	( )	( )	( )	( )
37.	( )	( )	( )	( )	( )
38.	( )	( )	( )	( )	( )
39.	( )	( )	( )	( )	( )
40.	( )	( )	( )	( )	( )

Aşağıdaki yanıtlara ne ölçüde katıldığınızı düşünerek işaret koyunuz!

	Her Zaman (Katılıyorum)	**Çoğunlukla (Katılıyorum)**	**Bazen (Katılıyorum)**	**Nadiren (Katılıyorum)**	**Hiç (Katılmıyorum)**
41.	( )	( )	( )	( )	( )
42.	( )	( )	( )	( )	( )
43.	( )	( )	( )	( )	( )
44.	( )	( )	( )	( )	( )
45.	( )	( )	( )	( )	( )

EK – 5 UYGULAMA YAPILAN OKULLAR

1. Elazığ Mezre İlköğretim Okulu
2. Elazığ Koç İlköğretim Okulu
3. Elazığ Yücel İlköğretim Okulu
4. Elazığ Cumhuriyet İlköğretim Okulu
5. Elazığ Çetalçeşme İlköğretim Okulu
6. Elazığ Tevfik Yaramanoğlu İlköğretim Okulu
7. Elazığ Harput (Özel) İlköğretim Okulu
8. Elazığ Yunus Emre İlköğretim Okulu

ÖZGEÇMİŞ

ADI-SOYADI : Suat KILIÇARSLAN

DOĞUM TARİHİ : 11.10.1980

DOĞUM YERİ : Zonguldak

MEDENİ HALİ : Evli

E-POSTA : suatkilicarslan@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

(2006-2009) : Yüksek lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, ADANA

(2001-2005) : Lisans, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, ADANA

(1995-1997) : Lise, Zonguldak Uzun Mehmet Lisesi, ZONGULDAK

(1992-1995) : Ortaokul, Zonguldak Üzülmez İlköğretim Okulu, ZONGULDAK

(1987-1992) : İlkokul, Zonguldak Cumhuriyet İlköğretim Okulu, ZONGULDAK

YABANCI DİL

İngilizce

BİLGİSAYAR

Windows 98-2000 XP, MS Office Programları ve internet

İŞ DENEYİMİ

2007- 2009 **:** Elazığ Yücel İlköğretim Okulu, Okul Psikolojik Danışmanı, ELAZIĞ

2006-2007 **:** Adana İmamoğlu Lisesi, Okul Psikolojik Danışmanı, ADANA