

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ SALDIRGANLIK
DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK BAŞARILARI,
İLETİŞİM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLER:
(ANADOLU ÜNİVERSİTESİ VE OSMANGAZİ
ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİ
ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA)**

**Yıldız KURTYILMAZ
(Yüksek Lisans Tezi)
Eskişehir-2005**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ İLE
AKADEMİK BAŞARILARI, İLETİŞİM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLER
(ANADOLU ÜNİVERSİTESİ VE OSMANGAZİ
ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİ
ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA)**

Yıldız KURTYILMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitimde Psikolojik Hizmetler) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Gürhan CAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2005

“Bu Tez Çalışması AÜAF’ca desteklenmiştir. Proje No: 040548”

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK BAŞARILARI, İLETİŞİM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER (ANADOLU ÜNİVERSİTESİ VE OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA)

Yıldız KURTYILMAZ

Eğitim Bilimleri (Eğitimde Psikolojik Hizmetler) Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2005

Danışman: Prof. Dr. Gürhan CAN

Bu araştırmada öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarının çeşitli değişkenler açısından araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ve saldırganlık davranışlarının akademik başarı, iletişim ve problem çözme becerileriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Bu değişkenlerin saldırganlığı nasıl yordadığı da araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Saldırganlığı yordayan örüntünün kızlarda ve erkeklerde nasıl olduğu da, örüntünün her iki cinsiyet için ayrı ayrı incelenmesiyle ele alınmıştır.

Araştırmanın evrenini 2004–2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Anadolu ve Osmangazi Üniversiteleri'nin Eğitim Fakültesinin tüm bölümlerine devam eden 3366 öğrenci oluşturmuştur. 1437 öğrenciden toplanan veriler arasından, evrenin %25'ine karşılık gelen 853 öğrenci oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerine ilişkin veriler, “Saldırganlık Ölçeği” (Tok, 2001) ile, öğretmen adaylarının iletişim becerilerini algılamalarına ilişkin veriler “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” (Korkut, 1999) ile, problem çözme becerilerini algılamalarına ilişkin veriler ise Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkiye'ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyet,

yaş ve akademik ortalamalarına ilişkin verilerin toplanması için ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi “SPSS 10.0.0 for Windows” paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sırasında, betimleyici istatistiklerin yanı sıra bağımsız gruplar arası t-testi, Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısı (Pearson’s product moment korelasyon katsayısı) ve regresyon analizinin aşamalı seçim yöntemi (Stepwise Regression) kullanılmıştır. Tüm istatistiksel çözümlenmeler için önemlilik düzeyi .05 olarak alınmıştır.

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. Ayrıca, saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri (-0.60), problem çözme becerileri (0.50) ve akademik başarı (-0.09) arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı, yaş, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri değişkenlerinin saldırganlık davranışlarını yordayıcılığı ele alındığında, sadece iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı anlamlı olarak yordadığı gözlenmiştir. İlgili değişkenlerin saldırganlığı yordayıcılığının kızlara ve erkeklere göre değişmediği, hem kızlarda hem de erkeklerde iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı yordadığı, akademik başarı ve yaş değişkenlerinin ise saldırganlığı yordamadığı belirlenmiştir.

ABSTRACT

RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHER TRAINEES' AGGRESSION LEVELS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT, COMMUNICATION SKILLS, PROBLEM SOLVING SKILLS: (AN INVESTIGATION ON THE STUDENTS OF ANADOLU AND OSMANGAZI UNIVERSITY)

Yıldız KURTYILMAZ

Division of Educational Sciences (Psychological Services in Education)

Institute of Educational Sciences, September 2005

Advisor: Prof. Dr. Gürhan CAN

This research was carried out to investigate teacher trainees' aggressive behaviors in terms of various variables. It was examined whether teacher trainees' aggression levels differ according to gender, and the relationships between teacher trainees' aggression behaviors and their academic achievement, communication skills and problem solving skills. Moreover, contribution of the variables of academic achievement, age, communication skills and problem solving skills to the aggressive behaviors was also investigated. In addition, females' and males' patterns explaining aggressive behaviors were also examined.

3366 students attending to the departments of Educational Faculties of Anadolu and Osmangazi University in the spring semester of 2004- 2005 comprises population. Data were collected from 1437 students, and 853 participants that refer to 25% of the population were assigned to sample by means of stratified random sampling. Data related to teacher trainees' aggression levels, perceived communication skills, and perceived problem solving skills was collected by means of "Aggression Scale", "Communication Skills Scale", and "Problem Solving Inventory", respectively. Gender, age and cumulative Grand Point Average (GPA) of teacher trainees were asked to them by Personal Information Form prepared by the researcher.

Statistical analysis of the data was carried out by means of “SPSS 10.0.0 for Windows”. In data analysis, in addition to descriptive statistics, t test for independent groups, Pearson’s Product Moment Correlation Coefficient were also utilized. Furthermore, Stepwise Regression Model was also used. Significance level of .05 was accepted for all analysis.

Statistical analysis indicated that most of the teacher trainees’ aggression levels were moderate, aggression levels of males were higher than that of females. Moreover, the relationships between aggressive behaviors and communication skills, problem solving skills and academic achievement in sequence were found significant. In addition, communication skills and problem solving skills predicted aggressive behaviors of both females and males. However, academic achievement and age of teacher trainees did not predict aggressive behaviors of both females and males. As a result, patterns explaining aggressive behaviors of both genders were found similar.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yıldız KURTYILMAZ'ın, "Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri ile Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler (Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma)" başlıklı tezi 08/09/2005 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Gürhan CAN	
Üye	: Yard.Doç.Dr.A.Aykut CEYHAN	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Handan DEVECİ	

Prof.Dr.İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Günlük hayatın yansıması olan televizyonlar ve gazetelerde saldırganlık ögesi içermeyen bir habere rastlanmaması oldukça düşük bir ihtimaldir. Herhangi bir gazeteyi elimize aldığımızda ya da herhangi bir haber programını izlediğimizde değişik şekillerde gerçekleştirilen saldırganlık davranışlarıyla karşılaşmaktayız. Aile içinde eşlerin birbirine, ebeveynlerin çocuklarına uyguladıkları saldırganlık davranışları görsel medya aracılığıyla evlerimize kadar girmektedir. Aynı zamanda, çocukların da ısırarak ya da döverek arkadaşlarına zarar verdikleri de gözlenmektedir. Değişik ülkeler ve bölgeler arasında süren çatışma ve savaşlar da saldırganlığın yaygınlığı konusunda bilgi vermektedir. Yaşamın her alanında, her an gözlenebilen bu gibi saldırganlık davranışları günümüzün en önemli sorunlarından. Teknolojik gelişmelerle birlikte, saldırganlık davranışlarını gerçekleştirebilmek için kullanılan yöntemler daha da karmaşıklaşmış, etkileri de daha geniş çaplı olmaya başlamıştır. Daha önceleri ok, mızrak ya da silah gibi araçlarla gerçekleştirilen zararlar, zamanla tüm dünyayı yerle bir edebilecek olan bomba ve kitlesel silahlarla katlanarak artmış, saldırganlık davranışlarının kontrol altına alınması büyük önem kazanmıştır. Modernleşme ve kültürel gelişmelere rağmen, insanın saldırganlık davranışlarının kontrol altına alınmasında istenilen düzeyde başarılı olunamamıştır. Biliş seviyesi yükselen insanlar saldırganlık davranışlarını daha güç fark edilen dolaylı yollarla gerçekleştirdiği için, bu davranışların fark edilip, olumsuz etkilerinin üstesinden gelinmesi de güçleşmektedir. Bu nedenlerle, saldırganlık davranışlarının ortaya çıkmadan önlenmesinin, hem bireyler hem de toplumlar için daha etkili bir çözüm olacağı düşünülmektedir. Bireylerin yaşam kalitelerini yükseltmek, toplumların daha düzenli işlemlerini sağlayarak saldırganlığı önleme çalışmalarına ve ilgili literatüre katkıda bulunabilmek için, iletişim becerileri, problem çözme becerileri, akademik başarı, yaş ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

Bu araştırmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar geçen süre içerisinde, araştırmanın her aşamasında sabırla, titizlikle, anlayış ve desteğiyle çalışmalarımı yönlendiren, her cümlemi dikkatle okuyup, düzelten danışmanım, sayın Prof. Dr. Gürhan Can'a değerli katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek

lisans eğitimim boyunca hem mesleki hem de kişisel gelişimime katkıda bulunan, desteklerini hep arkamda hissettiğim sayın Yrd. Doç. Dr. A. Sibel Türküm, Yrd. Doç. Dr. A. Aykut Ceyhan ve Yrd. Doç. Dr. Esra Ceyhan'a da teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın uygulama aşamasında yardımcı olan, Anadolu ve Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin değerli öğretim üyelerine, uygulamalar sırasında destek olan iş arkadaşlarıma, dostlarıma ve araştırmaya katılan öğrencilere teşekkür ederim. Tezimi gözden geçirip verdikleri geribildirim ve moralle her zaman yanımda olan, sayın Öğr. Gör. Ayşen Balkaya'ya, Arş. Gör. Dilruba Kürüm'e ve Öğr. Gör. Işıl Kabakçı'ya da teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca beni her konuda destekleyen babam Türker Kurtyılmaz, annem Seher Kurtyılmaz ve kardeşim Sema Kurtyılmaz' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Mesleki yaşantım ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek veren tüm dostlarıma ve iş arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Yıldız Kurtyılmaz
Eskişehir, 2005

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	1
1.2.Amaç.....	11
1.2.1.Alt Amaçlar.....	12
1.3.Önem.....	12
1.4.Varsayımlar.....	14
1.5.Sınırlılıklar.....	14
1.6.Tanımlar.....	15
2. İLGİLİ YAYINLAR.....	16
2.1.Saldırganlık.....	16
2.1.1.İçgüdü Kuramları.....	16
2.1.1.1.Psikoanalitik Kuram.....	17
2.1.1.2.Etiyoloji Kuramı.....	18
2.1.1.3.Sosyobiyojoloji Kuramı.....	18
2.1.2.Biyolojik Kuram.....	19
2.1.2.1.Genler.....	19
2.1.2.2.Sinir Sistemi.....	20
2.1.2.3.Biyokimyasal Faktörler.....	20
2.1.3.Engellenme-Saldırganlık Kuramları.....	21
2.1.3.1.Engellenme-Saldırganlık Kuramı.....	22

2.1.3.2.Bilişsel Çağırışım Kuramı.....	24
2.1.3.3.Genel Heyecansal Uyarılma Kuramı.....	26
2.1.4.Öğrenme Kuramları.....	27
2.1.4.1.Edimsel Koşullanma.....	27
2.1.4.2.Sosyal Öğrenme Kuramı.....	28
2.1.5. Bilişsel Kuramlar.....	29
2.1.5.1.Bilişsel Şemalar Kuramı.....	29
2.1.5.2.Bilgi İşleme Kuramı.....	31
2.1.6.Genel Saldırganlık Modeli.....	35
2.2.İletişim Becerileri.....	38
2.3.Problem Çözme Becerileri.....	43
2.4.İlgili Araştırmalar.....	49
2.4.1.Saldırganlığa Yönelik Araştırmalar.....	49
2.4.2.Saldırganlık ile İletişim Becerileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Araştırmalar.....	53
2.4.2.1.Saldırganlık ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Araştırmalar.....	53
2.4.2.2.Saldırganlık ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Araştırmalar.....	56
2.4.2.3.Saldırganlık ile İletişim Becerileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Araştırmalar.....	58
2.4.3.Saldırganlık ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Araştırmalar.....	60
3. YÖNTEM.....	63
3.1.Araştırma Modeli.....	63
3.2.Evren ve Örneklem.....	63
3.3.Veritoplama Araçları.....	65
3.3.1.Saldırganlık Ölçeği.....	65
3.3.1.1.Saldırganlık Ölçeğinin Güvenirliği.....	65
3.3.1.2.Saldırganlık Ölçeğinin Geçerliliği.....	66

3.3.2.İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği.....	66
3.3.2.1.İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Güvenirliliği.....	67
3.3.2.2.İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geçerliliği.....	67
3.3.3.Problem Çözme Envanteri.....	68
3.3.3.1.Poblem Çözme Envanterinin Güvenirliliği.....	68
3.3.3.2.Problem Çözme Envanterinin Geçerliliği.....	68
3.3.4.Kişisel Bilgi Formu.....	69
3.4.Verilerin Toplanması.....	69
3.5.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	70
4. BULGULAR VE YORUM.....	71
4.1.Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	71
4.2.Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
4.3.Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	75
4.4.Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
4.5.Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	78
4.6.Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışlarını Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	79
4.7.Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışlarını Yordayan Değişkenlerin Kızlara ve Erkeklere Göre Değişimine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	83

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
5.1.Sonuç.....	86
5.2.Öneriler.....	88
EKLER.....	91
KAYNAKÇA.....	99

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
1. Araştırmanın Evreni ile Örneklemindeki Öğrenci Sayılarının Bölüm ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	64
2. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	71
3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t testi sonucu.....	73
4. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışları ile İletişim Becerileri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı.....	75
5. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı.....	77
6. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışları ile Akademik Başarıları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı.....	78
7. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışlarını Yordayan Değişkenlerle İlgili Bulgular	80
8. Kız Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışlarını Yordayan Değişkenlerle İlgili Bulgular.....	83
9. Erkek Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışlarını Yordayan Değişkenlerle İlgili Bulgular.....	84

Birinci Bölüm

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ele alınmış araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmanın temel kavramlarına ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

1.1. Problem

Doğumla birlikte fiziksel bütünlüğünü koruyarak, varlığını sürdürebilmek ve kendini gerçekleştirerek başarılı ve mutlu bir yaşam sürebilmek için mücadele etmeye başlayan insanlığın bu amaçlarını gerçekleştirebilmesi için, yaşamının farklı dönemlerinde farklı gereksinimlerini doyurması gerekmektedir (Hall ve Lindzey, 1985). Ne var ki, yaşam mücadelesinde bireyin temel gelişim gereksinimlerini karşılamaya yönelik çabaları sık sık engellenebilmekte, engellenmiş olmak ise bireylerde çok değişik duygulara ve davranışlara neden olmaktadır. Yaşam mücadelesi içinde hemen her bireyin karşı karşıya geldiği böylesi durumlarda yaşamış olduğu duygulanımlar ise hiç kuşkusuz olumsuz duygu halleri olmaktadır (Berkowitz, 1993). Nadiren de olsa engellenmeye karşı uygun tepkiler geliştirebilen bireyler var olsa bile, çoğu bireyin böyle bir durum karşısında yaşamış olduğu olumsuz duygulanımlarla olumsuz tepkilere yöneldiği gözlenmektedir. Böyle bir durum ise, amaca giden yolda bireyin engeli aşarak isteğini gerçekleştirebilmesi bir yana, yaşamının giderek daha da zorlaşmasına yol açan tutum ve davranışlar geliştirmesine neden olmaktadır (Bandura, 1983).

Engellenmeye karşı gösterilen tepkiler bireyden bireye değişebilmekle birlikte, engellenme durumlarında bireylerin sıklıkla boyun eğme, geri çekilme, depresyon, bağımlılık, saldırganlığa yönelme gibi olumsuz tepki ve davranışlara yöneldiği görülmektedir. Ne var ki, bu türden tepki biçimlerinin karşı karşıya kalınan durumlardan ve bağlamlardan bağımsız olarak süreklilik kazanmış olmaları uyum

sağlamaktan çok bireyin uyumunu daha da güçleştirmektedir (Hargie, Saunders ve Dickson, 1994).

Bireyin engellenmeye karşı geliştirdiği bu tür tepkiler içinde olumsuz etkileriyle bireyin çevresindeki diğer bireylere en fazla zarar veren tepki biçiminin saldırganlık olduğu söylenebilir. Engellenmeye karşı boyun eğici davranışlar sergileyen bireylerin toplumsal sistemlerin daha düzenli işler gibi görünmesine olanak vermeleri, saldırganlığa kıyasla boyun eğiciliğin daha kabul edilebilir olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Saldırganlık ise boyun eğiciliğe göre hiç kabul görmemiştir. Bu nedenle hem toplum hem de bireylerin kendisi tarafından değişik biçimlerde kontrol altına alınmaya çalışılmış ancak saldırganlık davranışları tümüyle ortadan kalkmamıştır (Baron ve Richardson, 1994).

Yaşam savaşı veren bireylerin öncelikli amacı, her zaman zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak olmuştur. Geçmişte barınma ve özellikle de beslenme için mücadele eden insanoğlu yırtıcı hayvanlardan korunabilmek, kısıtlı bir çevre içinde sınırlı kaynaklarla varlığını sürdürebilmek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için sık sık saldırganlığa başvurmak zorunda kalmıştır. Ancak, yine de tüm bireyler aynı derecede saldırgan davranışlar sergilememiştir. Çevresel kısıtlamalar aynı olsa bile, bireylerin kişilik ve kişisel özelliklerinin farklı olması, saldırganlık düzeylerinin de farklılaşmasına neden olmuştur. Dahası insanlar arasındaki bireysel farklılıklar tarih boyunca devam etmiş, bu durum ise benzer koşullar altındaki bireylerin davranışlarının aynı koşullar altında bile farklılaşmasına neden olmuştur (Baron ve Richardson, 1994). Zira kısıtlı kaynaklarla ihtiyaçlarını karşılamak zorunda kalan bireyler, çevresel koşulların yanı sıra kendi özellikleri ve yeterliliklerini de gözden geçirmektedirler. Birey kendisini güçlü ve yetkin olarak değerlendiriyorsa amacına ulaşmak için çatışmayı ya da savaşmayı seçebilmektedir. Ancak kendisinin çatışma veya mücadele sırasında başarısız olacağını düşünüyorsa ya da saldırganlık yerine daha yapıcı çözümler bulabiliyorsa saldırganlık yerine daha farklı davranışlar sergilemektedir (Hargie, Saunders ve Dickson, 1994). Bu nedenle, saldırganlık davranışlarını ve nedenlerini daha iyi anlamak, saldırganlığın yerini alabilecek davranışları geliştirebilmek için sosyoloji, tıp, biyoloji gibi farklı bilim

dallarında pek çok çalışma gerçekleştirilmiş, her biri saldırganlığı kendi bakış açılarına göre tanımlamıştır.

Saldırganlık “Kötülük ya da yıpratma amacıyla bir kimseye karşı doğrudan doğruya silahlı ya da silahsız bir eylemde bulunma, bireyin kendi düşünce ve davranışlarını dıştaki direnmelere karşın, zorla karşısındakine benimsetme çabası” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1983, s.1008).

Psikoloji literatüründe de saldırganlık genel olarak bireyin zarar verme amacıyla göstermiş olduğu davranışları tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Baron ve Richardson, 1994; Wilcox, van Hasselt ve Hersen, 2000; Krahé 2001). Bu bağlamda saldırgan davranışların kavramsallaştırılmasında “zarar verme, incitme” ya da “niyet, amaç” gibi bileşenler, anahtar sözcük işlevi görürler. Çünkü saldırganlık davranışında bulunan kişi karşısındakine zarar verir, ya da hoş olmayan, rahatsız edici uyaranlarla onu rahatsız eder. Hedef durumundaki birey ise olumsuz olan bu yaşantıdan kaçınmak ister ve bu yönde çaba gösterir (Baron ve Richardson, 1994).

İncitici, zarar verici olan davranışlar her ne kadar saldırganlıkla ilgili tanımların merkezinde yer almakta iseler de (Bandura, 1983), saldırganlık her zaman zarar verme amacıyla gerçekleştirilmeyebilir. Bireyler zarar vermenin dışında, çok farklı nedenlerden dolayı da saldırganlığa başvurabilirler. Özgürlük kazanımı, statü edinimi, diğer insanları kontrol etme, otorite kurma ve başarı elde etme, bu amaçlardan bazılarıdır. Bu ve benzeri durumlarda saldırganlık davranışlarına başvuran kişiler ödüllendirilebilmekte, davranışları hoş karşılanabilmekte, böylesi esnek tutumlar nedeniyle, bireylerin kendi haklarını almak amacıyla, atılganlık (girişken) adına gösterdikleri kimi davranışları saldırganlığa dönüşebilmektedir (Berkowitz, 1993; Felson, 2000).

Görüldüğü gibi, saldırganlık kavramı oldukça farklı davranış gruplarını içermektedir. Saldırganlığın geniş kapsamlı bir kavram olarak ele alınmış olması ise saldırganlık davranışlarının tanımlanmasını ve sınıflandırılmasını güçleştirmekte ve bazı belirsizliklere neden olmaktadır. Bu nedenle, saldırganlık kavramını sadece gözlenebilir

davranışlarla sınırlandıranlar olmuştur (Krahé, 2001). Örneğin, davranışçılar saldırganlığı tanımlarken saldırgan davranışın kaynağında yer alan amaç ve niyeti dikkate almamışlardır. Nitekim Buss (1961), saldırganlığı “diğer bireylere zarar veren davranışlar” olarak tanımlarken, davranışın gerisinde yer alan ve gözlenemeyen niyeti dikkate almamıştır. Bu tanım, saldırganlığı gözlenebilir davranışlarla sınırlandığı için yanlışlıkla gerçekleştirilen ya da iyi niyetle yapılan bazı davranışların da saldırganlık olarak nitelendirilebilmesine neden olmaktadır. Halbuki saldırganlık zarar verme niyetinin veya amacının sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Zarar verme davranışını saldırganlık olarak nitelendirebilmek için de ardındaki niyet veya amacı dikkate almak gerekmektedir (Berkowitz, 1993). Örneğin, davranışçı yaklaşımın tanımına göre silahını temizlerken kazara karşısındakini vuran bireyin amacı zarar vermek olmadığı halde, bu davranış saldırganlık olarak adlandırılabilir. Benzer şekilde, bir doktorun hastasını iyileştirmek için uyguladığı bazı acı verici davranışlar da saldırganlık olarak tanımlanabilmektedir (Baron ve Richardson, 1994; Tedeschi, 1983).

Saldırganlığı daha da somutlaştırabilmek için, saldırganlığı diğer bireylere “fiziksel olarak zarar verme davranışıyla sınırlandıranlar da olmuştur (Buss, 1961). Ancak bu durumda da “psikolojik zarar verme” ele alınmadığı için bu saldırganlık tanımı da yeterince kabul görmemiştir (Baron ve Richardson, 1994). Zira bu kritere göre bireylere dedikodu yapma, iftira atma gibi yollarla psikolojik olarak zarar vermenin saldırganlık olarak nitelendirilme olanağı yoktur (Buss, 1961).

Saldırganlığı “diğer bireylere zarar verme davranışları” ya da “diğer bireylere fiziksel olarak zarar verme davranışlarıyla” sınırlayan tanımlar saldırganlığı oldukça açık ve belirgin bir şekilde açıklamalarına rağmen insan ve davranışlarının karmaşıklığını göz ardı etmektedirler. Öte yandan, zarar verme niyet ve amacını içeren tanımlar da gözlemlenemeyen ve soyut yapıları içerdiği için eleştirilmiştir (Bandura, 1983). Saldırganlığa ilişkin tanımlar üzerinde tartışmalar sürmekle birlikte çoğu bilim adamı tarafından kabul gören saldırganlık tanımı hem “zarar verme davranışını” hem de “zarar verme niyetini” içermektedir (Felson, 2000). Bu çalışmada da benimsenen bu tanıma göre, “saldırganlık, bir canlıya zarar verme amacını güden ve kurban durumundaki

bireyin kaçmak istediği davranışlar” olarak tanımlanmaktadır (Baron ve Richardson, 1994; Bartol, 1999).

İnsanoğlu toplumsal bir varlık olduğu için toplum tarafından kabul edilmek ister, dışlanmamak için toplumun koyduğu sınırlar içinde yaşamaya çalışır. Bu nedenle normlar bazı saldırganlık davranışlarının gösterilme olasılığını azaltırken, bazılarını da göz yumabilir. Bu nedenle, bireyler saldırganlık davranışlarına başvuracakları zaman yaptıkları değerlendirme sırasında toplumsal normları da dikkate almaktadırlar. Ancak her zaman toplum kurallarına sadık kalamayabilmekte, toplumun onaylamadığı saldırganlık davranışlarına da başvurabilmektedirler. Bu durum ise bireylerin bireysel özellikleri ve kişisel yatkınlıklarından kaynaklanmaktadır (Anderson ve Bushman, 2002).

Bireysel farklılıklar nedeniyle saldırganlık her zaman, her durumda aynı biçimde, aynı düzeyde sergilenmemektedir. Bireysel farklılıkların yanı sıra aynı bireylerin zaman içinde farklı saldırganlık davranışlarına farklı düzeylerde başvurdukları da gözlenmektedir. Bireylerin saldırganlık davranışlarında gözlenen bu farklılıklar ise doğuştan gelen eğilimlerin çevreyle etkileşmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Baron ve Richardson, 1994).

Biyolojik özellikler ve genetik donanım bireyin saldırganlık eğilimini önemli ölçüde etkilemekle birlikte, saldırganlığı tek başına açıklamada yetersiz kalmaktadır. Davranışların fiziksel ve sosyal bir çevre içerisinde oluşması saldırganlığın çevresel faktörlerce de etkilenmesine neden olmaktadır (Baron ve Byrne, 2000; Wilcox, van Hasselt ve Hersen, 2000). Bireylerin içinde bulunduğu sosyal çevrenin insanlarda gözlenen saldırganlığı, hayvanlardaki saldırganlıktan ayıran en önemli faktörlerden birisi olduğu ileri sürülmektedir (Baron ve Richardson, 1994; Berkowitz, 1993). Bireylerin içinde yer aldığı ilk ve en önemli sosyal çevre ise “aile” dir (Baron ve Richardson, 1994; Berkowitz, 1993). Toplumsallaşma sürecinin ilk basamağında yer alan ailenin bireyin davranışlarının şekillenmesindeki rolü oldukça önemlidir. Aileler genleriyle aktardıkları bilgilerin yanı sıra (Wilcox, van Hasselt ve Hersen, 2000),

disiplin yöntemleriyle, saldırganlığı ödüllendirmeleriyle, saldırganlığa tolerans göstererek ya da saldırgan modeller sunarak da üyelerini saldırganlığa daha meyilli kılabilirler (Baron ve Richardson,1994; Berkowitz, 1993; Huesmann ve Eron, 1989).

Sosyal çevrenin temelini oluşturan ailenin etkileri ise okul hayatına başlanmasıyla birlikte azalmakta, okul ortamı ve öğretmenler çocukların davranışlarının şekillendirilmesinde etkin rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin reddedici, kayıtsız ve şefkatten uzak tutumları saldırganlık davranışına olan eğilimi yükseltebilmektedir. Aynı zamanda, sınıfta çocuklara çok ağır cezalar verilmesi ve dayak gibi fiziksel ceza uygulanması da çocukların saldırgan bireylere dönüşmelerine neden olabilmektedir (Baron ve Richardson,1994; Berkowitz, 1993; Huesmann, 1988).

Öğretmenler tutumları ve davranışlarının yanı sıra düşünce biçimleriyle ve bilişleriyle de bireylerin saldırganlık davranışları üzerinde belirleyici olabilmektedir. Bir başka deyişle, saldırganlığın ortaya çıkmasında ve sürengelik kazanmasında öğretmenlerin bilişsel sistemleri de etkin rol oynamaktadır (Eron, 2000). Öğretmenlerin olayları ve durumları anlamlandırma biçimleri, karşılaştıkları sorunları çözme biçimleri çocukların şema oluşturma sürecinde ve problem çözme becerilerinin gelişiminde etkin rol oynamaktadır (Moeller, 2001). Problem çözme becerileri ise bireylere yaşadıkları çatışmaları etkili bir biçimde çözümleyebilme olanağı sağlamaktadır (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000).

Problem çözme becerilerindeki yetersizlikler bireylerin durumları saldırganca algılamalarına, özgeci çözümler yerine saldırganca çözüm yollarına daha sık başvurmalarına neden olabilmektedir (Dodge ve Price, 1994). Buna karşın problem çözme becerileri açısından yeterli olmak, bireye çevreden topladığı bilgileri ve ipuçlarını işleyebilme ve yeni yaşantılar sonucu yaşadığı dengesizliklerle başa çıkabilme olanağı verdiği için, bireylerin saldırganlık gibi sağlıksız tepkiler göstermesini önlemektedir (Heppner, Witty ve Dixon, 2004). Bireyin problem çözme becerilerini etkileyen, bireye hangi durumlarda nasıl tepki göstereceği konusunda yol gösteren şemalar, erken yaşlarda geliştiği için değişime dirençlidir. Bu nedenle, bazı

bireyler sürekli olarak saldırgan problem çözme şemalarını harekete geçirmektedirler (Huesmann, 1988).

Saldırganlık bir problem çözme stratejisi olarak benimsendiğinde bireyin uyumunu güçleştirmektedir. Bu konu ile ilgili araştırma sonuçları, saldırgan çocukların bilgi işleme sürecinde bazı sorunlar yaşadığını göstermektedir. Bu yüzden, bazı çalışmalarda saldırganlık sosyal durumlarda karşılaşılan problemleri çözmede yaşanan başarısızlık olarak tanımlanmış, saldırgan çocuk ve gençlerin problem çözme stratejilerinde yetersizlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Eron ve Huesmann, 1984; Huesmann, 1988; Huesmann ve Eron, 1989; Pakaslahti ve Keltikangas-Järvinen, 1996). Bireylerin bilişsel kapasitelerindeki yetersizlikler ya da bilgiyi işleme sürecinde yaşadıkları sorunlar problem çözme becerilerine de yansımakta, problem çözme becerilerindeki yetersizlikler de saldırganlık davranışlarının sergilenme olasılığını yükseltebilmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2003).

Bireyler toplumsallaştıkları için karşılaştıkları durumlar ve sorunlar da sosyal bağlamlarda gerçekleşmektedir. Bu nedenle bireylerin çözmek zorunda kaldığı problemler kişilerarası iletişim ağlarında yaşanan sorunlar sonucu ortaya çıkmakta, problemlerin etkin çözümü ise iletişim becerilerinin etkin kullanımını gerektirmektedir. Bireyler ağlara takılmadan ilişkilerini etkili iletişim ile yürütebildikleri ölçüde uyumlu olarak değerlendirilmektedirler (Elliott ve Gresham, 1993).

İletişim becerileri bireylere hem kendisini doğru ifade edebilme hem de diğer bireyleri daha iyi anlayabilme olanağı sağlamaktadır. Böylece birey anlatmak istediğini karşı tarafa en doğru şekilde aktarabilmekte ve kendisini karşıdakinin yerine koyarak onu en iyi şekilde anlayabilmektedir (Vicki, 1997; Schneider, 1991). Bu nedenle iletişim becerilerinde yetersizlik ya da eksiklik olması bireylerin saldırganlığa olan yatkınlıklarını arttırmaktadır (Dodge ve Price, 1994; Eron ve Huesmann, 1984).

Birey iletişim becerilerindeki yetersizlik nedeniyle, karşı tarafın niyetini doğru olarak algılayamıyorsa, kendi duygu, düşünce ve isteklerini atılganca ifade edemiyorsa uyum güçlükleri yaşayabilir (Braithwaite, 2001). Ya da olaylara ve insanlara farklı açıdan

bakamıyorsa, diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlamakta güçlük çekiyorsa da saldırganca davranma olasılığı artabilir (Miller & Eisenberg, 1988). Tersine, iletişim becerileriyle kendi duygularının ve nedenlerinin farkına varabiliyorsa, duygu ve davranışlarını kontrol edebiliyorsa saldırganlık davranışını gösterme olasılığı azalır (Underwood, Coie ve Herbsman,1992).

Saldırganlık bireyin sosyal uyumunu güçleştirdiği için önleme programlarında iletişim becerilerinin geliştirilmesini de içeren sosyal beceri kazandırma çalışmaları yürütülmektedir (Vicki, 1997; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000). İletişim becerilerinin yanı sıra bu becerilerin uygun ve yerinde kullanılmasını sağlamak için, saldırganlığa alternatif olacak yapıcı davranışların gösterilme olasılığını arttıran, analitik düşünmenin temeli olan problem çözme becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Webster-Stratton ve Reid, 2003).

Bilişsel kapasitenin ve problem çözme becerilerinin, bireylerin iletişime girmesini ve sürdürmesini kolaylaştıran, bulunduğu ortama ve bağlama uygun konuları seçmesine ve uygun zamanda ifade etmesine olanak sunan iletişim becerileriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Problem çözme becerilerinin olaylara farklı açılardan bakabilme, diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlayabilme gibi becerilerle harmanlanması saldırganlık davranışının gösterilme olasılığını azaltmaktadır. Bu yüzden, saldırganlığı önleme çalışmalarında bireylerin problem çözme becerilerinin yanı sıra sosyal beceriler veya iletişim becerilerinin de geliştirilmesi programların etkililiğini arttırmaktadır (Aronson, Wilson ve Akert, 1999; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Walker ve diğerleri, 1996). Çünkü saldırganlık davranışları kişiler arası bağlamda gerçekleşmektedir ve saldırganlığın yerini tutacak daha sosyal ve daha yapıcı çözüm yollarının bulunamamasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle saldırgan bireylere problem çözme becerilerinin yanı sıra iletişim becerilerinin de kazandırılmasıyla bireylerin çatışma çözme konusunda daha etkin olabilmeleri sağlanabilmektedir (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Keltikangas-Järvinen, 2001).

Saldırganlığa karşı koruyucu faktör olarak ele alınan iletişim becerileri ve problem çözme becerileri bilgi işleme süreçlerinin etkisiyle şekillenmektedir. Bilgi

işleme süreçleri ise bilişsel kapasiteyle yakından ilişkilidir. Bilişsel kapasite ve sistemin etkisi altında olan ve saldırganlıkla ilişkili bulunan diğer bir değişken ise “akademik başarı”dır (Scott, Nelson ve Liaupsin, 2001).

“Akademik başarı” değişkeni saldırganlığa karşı koruyucu faktörler arasında yer almaktadır. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin saldırganlığa başvurma olasılıkları akademik başarısı düşük olan öğrencilerinkinden daha düşüktür. Akademik başarı ve saldırganlık arasındaki ilişki nedensel değildir. Ama bu iki değişken etkileşim halindedir ve aralarındaki ilişki ters yönlüdür (Connor, 2002; Moeller, 2001; Scott, Nelson ve Liaupsin, 2001).

Akademik başarı veya performansı değerlendirmede kullanılan birçok ölçüt vardır. Okula devam, akademik sorumlulukları yerine getirme, okuldan uzaklaştırma bu ölçütlerden bazılarıdır (Connor, 2002). Bu ölçütlerin yanı sıra akademik ortalama da akademik başarıyı değerlendirmek için kullanılmaktadır. Araştırmalar akademik olarak başarısız olan öğrencilerin saldırganlığa daha sık başvurduklarını ve suça meyilli olduklarını göstermiştir. Bir başka ifadeyle, notları düşük olan öğrencilerin saldırganlığa başvurma olasılıkları daha yüksektir (Moeller, 2001; Finn ve Frone, 2003). Düşük notlar veya akademik başarısızlık bireylerde engellenmişlik duygusunun yaşanmasına neden olabilmekte, bireylerin kendilerine olan inanç ve güvenlerini de sarsabilmektedir (Feshbach ve Price, 1984; Scott, Nelson ve Liaupsin, 2001).

Akademik başarı aynı zamanda öğrencilerin okulda geçirdikleri süre boyunca akademik konularla ilgilenmelerini sağlamakta ve saldırganlık gibi sapkın davranışlara kayma olasılıklarını düşürmektedir. Aynı zamanda, akademik başarı öğretmen ve büyüklerin dikkatini çekerek öğrencilere olan ilginin artmasına da öncülük etmektedir. Bütün bu faktörlere bağlı olarak akademik başarıyla birlikte öğrencilerin okula bağlılığı da artmaktadır (Lösel ve Bender, 2004).

Davranışların şekillendiği ve belli bir süre sonra da kemikleştiği çocukluk ve ergenlik dönemine karşılık gelen dönemlerde bireyin en fazla vakit geçirdiği yerler okullar, kişiler ise öğretmenlerdir (Çam, 1997; Korkut, 2004; Yılmaz ve Arslan, 2003).

Zamanının çoğunu okulda geçirmeye başlayan çocuklar paylaşılan ortak zaman ve mekanlarda, bulunduğu durumlarla ilgili çözüm yolları ve davranış biçimleriyle ilgili ipuçlarını toplamaya başlar. Örnek davranışlarla ilgili bilgileri toplamak için de kendisine yeni bir model daha belirler. Okul yaşantısıyla birlikte öğretmenler kahraman rolünü anne babanın ya da yakın çevresindeki kişilerin ellerinden alır. Çocuklar ve gençler için model olan öğretmenler gelişimin kritik olduğu dönemlerde daha büyük etkilere sahip olurlar. Bu yüzden okul ortamı ve öğretmenler bireylerin tutum ve değerlerinin gelişimine katkıda bulunur aynı zamanda davranışlarını da etkilerler (Moeller, 2001).

Öğretmenlerinin saldırganlık davranışına sık sık başvurduğunu ve istediği sonuca ulaştığını gözlemlemek, sınıf içinde saldırganlığa göz yumduğunu fark etmek öğrencilerin saldırganlık davranışlarını daha kabul edilebilir bulmalarına ve daha kolay ifade edebilmelerine de fırsat vermektedir (Baron ve Richardson, 1994; Hawkins ve Herrenkohl, 2004)

Okullar ve öğretmenler bazı olumsuz koşullar nedeniyle saldırganlık davranışlarının artmasına neden olsalar da saldırganlığa karşı panzehir olarak da kullanılacak öğelerdir. Okulun sağladığı fiziki ve sosyal olanaklar geliştirilerek, öğretmenlere de sınıf yönetimi, problem çözme ve iletişim becerileri gibi beceriler kazandırılarak okul ve öğretmenlerin saldırganlığa karşı koruyucu faktörler arasında yer alması sağlanabilir (Lösel ve Bender, 2004). Öğretmenler sınıf ortamında yaşanan çatışmalarda öğrencilere geri bildirim verdiğinde, onları dikkate alıp dinleyerek, problem çözme becerilerini işe koştığında öğrencilerine model olur. Empatik becerilerini kullanarak tarafları anlamaya çalıştığında, tüm öğrencilerine saygı gösterdiğinde öğrencilerinde saldırganlık yerine özgeci davranışların gelişimini de destekler (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000). Öğretmenler ve okul ortamı saldırganlığa alternatif olacak davranış biçimlerinin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir ve önleme çalışmaları için merkez konumundadır (Korkut, 2004; Robbins, 2000). Çünkü öğretmenlerin değerleri, tavır ve tutumları, öğrencilerin hayata bakış açılarını, değerlerini ve tepkilerini derinden etkilemektedir (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000).

Öğretmenler etkin problem çözme becerileri ve iletişim becerilerine sahip olduğunda sınıfta demokratik bir ortam oluşturabilmekte ve öğrencilerin kendilerini engellenmeden ifade etmelerine şans tanımaktadırlar. Böylece öğrenciler de kendilerini fark ettirmek için saldırganlık davranışlarına ihtiyaç duymamaktadırlar. Öğretmenler sosyal duygusal yeterliliklerini kullandıklarında öğrencilerine model de olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerine hoşgörülü, kabul edici ve ilgili davrandıklarında onların okula karşı olumlu tutumlar geliştirerek okula duygusal bağlarla bağlanmasını da sağlamaktadırlar. Okula bağlılığı geliştirmek de akademik başarıyı da beraberinde getirmekte, öğrencilerin topluma uyumlu bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır (Lösel ve Bender, 2004; Moeller, 2001).

Öğretmenler ve davranışları gelecek nesillerin sağlıklı gelişimini destekledikleri için bu araştırmada da geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adayları seçilmiştir. Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerini saptamak, saldırganlıkla ilgili olduğu düşünülen iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemek ve önleme çalışmaları için bir şablon oluşturmak amaçlanmaktadır. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve akademik başarılarının saldırganlık davranışlarına karşı bir kalkan görevi görüp görmeyeceği, eğer bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişkiden söz edilebilirse, bu becerilerin geliştirilmesi yoluyla saldırganlık davranışlarının önlenilebileceği düşünülmektedir. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının saldırganlık yerine daha özgeci davranışları benimsemesinin de önleme çalışmalarının temelini oluşturacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmada öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarının çeşitli değişkenler açısından araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ve saldırganlık davranışlarının iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve akademik başarıyla olan ilişkileri incelenmiştir. Saldırganlıkla ilişkili olduğu düşünülen bu değişkenlerin saldırganlığı nasıl yordadığı ve saldırganlığı yordayan örüntünün kızlara ve erkeklere

göre değişip değişmediği de araştırmanın diğer iki alt amacını oluşturmaktadır. Elde edilen veriler, seçilen değişkenlerin saldırganlığı yordama derecesini belirleyerek önleme çalışmalarının daha etkin ve etkili olmasına, bireylerin ve toplumun daha sağlıklı olmasına olanak vereceği için bu araştırmada aşığıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmanın temel amacı kapsamında ele alınan değişkenlere göre araştırmada ele alınan alt amaçlar şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri cinsiyete göre önemli biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının saldırganlık davranışları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının saldırganlık davranışları ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarını iletişim becerileri, problem çözme becerileri, yaş ve akademik başarıları yordamakta mıdır?
7. Öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarını yordayan ilgili değişkenler kızlara ve erkeklere göre değişmekte midir?

1.3. Önem

Saldırganlık ve suç davranışlarında gözlenen artışlar bireylerin güvenliğini tehdit ederek, kendilerini baskı altında hissetmelerine neden olabilmekte ve yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Saldırganlık davranışları aynı zamanda saldırgan durumundaki bireylerin de uyum problemleri yaşamasına neden olmakta, gelecekteki suç davranışlarına olan eğilimlerini de arttırmaktadır.

Saldırganlık bireylerin uyumunu güçleştirdiği için saldırganlığa yönelik olarak hem önleme hem de tedavi çalışmaları yürütülmektedir. Önemli olan ise saldırganlık süreklilik kazanıp alışkanlığa dönüşmeden gereken önlemleri almaktır. Ne var ki böyle bir amacın gerçekleştirilebilmesi, her şeyden önce saldırganlıkla ilişkili etmenlerin belirlenmesini gündeme getirmektedir.

Okullarda gerçekleştirilen saldırganlığı önleme çalışmaları bireylerin yetişkinlik dönemlerindeki saldırganlık davranışlarını da önlemekte, azaltmaktadır (Hawkins ve Herrenkohl, 2003). Okullarda yürütülen önleme çalışmaları, bireylerin saldırganlığa olan yatkınlıklarını azaltan koruyucu faktörler üzerine temellendirilmiştir. Okulla ilgili olumlu yaşantılar, okulda öğretmenlerle ve yaşlılarla kurulan sağlıklı iletişim, akademik başarı, okula bağlılık, bilişsel ve sosyal yeterlilik koruyucu faktörlerden bazılarıdır (Lösel ve Bender, 2003).

Öğrencilerin okulda kendilerini rahat ve huzurlu hissetmeleri okula olan bağlılığı arttırmakta aynı zamanda akademik başarıyı da beraberinde getirmektedir. Akademik başarısızlık yaşamayan öğrencinin ise saldırganlık davranışlarına başvurma olasılığı düşmektedir. Okullar yürüttükleri önleme çalışmalarında, öğrencilerin antisosyal davranışlara katılma konusunda gelen teklifleri uygun bir şekilde reddetmesini sağlamak için öğrencilerin problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Bireylerin karşılaştığı çatışma ve problemleri yapıcı olarak çözümlenmeleri için, öğrencilere kişiler arası iletişim becerileri, öfke yönetimi, problem çözme becerileri ve empati konularında eğitim verilmektedir (Hawkins ve Herrenkohl, 2003). Önleme çalışmalarında kazandırılan becerilerin günlük hayata da genellenebilmesi ve süreklilik kazanması için öğretmenler de bu programlara dahil edilmektedir (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Hawkins ve Herrenkohl, 2003).

Öğretmenler problem çözme ve iletişim becerilerini kullanarak hazırladıkları barışçı ve iletişime açık ortamlarla öğrencilerin tüm potansiyellerini ortaya koymalarını ve başarıyı yakalamalarını aynı zamanda da okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. Öğretmenler bu beceriler açısından model olmanın yanı sıra öğrencilerin davranışlarını da etkin bir şekilde gözlemekte, davranışlarını denetleyebilmektedir. Bu

nedenle, bu araştırmada geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının iletişim becerileri, problem çözüme becerileri, akademik başarıları ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Birbiriyle yakından ilişkili olan bu değişkenlerin hangisinin saldırganlığı daha çok yordadığı ve saldırganlığı yordayan örüntünün kızlara ve erkeklere göre değişip değişmediği de araştırmada yanıtı aranan diğer alt problemleri oluşturmaktadır. Saldırganlığı yordayıcılık açısından elde edilen verilerin önleme çalışmalarının daha etkin ve etkili olmasına, bireylerin ve toplumun daha sağlıklı olmasına olanak vereceği düşünölmektedir. Buna ek olarak, araştırma sonucunda elde edilen bulguların Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında saldırganlığı azaltma ve kontrol etmeyi amaçlayan uygulama çalışmalarına da ışık tutabileceği umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Öğretmen adaylarının saldırganlık, iletişim becerileri ve problem çözüme becerilerine ilişkin algılarını yansıtan yanıtları gerçek düşünöcelerini yansıtmaktadır.
2. Öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına ilişkin verdikleri bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan saldırganlık düzeyi Saldırganlık Ölçeğinin kapsamındaki niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan saldırganlık düzeyine ilişkin verilerin geçerlik ve güvenirliği Tok (2001) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanan “Saldırganlık Ölçeği”nin gücü ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden birisi olan iletişim becerileri “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin (Korkut, 1999) kapsadığı niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan problem çözüme becerileri “Problem Çözüme Envanteri”nin (şahin, şahin ve Heppner, 1993) kapsadığı nitelikler ile sınırlıdır.

5. Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerini etkileyen faktörler bu araştırmada ele alınan değişkenlerle sınırlıdır.
6. Bu araştırma, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinde bulunan Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakülteleri'nden seçkisiz olarak belirlenmiş oranlı örnekleme gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, araştırma sonuçlarının bu sınırlılık göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerekmektedir. Araştırma sonuçları diğer öğrencilere ancak belirtilen özellikler açısından benzediği oranda genellenebilir.

1.6. Tanımlar

Araştırmada yer alan temel kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir.

Saldırganlık: Saldırganlık, bir canlıya zarar verme amacını güden ve hedef durumundaki bireyin kaçmak istediği davranışlar” olarak tanımlanmaktadır (Baron ve Richardson, 1994).

Problem Çözme Becerileri: Problem çözme bireylerin günlük yaşamlarında içsel ve dışsal değişikliklerden kaynaklanan ihtiyaçlarını karşılayarak uyum sağlaması için gösterdiği, amaca yönelik, davranışsal, bilişsel ve duygusal tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Heppner ve Krauskopf, 1987; Shewchuk, Johnson ve Elliott, 2000).

İletişim Becerileri: Sosyal becerilerden birisi olan iletişim becerileri (Vicki, 1997), empati ve saygıyı etkili bir biçimde kullanarak duygu ve düşünceleri karşısındaki kişiye maskesiz, ben dili ile iletebilmeyi sağlayan, başkaları ile doyum verici ilişkiler kurarak toplum içinde yaşamasını kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlardır (Yüksel-Şahin, 1997). İletişim becerileri iletişimin başarılı ve sağlıklı olması için gereken etkili dinleme, olaylara başkalarının bakış açısından bakabilme, empati kurabilme, sözel ve sözsüz mesajlara duyarlılık, kendini atılınca ifade edebilme gibi becerileri kapsamaktadır (Rutherford, Mathur ve Quinn, 1998)

İkinci Bölüm

İLGİLİ YAYINLAR

Bu bölümde, ilgili yayınlar, “Saldırganlık”, “İletişim Becerileri”, “Problem Çözme Becerileri” ve “İlgili Araştırmalar” olmak üzere dört ana başlık altında sunulmaktadır.

2.1. Saldırganlık

Saldırganlık davranışının nedenlerini, ortaya çıkış biçimlerini, işlevlerini farklı şekillerde açıklayan yaklaşımlar içgüdü kuramları, biyolojik kuramlar, engellenme kuramları, öğrenme kuramları ve bilişsel kuramlar başlıkları altında toplanmaktadır (Baron ve Richardson, 1994). Bu bölümde ise saldırganlık davranışı içgüdü kuramları, biyolojik kuramlar, engellenme-saldırganlık kuramları, öğrenme kuramları, bilişsel kuramlar ve son yıllarda saldırganlık davranışlarını daha eklektik bir bakış açısıyla açıklamaya çalışan genel saldırganlık modeli açısından ele alınmıştır.

2.1.1. İçgüdü Kuramları

Saldırganlığı açıklamaya çalışan en eski ve en popüler kuram içgüdü kuramlarıdır (Baron ve Byrne, 2000). İçgüdü kuramları saldırganlığı doğuştan gelen, insanın doğasında yer alan bir eğilim olarak tanımlamışlardır. Bir başka deyişle, içgüdü kuramları, insanların biyolojik olarak saldırganca davranmak üzere programlandığını ileri sürmüştür (Baron ve Byrne, 1991).

Saldırganlık davranışının içgüdüsel olduğunu öne süren kuramcılar bu iddialarını davranışın tüm türlerde gözlenen ortak bir davranış olmasına dayandırmışlardır. Ancak, içgüdü kuramları kültürlere, bireylere göre değişen saldırganlık davranışlarını açıklamada yetersiz kalmış ve zamanla popülerliğini yitirmiştir (Brehm, Kassin ve Fein, 1999; Myers, 2002). Aynı zamanda zaman içinde değişen saldırganlık davranışlarını da

açıklayamamıştır. Çünkü içgüdü kuramlarına göre saldırganlık dış koşullardan bağımsız olarak ortaya çıkmakta ve zaman içinde değişmemektedir (Franzoi, 2003). İçgüdü kuramlarının eleştirilme nedenlerinden bir diğeri de kuramın ampirik bulgularla desteklenememiş olmasıdır (Berkowitz, 1993).

İçgüdü kuramları başlığı altında Freud'un psikoanalitik kuramı, Lorenz' in Etiyoloji kuramı ve sosyobiyoloji kuramlarına değinilmiştir.

2.1.1.1. Psikoanalitik Kuram

Saldırganlığın çevresel koşullardan bağımsız olarak içsel güdülerce kontrol edildiğini öne süren psikoanalitik kuramın temsilcisi olan Freud, insan davranışlarının yaşam ve ölüm içgüdüleri olmak üzere iki güdü tarafından yönlendirildiğini dile getirmiştir. Başlangıçta sadece yaşam içgüdülerinden bahseden Freud, I. Dünya Savaşı'nda gözlenen şiddet ve vahşet sonrasında yaşam içgüdülerine karşın ölüm içgüdülerini ortaya atmıştır (Brehm, Kassin ve Fein, 1999; Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 1999).

Freud'a göre, ölüm içsel gerginliğin tümüyle sıfırlanmasını sağladığı için canlılar yaşam içgüdülerinin neden olduğu gerginliği ölümlle sonlandırmak isterler (Berkowitz, 1993). Ölüm içgüdüleri gerçekte bireyin kendisine yöneliktir, ancak bu durum bireyin varlığını ve yaşam içgüdülerini tehdit ettiği için, saldırganlık dışa vurulmakta ve diğer insanlara yönlendirilmektedir.

Saldırganlık ya da ölüm içgüdüleri bireyin kendisine yöneldiğinde birey intihar gibi kendisini yok edici davranışlar sergiler, dışarıya yöneldiğinde de birey çevresine ve diğer insanlara zarar verir (Baron ve Byrne, 2000; Corey, 1996). Bu nedenle, saldırganlık toplum tarafından değişik biçimlerde kontrol altına alınır. Bir başka deyişle, saldırganlık toplum kurallarının getirdiği sınırlamalar nedeniyle daha yapıcı olarak ifade edilir. Saldırganlık dürtüsü şiddet, yıkıcı duygu ve davranışların yer aldığı spor ve sanatla ifade edilerek azaltılabileceği gibi saldırganlık ve şiddet içermeyen bazı davranışlarla da azaltılabilir. Bu yapıcı çözümlerden bazıları, diğer bireyler üzerinde otorite ve baskı kurmak, karşılaşılan güçlüklerle mücadele etmek, bireyin kendisini

atılınca ifade etmesi ve bireyin kendisini ve çevresini kontrol edebilmesidir (Berkowitz, 1993).

2.1.1.2. Etiyoloji Kuramı

Saldırganlığın öğrenilmeyen, doğuştan gelen dürtüsel (içgüdüsel) bir davranış olduğunu savunan içgüdü kuramlarından bir diğeri de **Etiyoloji Kuramı**'dır. Bu kuram hayvan davranışlarını inceleyen Konrad Lorenz (1976) tarafından ortaya atılmıştır. Bu kurama göre saldırganlık insanın atalarından kalıtımsal olarak gelen savaşıma içgüdüsünden (fighting instinct) kaynaklanmaktadır (akt. Myers, 2002). Bu içgüdü, evrim sürecinde bir takım faydalar sağladığı için saldırganlık davranışı gelişmiş ve yerleşmiştir (Baron & Byrne, 1991). Psikoanalitik kuram gibi etiyoloji kuramı da saldırganlığın doğuştan geldiğini savunur. Ancak, Freud'un Psikoanalitik kuramına göre saldırganlık yıkıcı bir güç iken, etiyolojik kurama göre organizmanın uyumunu kolaylaştıran olumlu bir özelliktir. Evrim sürecinde en güçlü bireyler saldırganlık sayesinde genlerini gelecek nesillere aktarabilmektedirler. Çünkü çiftleşmek için sürünün diğer üyeleriyle savaşmak zorundadırlar. Aynı zamanda sınırlı miktarda bulunan yiyeceği barındıran bölgesel alanı savunmak, yiyecek dağılımını dengelemek için de saldırganlığa ihtiyaç duymaktadırlar (Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 1999).

Lorenz (1976) saldırganlığın yanı sıra saldırganlığı baskılayan içgüdüsel mekanizmadan da söz etmiş ancak savaşıma içgüdüsünün baskılayıcı içgüdüyle dengelenemeyeceğinden endişe etmiştir (akt. Myers, 2002). Bu dengesizlik saldırganlığın günümüzde halen bir problem olması ya da saldırganlığın halen sık sık gözlenmesini de açıklamaktadır.

2.1.1.3. Sosyobiyojoloji Kuramı

İçgüdü kuramlarına gelen itirazlar sonucunda içgüdülere yapılan yüklemeleri biraz daha azaltan sosyobiyojoloji yaklaşımı öne sürülmüştür (Baron ve Byrne, 1991; Baron ve Richardson, 1994). Bu yaklaşıma göre saldırganlık tümüyle olmasa da yine içgüdüler tarafından yönlendirilmektedir. Sosyobiyojologlar her sosyal davranış gibi saldırganlığın da Darwin'in öne sürdüğü evrim süreciyle açıklanabileceğini savunmaktadırlar. Bir

davranış genlerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlıyorsa, o türün üyelerinde görülme sıklığı ve olasılığı artmaktadır. Örneğin saldırganlık, insanlar hariç türlerin tamamına yakını için erkek üyelerinin eşleşmelerine olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda, yiyeceklere ulaşmayı ve hayatta kalmayı da kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle doğal ayıklanma (natural selection) sonucunda saldırganlık davranışlarının görülme olasılığı yükselmektedir (Aronson, Wilson ve Akert, 1999).

2.1.2. Biyolojik Kuram

İçgüdülerle, evrim sürecinin saldırganlığı yeterince açıklayamadığını vurgulayan biyolojik kurama göre, saldırganlık davranışları biyolojik ve genetik etkilerden bağımsız değildir. Bu kuramın savunucularına göre, insanoğlu içgüdülerinin yanı sıra biyolojik donanımlarının etkisiyle de saldırganca davranabilmektedir. İnsanların diğer davranışları gibi saldırganlıklarını da etkileyen biyolojik faktörler ise genler, sinir sistemi ve biyokimyasal faktörler olarak sıralanmaktadır (Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 1999; Franzoi, 2003).

2.1.2.1. Genler

Bireyin nesiller boyunca genler aracılığı ile aktarılan kimi özellikleri bireyleri bazı durumlara, bazı davranışlara daha meyilli kılmaktadır. Genler içerdikleri bilgilerle kalıtsal faktörleri etkinleştirmekte, kalıtsal faktörler ise saldırganlık da dahil olmak üzere bireyler arasında gözlenen bireysel farklılıkların önemli bir kısmını açıklamaktadırlar (Moeller, 2001). Bu nedenle, bazı bireylerin saldırganlığa daha eğilimli olmaları kalıtsal faktörlerle açıklanmaktadır (Myers, 2002).

Kalıtsal faktörlerle ilişkili saldırganlık davranışlarında gözlenen bireysel farklılıkları açıklamak için tek ve çift yumurta ikizleriyle çalışmalar yapılmıştır. Ne var ki bu çalışmalar, birbiriyle tutarsız sonuçlar ortaya koymuş (Miles ve Carey, 1997, akt. Franzoi, 2003) ve kimi araştırma sonuçları ise aynı kalıtsal kodlara sahip tek yumurta ikizlerinin çift yumurta ikizlerinden daha benzer saldırganlık eğilimleri olduğunu göstermiştir (Berkowitz, 1993; Rushton ve diğerleri, 1986, akt. Myers, 2002). Kimi

araştırmalarda da anne babanın ikizlere olan farklı tutumları, beslenme, stres gibi çevresel koşullar kontrol edilemediği için genetik faktörlerin saldırganlık üzerindeki etkisi ve düzeyi hakkında kesin sonuçlara ulaşılamamıştır. (Berkowitz, 1993; Franzoi, 2003; Moeller, 2001; Vierikko ve diğerleri, 2003).

2.1.2.2. Sinir Sistemi

Saldırganlık davranışları üzerinde etkili olan etmenlerden birinin de **sinir sistemi** ve bu sistemin merkezi olan beyin olduğu bilinmektedir. Beyindeki tek bir noktanın ya da bölgenin tek başına saldırganlık davranışını kontrol edemediği ifade edilmekle birlikte (Renfrew, 1997) kimi araştırmalarda beyinde saldırganlığı arttıran bazı bölgelerin var olduğu belirlenmiştir. Hem hayvanlarda hem de insanlarda, uyarıldığında saldırganlığı arttıran bir yapının yanı sıra, beynin bazı bölümlerinin de saldırganlığı frenlediği ileri sürülmüştür (Aronson, Wilson ve Akert, 1999; Myers, 2002). İnsanlarda korteksin gelişmesi sonucunda amygdala gibi yapıların tepkisel olarak harekete geçmesi kontrol altına alınmıştır. Bu nedenle insanlar saldırganlıklarını kontrol etmede hayvanlardan daha başarılıdırlar (Atkinson ve diğerleri, 1990; Krahe, 2001).

2.1.2.3. Biyokimyasal Faktörler

Saldırganlık davranışının kandaki bazı kimyasallarla ilişkili olduğu ve bunların düzeyine göre farklılaştığını ileri sürenler olmuştur (Renfrew, 1997). Kandaki **testesteron, serotonin** ile kanda kimyasal değişimleri tetikleyen **alkolün** saldırganlıkla ilişkili olduğu bulunmuştur. Erkeklerde daha yüksek düzeyde bulunan ve erkeklik hormonu olarak da adlandırılan testosteron hormonunun (Aronson, Wilson ve Akert, 1999; Berkowitz, 1993; Myers, 2002; Renfrew, 1997) düzeyini düşüren ilaçların erkeklerin saldırganlık eğilimlerini bastırđıđı, ayrıca testosteron düzeyi yüksek olan bireylerin engellenme eşiklerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kimi araştırmacılar da, ergenlik döneminde saldırganlık davranışlarında gözlenen artışı testosteron düzeyinin yükselmesiyle açıklamıştır (Berkowitz, 1993; Aronson, Wilson ve Akert, 1999).

Saldırganlıkla ilişkilendirilen hormonlardan biri olan **serotonin**in saldırganlığı frenlediği belirlenmiş, kandaki serotonin miktarının azalması halinde bireylerin saldırganca davranma olasılıklarının da arttığı ileri sürülmüştür (Aronson, Wilson ve Akert, 1999; Renfrew, 1997).

Alkol de kan kimyasını değiştirmekte ve bireylerin kendileriyle ilgili farkındalıklarını azaltmaktadır. Bireyin, davranışlarının olası sonuçlarını düşünme ve ön görme becerilerine de ket vurmaktadır. Aynı zamanda, beynin öfke ve saldırganlık gibi toplum tarafından kabul edilmeyen duygu ve davranışlarını baskılayan, kontrol altına alan bölümünün devre dışı kalmasına da sebep olmaktadır (Baron ve Byrne, 1991).

Alkol ve saldırganlık arasındaki ilişki günlük hayatta da kolaylıkla fark edilmektedir. Barlarda, alkol alınan yerlerde kavganın ve saldırganlığın sık gözlenmesi alkol kullanımı ve saldırganlık arasında ilişkinin varlığını desteklemektedir (Baron ve Byrne, 1991; Franzoi, 2003). Ancak alkol tek başına ve otomatik olarak saldırganlığı tetiklememektedir. Her alkol alan insan direk olarak saldırganlık tepkisi vermemektedir. Alkol kışkırtma, sosyal baskı gibi bir takım çevresel faktörlerle etkileştiğinde, sosyal kontrolü azaltarak saldırganlık eğilimini yükseltmektedir (Giancola, 2002).

Biyolojik faktörler (genler, sinir sistemi, hormonlar) tek başlarına saldırganlığa neden olmamakta, diğer faktörler gibi bireyleri saldırganlığa daha yatkın hale getirmektedirler. Biyolojik faktörler, çevreden gelen kışkırtıcı ve uyarıcılara nasıl davranacağımızı belirlemektedirler (Berkowitz, 1993). Bir başka deyişle, çatışma ve kışkırtma durumlarında bazı bireylerin saldırganlığa daha çabuk ve daha sık başvurmalarına neden olmaktadır.

2.1.3. Engellenme-Saldırganlık Kuramları

Saldırganlığın nedeni ve kaynağı tam olarak açıklanamasa da, bazı çevresel faktörlerin saldırganlığı baskıladığı ya da açığa çıkmasını kolaylaştırdığı yadsınamaz. Bu çevresel etkilerden olan engellenme (frustration), olumsuz duygular (negative feelings) ve genel heyecansal uyarılma (General Excitation Transfer) bireylerin düşünce ve

duygularını etkileyerek bireyleri saldırgan davranmaya yönlendirebilmektedir. Bu bağlamda, saldırganlığı açıklamaya çalışan kuram ise, engellenme-saldırganlık kuramı olmuştur. Bu başlık altında engellenme-saldırganlık kuramı, bilişsel çağrışım kuramı ve genel heyecansal uyarılma kuramlarına değinilmiştir (Brehm, Kassin ve Fein, 1999).

2.1.3.1. Engellenme-Saldırganlık Kuramı

Bu kuram, bireylerin ulaşmak istediği amaçlara ulaşmasını önleyen engellerin dışsal koşullar olduğunu vurgular. Bir başka deyişle, birey herhangi bir amaca ulaşmak için çok istekliyse, amacına ulaştığında da memnun olacağını düşünüyorsa ve bu amaca ulaşması engelleniyorsa birey engellenmişlik hissetmektedir. Bu engellenmişlik de hayal kırıklığı (frustration) duygusuna neden olmaktadır. Engellenen birey ise saldırganca davranarak bu engeli aşmak istemektedir (Berkowitz, 1993).

Engellenme-Saldırganlık kuramı üç temel öneri üzerine kurulmuştur. Bunlardan birincisi, tüm engellenmelerin saldırganlığa yol açacağıdır. İkincisi, tüm saldırganlıkların engellenmelerden kaynaklandığı, üçüncü varsayım ise engellenme sonucu ortaya çıkan gerginliğin saldırganlık davranışıyla ifade bulduğunda azalacağıdır. Bu varsayımlara göre her engellenme sonucunda saldırganlık dürtüsü ortaya çıkmaktadır (Franzoi, 2003; Dollard ve diğerleri, 1998).

Psikolojik bir dürtü olan saldırganlık, fizyolojik dürtüler gibi doyurulmak ister. Açlık dürtüsü bireyleri yiyecek kaynağı aramaya yönlendirirken, saldırganlık dürtüsü de bireyleri zarar verme davranışlarına yönlendirir. Saldırganlık dürtüsü sonucu ortaya çıkan gerilim ise engellenmeyi yaratan kaynağa yönlendirilerek azaltılmaya çalışılır (Brehm, Kassin ve Fein, 1999). Ancak, bu her zaman mümkün olmayabilir. Engellenme kaynağının tepki gösterme olasılığı yüksekse veya baş edilemeyeceği düşünülüyorsa saldırganlık tepkisi direk olarak kaynağa yönlendirilemeyebilir (Dollard ve diğerleri, 1998).

Saldırganlık davranışının sosyal olarak kabul edilmediği ya da engellenme kaynağının ulaşılamaz olduğu durumlarda da saldırganlık bastırılabilir ya da bireyin kendisine

yönlendirilebilir. Böylece, saldırganlık **yön değiştirerek** asıl hedefine değil de diğer hedeflere yönlendirilir ve böylece gerginlik azaltılmış olur (Aronson, Wilson ve Akert, 1999; Berkowitz, 1993; Brehm, Kassin ve Fein, 1999; Franzoi, 2003; Myers, 2002).

Boşalma (catharsis) prensibine göre, saldırganlık hayal etme, rüya görme, saldırganlık davranışını gözleme yoluyla da ifade edildiği için saldırganlık dürtüsünde azalmaya ve rahatlamaya neden olmaktadır. Bu prensibin saldırganlığı önleme çalışmalarında da önemli role sahip olabileceği düşünülmüştür (Berkowitz, 1993; Brehm, Kassin ve Fein, 1999). Ancak saldırganlığı hayal etmek ya da saldırgan bir modeli izlemek saldırganlığı azaltmaktan çok arttırabilmektedir de. Ayrıca, boşalma prensibine göre, saldırganlık davranışlarına başvurulması kısa vadede saldırganlığı azaltırken, uzun vadede gözlenen saldırganlık davranışlarını arttırmaktadır (Berkowitz, 1993; Brehm, Kassin ve Fein, 1999).

Engellenme-saldırganlık kuramının, yapılan gözlem ve araştırmalar sonucunda ileriye sürdüğü, engellenmelerin saldırganlığa yol açacağı görüşü, bireylerin günlük yaşamdaki gözlemleriyle de desteklenmektedir. Engellenme-saldırganlık kuramı günlük yaşamda trafikte ilerlerken ya da yolda yürürken özellikle acelesi olan insanların taciz edici şekilde hareket etmesi, yeşil ışığın yanması beklenirken arkadaki araçların kırmızı ışık söner sönmöz korna çalmaya başlamasını açıklamaktadır. Ancak, bu kuramın varsayımları her zaman doğrulanmamaktadır (Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 1999). Çünkü her engellenme saldırganlığa neden olmamaktadır (Aronson, Wilson ve Akert, 1999). Engellenme, saldırganlığın ortaya çıkması için tek başına yeterli değildir. Eğer engellenme bilinçli ve amaçlıysa ve hedef tarafından haksız olarak algılanıyorsa saldırganlığa başvurulma olasılığı yükselmektedir (Berkowitz, 1993). Aynı zamanda, her saldırganlık da engellenmişlikten kaynaklanmamaktadır. Bu nedenle engellenme-saldırganlık kuramı araçsal saldırganlığı açıklayamamaktadır (Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 1999). Engellenme, saldırganlığın nedenlerinden sadece birisidir (Berkowitz, 1993). Üçüncü itiraz ise boşalma prensibine gelmiştir. Daha önce de değinildiği gibi, boşalım prensibine göre, ifade edilen saldırganlık, saldırganlık dürtüsünün azalmasına neden olmaktadır. Ancak saldırganlığa başvurmak ya da hayal etmek saldırganlık

dürtüsünü azaltmayıp, arttıradabilmektedir (Berkowitz, 1993; Myers, 2002; Franzoi, 2003).

2.1.3.2. Bilişsel-Çağrışım Kuramı

Engellenme-saldırganlık kuramı her saldırganlık davranışını açıklayamadığı, temel varsayımlarının doğruluğu konusunda ısrarcı davranarak, yöneltlen eleştirilere farklı bakış açıları geliştiremediği için yeniden gözden geçirilmiş, bazı yeni eklemelerle değişiklikler yapılarak Bilişsel- Çağrışım Kuramı ortaya atılmıştır (Berkowitz, 1993; Franzoi, 2003; Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 1999). Berkowitz (1993)'e göre saldırganlık engellenmeden değil, engellenmenin neden olduğu olumsuz duygulardan kaynaklanmaktadır. Engellenme bireylerde olumsuz duygular uyandıran pek çok faktörden sadece birisidir (Brehm, Kassin ve Fein, 1999). Acı, yüksek ve düşük hava sıcaklıkları, kalabalık (Franzoi, 2003; Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 1999; Myers, 2002) hoş olmayan kokular (Baron ve Byrne, 1991) gibi olumsuz faktörler de olumsuz duygulara neden olmakta ve saldırganlığı tetikleyebilmektedir (Krahé, 2001; Renfrew, 1997).

Bu kurama göre, öncelikle hoş olmayan, rahatsız edici bir uyarı sonucu olumsuz bir duygu yaşanmakta ve bu olumsuz duygu hafızaya yerleştirilmektedir. Bu süreçte, hafızada var olan benzer ve ilişkili olan diğer düşünce, duygu ve davranışlarla da ilişkilendirilmektedir. Bilişsel olarak ilişkilendirilmiş olan duygu, düşünce ve davranış örüntülerinden herhangi birisi daha sonra karşılaşılan benzer yaşantılar sonucu uyarıldığında ilişkili bulunan diğer örüntüler de uyarılmaktadır. Bu yüzden, herhangi bir nedenle olumsuz bir duygu yaşandığında, öfke ve saldırganlık öğeleri içeren düşünce ve davranış örüntüleri hatırlanmakta, saldırganca davranma olasılığı da yükselmektedir (Anderson ve Bushman, 2002; Berkowitz, 1993; Franzoi, 2003).

Tatsız yaşantılar sonucu ortaya çıkan olumsuz duygular saldırganlık eğiliminin yanı sıra kaçma davranışını da tetikleyebilmektedir. Olumsuz duygular **savaş ya da kaç (fight or flight)** tepkilerinden hangisinin tercih edileceğini belirleyecek olan fizyolojik tepkileri etkilemektedir. Bireyin fizyolojik verilere göre nasıl davranacağı ise biyolojik

özellikleri, önceki yaşantıları ve saldırganlığı baskılayan ya da arttıran uyaranlara dikkat etmesi gibi değişkenler arasındaki etkileşim sonucunda belirlenmektedir (Baron ve Richardson, 1994). Bir başka deyişle, birey çevresinde yer alan uyaranlara kendi kaynaklarını gözden geçirerek saldırganlık ya da geri çekilme penceresinden bakmakta, yaptığı değerlendirme sonucunda, basit düzeyde bir tepki göstererek ya ortamdan geri çekilmekte ya da savaşmayı seçmektedir (Berkowitz, 1993; Franzoi, 2003). Ancak, insanlar gösterecekleri tepkileri daha karmaşık süreçlerle belirledikleri için bu kuram bu aşamayla sınırlı kalmayarak, daha üst düzeydeki bilişsel süreçlerin önemini vurgular. Öyle ki saldırganlık eğilimleri, yükleme ve değerlendirme gibi daha bilişsel süreçlerle kontrol altına alınabilir ya da değişik biçimlerde ifade edilebilir. Bir başka deyişle, bireyler sonraki davranışlarının saldırganlık mı geri çekilme mi olacağına ne hissettiklerini, yaşamakta oldukları bu duyguya neyin neden olduğunu, duygu ve düşüncelerinin sonuçlarını değerlendirerek karar verirler (Berkowitz, 1993).

Duygu ve düşünceleri de dikkate alan bilişsel çağrışım kuramına göre engellenme durumuyla karşılaşıldığında, birey duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını gözden geçirir, olumsuz duygularının nedenini anlamaya çalışır. Yaptıkları nedensel yüklemelere göre de nasıl davranacağına karar verir. Engellenmenin amaçlı, keyfi, olduğunu düşünüyorsa, sorumlusuna da ulaşabiliyorsa saldırganlık davranışıyla tepkisini ortaya koyar. Bu engelleme için suçlanacak bir kaynak bulunmazsa ya da saldırganlık tepkisi uygun bir tepki olarak değerlendirilmiyorsa, engellenme saldırganlıkla sonuçlanmaz (Berkowitz, 1993).

Bireyler ani ve tepkisel olarak davranmadıklarında, kendilerinin, duygularının, düşüncelerinin ve davranışlarının farkında olurlar ve toplumsal kuralları, normları dikkate alırlar. Böylece engellenme sonucu oluşan olumsuz duygu durumunun neden olduğu saldırganlık eğilimini kontrol altına alarak, saldırgan olmayan çözüm yollarını seçebilirler. Ancak, bireylerin bilişsel süreçte daha yüksek düzeyde değerlendirme yapmaları saldırganlık davranışına başvurma olasılığını ortadan kaldırmaz, birey saldırgan çözüm yolunu da seçebilir (Berkowitz, 1993; Franzoi, 2003).

Bilişsel-çağırışım kuramına göre, bazı çevresel faktörlerin saldırganlık üzerindeki etkileri de açıklanabilmektedir. Bu çevresel faktörlerden birisi, sıcak havadır (Baron ve Byrne, 1991, Berkowitz, 1993; Brehm, Kassin ve Fein, 1999; Franzoi, 2003; Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 1999). Sıcak hava bireyler üzerinde rahatsız edici bir etki yaratır ve olumsuz duygular harekete geçer. Bunun sonucunda da bireylerin saldırgan davranma olasılıkları yükselir. Aynı zamanda, çevrede saldırganlıkla ilgili diğer uyarıcı ve ipuçlarının olması da saldırganlığa başvurulma olasılığını yükseltir. Örneğin gerçek silahın yanı sıra silah resmi de saldırganlığı tetikleyebilir (Baron ve Byrne, 1991, Berkowitz, 1993; Franzoi, 2003).

2.1.3.3. Genel Heyecansal Uyarılma Kuramı

Olumlu, olumsuz ya da nötr duyguların saldırganlığa yol açması, genel heyecansal uyarılma kuramıyla açıklanmıştır (Brehm, Kassin ve Fein, 1999). Bu kuramın genel varsayımı, bir uyarının sebep olduğu heyecansal uyarımın hemen değil yavaş yavaş söneceğidir. Bu süreçte, henüz sonlanmayan, geride kalan artık heyecansal uyarılma, yeni uyarıların yarattığı uyarımlara etki etmektedir. Böylece, yeni yaşanan heyecansal uyarımların daha şiddetli algılanmasına neden olmaktadır (Zillmann, 1988). Heyecansal olarak uyarılmış bireyler herhangi bir nedenle öfke duygusu yaşadıklarında, öfke duygusunu olduğundan daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. İlk uyarı ikinci uyarı ile ilgili olmasa da ikinci uyarının yarattığı duyguyu yoğunlaştırmaktadır. Bir başka deyişle, yüksek düzeyde heyecansal uyarılma, kaynağı ne olursa olsun kızgınlık, engellenme, tehdit ve kışkırtma durumlarında saldırganlık olasılığını yükseltmektedir (Baron ve Byrne, 1991).

Birey heyecansal olarak uyarıldığında bireyde fizyolojik olarak bir takım değişiklikler meydana gelmektedir. Kalp atış hızında artış, nabız yükselmesi, kan basıncında yaşanan artış gibi fizyolojik uyarılma tepkileri, bireyin yaşadığı heyecansal uyarılmanın seviyesini yükseltmektedir. Bu türden bir uyarılma ise çok değişik kaynaklardan kaynaklanabilmektedir. Rekabet gerektiren oyun yada sportif faaliyetlerin içinde yer almak yada izlemek, yoğun enerji gerektiren fiziksel egzersizler, bazı müzik türleri

heyecansal uyarılma düzeyini ve dolaylı olarak da saldırganlık eğilimini yükseltebilmektedir (Brehm,Kassin ve Fein, 1999; Baron ve Byrne, 1991).

Bütün bu açıklamalar ışığında, genel heyecansal uyarılmanın saldırganlık olasılığını yükselttiği ifade edilebilir. Daha önce olumsuz bir yaşantı sonucunda engellenme, kızgınlık veya öfke duygusu yaşayan birey herhangi bir nedenle ortaya çıkan heyecansal uyarılma sonucunda bu duygularını daha yoğun algılar. Aynı zamanda, heyecansal uyarılma saldırganlıkla ilgili duygu ve düşüncelerle de etkileşir. Böylece, bireyin saldırganca davranma olasılığı yükselir (Myers, 2002).

2.1.4. Öğrenme Kuramları

Engellenme ya da heyecansal uyarılma sonucunda her bireyin saldırganca davranmaması saldırganlık davranışını bireylerin geçmiş yaşantıları ve öğrenmeleriyle açıklayan öğrenme kuramlarının popülerleşmesine neden olmuştur (Anderson ve Bushman, 2002; Baron ve Byrne, 1991; Bandura, 1983). Öğrenme kuramları saldırganlığın içsel nedenlerden değil de çevresel koşullardan kaynaklandığını savunmaktadır. Bu başlık altında edimsel koşullanma ve sosyal öğrenme kuramlarına değinilecektir.

2.1.4.1.Edimsel Koşullanma

Bu kuram saldırganlığın da diğer davranışlar gibi pekiştireçler yoluyla edinildiğini ileri sürmektedir (Renfrew, 1997). Saldırganlık davranışı olumlu bir sonuca neden oluyorsa ya da yaşamak istemediği olumsuz yaşantılara engel oluyorsa bireyin saldırganlık davranışlarına başvurma olasılığı yükselmektedir. Ödüllendirilmeyen saldırganlık davranışları ise sönmektedir (Baron ve Richardson, 1994; Brehm, Kassin ve Fein, 1999).

2.1.4.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Model alma (gözlem) yoluyla öğrenme sürecinde birey, gösterilen saldırganlık tepki ve davranışlarının sonuçlarını üçüncü kişi olarak dışarıdan gözlemleyerek öğrenmektedir. Saldırganlık davranışının ödüllendirildiğinin gözlenmesi sonucunda bireyler saldırganlığın getirisi olan bir davranış olduğunu öğrenmektedirler. Bu öğrenme süreci ise çocuklukta başlamaktadır (Baron ve Byrne, 1991; Franzoi, 2003; Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 1999).

Çocuklar çevrelerini, ebeveynlerini veya kendileri için önemli şahısları gözleyerek, onları model alarak, saldırganlığın kime karşı, ne zaman, nasıl gösterilebileceğini öğrenmektedirler (Franzoi, 2003). Gözlem yoluyla saldırganlığın hangi durum ve bağlamlarda kabul edilebilir bir davranış olarak algılanabileceğini de bilgi dağarcıklarına katmaktadırlar. Bu bilgilerin yanı sıra, karşı taraftaki bireylerin hangi davranışlarının saldırgan direniş gerektirdiğini, saldırganlığın hangi davranışlar karşısında haklı olarak algılanabileceğini de model alarak öğrenmektedirler. Saldırganlık davranışını taklit eden çocuklar saldırganlığın çatışma çözümünde kabul edilebilir bir tepki olduğunu da öğrenmektedirler. Daha sonra da karşılaştığı benzer durumlarda da bu bilgileri kullanarak harekete geçmektedirler (Aronson, Wilson ve Akert, 1999; Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 1999).

Sosyal öğrenme kuramı, davranışları sadece dışsal çevreyle açıklamamaktadır. Bu açıdan davranışçı yaklaşımın katı temsilcilerinden ayrılmakta, bireylerin içsel süreçlerinin de davranışlar üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır (Krahé, 2001). Saldırganlık davranışları da bireylerin olayları ve sonuçlarını değerlendirme biçimleri, çevre olanaklarını ve kendi beceri ve yeterliliklerini objektif olarak değerlendirme biçimleriyle şekillenmektedir. Sosyal öğrenme kuramının saldırganlığı açıklarken kullandığı bilişsel süreçler bu kuramı katı öğrenme kuramlarından ayırmış, bilişsel kuramlara bir geçiş oluşturmuştur.

2.1.5. Bilişsel Kuramlar

Bilişsel kuramlar da saldırganlığın öğrenilmesinde model alma ya da gözlemin önemli olduğunu kabul ederler (Krahé, 2001). Ancak, öğrenme sürecinde gözlem kadar, bireyin bilişsel kapasitesi ve bilgi işleme stratejilerine de önem verirler (Huesmann, 1988). Saldırganlık davranışını bilgi işleme süreciyle açıklamaya çalışan kuramlar Bilişsel Şemalar Kuramı (Cognitive Scripts) ve Bilgi İşleme Kuramı (Information Processing Approach) başlıkları altında ele alınmıştır (Bartol, 1999).

2.1.5.1. Bilişsel Şemalar Kuramı

Bilişsel şemalar kuramına göre tüm sosyal davranışlar gibi saldırganlık davranışları da sosyalleşme sürecinde oluşturulmuş 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. Birey için önemli ve dikkat çekici ipuçlarıyla oluşturulan şemalar bilişsel sisteme yerleştirilmektedir. Yerleştirme aşamasında diğer şemalar da yeniden gözden geçirilmekte, daha önceden var olan şemalarla tutarlı olan şemalar sistemle daha çabuk bütünleşmektedir. Çünkü yeni oluşturulan şemalar, hafızada depolanmış, birbiriyle ilgili diğer olaylar, bu olaylarla ilgili duygu, düşünce ve davranışlarla ilişkilendirilmekte ve belli bir düzen içerisinde bir araya getirilerek yeni bir örüntü oluşturulmaktadır. Dolayısıyla şemaların hafızada depolanmasında, geri çağrılıp işe koşulmasında bireyin beklentileri, algıları, duygu ve düşünceleri de sürece etki etmektedir. Bu nedenle gözlenen her saldırganlık davranışı saldırganlık şemasına dönüştürülmemekte, var olan şemalarla ilişkilendirilmemektedir (Huesmann, 1988).

İçsel süreçlerin yanı sıra çevresel koşullar da yapılan gözlemlerin şemalaştırılıp şemalaştırılmayacağını belirlemektedir. Birey, saldırganlığın alternatifi olan özgeci

davranışları gözlemediyse saldırganlık davranışını daha kabul edilebilir bulmakta, çözüm biçimi olarak da saldırganlık davranışlarının aşamalarını dikkatle kaydetmektedir. Benzer şekilde, saldırganlık davranışlarının çevre tarafından pekiştirildiğini gözleyen çocuğun saldırganlık davranışlarına başvurma olasılığı da yükselmektedir (Baron ve Richardson, 1994; Huesmann, 1988).

Bilişsel kuramlara göre, bireyin bilişleri, algıları çevresel etkileri de değerlendirmeye tabi tutmakta ve aynı yaşantılar farklı bireylerce farklı değerlendirilebilmektedir. Bir başka deyişle, bilişsel şemalar da bireyin algısına göre şekillendiği ve fenomenal alanını yansıttığı için bireye özgüdür ve bireyin aktif ve seçici olmasını gerektirmektedir (Bartol, 1999). Örneğin heyecanlı ve kızgınlık duyguları yaşayan bir çocuğun saldırganlık ögesi içeren davranış kalıplarını kabullenip, bilişsel sistemine dahil etme olasılığı sakin çocuğunkinden daha yüksektir. Benzer şekilde, bir çatışma yaşandığında hafızadan sadece saldırganlıkla ilgili bilgiler çağrılıyorsa saldırganlık davranışlarının birey tarafından kabul edilme olasılığı yine yükselmektedir (Huesmann, 1988).

Saldırganlık davranışı birey için ne kadar dikkat çekici ise bilişsel sistemin bir parçası olması olasılığı da o kadar yükselmektedir. Herhangi bir saldırganlık davranışının dikkat çekici olmasını belirleyen kriterlerden birisi var olan şemalarla tutarlı ve uyumlu olmasıdır. Aynı zamanda, saldırganlık şemaları ve senaryoları gerçekçi olarak algılandığı oranda dikkat çekici hale gelmektedir. Saldırgan bireyle özdeşim kurulması da saldırganlık davranışının daha kabul edilebilir ve dikkat çekici olmasında etkin rol oynamaktadır. Bu kriterlere göre kaydedilecek, kodlanacak yaşantılar bilişsel sistem tarafından bir takım işlemlere tabi tutulmaktadır (Huesmann, 1988).

Şemaların kişiselleştirilmesi ve bilişsel sisteme dahil edilmesi için kullanılan yöntemlerden birisi bu şemanın tekrar tekrar hatırlanması ve kullanılmasıdır. Bu şekilde birey, olayları ve işlemleri sırasıyla prova etme şansı bulmaktadır. Saldırganlık şemalarının sık sık geri çağrılıp hatırlanması sonucunda da bu şemalar hafızada çözüm yolu olarak depolanmakta ve bir sorunla karşılaşıldığında da daha kolay ve çabuk çağrılıp, daha sık kullanılmaktadır (Franzoi, 2003). Ancak, şemaların tekrarlanması o

şemaların hafızaya yerleştirilmesi için yeterli değildir. Çünkü bireyler bilişsel sistemlerini daha ekonomik olarak kullanmak için bilişlerini de kendi düşünce ve değerler sistemine göre düzenlemektedirler. Kendi verdikleri önem derecesine göre de hangi şemaları hafızalarında saklayacaklarına, hangilerini geri çağıracaklarına ve hangilerini çözüm yolu olarak benimseyeceklerine karar vermektedirler (Huesmann, 1988).

Saldırganlık davranışlarına yönelik olarak ahlaki standartlar geliştirmeyen, toplum kurallarını çığneyen birey saldırganlıkla ilgili şemaları daha kolay harekete geçirip, problemler karşısında saldırganlığı çözüm yolu olarak benimsemektedir. Saldırganlığa yönelik olumsuz tutumları ve ahlaki değerleri nedeniyle saldırganlığı bir çözüm yolu olarak benimsemeyen bireyler ise saldırganlıkla ilgili şemaları geri çağırmamakta ve davranışlarını yönlendirmesine izin vermemektedirler (Krahé, 2001). Değerlendirme sürecinde aynı zamanda, bu şemanın kendi yeterlilikleri ve becerileri için de uygun olup olmadığına da bakmaktadırlar. Saldırganlık davranışını etkin bir şekilde kullanacaklarına ve amaçlarına ulaşacaklarına inanıyorlarsa saldırganlık davranışını daha kolay seçmektedirler (Huesmann, 1988).

Yeniden yapılandırılmaya açık olan şemalar olaylar ve durumlara anlam verilmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda, bulunulan çevre ve var olan durumda neler olabileceğini tahmin ederek, bireyin nasıl bir davranış geliştirmesi gerektiğini ve bu davranışın olası sonuçlarını tahmin edebilmesine de imkan vermektedirler. Şemalar nedensel açıklamaların da temelini oluşturdukları için bireylerin tepkilerini de yönlendirmekte (Huesmann, 1988; Huesmann ve Eron, 1984), saldırganlık davranışlarının ortaya konuş biçimi ve sıklığını da belirlemektedirler (Krahé, 2001).

2.1.5.2. Bilgi İşleme Kuramı

Bu yaklaşıma göre saldırganlık alışkanlık haline dönüşmüş bir davranıştır. Gözlemlere ve yaşantılara dayanarak oluşturulan şemalar zaman içerisinde tekrarlanarak yeniden organize edilmekte ve daha da güçlenmektedir. Kişiye özgü olan şemalar davranışların gerisindeki niyet ve nedeni de tahmin etmeyi sağladıkları için bireylerin tepkilerini

yönlendirmektedirler. Ancak, bireylerin kendi şemalarıyla karşı tarafın davranışlarını ve ardındaki niyeti doğru tahmin etmesi oldukça güçtür. Bu güçlüğe rağmen, insanlar daha önceki yaşantı ve gözlemlerini gözden geçirerek yeni yaşantılarıyla benzerlik kurmaya ve yeni davranışlarla ilgili bir takım çıkarımlarda bulunmaya çalışmaktadırlar. Daha az bilgiyle daha çok çıkarımda bulunmak için de bilgi işleme süreçlerini harekete geçirerek var olan şemalarındaki bilgileri gözden geçirip, irdelemektedirler. Şemaların içeriği kadar içeriğin işleniş biçimi de bireysel farklılıklara neden olduğu için saldırganlık davranışlarında gözlenen farklılıkları anlamak için bireylerin bilgi işleme süreçlerinin de incelenmesi gerekmiştir (Huesmann, 1988).

Bilgi işleme süreçleri, 1- sosyal ipuçlarının kodlanması, 2- ipuçlarının yorumlanması, 3- alternatif tepkiler oluşturma, 4- oluşturulan tepkilerin değerlendirilmesi, 5- gösterilecek tepkiye karar verilmesi ve davranışa dökülmesi olmak üzere birbirini izleyen beş aşamadan oluşmaktadır. Sosyal davranışı yönlendiren bilgi işleme sürecinin basamaklarının herhangi birinde sorun yaşanması bireyin davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Bilgi işleme basamaklarında yetersizlik ya da yanlışlık olduğunda davranışlar normalden sapmakta, bireylerin saldırganlığa başvurma olasılıkları da böylece yükselmektedir (Baron ve Richardson, 1994). Bu nedenle bilgi işleme sürecinin basamaklarına ve süreçte yaşanan sıkıntıların saldırganlık davranışlarına nasıl yansıdığına değinilmiştir.

1- Sosyal ipuçlarının kodlanması: Bireyler yaşamda pek çok durumla karşılaşmakta ve bu durumlara tepki göstermektedirler. Bireyin herhangi bir duruma ya da davranışa tepki vermesi ise bu davranışı fark etmesiyle gerçekleşmektedir. Farkındalığı sağlayan ise durumla ilgili ipuçlarıdır. Bu nedenle bu aşamada, yaşanan durumla ilgili ipuçları toplanarak, değerlendirilmekte ve bilişsel sisteme yerleştirilmektedir. Bilgi ve ipucu toplama aşamasında algısal becerilerdeki yetersizlik ya da hatalardan dolayı bireyler saldırganlıkla ilgili olmayan ipuçlarını kaçırabilmektedirler. Bazen de kişilik özelliklerinden ya da çevresel etkilerden dolayı saldırganlıkla ilgili ipuçlarına daha çok dikkat etmektedirler (Moeller, 2001).

2- İpuçlarının yorumlanması: Bu aşamada sisteme yerleştirilen gözlemler bir dizi değerlendirilmeye tabi tutulmaktadır. Sosyal çerçeveyi daha iyi anlamak için karşı tarafın davranışına ilişkin yorum ve yüklemeler yapılmaktadır. Yapılan bu nedensel açıklamalar ise daha önce de değinildiği gibi bireyin davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Huesmann, 1988). Yapılan araştırmalar, saldırgan çocukların yaptıkları yüklemelerin saldırganlığa daha fazla meyilli olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, saldırgan çocuklar zarar gördüğünde karşı tarafın davranışının gerisinde zarar verme amacının olduğu sonucuna çok çabuk ulaşmaktadırlar. Çocuklar saldırganlığa yönelik yükleme yanlılığını özellikle belirsiz durumlarda daha fazla yapmaktadırlar. Saldırganlığa yönelik yükleme yanlılıklarından dolayı da saldırganlıkla ilgili şemalar harekete geçirilmekte, bireylerin davranış repertuarlarından saldırganlık davranışı seçilmektedir (Dodge, 1980; Dodge ve Frame, 1982). Bu nedenle de saldırganlıkla ilgili şemalar harekete geçirilmekte, bireylerin davranış repertuarlarından saldırganlık davranışı seçilmektedir. Karşı taraf, zarar verme niyetinde olmasa bile saldırganlık davranışına maruz kalmaktadır. Bu davranış sonrasında karşı taraf da savunmaya ve karşı atağa geçebilmektedir. Karşı saldırı sonucunda yükleme yanlılığı yapan bireyin “karşı tarafın zarar verme niyetinde olduğu” kehaneti de böylece desteklenmektedir. Sonuçta, saldırgan çocukların saldırganlık davranışıyla ilgili yaptıkları yanlı yüklemeler kendilerini tehdit altında hissettiklerinde daha da artmakta, saldırganlık davranışları kısır döngüsel şekilde pekiştirilmektedir (Moeller, 2001).

3- Alternatif tepkiler oluşturma: Davranışlara ilişkin yüklemeler yapıldıktan sonra bu yüklemeye tutarlı olacak olası davranışları bulmak için davranış repertuarları yeniden gözden geçirilmektedir. Bu aşamada gösterilebilecek tepkiler bireylerin var olan şemalarıyla sınırlıdır. Çatışma yaşadığında bunun üstesinden gelmenin tek yolunun fiziksel güç kullanmak olduğunu düşünen bireyin farklı davranması mümkün değildir. Bireyin hafızasında saldırganlık ögesi içeren şemalar çoğunlukta ve kolay ulaşılabiliriyorsa saldırganlık davranışına başvurma olasılığı yükselmektedir (Huesmann, 1988; Moeller, 2001). Saldırgan bireyler için saldırganlık, çatışma ve problem çözmenin en basit en kolay yoludur. Özgeci çözüm yolları ise saldırganlık davranışından daha karmaşıktır ve hatırlanması, ulaşılması daha güçtür (Bartol, 1999). Saldırgan çocukların saldırganlık dışındaki alternatif davranış biçimlerine ilişkin şemaları daha az olduğu için

çatışma durumlarında tepki arayışına giren çocuğun saldırganlık davranışını seçme olasılığı böylece yükselmektedir. Ancak bu seçenek hemen hayata geçirilmemekte, değişik açılardan değerlendirilmektedir (Baron ve Richardson, 1994; Huesmann, 1988).

4- Oluşturulan tepkilerin değerlendirilmesi: Birey nasıl tepkide bulunacağına karar verdikten sonra bu davranışının sonuçlarını değişik açılardan ele almaktadır. Davranışların olası sonuçlarını gözden geçirirken bu davranışların toplum tarafından kabul edilip edilmeyeceğini, davranışların kendisini amacına ulaştırıp ulaştırmayacağını ve bu davranışları becerip beceremeyeceğini değerlendirmektedir. Bu değerlendirme sonuçları olumluysa, birey bu davranışla tepkide bulunmaktadır. Çatışma durumlarında kısa vadedeki sonuçlarla ilgilenen saldırgan çocuklar saldırganlık davranışlarının daha fazla getirisi olduğunu düşünmektedirler. Aynı zamanda, saldırganlıklarını kontrol edemeyeceklerine inanmakta, özgeci davranışların kendileri için uygun olmadığını düşünmektedirler. Saldırganlığın yerini tutacak alternatif davranışların nasıl gerçekleştirileceğini bilememek de çocukları saldırganlığa yönlendirmektedir (Bartol, 1999; Huesmann, 1988).

Şemaların içeriği kadar içeriğin işlenmesi, diğer şemalarla ilişkilendirilmesi de sonuçta gösterilecek davranışı belirlemektedir. Bu süreçte bilişsel ve sosyal becerilerin yetersiz olması sürecin yanlı olmasına neden olmakta, bireylerin davranışlarında ve ilişkilerinde istediği başarıyı elde etmesine engel olmaktadır (Baron ve Richardson, 1994; Bartol, 1999). Saldırgan çocuklar davranışlarla ilgili ipuçlarını çevreden toplarken saldırganlıkla ilgili ipuçlarına daha fazla dikkat etmekte, çatışma durumlarında gerçekçi değerlendirmeler yerine saldırganlığa ilişkin yüklemeye yanlılıkları yapmakta, daha saldırgan amaçlar belirlemekte, saldırganlığa alternatif üretmemekte, saldırganlık davranışlarının sonuçlarını doğru değerlendirememekte, saldırgan çözüm yollarına daha fazla önem ve değer vermektedirler (Bartol, 1999; Moeller, 2001).

Bilgi işleme yaklaşımına dayalı olarak yürütülen saldırganlığı önleme programlarında bireyler problem çözme becerileri ve iletişim becerileri alanlarında geliştirilerek daha yapıcı çözümler bulmaları konusunda desteklenmektedirler. Bilişsel yaklaşıma göre, düşünceler davranışları yönlendirdiği için bu programlarda önce

düşünsel boyutta değişim yapmak hedeflenmiş, bireylerin düşünceleri değiştirildiğinde davranışlarının da değişeceğinden hareket edilmiştir. Ancak saldırganlık davranışları birçok faktörün etkileşmesiyle ortaya çıktığı için düşünsel değişim direk olarak davranışlara yansıtılamamıştır. Bu yüzden bilişsel yaklaşımda sadece bilişsel sisteme ve yapılara bağlı kalmaktan dolayı eleştirilmiştir (Baron ve Richardson, 1994).

2.1.6. Genel Saldırganlık Modeli

Bilişsel yaklaşım da dahil olmak üzere tüm saldırganlık kuramları saldırganlık davranışlarını sadece belli açılardan ele aldıkları için oldukça karmaşık olan saldırganlık davranışlarını yeteri kadar açıklayamamış, eleştirilmişlerdir. Birçok faktörün etkileşmesiyle ortaya çıkan saldırganlık davranışlarını daha bütünsel olarak açıklamak için **Genel Saldırganlık Modeli (General Aggression Model)** ileri sürülmüştür. Bu model, saldırganlık davranışlarını açıklamaya çalışan ve şimdiye kadar değinilen tüm kuramların bileşenlerini bünyesinde toplamıştır (Baron ve Byrne, 2000).

Genel saldırganlık modeli sosyal etkileşim içindeki bireyle ilgilenmektedir. Bu modelin 1-kişisel ve çevresel değişkenler, 2-bu değişkenlerin etkili olduğu bilişsel, duygusal ve fiziksel uyarılma ara değişkenleri, 3-değerlendirme ve karar verme süreçlerinin sonuçlarından oluşan üç temel bileşeni vardır.

Daha öncede değinilen kuramlarda saldırganlık davranışlarına nelerin neden olduğu sorusuna cevap aranmakta, her biri farklı cevap vermektedir. Eklektik olan bu model ise saldırganlık davranışlarının temelinde hem kişisel ve hem de çevresel değişkenlerin yer aldığını dile getirmektedir. Bireyin kişilik özellikleri, tutumları ve genetik yatkınlıkları bireyi saldırganlığa yönlendirebilen kişisel değişkenlerdir. Kendine güven, çabuk uyarılma ve sinirlenme, A tipi davranış örüntüsü, yükleme yanlılıkları gibi bazı kişilik özellikleri bireyi saldırganlığa yatkın kılmaktadır. Aynı zamanda, saldırganlık davranışlarına yönelik yeterlilik algısı da saldırganlık davranışlarına başvurulma olasılığını yükseltmektedir. Ayrıca saldırganlığın iyi bir çatışma çözme biçimi olarak kabul edilmesi, hatta tercih edilmesi de saldırganlık davranışlarının yaygınlaşmasında oldukça etkili olmaktadır (Anderson ve Bushman, 2002; Baron ve Byrne, 2000).

Bireylerin kendine özgü özellikleri buldukları ortamın özelliklerini algılayıp, yorumlayarak farklı tepkiler vermelerine neden olur. Bir başka deyişle, kişisel özellikler ve kişilik özellikleri çevresel faktörlerle etkileşmektedir. Bu nedenle, saldırganlık davranışlarının nedenlerini daha iyi anlamak için çevresel değişkenler de ele alınmaktadır.

Bireylerin bulunduğu fiziksel ve sosyal ortamın özellikleri çevresel tetikleyicileri oluşturmaktadır. Çevresel değişkenler başlığı altında bilişsel çağrışım, engellenme-saldırganlık kuramları, sosyal öğrenme ve bilişsel kuramların tek tek ele aldığı değişkenler tek bir çatı altında birleştirilmiştir. Engellemeler, kışkırtma, saldırganlığı çağrıştıran nesnelere (silah) veya ipuçları (şiddet öğesi içeren televizyon programları, sinemalar, oyunlar), ödüller, saldırgan modellerin gözlenmesi, sıcak hava, kötü kokular ve acı duyma, bilgi işleme süreçlerini sekteye uğratan alkol ve ilaç gibi faktörler genel saldırganlık modelinde saldırganlığa neden olan çevresel değişkenler olarak değerlendirilmektedir. Çevresel değişkenler de ara değişkenler olan bilişler, duygular ve fiziksel uyarılma düzeylerini harekete geçirerek saldırganlığa neden olmaktadır. (Anderson ve Bushman, 2002; Lindsay ve Anderson, 2000).

Kişisel ve çevresel değişkenler bireyin içsel süreçlerini etkileyerek saldırgan davranılması olasılığını yükseltmektedirler. Birey çevrede olup bitenleri anlamak için önce kendi içine dönmekte, herhangi bir tepki göstermeden önce kendisiyle ilgili bir yoklama yapmaktadır. Bu aşamada, birey kendi içsel durumuna yönelmekte, vücudunun gösterdiği fiziksel tepkileri (nabız, kalp atımı, terleme), duygularını ve bilişlerini dikkatle izlemektedir. Kendisini kişisel yatkinliklarından dolayı fiziksel veya psikolojik olarak uyarılmış hissedene birey rahatsızlık duymakta, bu olumsuz duygular sonucunda da saldırganlığa başvurma olasılığı yükselmektedir. Öfke ve düşmanlık duyguları gibi olumsuz duygular da saldırganlık davranışlarının artmasına neden olabilmekte, bu duygular oluştuğunda saldırganlık davranışı tepkisel olarak patlamalarla ifade edilmektedir (Anderson ve Bushman, 2002; Krahe, 2001).

Bazı değişkenler de bilişleri etkileyerek saldırganlık davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin saldırganlık şemalarının sürekli hatırlanıp, geri çağırılması ve işe

koşulması saldırganlık davranışlarının süreklilik kazanmasına neden olabilmektedir. Bu aşamada yer alan uyarılmışlık düzeyi, duygular ve bilişler birbirinden bağımsız hareket edememektedir, çünkü hepsi birbiriyle iç içe geçmiş durumdadır. Domino taşları gibi birbirine bağlı olan yapılardan birisi hareket ettirildiğinde diğer yapılar da bu hareketten etkilenmekte, ortaya çıkan bu etkileşim sonucu belirlemektedir. Bireyler ne hissettiklerini anlamak için uyarılmışlık düzeyine bakmakta, gergin ve uyarılmış hissediyorlarsa bu gerginliği öfke olarak adlandırmakta, bunun sonucunda da saldırganca çözüm yolunu seçebilmektedirler. Saldırganlık tepkisinin davranışa dökülüp dökülmeyeceğine karar verilmeden önce durum ve duygularla ilgili değerlendirme yapılmaktadır (Anderson ve Bushman, 2002).

Değerlendirme süreci bilgi işleme yaklaşımında yer alan niyet ve amacın değerlendirilmesinin yanı sıra bireyin kendisine ilişkin yaptığı yüklemeleri de yönlendirmektedir. Aynı zamanda, o andaki durumla ilgili olan diğer şemalar da dikkatle değerlendirilmektedir. Saldırganlığa yönelik yükleme yanlılıkları, saldırganlıkla ilgili şemaların daha kolay ulaşılabilir olması saldırganlığa yönelik değerlendirmelerin olumlu olarak algılanmasına neden olmaktadır. Saldırganlıkla ilgili değerlendirmeler olumluysa sonuçta saldırganlık davranışı sergilenmektedir. Saldırganlık davranışı duruma uygun değilse boyun eğicilik, çekilme gibi farklı davranışlarla tepki verilmektedir (Anderson ve Bushman, 2002; Baron ve Byrne, 2000).

Genel saldırganlık modeli tüm kuramların önem verdiği noktaları bir bütün olarak ele aldığı için farklı saldırganlık davranışlarını ve altında yatan nedenleri daha kapsamlı ve daha bütünsel olarak açıklamış, önleme çalışmalarının da çok boyutlu olarak planlanmasına neden olmuştur. Ayrıca, saldırganlığın gelişimsel sürecini daha geniş açıdan ele aldığı için çocuk yetiştirme, çocuklara yönelik tutumların saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini daha iyi açıklamıştır. Bu sebeple bu modelin saldırganlığı önleme konusunda ailelere, öğretmenlere yol gösterici olması beklenmektedir (Zigler, Taussig ve Black, 1992).

2.2. İletişim Becerileri

İnsanlar dünyayı ve çevrelerini çevrelerinden sürekli bilgi toplayarak algılamaktadırlar. İnsanoğlu toplumsal bir varlık olduğu için dünyayı diğer insanlarla kurdukları iletişimlerle anlamlandırmaya çalışmaktadır. Çünkü içinde buldukları bağlamlar, insanlar ve onlar arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır. Birbiriyle ilişki kuran insanlar ise hem kendileriyle ilgili bilgi vermekte hem de karşı taraftan bilgi toplamaktadırlar. Bu nedenle, insanın doğasında olan kendini anlatma ve başkalarını anlama ihtiyacı bireyleri iletişim kurmaya itmiştir (Cüceloğlu, 1995).

İletişim, iletişimin birimleri olan kaynak ve hedef arasındaki bilgi alış verişini sağlama sürecidir. Hedefin karşı tarafa ulaştırmaya, kaynak durumundaki bireyin de anlamaya çalıştığı bilgi mesaj olarak düzenlenir. Mesaj hem sözel hem de sözsüz sembollerle karşı tarafa iletilmekte, iletilen mesajlar ise kaynak tarafından yorumlanmaktadır. Yorumlama sürecinde ise bireyin geçmiş yaşantıları, beklentileri, kişisel yatkınlıkları sembolere yüklediği anlamları da etkileyerek bireysel farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle mesajların anlamları farklı, çarpık olarak algılanabilmektedir. İletişim becerileri ise bilgi alış verişi sürecinin mümkün olduğunca hatasız olarak gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Cüceloğlu, 1995; Korkut, 1996). Çünkü iletişim becerileri dinleme, başkalarının açısından bakabilme ile karşı tarafı anlamayı, konuşarak ya da sözsüz iletişimle de karşıdakine mesaj gönderebilmeyi sağlamaktadır (Rutherford, Mathur ve Quinn, 1998). İletişim becerileri etkin olarak kullanılmadığında karşı tarafı etkili olarak dinleyememe, karşı tarafı onun değer yargıları veya dünya görüşüne göre algılayamama, sürekli ya da çok konuşma, sözsüz iletişimi doğru ve yerinde kullanamama gibi sorunlar yaşanabilmektedir. Bu becerilerin herhangi birinde ya da bazılarında sorun yaşanması ise iletişimin başarılı ve sağlıklı olmasını engellemektedir (Carr, 2003).

Etkili iletişimin kurulabilmesi her şeyden önce olay veya durumla ilgili tüm olasılıkların dikkate alınmasıyla mümkün olabilmektedir. İletişim sürecinde herhangi bir noktaya takılıp kalma ise süreci sekteye uğratmaktadır (Özer, 1996). İletişim becerileri ile birey davranışlar yoluyla iletilen mesajın ardındaki amaç ve niyeti anlamaya çalışırken, olası

alternatifleri farklı açılardan değerlendirebilmekte ve farklı davranışlar geliştirebilmektedir (Korkut, 1996). Bu nedenle de etkili iletişimle hem mesajı verenin hem de mesajı alanın ulaştığı nokta birbirine oldukça yaklaşmaktadır. İletişim becerileri, kaynak ve hedef konumundaki bireylerin kendilerini diğerinin yerine koymasını da kolaylaştırdığı için bireylerin birbirlerine geri bildirim vermelerini de sağlamaktadır. Birey mesajın karşı tarafça anlaşılmadığını ya da yanlış anlaşıldığını fark ederse mesajı yeniden düzenleyebilmektedir. Hedef durumundaki birey iletişim becerileri sayesinde aldığı mesajı yorumlarken ilk izlenim sonucunda oluşturduğu anlama takılıp kalmamakta, mesajı doğru anlayıp anlamadığını test etmeye yönelik sorularla ve geri bildirimle kontrol etmektedir. Bir yandan da içinde bulunduğu durumdaki alternatifleri gözden geçirmektedir (Cüceloğlu, 1995). İletişim sürecinde alternatif bulamama, tek bir noktaya saplanıp kalma ise duygusal ve davranışsal bozukluklara neden olabilmektedir (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2002).

Bireyler gereksinimlerini karşılama sürecinde diğer insanlarla etkileşim halindedirler. Bu amaçla etkileşime girdiklerinde de karşı tarafta yer alan bireyleri bir şekilde etkileyerek hedeflerine ulaşmak için çaba göstermektedirler. İhtiyaçlarına ulaşma sürecinde kendilerini geri plana atarak, boyun eğici davranabilecekleri gibi, karşı tarafı hiçe sayarak saldırganca da davranabilmektedirler (Hargie, Saunders ve Dickson, 1994). Ancak toplumsallaşan bireyden beklenen ne boyun eğicilik ne de saldırganlık davranışdır. Bireyin toplum yaşamında başarılı olabilmesi için kendi hakkını savunurken karşı taraftaki bireyi de önemsemesi gerekmektedir (Braithwaite, 2001). Bu süreçte birey kendisinin duygu ve düşüncelerini fark edip, ifade edebildiği, karşı tarafın duygu ve düşüncelerini de dikkate alabildiği ve davranışlarını buldukları bağlama göre ayarlayabildiği ölçüde başarılı olabilmektedir (Signe ve van Schaik, 2000). Kısaca, bireyin etkili iletişim becerilerine sahip olmaması, bireyin iletişim çatışmaları yaşamayı olasılığını yükseltmektedir (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Dökmen, 2004; Yüksel-Şahin, 1997)

İletişim becerileri, bireyin başkalarının haklarını çiğnmeden kendi haklarını elde etmesi ve kişiler arası ilişkilerde başarılı olmasını sağlamaktadır. Kendi görüşlerini başkaları karşı çıksa da mantıklı olarak savunabilme, yerine getirmek istemediği

tekliflere hayır diyebilme ve isteklerini açıkça ifade edebilme gibi atılganlık becerileri de iletişim becerilerinden birisi olarak ele alınmaktadır. Sosyal becerilerden birisi olan iletişim becerileri (Vicki, 1997) bireylere toplumun normlarını çiğnmeden kendi ihtiyaçlarını karşılama olanağı sunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, iletişim becerileri bireylerin sosyal çevrenin sınırlılıklarıyla kendi özgürlükleri arasında denge kurabilmesini kolaylaştırmakta ve onların sosyal çevreyle başa çıkabilmelerine yardımcı olmaktadır (Rutherford, Mathur ve Quinn, 1998).

İletişim becerilerinde yetersizlik bireyin toplumsal normların sınırları içinde kalarak bireyselliğini koruyabilmesini güçleştirmektedir. Bir başka deyişle, birey herhangi bir şeyi yapmak istemediğini ben diliyle, duygularını da katarak ifade edemediğinde, öfke duygusu kontrol edilemez bir biçimde davranışlarına yansıyabilmekte, saldırganlığa dönüşebilmektedir. İletişim becerileri bireylerin kendilerini atılganca ifade etmelerine olanak sağladığı için bireylerin saldırganca davranmalarına engel olmaktadır (Korkut, 2004; Yüksel-Şahin, 1997).

Diğer insanların sözlü ya da sözsüz mesajlarla ilettiği duygu ve düşünceleri algılayabilmeyi olanaklı kılan sosyal beceriler ve iletişim becerileri diğer bireylere karşı duyarlı ve hassas olmayı kolaylaştırmaktadır. Empatik beceriler de bireylerin diğer bireylerle kendisi arasındaki farklılıkları hoş görüp, saygı duymasını ve onların haklarını çiğnememesini sağlayan iletişim becerilerinden birisidir. Empatik beceriler diğer insanlara ve onların duygularına kayıtsız kalmayı engellediği için saldırganlık davranışlarıyla olan ilişkisi ters orantılıdır (Miller ve Eisenberg, 1988; Richardson ve diğerleri, 1994).

Empati bireyin kendisini karşıdakinin yerine koyabilmesini sağlamaktadır (Dökmen, 2004). Bu, bireyin bilişsel kapasitesiyle ilgilidir, bireyin karşıdaki insanların bakış açılarının farklı olduğunu kavramasına olanak sağlamaktadır. Empatik becerileri sayesinde kendisini karşıdakinin yerine koyabilen birey, onun duygu ve düşüncelerini daha doğru algılayabilmektedir (Kaukkaainen ve diğerleri, 1999; Pithers, 1999). Empatinin duygusal boyutu ise bireyin karşıdakinin duygularını hissetmesini sağlamaktadır. Empatik becerileri sayesinde herkesin kendisi gibi düşünüp,

hissetmediğini fark eden, aynı zamanda onların duygularını da yaşayan bireyin saldırganca davranma olasılığı düşmektedir (Marshall, Hudson, Jones ve Fernandez, 1995; Pithers, 1994; Richardson ve diğerleri, 1994).

Saldırganlığa maruz kalan ve zarar gören kişinin acı çektiğini ifade etmesi ya da ima etmesi saldırganın hem bilişsel hem de duygusal sistemini harekete geçirmektedir. Kendisini karşıdakinin yerine koyduğunda bu davranışı hoş bulmuyorsa, ya da karşı tarafın hissettiği olumsuz duyguları kendisi de hissedebiliyorsa bu olumsuz davranışı sürdürmemektedir (Baron, 1983; Baron ve Richardson, 1994). Empatik beceriler aynı zamanda davranışların altında yatan niyeti ve amacı daha doğru tahmin etmeyi sağladığı için, iletişim sürecinde yaşanan yanlış anlamaları en aza indirerek, yüklemeye yanlışlıklarından kaynaklanabilecek saldırganlık davranışlarının da azalmasını sağlamaktadır (Acton ve Daring, 1992; Dökmen, 2004; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Yüksel, 1997; Yüksel- Şahin, 1997).

İnsanların birbiriyle çakışan amaçları olması nedeniyle engellenmemeleri ve öfkelenmemeleri olanaklı değildir. Sosyal hayata uyum sağlamanın koşullarından biri ise toplumla ve toplumun diğer üyeleriyle yaşanan çatışmaları yapıcı yollarla çözümlenebilmekten geçmektedir. Yaşanan engellenme ve çatışmaların yapıcı yollarla çözümlenmesi ise iletişim becerileri ve empatik becerilerin etkin kullanımıyla gerçekleştirilebilmektedir (Aronson, Wilson ve Akert, 1999; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000).

İletişim sürecinde karşı tarafın duygu ve düşüncelerini kavrayabilen, onun hissettiği duyguları duyumsayan birey karşısındakine daha hassas davranmaktadır. Böylece, kişiler arası ilişkilerde çatışma yaşandığında saldırganlık yerine daha yapıcı tepkiler ortaya konmaktadır. (Richardson ve diğerleri, 1994; Aronson, Wilson ve Akert, 1999). Bu nedenle, saldırganlığı önleme çalışmalarında bireylerin sosyal-duygusal yeterliliğini geliştirmek amaçlanmaktadır (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000).

Saldırganlığı önleme çalışmalarında amaç diğer insanlara, onların duygu, düşünce ve davranışlarına karşı duyarlılık kazandırarak, öfkenin ifade edilmesini yapıcı yollarla

gerçekleştirmektir (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Pithers, 1999; Vicki, 1997). Bu amaçla bireylere sunulan çalışmalarda etkili dinleme, beden dilini okuyabilme ve kullanabilme, farklılıklara tahammül edebilme, diğer bireylere karşı saygılı ve hoşgörülü olabilme, ilişkilerde olumlu pekiştireçleri uygun ve yerinde kullanma gibi temel iletişim becerileri konusunda destek olunmaktadır (Rutherford, Mathur ve Quinn 1998; Yüksel-Şahin, 1997). Aynı zamanda, duyguları tanımlama, ilişkileri anlamlandırma sürecinde kullanılacak ipuçlarına daha fazla dikkat etme ve çevreden daha fazla ipucu toplama, bireyler arasındaki benzerlik ve farklılıkları fark etme, sözsüz ipuçlarına dayanarak duyguları tahmin etme ve bu tahminleri karşı tarafa doğru şekilde iletme konularında da eğitim verilmektedir (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000).

Empati ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkileri açıklamak için gerçekleştirilen çalışmalarda saldırgan çocukların diğer insanların bakış açılarının farklı olabileceğini düşünemedikleri, olaylara onların bakış açılarından bakamadıkları, aynı zamanda da sözlü ve sözsüz ipuçlarını yakalayıp doğru değerlendirme yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Dodge ve Price, 1994; Hudley ve Graham, 1993). Düşük düzeyde empati sosyal uyumsuzluk, antisosyal ve saldırganlık davranışlarıyla ilişkili bulunmuştur (Cohen ve Strayer, 1996; Kaukkaainen ve diğerleri, 1999; Miller ve Eisenberg, 1988; Richardson ve diğerleri, 1994). Bu nedenle, önleme çalışmalarında bireyin empatik becerilerindeki sınırlılığı gidererek, sosyal çevresiyle daha uyumlu yaşamasını sağlamak için empatik beceriler de önleme çalışmalarının içeriğine dahil edilmektedir (Baron ve Richardson, 1994; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000).

Empatik beceriler bireyin kendisini ve davranışlarını kontrol etmesini sağladığı için de (Scully, 1988), saldırganlıkla bağdaşmayan bir davranıştır. Bu nedenle, saldırganlık önleme çalışmalarının bazıları “zıt tepki hipotezi”ne (incompatible response hypothesis) dayandırılmıştır. Bu hipoteze göre, insanlar doğaları gereği iki zıt davranışı aynı anda gerçekleştirememektedirler (Baron, 1983; Baron ve Richardson, 1994). Örneğin insanlar aynı anda hem üzülüp hem sevinemezler. Saldırganlık davranışları ve empati iki zıt kutbu oluşturdukları için aynı anda sergilenememektedirler. Bu nedenle, saldırganlığı önleme çalışmalarında empatik davranışların gösterilmesi desteklenerek

saldırganlık davranışlarına başvurulma olasılığı düşürülebilmektedir (Aronson, Wilson ve Akert, 1999; Webster-Stratton ve Reid, 2003).

Önleme çalışmalarında bireylere iletişim becerileri konusunda bilgi sunmanın yanı sıra öğrendiklerini uygulama fırsatı sağlayacak rol oynama tekniklerine de yer verilmektedir. Kazanılan becerilerin genellenebilirliğini yükseltmek için önleme çalışmalarına bireylerin yakın çevresi içinde yer alan aile üyeleri ve öğretmenlerin de katılımı sağlanmaktadır (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000).

2.3. Problem Çözme Becerileri

Doğada ve toplumda sürekli bir değişim olduğu için, dengeye ulaşıldıktan sonra dengenin sabit kalması pek olası değildir. Organizmanın da bu değişim ve dengesizlikle baş etmesi için karşılaştığı engellenme ve engelleri başarıyla aşabilmesi gerekmektedir. Önceleri daha yavaş ve ağır gerçekleşen değişimler teknolojik gelişmelerle birlikte hızlanmış ve daha geniş alanlara yayılmıştır. Hızı gittikçe artan değişimler aynı zamanda toplumsal yaşantıyı ve kişiler arası ilişkileri de etkilemiştir (Yılmaz ve Arslan, 2004). Bu nedenle bireylerin baş etmesi gereken durumlar ve engeller de karmaşıklaşmış ve bireyin daha etkin çözümler üretmesi gereği ortaya çıkmıştır (Heppner, Witty ve Dixon, 2004). Ayrıca toplumsallaşma nedeniyle bireyler ihtiyaçlarını karşılama sürecinde diğer insanlarla karşı karşıya gelmiştir. Bu sebeple çözümlenmesi gereken problemler için kişiler arası iletişim becerilerine ve sosyal becerilere giderek daha fazla ihtiyaç duyulmuştur (Korkut, 2004; Yılmaz ve Arslan, 2004).

Sosyal becerilerden biri olan problem çözme becerileri bireyin karşılaştığı engelleri aşarak amacına ulaşmasını sağlamaktadır (Korkut, 2004). Problem çözme, Dewey'in problem çözme konusundaki çalışmasından sonra çalışılmaya başlanan, halen popülerliğini koruyan bir konudur. Problem çözme öncelikle fen bilimleri alanında ve laboratuvar ortamlarındaki problemleri çözme olarak ele alınmıştır. Daha sonra 60'lı ve 70'li yıllarda ise problem çözme sosyal bilimler alanına da uygulanmış, bireylerin psikolojik uyumlarıyla problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Bilişsel yaklaşımın yaygınlaşmasıyla birlikte problem çözme, farklı bilişsel ve düşünsel süreçlerin toplamı olarak tanımlanmıştır (Heppner, Witty ve Dixon, 2004).

Sosyal öğrenme ve bilişsel kuramların yaygınlaşmasıyla birlikte 80'li yıllarda problem çözme süreci daha karmaşık olan bilişötesi (metacognitive) değişkenlerle açıklanmaya başlamıştır (Elliott, Sherwin, Harkins ve Marmarosh, 1995). Butler ve Meichenbaum (1981) bireyin kendi bilişsel süreçlerinin işleyişine ilişkin farkındalığını ifade eden biliş ötesi öğelerin problem çözme sürecini ve performansını etkilediğini dile getirmiştir (akt. Larson, Wayne, Rosalie ve Sarah, 1990).

Bireyin kendi problem çözme becerilerini değerlendirme ve algılama biçimi yaşamında karşılaştığı güçlüklerle nasıl yaklaştığını ve onlarla nasıl baş ettiğini etkileyen önemli bir bilişötesi bileşendir (Heppner, Neal ve Larson, 1984). Çünkü bireyin kendisini algılayış biçimi, kendisi ve çevresiyle aynı zamanda karşılaştığı problemlerle ilgili bilgileri işleme sürecini etkilemektedir. (Heppner ve Krauskopf, 1987).

Bireylerin kendi bilişsel sisteminin işleyişiyle ilgili farkındalığını arttıran aynı zamanda problem çözme becerilerini kontrol etmesini de sağlayan algılanan problem çözme becerileri bireyin problem çözme performansını da etkilemektedir (Heppner, Neal ve Larson, 1984). Bu nedenle biliş ötesi değişkenlerden birisi olan algılanan problem çözme becerileriyle problem çözme performansı arasındaki ilişki farklı araştırmalara konu olmuştur (Elliott, Sherwin, Harkins ve Marmarosh, 1995; Larson, Piersel, Imao ve Allen, 1990). Problem çözme konusunda kendine güvenen, durumları ve olayları kontrol edebildiğine inanan, problemleri çözmek için çaba gösteren bireyler kendilerini problem çözme konusunda yetersiz olarak algılayanlara göre problem çözme sürecinde daha ısrarcı ve kararlıdırlar dolayısıyla daha fazla çabaladıkları için de daha başarılı olmaktadır. Aynı zamanda kendisini problem çözme konusunda başarılı olarak algılayanların sosyal becerilerinin daha iyi, daha az kaygılı oldukları da belirtilmiştir. Kısaca, algılanan problem çözme becerileriyle problem çözme performansı birbiriyle ilişkili bulunmuştur (Heppner, Neal ve Larson, 1984).

Bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemler laboratuvar ortamlarında sunulan problem çözme durumlardan daha karmaşık olduğu için Heppner ve Krauskopf (1987) problem çözme laboratuvar ortamlarından günlük hayata taşımıştır. Bu nedenle, problem çözme, bireylerin günlük yaşamlarında içsel ve dışsal değişikliklerden kaynaklanan ihtiyaçlarını karşılayarak uyum sağlaması için gösterdiği, amaca yönelik, davranışsal, bilişsel ve duygusal tepkiler olarak tanımlanmıştır (Heppner ve Krauskopf, 1987; Shewchuk, Johnson ve Elliott, 2000).

Problem çözme süreci duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutların birlikte kullanımını gerektirdiği için oldukça karmaşıktır (Heppner ve Baker, 1997). Bu nedenle problem çözme süreci boyutlandırılmış, bileşenlere ayrılmış, Sosyal Problem Çözme Modeli öne sürülmüştür (D’Zurilla ve Nezu, 1990). Sosyal problem çözme günlük yaşamda karşılaşılan problem durumlarında etkili ve uyum sağlayıcı baş etme yöntemlerini fark etmek ya da keşfetmek olarak tanımlanmaktadır (Shewchuk, Johnson ve Elliott, 2000). Bu modelde yer alan “sosyal” kavramı problem çözme sürecinin günlük yaşamla ilgili olduğunu ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, ancak sosyal problem çözme herhangi bir problem alanıyla sınırlı değildir. Bir başka deyişle, bu süreç sadece kişiler arası sorunları çözmek için değil aynı zamanda kişisel sorunları çözmek için de kullanılabilir (D’Zurilla ve Nezu, 1990).

Sosyal problem çözme modeli, karmaşık olan problem çözme sürecini daha iyi açıklayabilmek için *probleme yönelme (problem orientation)* ve *problem çözme becerileri* boyutları üzerine temellendirilmiştir. *Probleme yönelme* bireyin problemi fark etmesini sağlamakta, problem durumlarıyla ilgili yaptığı nedensel yüklemelerini, beklentilerini içermektedir. Bireyin problemlere yönelik genel tutumunu oluşturan bu boyut bireyin geçmiş yaşantılarında karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma biçimlerinden etkilenmektedir. Bireylerin problemler üzerindeki kontrol algılarını da belirleyen bu boyut çözüm için harcanan zaman ve çabayı da etkilemektedir. (D’Zurilla ve Nezu, 1990). D’Zurilla ve Nezu’nun modelindeki probleme yönelme, yapısal ve fonksiyonel benzerlik nedeniyle Heppner’in problem çözmede kendine güven ve kişisel kontrol boyutlarıyla da ilişkilendirilmiştir (Nezu ve Perri, 1989).

Probleme yönelme, bireylerin probleme yönelik güdüsel eğilimiyle ilgili olduğu için, bireyi problem çözme konusunda motive edebileceği gibi, ket de vurabilmektedir. Birey kendisine ve probleme karşı olumlu tutum geliştiriyorsa problem çözme becerilerini daha etkin kullanabilmekte ve problem çözme sürecini başarıyla tamamlamaktadır. Birey kendisini problem çözme konusunda etkin olarak değerlendirmiyorsa hem kendisine hem de probleme yönelik olumsuz tutum geliştirmektedir. Olumsuz tutum ve duygular da bireylerin problem çözme sürecini sekteye uğratabilmektedir (Shewchuk, Johnson ve Elliott, 2000). Bireyin kendi problem çözme yeterliliklerine ilişkin değerlendirmelerinin yanı sıra probleme yaptığı yüklemeleri de belirleyen probleme yönelme boyutu problem çözme sürecinde bireyin yaklaşma-kaçınma davranışlarından hangisini seçeceğini de belirlemektedir. Bütün bu değerlendirme ve çabaların sonucunda da bireyin problemi ve kendisini problem çözme konusunda nasıl algıladığı, problem çözme sürecini ve performansını etkilemektedir. Bir başka deyişle, probleme yönelme problem çözme becerilerinin kullanımını dolayısıyla bireylerin performansını da etkilemektedir (D’Zurilla ve Nezu, 1990). Bireylerin problem çözme konusundaki algı ve değerlendirmelerini içeren probleme yönelmeyle bireyin problem çözme performansı arasındaki ilişki incelendiğinde probleme yönelme biçiminin problem çözme performansını yordadığı gözlenmektedir (Shewchuk, Johnson ve Elliott, 2000).

Sosyal problem çözme modelinin *beceriler* boyutu ise dört ayrı başlıktan oluşmaktadır ve bilgi işleme sürecindeki ilk dört aşamayla ilişkilidir (Crick ve Dodge, 1994; Slaby ve Guerra, 1988). Dodge (1986) problem çözme sürecini bilgi işleme süreçlerindeki aşamalarla açıklamıştır. Birey bir problemle karşılaştığında öncelikle duyularıyla çevredeki ipuçlarını toplamakta, daha sonra algısal süreçler devreye girmekte ve çevreden toplanan veriler anlamlandırılıp yorumlanmaktadır. Daha sonra da duruma en uygun olan olası davranışsal tepkiler gözden geçirilip, bireyi amacına en fazla yaklaştıracak olan davranış biçimi seçilmektedir. En son aşamada ise en uygun olduğu düşünülen çözüm uygulamaya konmaktadır (akt. Ireland, 2001).

Problemin tanımlanması sürecinde birey problemle ilgili bilgi toplamakta, problemin doğasını anlamaya çalışmaktadır. Bir sonraki aşamada ise problemle baş edebilmek için gerçekçi çözümler ve amaçlar belirlemektedir. Daha sonraki aşamada da alternatiflerin

oluşturulması süreciyle en iyi, en uygun çözüm yoluna ulaşmak için mümkün olduğunca çok seçenek üretilmesi amaçlanmaktadır. Böylece birey kendisini en istendik duruma ulaştıracak en uygun yolu alternatifler arasından seçebilmektedir. En uygun olduğuna karar verilen seçenek uygulamaya konduktan sonra da bu uygulamanın sonuçları değerlendirilmektedir (D’Zurilla ve Nezu, 1990; Heppner ve Krauskopf, 1987).

Problemin tanımlanması, alternatif çözüm yollarının oluşturulması, karar verme ve çözümün uygulanması ve uygulanan çözümün sonuçlarının değerlendirilmesi bireylerin karşılaştığı problemleri etkin bir şekilde çözümlemesini sağlayan becerilerdir. Problem çözme aşamalarının her biri problemin daha etkin çözümlenmesini sağlamaktadır, ancak problem çözümü sırasında her zaman izlenen sabit bir sıra söz konusu değildir. Çünkü bu aşamaların hepsi birbiri içine geçmiş durumdadır. Bazı bireyler bazı safhaları atlayabilmekte ya da hızlı hareket ederek bazı aşamaları birlikte gerçekleştirebilmektedir (D’Zurilla ve Nezu, 1990).

Problem çözme sürecinde bireyin bilişsel sisteminden veya sahip olduğu bilgi dağarcığından kaynaklanan sıkıntılar ya da yetersizlikler bazı davranış bozukluklarına (Greening, 1997) ve duygusal sorunlara (depresyon ve kaygı bozuklukları, intihara teşebbüs) neden olabilmektedir (Heppner ve Baker, 1997; Heppner ve Krauskopf, 1987). Saldırganlık da problem çözme becerilerindeki yetersizlik nedeniyle ortaya çıkan davranış bozuklukları arasında yer almaktadır (Crick ve Dodge, 1994). Bu nedenle saldırganlık sosyal yaşamda karşılaşılan problemlerin uygun olmayan yollarla çözümlenmesi olarak da tanımlanmaktadır. (Dodge ve Frame, 1982)

Saldırgan çocuk ve ergenler bilgi işleme süreçlerindeki saldırganlığa yönelik bazı yanlışlıklar nedeniyle saldırganlığa daha sık başvurumaktadırlar (Keltikangas-Järvinen, 2001; Lochman, 1987). Bireyler sosyal problem çözme sürecindeki yetersizlikleri nedeniyle gerçekçi değerlendirme yapamadıkları için durumlar saldırganlık ögesi içermediği halde durumları saldırgan olarak algılamakta ve saldırganlıkla tepki göstermektedirler. Aynı zamanda sorunlara saldırganlık dışında farklı ve yapıcı çözümler üretememekte dahası saldırganlığa yönelik olumlu tutum ve görüşler

geliştirmektedirler. Bir başka deyişle, saldırganlık davranışlarının kendilerini amaçlarına ulaştıracağını, kendilerine olan güvenlerini arttıracığını düşünmektedirler. Saldırganlık davranışlarının kabul edilebilir davranışlar arasında yer aldığını savundukları için de saldırganlık davranışlarına daha sık başvurumaktadırlar. (Crick ve Dodge, 1994; Perry, Perry ve Rasmussen, 1986; Quiggle, Garber, Panak ve Dodge, 1992; Slaby ve Guerra, 1988). Benzer durum yetişkinler için de söz konusudur.

Sosyal bilişler, çocuklar gibi yetişkinlerin de problem çözme becerilerinde ve saldırganlık davranışlarında etkili olmaktadır. Yetişkinlik döneminde de saldırgan olan bireyler kendilerine ulaşan bilgileri doğru olarak işleyememekte, diğer insanların davranışlarının gerisindeki niyeti yanlış algılamakta, doğru karar verememektedirler (Randall, 2001). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da bu görüşler desteklenmekte, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileriyle fiziksel saldırganlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır ve söz konusu çalışmada ayrıca üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerindeki yetersizliğin saldırganlığı yordadığına işaret edilmektedir (D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003).

Problem çözme becerilerindeki yetersizlikler bireylerin çevrelerinde olup bitene ve problem durumlarına etkili olarak tepki verememelerine neden olmaktadır. Çevreye uyum sağlayamayan bireylerin ise dışlanma ve saldırganlık gibi psikolojik uyumsuzluk ve davranış bozukluklarını yaşama olasılıkları yükselmektedir (Nash ve diğerleri, 2003). Önleme çalışmalarında problem çözme becerileri konusunda eğitim verilmesinin son derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü problem çözme konusunda eğitim alan katılımcılar kendilerini problem çözme sürecinde daha iyi ve daha başarılı olarak algılamakta ve yaşadıkları uyum sorunlarında azalma olduğunu bildirmektedirler (Çam, 1997; Heppner ve Petersen, 1982).

Kendisini problem çözme konusunda etkili olarak algılayan bireylerin kaygı düzeylerinin düşük, sosyal becerilerinin ise daha iyi olduğu gözlenmiştir (Heppner, Neal ve Larson, 1984). Ayrıca problem çözme becerilerinin geliştirilmesi sonucunda bireyin saldırganlık davranışlarında azalma olduğu gözlenmiştir (Kazdin, 1987; Farrel,

Meyer ve White, 2001). Bu nedenle saldırganlığı önleme çalışmalarında sosyal becerilerin yanı sıra problem çözme becerilerini geliştirmek de amaçlanmaktadır. Sosyal problem çözme programlarında problem çözme aşamaları konusunda eğitim verildikten sonra bunların davranışa dönüştürülmesi için de bazı davranışsal beceriler konusunda da destek verilmektedir (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde saldırganlık ve saldırganlık ile iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişkileri ortaya koyan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Saldırganlığa Yönelik Araştırmalar

Toplumların önemli sorunlarından biri olan saldırganlığın pek çok değişkenle olan ilişkisi araştırılmıştır. Bu araştırmalarda saldırganlıkla ilgili olabilecek demografik ve kişisel özellikler, kişilik özellikleri ve çevresel koşullar gibi değişkenler ele alınmıştır.

Literatürde saldırganlıkla ilişkili olan ve en sık araştırılan değişkenlerden birisi “cinsiyet”tir. Cinsiyetin ele alındığı araştırmaların birinde Björkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen (1992), saldırganlık davranışlarında gözlenen cinsiyet farklılıklarının yaşa göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırma bulguları, sekiz yaş grubunda erkeklerin doğrudan saldırganlığa daha sık başvurduğunu, kızların ise çekilme davranışını daha çok sergilediklerini, dolaylı saldırganlık puanları açısından cinsiyetler arasındaki farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Onbeş yaş grubundaki erkeklerin fiziksel saldırganlığa, kızların ise dolaylı saldırganlık ve çekilme davranışlarına daha çok başvurdukları da saptanmıştır. Bununla birlikte, doğrudan sözel saldırganlık açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak erkeklerin doğrudan saldırganlığa, kızların ise dolaylı saldırganlığa daha sık başvurduğu vurgulanmıştır.

Bir diğer çalışmada Björkqvist, Österman ve Lagerspetz (1994) ise yetişkin erkeklerin dolaylı saldırganlığa kadınlar kadar sık başvurup başvurmadıklarını araştırmıştır.

Üniversite çalışanlarının “Mantıklı görünen saldırganlık” ve “Sosyal manipülasyon” alt ölçeklerinden elde edilen bulguları, erkeklerin mantıklı görünen saldırganlığa, kadınların ise sosyal manipülasyona daha sık başvurduklarını göstermiştir. Araştırmada, ayrıca her iki cinsiyetin de yetişkinlik yıllarında misillemeyi engellemek ve sosyal baskıdan kurtulmak için dolaylı saldırganlığı daha fazla tercih ettikleri, ergenlikte gözlenen cinsiyet farklılığının yetişkinlik yıllarında ortadan kalktığı belirtilmiştir.

Green, Richardson ve Lago (1996) tarafından iletişim ağ yoğunluğu ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçları ise yüksek yoğunluklu ağ içinde yer alan erkeklerin dolaylı saldırganlığı doğrudan saldırganlıktan daha fazla kullandığını ortaya koymuştur. Kadınlarda ise, iletişim ağının yoğunluğunun hem dolaylı hem de doğrudan saldırganlıkla ilişkili olmadığı, yoğunluğa bakmaksızın, kadınların dolaylı saldırganlığı doğrudan saldırganlıktan daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Erkeklerde ise iletişim ağı yoğunluğunun saldırganlığın dolaylı yollarla ifade edilmesine neden olduğu ortaya çıkmıştır.

Zeichner, Parrott ve Frey (2003) ise, fiziksel saldırganlık açısından cinsiyete özgü farklılık olup olmadığını araştırmak için bir laboratuvar çalışması gerçekleştirmiştir. Katılımcıların birbirlerine elektrik şoku verecekleri bir düzenek (Tepki Seçimli Saldırganlık Paradigması) oluşturmuşlar, elektrik şokunu “fiziksel tehdit” ve “kışkırtma faktörü” olarak kullanmışlardır. Araştırma bulguları, erkeklerin daha fazla şok verdiklerini, kadınlardan daha şiddetli şok düzeylerini seçtiklerini, en yüksek şok oranlarının kadınlarınkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buna karşın 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 şok şiddetini yavaş yavaş arttırdığı ve en yüksek şok düzeyine araştırmanın sonuna doğru ulaştıkları gözlenmiştir.

Fujihara, Kohyama, Andreu ve Ramirez (1999) ise üniversite öğrencilerinin değişik durumlarda farklı insanlara yönlendirilen çeşitli saldırganlık davranışlarına ilişkin değerlendirmelerini araştırmıştır. Araştırma bulguları, Japon, İspanyol ve Amerikan örneklemelerinin tümünde, erkeklerin hangi durumda olursa olsun fiziksel saldırganlığı

ve savunma gerektirmeyen durumlardaki dolaylı sözel saldırganlığı kızlardan daha haklı bulduklarını ortaya koymuştur.

Duque, Klevens ve Ramirez (2003) ise şiddetin ve saldırganlığın yaygınlığını, farklı saldırganlık türleri arasında örtüşme olup olmadığını ve diğer ülkelerde ele alınan değişkenlerle saldırganlık arasındaki ilişkileri Latin Amerika bağlamında araştırmıştır. Bu çalışma, 15-60 yaşları arasında toplam 3007 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre erkeklerin ve 15-24 yaş arasındaki deneklerin daha saldırgan oldukları tespit edilmiştir. Farklı saldırganlık türleri arasındaki örtüşme incelendiğinde ise bütün saldırganlık türlerinin birbiriyle örtüştüğü görülmüştür. Fiziksel olarak saldırgan davranan, bıçak ya da silahla saldırıda bulunanların hemen hemen hepsi sözel saldırganlığa da başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Türkiye’de saldırganlıkla ilgili olarak yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde ise cinsiyet, yaş ya da sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerle, anne baba tutumu, aile içi etkileşim değişkenlerinin en sık ele alınan değişkenler olduğu gözlenmiştir.

Cinsiyet ve saldırganlık arasındaki ilişkileri ele alan araştırmaların bazıları erkeklerin kızlardan daha saldırgan olduğunu (Arıcak, 1995; Demirhan, 2002; Gümüş, 2000; Güner, 1995; Tuzgöl, 1998; Tok, 2001), bazıları kızların erkeklerden daha saldırgan olduğunu (Doğan, 2001), bazıları ise saldırganlık açısından cinsiyetler arasında farklılık olmadığını (Hatunoğlu, 1994; Köksal, 1991) ortaya koymuştur. Saldırganlık açısından cinsiyete özgü farklılıkları ele alan araştırma sonuçlarının birbirleri ile tutarlı olmadığı görülmektedir.

Saldırganlık davranışlarıyla sınıf düzeyinin ele alındığı çalışmalarda ise kimi araştırmalar saldırganlık davranışları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymazken (Arıcak, 1995; Demirhan, 2002; Gümüş, 2000; Tuzgöl, 1998), kimi araştırmalar ise 4. sınıf üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin 1. sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Tok, 2001).

Anne babaların çocuklarına yönelik tutumları ve uyguladıkları disiplin yöntemlerinin çocukların saldırganlık davranışlarını etkileyebileceğinden hareketle, saldırganlık ile anne baba tutumları, aile içi etkileşim biçimi gibi değişkenler arasındaki ilişkiler de ele alınmıştır. Literatürde, anne baba tutumlarının saldırganlık davranışları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığını ortaya koyan araştırmaların (Arıcak, 1995; Tuzgöl, 1998) yanı sıra anne babasını demokratik olarak algılayan bireylerin saldırganlık düzeyinin otoriter olanlarından daha düşük olduğunu ortaya koyan araştırmalar da (Demirhan, 2002; Hatunoğlu, 1994; Öztürk, 1990) bulunmaktadır. Ayrıca, anne baba tutumunun saldırganlık davranışları ile olan ilişkisini ayrı ayrı ele alan araştırmalarda, algılanan baba tutumuna göre bireylerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunurken, algılanan anne tutumuna göre böyle bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Gümüş, 2000). Masalcı (2001) da aile içi etkileşim ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Anne babasını öfkeli olarak algılayan bireylerin saldırganlık düzeyleri anne babasını öfkeli olarak algılamayanlarından daha yüksek bulunmuştur (Gümüş, 2000). Ayrıca, ailesi tarafından tutarsız disiplin yöntemleri uygulanan ve duygusal olarak ihmal edilen, aile içinde sağlıklı ilişkiler kuramayan ergenlerin saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu da belirlenmiştir (Doğan, 2001). Anne baba tutumu ve aile içi etkileşim değişkenleri ile saldırganlık davranışları arasındaki ilişkileri ele alan araştırmaların sonuçları da cinsiyet ve sınıf düzeyini ele alan araştırmaların sonuçları gibi belli bir tutarlılık göstermemektedir.

Literatürde televizyonda şiddet ve saldırganlık içeren programlarının izlenmesi ile saldırganlığın ilişkisi de ortaya konmuştur. Bu ilişkiyi araştırmak için, Çetinkaya (1991) saldırgan video oyunlarının çocuklarda gözlenen saldırganlık davranışına olan etkisini deneysel bir araştırmayla ele almıştır. Araştırma bulguları, deney grubunun saldırganlık puanlarının hem video hem de kağıt kalem kullanarak oyun oynayan kontrol grubunun saldırganlık puanlarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Saldırganlık davranışlarında gözlenen bireysel farklılıkları açıklamak için, saldırganlık ile içten ya da dıştan denetimli olma (Köksal, 1991), benlik saygısı (Arıcak, 1995), kendini kabul düzeyi (Gümüş, 2000) ve kendini açma (Demirhan, 2002) gibi bazı kişilik

özellikleri de ele alınmıştır. Dış denetim odaklı bireylerin iç denetim odaklılara göre daha saldırgan olduğunu gösteren araştırmaların (Köksal, 1991) yanı sıra dıştan ya da içten denetimli olmanın saldırganlık davranışları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığını gösteren araştırmalar da yer almaktadır (Arıca, 1995). Benlik saygısı ve saldırganlık arasındaki ilişkileri ele alan araştırmada da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Arıca, 1995). Kendini kabul düzeyi yüksek bireylerin saldırganlık düzeylerinin daha düşük olduğu da belirlenmiştir (Gümüş, 2000). Ayrıca, kendini açma düzeyi düşük olan bireylerin saldırganlık düzeyleri kendini açma düzeyi yüksek olan bireylerinkinden daha yüksek bulunmuştur (Demirhan, 2002).

Bu araştırma sonuçlarına göre, saldırganlık ile cinsiyet, yaş ya da sınıf düzeyi, anne baba tutumları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırma bulgularının birbiriyle örtüşmediği görülmektedir.

2.4.2. Saldırganlık ile İletişim Becerileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Araştırmalar

Literatürde, saldırganlık ile iletişim becerileri ve saldırganlık ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri ayrı ayrı inceleyen araştırmaların yanı sıra, saldırganlık ile iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin birlikte ele alındığı araştırmalar da bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmalar, ilgili başlıklar altında gruplanarak verilmiştir.

2.4.2.1. Saldırganlık ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Araştırmalar

Literatürde, saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiler çeşitli araştırmalarla ele alınmıştır.

Rutherford, Mathur ve Quinn (1998), yapılandırılmış işbirlikçi öğrenme etkinlikleri ve doğrudan eğitim vermenin suçlu ve saldırgan kız çocuklarının iletişim becerilerine olan etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yaşları 14 ile 17 arasında

değişen on dört ergenle yürütülen çalışmada iletişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmış ve çalışma sonucunda bireylerin iletişim becerileri açısından ilerleme kaydettiği, saldırganlık davranışlarının ise azaldığı gözlenmiştir. İzleme çalışmasında ise iletişim becerilerinde düşüş gözlenmesine karşılık katılımcıların iletişim becerilerinin başlangıç noktasından daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Schneider (1991) 7–13 yaş arasındaki saldırgan çocuklara yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında, “beceri geliştirme programları” ve çocukların kendisini kontrol etmesini sağlayan “duyarsızlaştırma stratejileri”nin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal beceri eğitimi programına katılan çocukların saldırganlık davranışlarında azalma, işbirlikçi oyun davranışlarında ise artış gözlenmiştir. Böylece, saldırganlık davranışlarını azaltma konusunda bilişsel-davranışçı beceri geliştirme programının daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda, beceri geliştirme programının etkisinin daha kalıcı olduğu da belirlenmiştir.

İletişim becerileri eğitiminin uzun vadedeki etkililiğini belirlemek amacıyla Nerdrum (1997) tarafından sosyal çalışma öğrencileri üzerinde bir deneysel çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kontrol grubu sadece sosyal çalışma kavramlarıyla ilgili bir ders alırken, deney grubu ise bu dersin yanı sıra iletişim becerileri dersi de almıştır. Her iki grubun eğitim öncesi ve sonrasındaki empatik becerilerine ilişkin algıları karşılaştırıldığında iletişim becerileri eğitimi alan grubun empatik becerilerinin daha iyi olduğu, empatik becerilerinin zaman geçtikçe daha da geliştiği ortaya çıkmıştır.

Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada ise Loudin, Loukas ve Robinson (2003) sosyal kaygı ve empatinin ilişkisel saldırganlık (relational aggression) üzerindeki etkileri ile cinsiyet ve sosyal kaygı, cinsiyet ve empati arasındaki etkileşimsel ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda “olumsuz olarak değerlendirilme korkusu” ve “başkalarının bakış açılarından bakabilmenin (perspective taking)” ilişkisel saldırganlığın yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve empatik anlayış arasındaki etkileşimin ise sadece erkeklerde anlamlı sonuçlar verdiği, göreceli olarak daha düşük empatik anlayışa sahip olan erkeklerin ilişkisel saldırganlığa daha fazla başvurduğu gözlenmiştir.

Strayer ve William (2004) ise empatinin saldırganlık davranışlarıyla olan ilişkisini oyun gruplarında gözlemlemiştir. Araştırmada, 24 çocuğun oyun oynarlarken çekilmiş video kayıtlarındaki fiziksel, sözel saldırganlık davranışları ve özgeci davranışları belirlenmiş, bunun sonucunda empati arttıkça öfke ve saldırganlığın azaldığı, özgeci davranışın ise arttığı gözlenmiştir.

Kaukiainen ve diğerleri ise (1999) sosyal zeka ve empati ile üç tip saldırganlık davranışı arasındaki ilişkileri incelemiştir. On, oniki ve ondört yaş gruplarından 526 çocuğun katıldığı araştırma sonucunda empati ve sosyal zeka arasındaki ilişki, anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Doğrudan fiziksel ve sözel saldırganlık ile sosyal zeka arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, dolaylı saldırganlık ise sosyal zekayla her yaş düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Empatinin ise tüm saldırganlık türleriyle ters yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Richardson ve diğerleri (1994) empatinin bilişsel boyutu olan farklı açılardan bakabilme becerisinin saldırganlık davranışlarıyla olan ilişkisini araştırmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, olaylara farklı açılardan bakamama tüm saldırganlık ölçümleriyle ilişkili bulunurken, düşük empatik beceriler ise saldırganlık eğilimlerinden olan saldırı ve olumsuzlukla (negativizm) ilişkili bulunmuştur. Empatik eğilimin (empathic disposition) sözel saldırganlık üzerindeki etkisi de araştırılmış, olaylara farklı açılardan bakabilme eğiliminin saldırganlığı sadece orta düzeydeki tehdit durumlarında azalttığı ifade edilmiştir. Bu sonuç empatinin bilişsel boyutunun, duygusal uyarılma ve heyecan durumlarında saldırganlığı azaltmadığını göstermektedir.

Literatürdeki iletişim becerilerine ilişkin araştırma bulgularına göre etkili iletişim becerileri ile saldırganlık davranışları arasındaki ilişki anlamlıdır ancak bu ilişki, ilişkisel saldırganlık gibi farklı saldırganlık davranışları ele alındığında farklılaşabilmektedir. İletişim becerilerinin temelini oluşturan empatik beceriler ise tüm saldırganlık türleriyle ters orantılı olarak değişim göstermektedir. Kışkırtma veya tehdit söz konusu olduğunda empatik becerilerin saldırganlık davranışları üzerindeki frenleyici etkisi ortadan kalkmaktadır.

2.4.2.2. Saldırganlık ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Araştırmalar

Literatürde, saldırganlık davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri ortaya koymaya yönelik çeşitli araştırmalar da vardır.

Lochman ve Dodge (1994) saldırgan çocuk ve ergenlerin sosyal bilişsel süreçlerini saldırgan olmayanlarla karşılaştırmış, problem çözme becerilerini de bu süreçlerden birisi olarak ele almıştır. 296 erkek katılımcıyla gerçekleştirilen çalışmada saldırgan çocuk ve ergenlerin problem çözme becerilerinin yetersiz olduğu, aynı zamanda saldırganlık davranışlarının şiddetinin problem çözme becerilerindeki yetersizliklerle doğru orantılı olarak arttığı gözlenmiştir.

Slaby ve Guerra (1988) ise saldırganlık düzeyleri yüksek ve düşük olan bireylerin bilişsel sistemlerindeki farklılıkları incelemek amacıyla 144 ergenle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yaş ortalaması on yedi olan katılımcılar üç gruba ayrılmıştır. Antisosyal saldırganlık grubu en az bir kere suç işlemiş ve hapse atılmış gençlerden oluşturulmuştur. Yüksek ve düşük saldırganlık grubunda yer alan katılımcılar ise 11 ve 12. sınıfa devam eden lise öğrencileri arasından seçilmiştir. Bu üç grubun bilişsel süreçlerindeki farklılığın neden kaynaklandığını belirlemek için, katılımcıların problem çözme becerileri ve saldırganlığa yönelik düşünce ve inançları değerlendirilmiştir. Saldırganlık düzeyleri farklı olan üç grubun saldırganlığa yönelik olumlu tutum ve sosyal problem çözme becerilerinde farklılıklar olduğu gözlenmiş, problem çözme becerileri ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin her grup için geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç grup birlikte ele alındığında, saldırganlık davranışlarının düzeyi problem çözme becerilerindeki düşüşe bağlı olarak gittikçe artmaktadır. Problem çözme becerileri en yüksek olan grubun saldırganlık düzeyleri diğerlerine göre en düşük düzeydedir.

Keltikangas-Jarvinen ve Kangas (1988) ise yaptıkları araştırmada saldırgan ve saldırgan olmayan çocukların problem çözme stratejilerini karşılaştırmışlardır. 103 saldırgan 79 saldırgan olmayan çocuğun varsayımsal sosyal durumlardaki problem çözme stratejileri

incelenmiş, sonuçta saldırgan çocukların bilişlerinin saldırgan olmayanlarınkinden farklı olduğu saptanmıştır. Bu farklılık, saldırganlığın yüksekliğiyle değil saldırgan çocukların saldırgan davranışlar yerine yapıcı çözümler üretememeleriyle ilgili bulunmuştur.

Bir diğer çalışmada ise Pakaslahti ve Keltikangas-Järvinen (1996) tarafından 14 yaşındaki ergenlerin, saldırgan problem çözme stratejileri ve saldırgan davranışları arasındaki ilişkiler ve sosyal kabulün bu ilişkideki rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ergenlerin “saldırgan problem çözme stratejileri” ile “saldırgan davranışları” arasında orta düzeyde ilişki olduğu, erkeklerin saldırgan problem çözme stratejileri ile saldırganlık davranışları arasındaki tutarlılığın kızlarınkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum ergenlerin çoğunun problem çözme stratejilerinde kullandıkları saldırganca çözümlerin farkında olmadıklarıyla açıklanmıştır.

D’Zurilla, Chang ve Sanna (2003) üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme, benlik saygısı ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkiyi 205 üniversite öğrencisi üzerinde araştırmıştır. Araştırma sonucunda düşük benlik saygısının, saldırganlık ve öfkeyle ilişkili olduğu, saldırganlığı yordadığı bulunmuştur. Benzer şekilde sosyal problem çözme becerileri de saldırganlığı yordamıştır. Sosyal problem çözme becerileri ve saldırganlık arasındaki anlamlı ilişkinin benlik saygısı değişkeninin kontrol edilmesinden etkilenmediği, problem çözmenin tepkisellik boyutu ve fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu da bulunmuştur.

McMurrin, Blair ve Egan (2002) ise, sosyal problem çözme, tepkisellik, saldırganlık ve alkol kullanımı arasındaki ilişkileri incelemiştir. 70 erkek öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmada yüksek düzeyde tepkisel olma düşük sosyal problem çözmeyle, düşük sosyal problem çözme de yüksek düzeyde saldırganlıkla ilişkili bulunmuştur. Bu çalışmada saldırganlığın üzerinde tepkiselliğin değil, düşük sosyal problem çözme becerisinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Guerra ve Slaby (1990) ise problem çözme becerileri eğitiminin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. 120 mahkum ergenle gerçekleştirilen

araştırmada bilişsel eğitim programında yer alan katılımcılarla kontrol grubundakiler karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, bilişsel eğitim programına katılan deneklerin problem çözme becerilerinde artış, saldırganlık davranışlarında ise azalma olduğu saptanmıştır.

Dubow, Huesmann ve Eron (1987) bilişsel ve davranışçı eğitim programlarının saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini hem ayrı ayrı hem de birlikte ele aldıkları araştırmada 104 erkek öğrenci bilişsel, davranışçı ve bilişsel-davranışçı eğitim programlarının birleştirildiği bilişsel-davranışçı eğitim gruplarına ayrılmışlardır. Araştırma sonucunda yapılan değerlendirmelere göre, birleştirilmiş bilişsel-davranışçı eğitim programı saldırganlık davranışlarını azaltıp, özgeci davranışları arttırmada diğer programlardan daha başarılı bulunmuştur. Bu nedenle saldırganlığı önleme çalışmalarında hem iletişim becerilerinin hem de problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin programların etkililiğini arttıracakı düşünölmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre problem çözme becerileri geliştikçe, saldırganlık davranışlarının azaldığı ifade edilebilir. Problem çözme becerilerini geliştirerek bilişsel sistemin daha etkin kullanılmasını ve çatışmaların yapıcı yollarla çözümlenmesini sağlamakta olan eğitim programları saldırganlığın önlenmesinde önemli yer tutmaktadır.

2.4.2.3. Saldırganlık ile İletişim Becerileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Araştırmalar

Literatürde hem iletişim hem de problem çözme becerilerinin saldırganlıkla olan ilişkisini birlikte ele alan üç temel çalışma dikkat çekmektedir. Bu nedenle, bu bölümde bu çalışmalara değinilmiştir.

Frey, Hirschstein ve Guzzo (2000) iletişim becerileri ve problem çözme becerilerini geliştirerek saldırganlık davranışlarını azaltmak amacıyla, okul öncesi dönemden 9. sınıfa kadar olan çocuklara uygulanabilen programla deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. İletişim becerileri eğitimi programında duygu farklılıkları ve

duyguları ifade etme biçimleriyle ilgili farkındalık sağlamak için hikayelerden yararlanılmış, durumsal vakalarla çocukların arkadaşlarına hangi durumlarda nasıl davranacakları konusunda destek olunmuştur. Ortaokul ve lise çağında uygulanan programda ise sosyal ortamlarda karşılaşılabilecek ikilem durumları üzerinde çalışılmıştır. Aynı zamanda davranışlara ilişkin yüklemeler konusuna da değinilmiştir. Uzun süreli olan çalışmanın ilk yılında katılımcılara bilgi verilmiş, ikinci ve üçüncü yılında ise katılımcıların saldırganlığın tersi olan özgeci davranışlara yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve uygulamaya koymaları amaçlanmıştır. Problem çözme becerileri eğitim programında ise bireylerin problem çözme stratejilerini öncelikle varsayımsal problem durumlarına daha sonra da gerçek yaşam olaylarına uygulaması sağlanmıştır. Bu çalışmanın içerisinde yer alan katılımcıların iletişim becerileri ve problem çözme becerilerine ilişkin yeterliklerinde anlamlı bir artış, saldırganlık davranışlarında ise azalma gözlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların söz konusu becerileri ve saldırganlık davranışlarında ise bir değişiklik gözlenmemiştir. İzleme çalışmalarıyla da, sağlanan değişimin altı ay sonrasında da saldırganlık davranışları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Frey, Hirschtein ve Guzzo, 2000).

Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001) da iletişim ve problem çözme becerileri eğitiminin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında eğitime katılan çocukların kendilerine ve çevrelerine daha az zarar verdikleri, okuldaki saldırganlık davranışlarının azaldığı, özgeci davranışlarının arttığı ve çatışma çözme becerilerinin geliştiği ve çevreleriyle daha iyi iletişim kurdukları sonucuna ulaşmıştır. Bir yıl sonra yapılan izleme çalışmasında, kazanılan becerilerin bir yıl sonrasında da belli bir düzeyde kaldığı gözlenmiştir.

Webster-Stratton ve Reid, (2003) de etkili iletişim ve problem çözme becerilerinin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini araştırmak için deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş, çocuklara empati ve iletişim becerilerinin yanı sıra problem çözme becerileri konusunda da destek vermiştir. İletişim becerileri eğitiminde çocuklara kendi duygularını ayarlama, diğer insanların duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlama konusunda uygulamalar yaptırılmış, problem çözme becerilerine yönelik program da ise bireyin karar verme durumlarında yaşadığı çatışmaları saldırganlık yerine daha

kabul edilebilir, daha “sağlıklı” davranışlarla çözümleyebilmesi amaçlamıştır. Öfke patlamaları problem çözme sürecini sekteye uğrattığı için, bireylere problem çözme becerilerini kullanarak öfkelerini kontrol etmeleri öğretilmiş, gerçekleştirilen eğitimler sonrasında, katılımcıların iletişim ve problem çözme becerilerinde gelişme, saldırganlık davranışlarında ise azalma gözlenmiştir. Kazandırılan becerilerin genellenmesini sağlayabilmek için aileler de çalışmaya dahil edilmiş, dört ayrı grup oluşturulmuştur. Sadece çocukların ya da ailelerin yer aldığı gruplarla, hem çocuk hem de ailenin eğitime dahil edildiği grup ve bekleme listesindeki kontrol grupları karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda kontrol grubu hariç diğer üç grupta yer alan çocukların saldırganlık davranışlarında azalma olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, çocuk ve ailenin birlikte yer aldığı grup, sadece çocuğun ya da sadece ailenin katıldığı gruptan daha başarılı olarak değerlendirilmiştir.

Problem çözme becerileri ve iletişim becerileri birbirinden ayırt edilmesi güç yapılar olduğu ve bireyin uyumunu sağladığı için, bazı saldırganlığı önleme çalışmalarında birlikte ele alınmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre hem iletişim becerileri hem de problem çözme becerilerinin saldırganlık davranışlarını azaltma konusunda oldukça başarılı olduğu ifade edilebilir.

2.4.3. Saldırganlık ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Araştırmalar

Literatürde saldırganlık ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bazı araştırmalar da vardır.

Scott, Nelson ve Liaupsin (2001) akademik başarı ve okuldaki disiplin problemleri arasındaki ilişkileri araştırarak akademik başarısızlığın saldırganlık ve suç davranışlarını yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna bağlı olarak, akademik başarısızlığın, saldırganlık ve diğer davranış bozukluklarının oluşmasında, tekrarlanmasında ve süreğenlik kazanmasında etkin rol oynadığı belirtilmiştir.

Finn ve Frone (2003) okuldaki saldırganlık davranışlarının pek çok faktörün etkileşmesi sonucu ortaya çıktığından hareketle okulda gözlenen saldırganlık davranışlarını

yordayan faktörleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, akademik ortalamaları yüksek olan ve akademik yönelimi olumlu olan öğrencilerin saldırganlık davranışlarına başvurma olasılıkları daha düşük bulunmuştur.

Akademik başarı ya da başarısızlık aynı zamanda bilişsel yeterlilikle ilgili olduğu için (Marzano, 2003) akademik başarının yanı sıra bilişsel yeterlilik de saldırganlık araştırmalarında bir değişken olarak ele alınmıştır. Feshbach ve Price (1984) okul çağı çocuklarının bilişsel yeterlilikleri ve saldırgan davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların okul öncesi dönemde gözlenen saldırganlıkları ile birinci ve ikinci sınıftaki akademik performansları arasındaki ilişkinin anlamlı derecede yüksek olduğu, erkeklerin saldırganlık düzeylerinin üç yıl boyunca değişmediği gözlenmiştir. Aynı zamanda, bilişsel yeterliliğin değişik boyutlarıyla yapılan analizler sonucunda da IQ ve saldırganlık arasında önemli bir ilişki bulunamamış, IQ ve suç davranışı (delinquency) arasında ise zayıf ve ters yönde ilişki saptanmıştır. Cinsiyet açısından incelendiğinde ise, genel bilişsel yeterlilik (IQ) ve akademik başarısızlığın özellikle erkeklerde saldırganlık ve suçla (delinquency) ters yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Akademik başarısızlık ve suç arasındaki ilişki erkekler açısından oldukça güçlüdür.

Literatürde ele alınan araştırmalara göre saldırganlık ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin de tutarlılık göstermediği ifade edilebilir. Bu iki değişken arasındaki ilişkiler ele alınan örneklemin ya da saldırganlık davranışlarının özellikleri nedeniyle farklılık göstermektedir.

Literatürde yapılan araştırmalarda saldırganlıkla ilgili olabilecek, saldırganlığa neden olabilecek değişik faktörler ve değişkenler ele alınmıştır. Bu değişkenlerden olan cinsiyet, yaş ya da sınıf düzeyi, akademik başarı ile saldırganlık davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda tutarlılık bulunmamakla birlikte, bireylerin olumlu özelliklerinden olan etkili iletişim kurma ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin saldırganlık davranışlarının azaltılmasında önemli rol oynadığı söylenebilir (Frey, Hirschtein ve Guzzo, 2000; Webster-Stratton ve Reid, 2003). Tüm bu araştırmaların temelindeki ana amaç saldırganlığın ortaya çıkış ve oluşum

nedenlerini açıklamaya çalışarak, önleme çalışmaları için neler yapılabileceğini saptamaktır.

Üçüncü Bölüm

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem ele alınmış, araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesine ve yorulmasına ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekteştirilmiş, saldırganlık ile akademik başarı, iletişim becerileri ve problem çözmeye becerileri arasındaki ilişkiler ilişkisel tarama modeliyle incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2004–2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Anadolu ve Osmangazi Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinin tüm bölümlerine devam eden 3366 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmanın örnekleme oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu amaçla, her iki eğitim fakültesinin tüm bölümleri ve tüm sınıflarındaki kız ve erkek öğrencilerin %25'i seçkisiz olarak atanarak, toplam 853 öğrenciyle örneklem oluşturulmuştur. Örnekleme alınan öğrencilerin üniversitelere ve programlara göre dağılımı Çizelge 1' de sunulmuştur.

Çizelge 1 Araştırmanın Evreni ile Örneklemdeki Öğrenci Sayılarının Bölüm ve Sınıflara Göre Dağılımı

Programlar	S	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi				Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi				Her İki Üniversiteden		
		Toplam Öğrenci		Örneklem Alınan Öğrenci		Toplam Öğrenci		Örneklem Alınan Öğrenci		Örneklem Alınan Toplam Öğrenci		
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	T
Almanca Öğretmenliği	I	31	10	8	3	---	---	---	---	8	3	11
	II	31	9	8	2	---	---	---	---	8	2	10
	III	29	7	7	2	---	---	---	---	7	2	9
	IV	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	I	28	24	7	6	15	18	4	5	11	11	22
	II	15	44	4	11	17	22	4	6	8	17	25
	III	22	32	6	8	14	23	4	6	10	14	24
	IV	22	45	6	11	7	18	2	5	8	16	24
Fransızca Öğretmenliği	I	19	6	5	2	---	---	---	---	5	2	7
	II	30	12	8	3	---	---	---	---	8	3	11
	III	14	9	4	2	---	---	---	---	4	2	6
	IV	8	9	2	2	---	---	---	---	2	2	4
İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği	I	---	---	---	---	26	10	7	3	7	3	10
	II	---	---	---	---	36	8	9	2	9	2	11
	III	---	---	---	---	26	11	7	3	7	3	10
	IV	---	---	---	---	14	18	4	5	4	5	9
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	I	37	26	9	7	19	16	5	4	14	11	25
	II	48	23	12	6	19	16	5	4	17	10	27
	III	36	21	9	5	27	9	6	2	15	7	22
	IV	34	24	9	6	15	17	4	4	13	10	23
İngilizce Öğretmenliği	I	127	33	32	8	---	---	---	---	32	8	40
	II	147	41	37	10	---	---	---	---	37	10	47
	III	144	45	36	11	---	---	---	---	36	11	47
	IV	36	7	9	2	---	---	---	---	9	2	11
İşitme Engelliler Öğretmenliği	I	40	13	10	3	---	---	---	---	10	3	13
	II	43	12	11	3	---	---	---	---	11	3	14
	III	36	26	9	6	---	---	---	---	9	6	15
	IV	45	21	11	5	---	---	---	---	11	5	16
Okulöncesi Öğretmenliği	I	49	4	12	1	---	---	---	---	12	1	13
	II	55	3	14	1	---	---	---	---	14	1	15
	III	64	1	16	---	---	---	---	---	16	---	16
	IV	66	1	16	---	---	---	---	---	16	---	16
Resim-İş Öğretmenliği	I	37	18	9	5	---	---	---	---	9	5	14
	II	39	23	10	6	---	---	---	---	10	6	16
	III	35	17	9	4	---	---	---	---	9	4	13
	IV	50	20	12	5	---	---	---	---	12	5	17
Sınıf Öğretmenliği	I	55	28	14	7	24	12	6	3	20	10	30
	II	67	43	17	11	32	9	8	2	25	13	38
	III	79	29	20	7	30	10	8	3	28	10	38
	IV	83	33	21	8	29	10	7	3	28	11	39
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	I	14	17	4	4	---	---	---	---	4	4	8
	II	21	14	5	4	---	---	---	---	5	4	9
	III	13	22	3	6	---	---	---	---	3	6	9
	IV	27	12	7	3	---	---	---	---	7	3	10
Zihin Engelliler Öğretmenliği	I	40	12	10	3	---	---	---	---	10	3	13
	II	38	19	10	5	---	---	---	---	10	5	15
	III	30	23	8	6	---	---	---	---	8	6	14
	IV	35	32	9	8	---	---	---	---	9	8	17
Toplam		1919	870	485	218	350	227	90	60	575	278	853

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın saldırganlık, iletişim ve problem çözme becerileri değişkenleri için Likert tipi dereceleme ölçekleri kullanılmıştır. Saldırganlık değişkeniyle ilgili veriler “Saldırganlık Ölçeği” (EK-1) ile, iletişim becerileri ile ilgili veriler “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” (EK-2) ile, problem çözme becerileri ilgili veriler “Problem Çözme Envanteri” (EK-3) ile ve demografik bilgilerle ilgili bilgiler ise Kişisel Bilgi Formu (EK-4) ile elde edilmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Saldırganlık Ölçeği

Saldırganlık düzeyini ölçmek amacıyla Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen, Tok (2001) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanan “Saldırganlık Ölçeği” kullanılmıştır. Uyarlanan ölçek önceki ölçekle aynı maddeleri içermekte, 30’u saldırgan içerikli, 15’i saldırgan içerikli olmayan toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Saldırganlık Ölçeği (5) Her zaman, (4) Sıklıkla, (3) Arasına, (2) Nadiren, (1) Hiçbir zaman olmak üzere 5’li Likert derecelendirme tipindedir. Ölçekteki 15 madde tersine puanlanan madde olduğundan, puanlaması tersine çevrilerek yapılmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği, saldırganlık düzeyinin arttığının göstergesidir. Saldırganlık ölçeğinden alınabilecek puanlar 45 ile 225 arasında değişmektedir.

3.3.1.1. Saldırganlık Ölçeğinin Güvenirliği

Ölçek, Tuzgöl (1998) tarafından 55 lise öğrencisine iki hafta ara ile uygulanmış, elde edilen puanlar arasında hesaplanan Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Bulunan korelasyon katsayısının daha da yükseltilmesi amacıyla, madde analizi yapılmış ve ölçekte bulunan en az üç madde ile .25 oranında ilişkili olmayan maddelerin elenmesi ile, ölçekten beş madde çıkarılmıştır. Böylece başlangıçta 50 maddeden oluşan ölçek, 45 maddeye inmiştir. Daha sonra yine lise öğrencilerinin aldıkları puanlar üzerinde, hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .71, Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısı ise .85 bulunmuştur.

Bu ölçeğin üniversite öğrencilerine uyarlama çalışmaları ise Tok (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. 50 üniversite öğrencisinden oluşan bir gruba iki hafta ara ile ölçeğin uygulanması sonucunda, Pearson Product Momentler Çarpım korelasyon katsayısı .83, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre, ölçeğin bu araştırma için güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

3.3.1.2. Saldırganlık Ölçeğinin Geçerliliği

Tuzgöl (1998) tarafından yapılan geçerlik çalışmasında, çalışmanın yürütüldüğü okullarda 20 öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenlerden saldırgan davranışları olan öğrencileri belirtmeleri istenmiştir. En az üç öğretmenin “saldırgan” olarak ifade ettiği 45 öğrenci belirlenmiş ve bu öğrencilere ilgili ölçek uygulanmıştır. Daha önce uygulama yapılan saldırgan olarak tanımlanmış 45 kişilik grup ile saldırgan davranışları olmadığı kabul edilen grubun puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen değer anlamlı bulunmuştur. Buna göre ölçeğin saldırgan davranışları ölçtüğü başka bir deyişle yeterli geçerliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu ölçeğin üniversite öğrencileri için geçerliliğini test etmek amacıyla, Tok (2001) tarafından 50 üniversite öğrencisi üzerinde Kiper tarafından 1984 yılında geliştirilen “Saldırganlık Ölçeği” ile benzer ölçekler geçerliğine bakılmış ve korelasyon katsayısı .80 bulunmuştur. Elde edilen sonuca göre ölçeğin, bu araştırma için kullanılabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

3.3.2. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği

Öğretmen adaylarının algılanan iletişim becerilerini değerlendirmek için, Korkut (1996) tarafından geliştirilen, daha sonra üniversite öğrencilerine uyarlanan (Korkut, 1999) İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) kullanılmıştır. 25 maddelik bu ölçek 5’li Likert tipi bir ölçektir. Bireyler ölçekteki ifadelere katılma derecelerini “her zaman (5), sıklıkla (4), bazen (3), nadiren (2), ve hiçbir zaman (1)” şıklarından birisini işaretleyerek belirtmişlerdir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireylerin kendi iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdiklerini ifade etmektedir. Lise öğrencilerinin iletişim becerilerini nasıl algıladıklarını belirleyen ölçekten alınabilecek en yüksek puan

100 iken, üniversite öğrencilerinin alacağı en yüksek puan 125'tir. İlk defa lise öğrencileri için geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Korkut (1996) tarafından yapılmıştır.

3.3.2.1.İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Güvenirliği

İBDÖ' nün güvenirlik çalışmasında testin tekrarı yöntemi sonucunda güvenirlik katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını saptamak amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur (Korkut,1996).

İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin üniversite öğrencileriyle yapılan güvenirlik çalışmasında testin tekrarı yöntemiyle iki hafta arayla 58 öğrenciye uygulama yapılmış, güvenirlik katsayısı .78 ($p<.001$), iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alfa değeri ise .86 olarak bulunmuştur (Korkut, 1999). Yüksel-Şahin tarafından (1997) üniversite öğrencileri için yapılan bir diğer güvenirlik çalışmasında ise 120 üniversite öğrencisinden testin tekrarı yöntemi ile 3 hafta ara ile veriler toplanmış ve iki ölçüm arasındaki korelasyon 0.87 olarak bulunmuştur.

3.3.2.2.İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geçerliği

Ölçek maddelerinin yapı geçerliliği Korkut (1996) tarafından temel bileşenler faktör analiziyle gerçekleştirilmiş, İBDÖ' nün tek boyutlu olduğu ortaya konmuştur. Ölçeğin üniversite öğrencileri için gerçekleştirilen geçerlik çalışmasında ise benzer ölçekler geçerliği kullanılmış, 58 öğrenciye İBDÖ ile birlikte Dökmen tarafından 1988 yılında geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmış, bu iki ölçek arasındaki geçerlik katsayısı .52' olarak belirlenmiştir (Korkut, 1999).

Yüksel-Şahin (1997)' in gerçekleştirdiği geçerlik çalışmasında da Öztan tarafından 1994 yılında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Lorr'un "Kişilerarası İlişkiler Tarzı Ölçeği" ile benzer ölçekler geçerliği kullanılmıştır. Bu ölçek İBDÖ ile birlikte 120 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Sıra farkları korelasyonu sonucunda elde edilen değer 0.54 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Problem Çözme Envanteri

Problem çözme envanteri bireyin problem çözümede kendisine güvenini, bireysel kontrol duygusunu ve yaklaşım biçimini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini nasıl algıladıklarını belirlemek için, Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner tarafından 1993 yılında Türkçe'ye uyarlanan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997). PÇE 35 maddeden oluşmaktadır. Maddeleri 1-6 arasında puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Puanlama sırasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlamaya dahil edilmemektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 192'dir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği ise bireylerin kendilerini problem çözme becerileri konusunda yetersiz olarak algıladıklarını göstermektedir. Ölçeğin yurt dışındaki geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında, "problem çözme yeteneğine güven", "yaklaşma-kaçınma" ve "kişisel kontrol" olmak üzere üç faktör, yurt içindeki çalışmalar da ise "aceleci yaklaşım", "düşünen yaklaşım", "kaçıngan yaklaşım", "değerlendirici yaklaşım", "kendine güvenli yaklaşım" ve "planlı yaklaşım" olmak üzere 6 faktör belirlenmiştir. Alt ölçeklerden elde edilen puanların yanı sıra ölçekten alınan toplam puan da kullanılabilir. Bu çalışmada da Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkiye'ye uyarlanmış olan ölçek kullanılmış, toplam puan değerlendirmeye alınmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997).

3.3.3.1. Problem Çözme Envanterinin Güvenirliği

Ölçeğin güvenilirlik çalışması 244 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiş, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yarıya bölme güvenilirliği tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .81'dir (Savaşır ve Şahin, 1997).

3.3.3.2. Problem Çözme Envanterinin Geçerliliği

Ölçeğin geçerlik çalışması ölçüt bağıntılı geçerlikle gerçekleştirilmiş, ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca,

PÇE' nin Beck Depresyon Envanteri ve STAI-T' den alınan puanlara göre oluşturulan grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği belirtilmiştir. Yapılan diskriminant analizi sonucunda ise ölçeğin disforik ve disforik olmayan grupları %94 ve %55 oranlarında; kaygılı ve kaygılı olmayan grupları ise %90 ve %80 oranlarında doğru olarak sınıflandırabildiği ortaya konmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bazı bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgiler Kişisel Bilgi Formu (EK-4) ile toplanmıştır.

Katılımcıların cinsiyeti, yaşı, akademik ortalaması, bölümü, sınıfı ve en uzun süre yaşadığı yerleşim birimlerine ilişkin bilgiler Kişisel Bilgi Formu ile belirlenmiştir. Yaş ve akademik ortalama değişkenleri katılımcının kendisi tarafından bırakılan boşluğa yazılırken, diğer değişkenlerle ilgili bilgiler kendilerine sunulan seçenekler arasından işaretlenerek verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu ve ölçeklerin uygulamaları 2004–2005 öğretim yılında Mart-Nisan aylarında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalardan önce Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi Rektörlükleri'nden gerekli izin alındıktan (EK-5) sonra, fakültelerin ilgili yöneticileriyle görüşülmüş, uygulama için gün-saat belirlenmiştir. Belirlenen gün ve saatlerde sınıfta bulunan öğrencilerden gönüllü olarak katılanlara ölçek setleri uygulanmış, veriler toplanmıştır.

Uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her uygulamadan önce araştırmacı kendisini tanıtmış, daha sonra da araştırmanın amacı, önemi ve ölçeklerin nasıl yanıtlanacağına ilişkin bilgiler vermiştir. Verilerin gizli tutulacağı ve kimlik belgelerine ihtiyaç duyulmadığı da ifade edilmiştir. Uygulama sırasında, isteyenlere araştırma sonrasında araştırma sonuçlarıyla ilgili bilgi verilebileceği de açıklanmıştır.

Katılımcılar, ölçme araçlarını cevaplamayı yaklaşık olarak 30-35 dakikada tamamlamıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Toplanan veriler çözümlenmeden önce uygulanan 1437 ölçek seti tek tek incelenmiş, yönergelere uygun olarak cevaplanmayan (hatalı veya tam doldurulmamış) uygulamalar değerlendirme dışında bırakılmış, geriye kalan ölçek setleri arasından evrenin %25'ine karşılık gelen 853 tanesi çözümlenmeye dahil edilmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi “SPSS 10.0.0 for Windows” paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerini saptamak amacıyla betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Kız ve erkeklerin saldırganlık düzeylerinin ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü bağımsız gruplara uygulanan t-testi ile yapılmıştır. Saldırganlık ile iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişkileri ortaya koymak için Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısı kullanılmıştır. İletişim becerileri, problem çözme becerileri, yaş, ve akademik başarının saldırganlığı yordayıcılığını saptamak amacıyla çoklu regresyon analizinin aşamalı seçim yönteminden (Stepwise Regression) yararlanılmıştır. Tüm istatistiksel çözümlenmeler için önemlilik düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Dördüncü Bölüm

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın temel amacını gerçekleştirebilmek için yanıtlanması gereken alt amaçlara ilişkin bulgularla, bunların yorumları verilmiştir. Bulguların ve yorumların sunulmasında araştırmanın alt amaçları sırası ile ele alınarak, her bir alt amaca ilişkin verilerin istatistiksel çözümlenmeleri doğrultusunda ulaşılan bulgularla, bunların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt amacında, öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerinin nasıl olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının saldırganlık ölçeğinden elde etmiş oldukları puanların ortalaması ve standart sapması Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Sayı	Ortalama	Standart Sapma	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Yüzdeler		
					%25	%50	%75
(n)	(\bar{x})	(s)					
853	108.01	17.27	70	173	95	107	119

Çizelge 2’ de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerinin ortalaması 108.01, standart sapması ise 17.27’dir. Ölçekten alınan puanların en düşüğü 70, en yükseği 173, ranjı ise 103’tür. Birinci yüzdelerde yer alan katılımcıların puanları 95’den küçükken, dördüncü yüzdelerde yer alan katılımcıların puan ortalamaları ise 119’dan yüksektir.

Saldırganlık ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 225 iken, bu araştırmada alınan en yüksek puan 173'tür. Puanların dağılımı yüzdelikler açısından incelendiğinde, en yüksek puanları alan örneklemin %25'inin puanları, 119 ile 173 arasında değişmekte iken, en düşük puanları alan %25'inin puanlarının ise 70 ile 95 arasında değiştiği gözlenmektedir. Örneklemin ikinci ve üçüncü çeyreğinin oluşturduğu orta grubun puanlarının ise, 95-119 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu bulgular, ölçekten alınabilecek en yüksek puanla karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun saldırganlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmanın öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile ilgili bulgusu, Tok (2001)'un araştırmasıyla tutarlılık göstermektedir. Tok (2001)' un araştırmasında üniversite öğrencilerinin genel saldırganlık puanlarının ortalaması 112.64, standart sapması ise 18.10 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirten araştırma bulgusunun, Tok (2001)' un araştırma bulgularıyla desteklenmesi, üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin yüksek olmadığı izlenimini oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerinin yüksek olmaması, üniversite öğrencilerinin saldırganlıklarını spor, müzik veya diğer sosyal etkinliklerle ifade etme şanslarının daha yüksek olmasıyla açıklanabilir. Üniversite ortamı kulüpler, gruplar ve spor takımları gibi daha zengin olanaklar sunduğu için saldırganlığın da daha yapıcı yollarla ifade edilebileceğini akla getirmektedir. Üniversite öğrencilerinin entelektüel seviyesinin belli bir düzeyde olması da, iletişim ve problem çözme becerilerini daha etkili kullanarak çatışma durumlarında saldırganlık yerine daha yapıcı çözümler üretmelerini ve böylece saldırganlık düzeylerindeki düşüşü de açıklar görünmektedir.

Üniversitede arkadaşlık ilişkileri de farklılaşmakta, arkadaş çevresi daralmakta, arkadaşlık ilişkilerinin niteliği ve derinliği artmaktadır. Erikson'a göre, üniversite öğrenciliğine karşılık gelen genç yetişkinlik döneminin gelişimsel ödevi, yakın ilişki kurma olduğu için üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerindeki iletişim ağ yoğunluğunu daralttıkları söylenebilir. İletişim ağının daralması da ilişkilerin daha da yoğunlaşmasına neden olduğu için, yakın ilişkilerin saldırganlık davranışlarına kısıtlama getirebileceğini de akla getirmektedir. Kişiler arası iletişime ve iletişimin önemine yüklenen anlamın saldırganlığı azalttığı da ifade edilebilir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt amacı ise, öğretmen adaylarının saldırganlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Bu amaçla, kız ve erkek öğretmen adaylarının puanlarına ait aritmetik ortalamalar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t testi sonucu

Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t
Kız	575	105.14	15.62	6.69*
Erkek	278	113.87	18.95	

*p<.0001

Çizelge 3’te de görüldüğü gibi kız ve erkek öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ortalamaları arasında gözlenen farklılık 0.0001 düzeyinde anlamlı bulunmuş, erkeklerin saldırganlık düzeylerinin kızlarınkinden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmanın bu bulgusu, Arıca (1995), Demirhan (2002), Gümüş (2000), Güner (1995), Finn ve Frone (2003), Tuzgöl, (1998), Tok (2001) ve Zeichner, Parrott ve Frey (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte, Björkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen (1992), Hatunoğlu, (1994) ve Köksal (1991)’in kız ve erkeklerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ilişkin bulgusu ise 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 bulguların 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). Bu nedenle, kızlar saldırganlık davranışlarından suçluluk duyarken, erkekler saldırganlık davranışları sonucunda herhangi bir olumsuz duygu yaşamamaktadırlar (Eagly ve Steffen, 1986).

Erkeklerin saldırganlığa başvurması kabul görüp, onaylanırken, kızların saldırganlık davranışlarının onaylanmaması (Björkvist, Österman ve Lagerspetz, 1994) bireylerin kendilerine yönelik yaptığı değerlendirmelerin yanı sıra, çevresel belirleyicilerin de cinsiyet farklılıklarını açıklayabileceğini akla getirmektedir. Cinsiyetler arasında gözlenen farklılıkların sosyalleşme sürecinde kazanılan cinsiyet rollerinden kaynaklandığı da ifade edilmiştir (Baron ve Richardson, 1994). Günlük yaşamda, medya da dahil olmak üzere erkeklerin saldırganlıkları ödüllendirilmekte, kızlar ise yumuşak huylu, uyumlu bireyler olmaları konusunda desteklenmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetlerine göre oyuncak (silah ya da bebek) seçmesi de, kız ve erkeklerin saldırganlık şemalarının farklılaşmasını, dolayısıyla cinsiyetler arasındaki farklılığı da tetikleyebilmektedir. Sosyalleşme sürecinde kazanılan cinsiyet rolleri, cinsiyete ilişkin kalıp yargılar, kız ve erkeklerin, saldırganlıklarını kime, nasıl ve ne zaman göstereceğini belirlemektedir (Berkowitz, 1993). Saldırganlık davranışlarındaki farklılıkları cinsiyete ve cinsiyete ilişkin kalıp yargılara göre ele alan Tok (2001)'un araştırmasında da saldırganlık düzeyleri açısından en büyük farklılığın geleneksel cinsiyet rollerine sahip kız ve erkekler arasında olması da bu görüşü desteklemiştir.

Saldırganlık davranışlarında cinsiyete göre değişim, saldırganlığın ifade edilmesinde, anlamlandırılmasında da ortaya çıkmaktadır (Knight ve diğerleri, 2002). Yetişkinlik döneminde cinsiyetler arasında gözlenen farklılıklar azaldığı için erkekler de çocukluk ve ergenlik dönemine oranla, dolaylı saldırganlığa daha sık başvurmaktadır. Ancak, erkeklerin dolaylı saldırganlıkları kızlarınkinden yine de farklıdır. Erkekler mantıklı görünen dolaylı saldırganlığı, kızlar ise ilişkisel saldırganlığı tercih etmektedirler. Erkekler gelişen sosyal becerileriyle dolaylı saldırganlığı eskisine oranla daha çok tercih etseler de, hem dolaylı hem de doğrudan saldırganlık açısından kızlardan daha yüksek düzeylerde yer almaktadırlar (Björkvist, Lagerspetz ve Kaukiainen, 1992). Bu bulgulara göre, erkeklerin saldırganlık düzeylerinin genel anlamda kızlardan daha

yüksek olduğu, saldırganlık davranışlarının da farklı biçimlerde ifade edildiği söylenebilir.

4.3. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt amacında öğretmen adaylarının saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla, öğretmen adaylarının saldırganlık ve iletişim becerileri ölçeklerinden elde etmiş oldukları puanlar arasında ne tür bir ilişki olduğu araştırılarak, Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısı ile elde edilen sonuç, Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışları ile İletişim Becerileri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı

r	İletişim Becerileri
Saldırganlık	-0.60*

*p< .0001

Çizelge 4’te görüldüğü gibi saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri arasında .60 düzeyinde, negatif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-0.60$, $p<.0001$). Buna göre, iletişim becerileri puanları arttıkça saldırganlık puanlarının azaldığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bu bulgu, Nerdrum (1997), Rutherford, Mathur ve Quinn, (1998), Schneider (1991), Webster-Stratton, Hammon ve Reid (2001)’in saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri arasında benzer bir ilişki bulunduğunu ortaya koyan araştırma bulgularıyla tutarlıdır. İletişim becerileri ve saldırganlık arasındaki ilişkiler, Björkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen (1992)’nin saldırganlığı, iletişim becerilerinin gelişimiyle açıkladığı gelişimsel modeliyle de desteklenmiştir. Bu modele göre, bireylerin yaşı ilerledikçe, iletişim becerileri gelişmekte, saldırganlık davranışlarında da azalma gözlenmektedir.

Etkili iletişim becerileri hem karşı tarafı en doğru biçimde anlamayı ve algılamayı (Cüceloğlu, 1995; Korkut, 1996), hem de herhangi bir çatışma durumunda saldırganlık

yerine daha yapıcı çözüm yollarının seçilip uygulanmasını sağlayarak (Baron ve Richardson, 1994) saldırganlık davranışlarının azalmasına neden oluyor olabilir.

Öte yandan, empatinin bilişsel boyutu olan farklı açılardan bakabilme becerisinin ise saldırganlığı her durumda azaltmadığı (Richardson ve diğerleri, 1994) ve düşük empatik becerilerin sadece erkeklerde gözlenen ilişkisel saldırganlıkla ilişkili olduğu (Loudin, Loukas ve Robinson, 2003) bulgusu ise bu araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir. Şöyle ki, empati özgeci davranışlar için bir eğilim oluşturmakla birlikte, diğer bireyleri daha iyi tanımayı, onların artı ve eksilerini fark etmeyi kolaylaştırdığı için saldırganlık amacıyla da kullanılabilir. Ayrıca, iletişim becerilerindeki yetersizlik gerçekçi algılamalar yerine çarpık algılamalara ve saldırganlıkla ilgili yanlış yüklemeler yapılmasına da neden olabilmektedir.

Üniversite öğrencilerinin kendilerini daha iyi tanımlarından ve ergenlik döneminin ben merkeziliğinden kurtularak, dikkatlerini çevresine yönlendirmesinden dolayı iletişim becerilerinin daha da geliştiği, bu nedenle de saldırganlık davranışlarına daha az başvurdukları da ifade edilebilir.

4.4. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt amacında, öğretmen adaylarının saldırganlık davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla, öğretmen adaylarının Saldırganlık Ölçeği'nden ve Problem Çözme Envanteri'nden elde etmiş oldukları puanlar arasında ne tür bir ilişki olduğu araştırılarak, Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısı ile elde edilen sonuç, Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı

r	Problem Çözme Becerileri
Saldırganlık	0.50*

*p< .0001

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının saldırganlık ölçeğinden elde ettikleri puanlarla problem çözme envanterinden elde ettikleri puanlar arasında .50 düzeyinde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.50$, $p<.0001$). Buna göre, problem çözme envanterinden alınan puanlar yükseldikçe, saldırganlık ölçeğinden alınan puanların da yükseldiği söylenebilir. Problem çözme envanterinden alınan puanlar yükseldikçe, bireylerin problem çözme becerilerini algılama düzeylerinin düştüğü söylenebilir. Bir başka deyişle, problem çözme becerileri yetersiz algılandığı oranda saldırganlık davranışlarının da artmakta olduğu söylenebilir.

Araştırmanın saldırganlık davranışları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan bu bulgusu çok sayıda araştırma bulgusuyla desteklenmiştir. (D'Zurilla, Chang ve Sanna, 2003; Keltikangas-Järvinen ve Kangas, 1988; Lochman ve Dodge, 1994; McMurrin, Blair ve Egan, 2002; Pakaslahti ve Keltikangas-Järvinen, 1996; Slaby ve Guerra, 1988). Bu araştırmalarda katılımcıların saldırganlık davranışlarının problem çözme becerilerindeki düşüğe bağlı olarak arttığı ortaya konmuştur. Nitekim, Dubow, Huesmann ve Eron (1987), Guerra ve Slaby (1990) da problem çözme becerilerini geliştirmenin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini ele almış, problem çözme becerileri eğitimine katılan bireylerin saldırganlık davranışlarında azalma olduğunu belirlemişlerdir.

Etkili problem çözme becerileri, bireylerin karşılaştıkları problemleri, yaşadıkları çatışmaları kısa yoldan tepkisel saldırganlıkla değil de, bilişsel süreçlerin yardımıyla, daha karmaşık ve daha özgeci yollarla çözümlenmesini sağlamaktadır. Bireyler, problem çözme becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle, kendilerine ulaşan bilgileri doğru olarak işleyememekte, diğerlerinin davranışlarının gerisindeki niyet veya amacı yanlış algılayabilmekte ve doğru karar veremeyebilmektedirler (Randall, 1997). Bu nedenle, problem çözme becerileri yetersiz olan bireyler, kendilerine yönlendirilen saldırganlık

davranışlarının düzeyini olduğundan daha yüksek, kendi saldırganlık davranışlarının düzeyini ise olduğundan daha düşük algılamaktadırlar (Lochman ve Lenhart, 1993). Sonuçta, problem çözme becerilerini yetersiz algılayan bireylerin, kişiler arası iletişim sürecinde, çatışma ve sorun yaşama olasılıklarının yükseldiği söylenebilir. Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ise bireylerin problem çözme sürecinde kendilerini daha başarılı olarak algılamalarına neden olmakta, problem çözme konusunda kendilerine güvenen bireylerin ise saldırganlık gibi uyumsuzluk sorunu yaşama olasılıkları düşmektedir (Frey, Hirschtein ve Guzzo, 2000). Ayrıca, problem çözme becerileri eğitime katılan bireylerin gelişen problem çözme becerilerinin, karşılaştıkları sorunları daha etkin olarak çözümleyebilmelerine imkan sağladığı da söylenebilir. Problemlerini etkili olarak çözen bireylerin engellenmişlik duygusuna kapılma olasılığı da düşeceği için, etkili problem çözme becerileri saldırganlık davranışlarındaki azalmayı bu yönüyle de açıklar görünmektedir.

4.5. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt amacında, öğretmen adaylarının saldırganlık davranışları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla, öğretmen adaylarının saldırganlık ölçeğinden elde etmiş oldukları puanlar ile akademik ortalamaları arasında ne tür bir ilişki olduğu araştırılarak, Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısı ile elde edilen sonuç, Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışları ile Akademik Başarıları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı

r	Akademik Ortalama
Saldırganlık	-0,09*

*p< .01

Çizelge 6’da görüldüğü gibi saldırganlık davranışları ile akademik başarı arasında oldukça düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-0.09$, $p<.0001$). Buna göre, akademik başarı yükseldikçe, saldırganlık davranışlarının azaldığı söylenebilir.

Bu araştırma bulgusu, Finn ve Frone (2003) ve Scott, Nelson ve Liaupsin (2001)'in bulgularıyla tutarlı iken, Feshbach ve Price (1984)'ın saldırganlık ile akademik başarısızlık arasındaki ilişkinin özellikle erkeklerde daha güçlü olduğuna ilişkin bulgusu ile tutarsızlık göstermektedir.

Diğer başarısızlıklar gibi akademik başarısızlığın da bireylerde engellenmişlik duygusu yaratabileceği, böylece bireylerin saldırganlığa başvurma eğilimlerini de yükseltebileceği söylenebilir. Akademik başarısızlık, bireylerin kendine olan güvenlerini olumsuz yönde etkileyebileceği ve saldırganlığın da bireylerin kendine güvenlerini geri kazanmak amacıyla kullanılabileceği düşüncesi de akademik başarısızlık ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Böylece, akademik başarısızlık yaşayanların saldırganlık davranışlarına neden daha sık başvurduğu da açıklanabilmektedir (Feshbach ve Price, 1984; Scott, Nelson ve Liaupsin, 2001). Akademik başarı, öğrencilerin akademik ortamlarda kendilerini daha iyi hissetmelerini, dolayısıyla akademik konularla daha fazla ve daha yakından ilgilenmelerini sağladığı için, öğrencilerin madde bağımlılığı, saldırganlık ve şiddet gibi sapkın davranışlardan da uzak durmasını sağlıyor olabilir (Lösel ve Bender, 2004).

4.6. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışlarını Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt amacında, öğretmen adaylarının iletişim becerileri, problem çözme becerileri, akademik başarıları ve yaşlarının saldırganlık davranışlarını yordama derecesinin belirlenmesi hedeflenmiştir. İlgili değişkenlerin saldırganlığı yordama derecesini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizinin aşamalı seçim yöntemi kullanılmış, elde edilen bulgular Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışlarını Yordayan Değişkenlerle İlgili Bulgular

Model	Standart					
	Beta β	R	R ²	R ² 'deki Artış	Hata Puanı	F
1.İletişim Becerileri	-0.60	0.60	0.36	0.36	13.83	478.15*
2.İletişim Becerileri	-0.47					
Problem Çözme Becerileri	0.22	0.63	0.39	0.03	13.50	272.20*

sd=852, *p< .0001

Çizelge 7’de görüldüğü gibi iletişim becerileri ve problem çözme becerileri birlikte saldırganlık davranışlarını anlamlı olarak yordamaktadır ($R=0.63$, $R^2=0.39$, $p<.0001$). Bu iki değişken, saldırganlık davranışındaki toplam varyansın % 39’unu açıklamaktadır. İletişim becerileri ise tek başına, saldırganlık davranışındaki varyansın % 36’sını açıklamaktadır ve saldırganlığın en güçlü yordayıcısıdır. Problem çözme becerileri ise varyansın %3’ünü açıklamaktadır. Bununla birlikte, akademik ortalama ve yaş değişkenlerinin saldırganlık davranışlarını yordamadığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulgu Loudin, Loukas ve Robinson (2003) ve D’Zurilla, Chang ve Sanna (2003)’ nın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Loudin, Loukas ve Robinson (2003)’ un gerçekleştirdiği araştırmada, iletişim becerilerinin temelini oluşturan, “başkalarının bakış açılarından bakabilme” becerisinin ilişkisel saldırganlığın yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. D’Zurilla, Chang ve Sanna (2003) ise problem çözme becerileri ile saldırganlık arasındaki ilişkileri ele aldığı araştırmasında, sosyal problem çözme becerilerinin saldırganlığı yordadığını ortaya koymuştur. Aynı zamanda, Frey, Hirschtein ve Guzzo (2000), Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001) ve Webster-Stratton ve Reid (2003)’ in araştırma bulguları da bu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Bu araştırmalarda hem iletişim becerileri hem de problem çözme becerilerinin saldırganlık davranışlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İletişim becerilerinin saldırganlığı birinci derecede yordaması, iletişim becerilerinin etkili yaşamayı sağlayan pek çok becerinin temelinde yer almasıyla (Korkut, 2004) açıklanabilir. İletişim becerileri, problem çözme becerileri eğitiminde de kullanılmakta,

problem çözüme becerilerinin daha etkin öğrenilmesini ve bireyin kendisini atılınca ifade etmesini sağlamaktadır (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001).

İletişim becerilerinin maskesiz iletişimi mümkün kılarak yanlış anlamaları ve yüklenme hatalarını en aza indirdiği, böylece saldırganlık davranışlarında düşüşe neden olduğu da ifade edilebilir. Aynı zamanda, iletişim becerilerinin temelini oluşturan empatik becerilerle saldırganlık davranışları arasındaki ilişkileri ele alan araştırmaların bulguları da bu bulguyu desteklemektedir (Kaukiainen ve diğerleri, 1999; Strayer ve Roberts, 2004). İletişim becerilerinden birisi olan empati, karşı tarafın duygularını ve saldırganlık davranışlarının karşı tarafta yarattığı olumsuzlukları görmeyi sağladığı için (Baron ve Richardson, 1994; Frey, Hirschtein ve Guzzo, 2002) saldırganlıkla ters yönlü bir ilişki içerisindedir. Bu nedenle, iletişim becerilerinin saldırganlığı yordayıcılığı, karşı tarafı incitmeden, bireyin kendi haklarını savunabilmesiyle de açıklanabilir.

Etkili problem çözüme becerilerinin bireylerin özyeterliliklerini arttırarak, çatışma durumlarında saldırganlığın alternatifi olan becerilerin harekete geçirilmesini tetikleyebileceği ve sosyal ilişkilerin daha sağlıklı, etkili olmasını da destekleyebileceğini akla getirmektedir.

Etkili problem çözüme becerilerinin bireylerin kaygılanmasını, durumlara ilişkin olumsuz tutumlar geliştirmesini engellemesi nedeniyle, bireylerin hayattan daha fazla doyum almasına, engellenmelere takılmadan ihtiyaçlarını karşılmasına, dolayısıyla kendisini daha huzurlu ve mutlu hissetmesine neden olabileceği de düşünülmüştür. Ayrıca, etkili problem çözümenin bireyin kendi istekleri ve çevrenin beklentileri arasındaki dengenin kurulmasına da yardımcı olduğu, böylece saldırganlık davranışlarını da etkilediği söylenebilir.

Problem çözüme becerilerinin saldırganlık davranışlarını yordama derecesi iletişim becerilerinden daha düşük bulunmuştur. Bu bulgu saldırganlıkla ilişkili olan etkili problem çözüme becerilerinin ani tepki gösterilen durumlarda saldırganlık davranışları üzerindeki kontrol edici etkisini kaybetmesiyle açıklanabilir. Problem çözüme becerileri birbiri içine geçmiş karmaşık bilişsel süreçlerden ve aşamalardan oluştuğu için,

saldırganlık davranışları gösterilmeden önce bilişsel sistemde bir dizi işlem gerçekleştirildiğinde, saldırganlık yerine gösterilebilecek diğer davranışlar repertuarlardan seçilmekte, her birinin gerçekleştirilebilirliği ve olası sonuçları gözden geçirilmektedir. Bu sürecin sonunda da, saldırganlık yerine sosyal olarak daha çok kabul gören davranışların gösterilme olasılığı yükselmektedir (Huesmann, 1988). Ancak, saldırganlık davranışları her zaman planlı, amaçlı ve soğukkanlılıkla ifade edilememektedir. Kimi durumlarda, bireyler öfkelenildiğinde bilişsel süreçler devreye sokulamamakta, saldırganlık davranışları tepkisel olarak, aniden ortaya çıkabilmektedir.

Öğretmen adaylarının akademik başarılarının saldırganlık davranışlarını yordamadığına ilişkin bulgu, Feshbach ve Price (1984), Finn ve Frone (2003) ve Scott, Nelson ve Liaupsin (2001)'un bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir. Bu tutarsızlık, ilgili araştırmaların örneklem grubunun çocuk ve ergenlerden oluşmasından kaynaklanabilir. Akademik başarı ya da başarısızlık çocukluk ve ergenlik döneminde gözlenen saldırganlıkla ilişkili iken, akademik başarının üniversite çağındaki genç yetişkinler için saldırganlığın yordayısı olma özelliğini yitirdiği söylenebilir. Üniversite öğrencilerinde “yakın ilişkiler kurma” akademik başarının önüne geçmekte, önceliği değişen genç yetişkinler farklı sosyal etkinliklere yönelmekte, kendilerini değişik ortamlarda ifade etmeye çalışmaktadırlar. Bu yüzden, dersleri ve akademik yaşantısına daha az zaman ayıran üniversite öğrencilerinin, akademik başarıları ile saldırganlıkları arasında var olması tahmin edilen ilişkinin gücünün azaldığı ya da ortadan kalktığı da söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yaşları da saldırganlıklarını yordamamıştır. Bu bulgu, Arıca (1995), Demirhan (2002), Gümüş (2000), Tuzgöl (1998)'ün araştırmalarında da yaş ya da sınıf düzeyi ile saldırganlık arasında ilişki bulunmadığı bulgusuyla desteklenirken, Tok (2001)'un yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla desteklenmemiştir. Araştırmadaki yaş aralığının darlığı, yaşın saldırganlığı yordamamasının nedenlerinden birisi olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmada yer alan katılımcıların yaş dağılımı ele alındığında, katılımcıların çoğunun 19-24 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir. Üniversite öğrenciliği dönemine karşılık gelen, bu genç yetişkinlik döneminde yaş farklılıklarının giderek azaldığı, her geçen gün ortadan kalktığı da ifade edilebilir. Gelişimsel özellikler sonucu yaş grupları arasında gözlenen farklılıkların azalmasının üniversite ortamındaki

ortak hedefler ve yaşantılar sonucunda iyice hızlandığı da yaşın saldırganlığı yordamamasını açıklayabilmektedir. Araştırmada yer alan yaş gruplarının iletişim ve problem çözme becerilerinin birbirine yakın olması da, çocuk ve ergenlerin saldırganlık davranışları ve yaşları arasındaki ilişkiye benzer bir ilişki bulunmamasını açıklar görünmektedir.

4.7. Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışlarını Yordayan Değişkenlerin Kızlara ve Erkeklerle Göre Değişimine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt amacı ise, kız ve erkek öğretmen adaylarının iletişim becerileri, problem çözme becerileri, akademik başarıları ve yaşlarının saldırganlığı yordayıcılık açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. Bu amaçla, kız ve erkek katılımcıların saldırganlık puanları ayrı ayrı ele alınmış, analizler çoklu regresyon analizinin aşamalı seçim yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Kızlara ilişkin bulgular Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Kız Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışlarını Yordayan Değişkenlerle İlgili Bulgular

Model	Beta		R ²	R ² 'deki Artış	Standart	
	β	R			Hata Puanı	F
1.İletişim Becerileri	-0.55	0.55	0.30	0.30	13.04	249.33*
2.İletişim Becerileri	-0.43					
Problem Çözme Becerileri	0.22	0.58	0.34	0.04	12.74	144.51*

sd=574, *p< .0001

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, kızların iletişim ve problem çözme becerileri birlikte saldırganlık davranışını yordamakta, toplam varyansın %34’ünü açıklamaktadır (R= 0.58, R²= 0.34, p<.0001). Kızların iletişim becerileri tek başına toplam varyansın %30’ unu açıklarken, problem çözme becerileri ise toplam varyansın %4’ünü açıklamaktadır. Kızların akademik ortalama ve yaşları saldırganlığı yordamamıştır.

Erkek katılımcıların ilgili değişkenlerinin, saldırganlığı yordayıcılığına bakıldığında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çizelge 9’da görüldüğü gibi, erkeklerin iletişim becerileri ve problem çözme becerileri saldırganlık davranışlarını anlamlı olarak yordamaktadır ($R= 0.65$, $R^2= 0.43$, $p<.0001$). Bu bulgulara göre, erkeklerin iletişim becerileri ve problem çözme becerileri birlikte saldırganlık davranışındaki toplam varyansın %43’ünü açıklamakta, yalnız iletişim becerileri ise toplam varyansın %38’ini açıklamaktadır. Problem çözme becerileri de toplam varyansın açıklanmasına %5’lik bir katkı getirmektedir.

Çizelge 9. Erkek Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Davranışlarını Yordayan Değişkenlerle İlgili Bulgular

Model	Beta		R ²	Standart		
	B	R		R ² ’deki Artış	Hata Puanı	F
1.İletişim Becerileri	-0.61	0.61	0.38	0.38	14.99	168.54*
2.İletişim Becerileri	-0.41					
Problem Çözme Becerileri	0.31	0.65	0.43	0.05	14.40	103.36*

sd=277, *p< .0001

Çizelge 8 ve 9’daki bulgular karşılaştırıldığında, kız ve erkeklerin iletişim ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı yordadığı, diğer değişkenlerin (akademik ortalama ve yaş) ise saldırganlığı yordamadığı gözlenmektedir. Hem iletişim hem de problem çözme becerileri birlikte ele alındığında erkeklerde toplam varyansın %43’ünü açıklamakta, kızlarda ise %34’ünü açıklamaktadır. Benzer durum iletişim ve problem çözme becerileri ayrı ayrı ele alındığında da ortaya çıkmaktadır. Kızların iletişim becerileri tek başına toplam varyansın %30’ unu açıklarken, erkeklerin iletişim becerileri tek başına toplam varyansın %38’ini açıklamaktadır. Kızların problem çözme becerileri saldırganlıktaki toplam varyansın %4’ünü açıklarken, erkeklerin problem çözme becerileri ise %5’ini açıklamaktadır. Görüldüğü gibi, hem kız hem de erkek öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri saldırganlık davranışlarını yordamış, yaş ve akademik ortalamaları ise saldırganlık davranışının açıklanmasına anlamlı bir katkıda bulunmamıştır. Ayrıca, hem kız hem de erkeklerin iletişim ve problem çözme becerilerinin saldırganlığı yordayıcılık değerleri de birbirine oldukça yakındır.

Genel olarak ele alındığında, saldırganlık davranışlarını yordayan örüntünün hem kızlarda hem de erkeklerde aynı olduğu gözlenmiştir. İletişim becerilerinin bireylerin kendilerini engellenmiş hissetmeden ifade etmelerine olanak verebileceği ve kişiler arası ilişkilerde yaşanabilecek algılama hatalarını en aza indirebileceği olasılığı, bu becerinin hem kız hem de erkek öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarının en önemli yordayıcısı olmasını açıklar görünmektedir. Problem çözme becerileri de olaylara farklı açılardan bakarak, algılama hatalarını engellediği için iletişim becerilerinin ardından saldırganlık davranışlarının açıklanmasında ikinci sırayı almıştır.

Üniversite öğrenciliği döneminde ailesinin yanından ayrılan gençlerin pek çoğu, yurt ya da ev gibi yaşam alanlarını arkadaşlarıyla paylaştıkları için, hem kızların hem de erkeklerin, uyumlu bir çevre oluşturma adına saldırganlık davranışlarını kontrol altında tutmaya çalıştıkları söylenebilir. Daha önceki dönemlerde saldırganlık davranışlarını kontrol etme ya da dolaylı yollarla ifade etme ihtiyacı duymayan bireylerin yaşantı değişikliği sonucunda iletişim ve problem çözme becerilerini etkili bir şekilde kullanarak, çatışmaları yapıcı yollarla çözümlenmeye çalışması da, saldırganlık davranışlarını yordayan örüntünün kızlarda ve erkeklerde aynı kalmasını da açıklar görünmektedir.

Öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarını yordayan değişkenlere ilişkin örüntünün kızlarda ve erkeklerde değişmemesi üniversiteye gelen genç yetişkinlerin, her iki cinsiyetin de özelliklerini bünyesinde toplayan androjen tipe daha yakın olmalarıyla da açıklanabilir. Ayrıca, sosyal çevrenin bireyin üzerinde yarattığı kısıtlılıkların üniversite ortamında daha düşük olması, cinsiyet rollerinin bireyin davranışları üzerindeki etkisini kaybetmesine, cinsel kimliğinden daha bağımsız hareket etmesine de neden oluyor olabilir.

Beşinci Bölüm **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Eskişehir Anadolu ve Osmangazi Üniversiteleri'nde Eğitim Fakültesinin tüm bölüm ve sınıflarına devam eden öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri, saldırganlık davranışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı, saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri, saldırganlık davranışları ile problem çözme becerileri, saldırganlık davranışları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler, iletişim becerileri, problem çözme becerileri, akademik başarı ve yaş değişkenlerinin saldırganlık davranışlarını yordama derecesi ve yordama derecesinin kızlara ve erkeklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- * Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ele alındığında, saldırganlık puan ortalamaları 108.01, standart sapması ise 17.27 olarak tespit edilmiştir. Saldırganlık ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 225 iken, bu araştırmada alınan en yüksek puan 173'tür. Puanların dağılımı yüzdeler açısından incelendiğinde, en yüksek puanları alan örneklemin %25'inin puanları, 119 ile 173 arasında değişmekte iken, en düşük puanları alan %25'inin puanlarının ise 70 ile 95 arasında değiştiği gözlenmektedir. Örneklemin ikinci ve üçüncü çeyreğinin oluşturduğu orta grubun puanlarının ise, 95-119 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu bulgular, ölçekten alınabilecek en yüksek puanla karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun saldırganlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

- * Öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı saptanmıştır. Erkeklerin kızlardan önemli derecede daha saldırgan olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- * Öğretmen adaylarının saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki ($r = -.60, p < .0001$) saptanmıştır. İletişim becerileri arttıkça saldırganlık davranışları azalmaktadır.
- * Öğretmen adaylarının saldırganlık davranışları ile problem çözme becerileri arasında da anlamlı, pozitif bir ilişki ($r = .50, p < .0001$) bulunmuştur. Problem çözme becerileri düşük olan bireylerin saldırganlık düzeyleri daha yüksektir.
- * Öğretmen adaylarının saldırganlık davranışları ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde, anlamlı, ters yönlü bir ilişki ($r = -0,09, p < .01$) bulunmuştur. Akademik başarı düştükçe, saldırganlık davranışları artmaktadır.
- * Öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarını iletişim becerileri ve problem çözme becerileri yordamış, akademik başarı ve yaş değişkeni yordamamıştır. İletişim becerileri, saldırganlık davranışındaki değişimin büyük bir kısmını açıklamış, saldırganlığın en önemli yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Problem çözme becerilerinin de saldırganlığı yordadığı ve yordayıcılık açısından iletişim becerilerinin ardından ikinci sırada yer aldığı belirlenmiştir.
- * Kız ve erkek öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarını yordayan değişkenler ayrı ayrı incelendiğinde, bir farklılık gözlenmemiş, hem kızlarda hem de erkeklerde iletişim becerilerinin saldırganlığın en önemli yordayıcısı olduğu ve problem çözme becerilerinin de saldırganlığı yordadığı bulunmuştur. Bir başka ifadeyle, hem kızlarda hem de erkeklerde saldırganlık davranışlarını açıklayan örüntünün aynı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun saldırganlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının saldırganlık davranışlarında cinsiyete göre farklılaşma, saldırganlık davranışları ile iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler gözlenmiş, iletişim ve problem çözme becerilerinin hem kız hem de erkeklerin saldırganlık davranışlarının ortak yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

5.2.Öneriler

Araştırma bulguları çerçevesinde, ileri araştırmalara ve önleme programlarına yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir.

- * Araştırmada ele alınan saldırganlık değişkeniyle ilgili ölçümlerdeki sosyal istenirlik faktörünü kontrol etmek için, bireylerin ailesi veya arkadaşları gibi yakın çevresinden de bireyin saldırganlık davranışlarıyla ilgili bilgi toplanabilir.
- * Saldırganlık davranışlarının gelişimini ve süreğenliğini daha iyi anlayabilmek için boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- * Üniversite öğrencileriyle üniversiteye devam etmeyen genç yetişkinler arasında saldırganlık düzeyleri ve saldırganlığın ifade edilişi açısından farklılıklar olabileceği için, benzer araştırmalar üniversiteye devam etmeyen genç yetişkinlerle de gerçekleştirilebilir.
- * Problem çözme becerileri ve iletişim becerilerinin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel çalışmalar yapılabilir.
- * Saldırganlık karmaşık ve çok boyutlu bir davranış olduğu için, saldırganlık davranışlarını daha iyi açıklayabilmek için, meta analiz çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- * Saldırganlık ile iletişim ve problem çözme becerileri, akademik başarı arasındaki ilişkilerin gelişim dönemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için, iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve akademik başarının saldırganlığı yordayıcılığı farklı yaş gruplarıyla kesitsel olarak incelenebilir.

- * İletişim ve problem çözme becerilerinin yanı sıra saldırganlık ile ilgili olabilecek diğer değişkenler de regresyon modeline dahil edilerek, saldırganlık davranışlarının daha iyi açıklanması sağlanabilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik yapılan önerilerin yanı sıra, uygulama ve önleme çalışmalarına yönelik birkaç öneri de aşağıda sunulmaktadır.

- * Saldırganlık davranışları bireylerin hem kendisine hem de çevresine zarar vermesine neden olabileceği için, her yaş grubunda saldırganlığı önleme çalışmaları yürütülebilir.
- * Saldırganlığın kronikleşmeden önlenmesi için, saldırganlığı önleme çalışmalarının mümkün olduğunca erken yaşlarda başlatılması, saldırganlık davranışlarının olumsuz sonuçlarının başarıyla kontrol edilmesini sağlayabilir. Saldırganlık davranışlarında sağlanan değişimin devamlılığını sağlamak için, ebeveynler de saldırganlığı önleme çalışmalarına dahil edilebilir.
- * Saldırganlığı, engelleme ve cezalandırma davranışlarıyla önlemek yerine, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri gibi beceriler kazandırarak önlemenin daha etkili olabileceği bu araştırmanın sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Bu nedenle, saldırganlığı önleme çalışmalarında iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin kazandırılmasına ağırlık veren programlar hazırlanabilir. İletişim ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için yaratıcı drama, rol oynama tekniklerinden de faydalanılabilir.
- * Ailesinden ayrılan üniversite öğrencilerinin uyumsuzluk sorunu yaşayarak, sapkın davranışlara yönelmemesi için, üniversitelerin PDR merkezlerinde, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerine yönelik psikoeğitim gruplarına ve bu konudaki seminer ve konferanslara daha fazla ağırlık verilebilir.
- * Saldırganlığın erken yaşlarda önlenmesinin son derece önemli olduğu ve çocukluk ve ergenlik döneminde en fazla zaman geçirilen mekanlar arasında

okulların yer aldığı dikkate alınır, öğretmenlerin de önleme çalışmalarının bir parçası olarak ele alınması önerilebilir.

- * İletişim ve problem çözme becerileri konusunda eğitim verilerek gerçekleştirilen saldırganlığı önleme programlarının yanı sıra, çatışma durumlarında başkalarının saldırganlıkla değil de yapıcı çözümlerle tepki vermesi de saldırganlığın önlenmesi açısından son derece önemlidir. Bir başka deyişle, saldırgan bireylere saldırganlık yerine, yapıcı çözüm yollarıyla örnek olunması yoluyla da saldırganlık davranışları kontrol altına alınıp, azaltılabilir. Gözlem yoluyla öğrenme sürecinde, yapılandırılmış ve amaçlı önleme programlarından farklı olarak, saldırganlık davranışlarına alternatif oluşturma yaşamın içinde gerçekleştiği için hem öğrenilmesi hem de uygulanması daha kolay olabilir. Bu nedenle, öğretmenler öğretici kimliklerinin yanı sıra, öğrencilerine yönelik tutum ve davranışlarıyla da öğrencilerine örnek oldukları için, yapıcı tepkilerle saldırganlığın alternatifini olan davranışların gelişimini destekleyebilir. Bu yüzden, saldırgan bireylerin kendisine yönelik yürütülebilecek çalışmaların yanı sıra, ailelerin ve öğretmenlerin iletişim becerileri ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların desteklenmesi de önerilebilir. Öğretmenlere iletişim becerileri ve problem çözme becerileri konularında hizmet içi eğitim verilebilir.
- * Meslekte çalışan öğretmenlerin değişime ve yeniliğe çok açık olmayabileceği düşünülürse, öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri konusunda desteklenmesi daha da önem kazanabilir. Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için çalışma grupları oluşturulabilir ya da derslerin içeriğine göre bu konularda uygulama yaptırılabilir.

EKLER

EK	<u>Sayfa</u>
1. SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ.....	92
2. İLETİŞİM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.....	93
3. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ	94
4. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	96
5. ESKİŞEHİR ANADOLU VE OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜKLERİ İZİN ONAY BELGELERİ.....	97-98

EK 1. SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİNDEN SEÇİLMİŞ MADDELER

Açıklama:

Bu ölçek, size yönelik bazı ifadeler içermektedir. Bu ifadelerin sizin için ne ölçüde geçerli olduğunu her bir ifadenin karşısında belirtilen sütunlardan birinin altındaki parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz. Araştırma sonuçlarının bilimselliği için lütfen tüm ifadeleri içtenlikle cevaplayınız.

	Her Zaman	Sıklıkla	Arasıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.Kendime kazandığım başarı derecesine göre değer veririm.....	()	()	()	()	()
2.Kavga ve çatışmadan kaçınıyorum.....	()	()	()	()	()
.....	()	()	()	()	()
4.İnsanlar özde iyiliksever ve yumuşaktırlar.....	()	()	()	()	()
.....	()	()	()	()	()
7.Bana hakaret eden insanı yumruklayıp yere sermek isterim.....	()	()	()	()	()
.....	()	()	()	()	()
9.İnsanın her durumda kendi çıkarını koruması doğaldır.....	()	()	()	()	()
10.Başkalarının görüşümü kabul etmemeleri beni rahatsız etmez.....	()	()	()	()	()
.....	()	()	()	()	()
35.Eleştiriyi kendimi geliştirmek için bir fırsat sayıp hoş karşılarım.....	()	()	()	()	()
37.Konuşmalarımda küfüre yer vermem.....	()	()	()	()	()
.....	()	()	()	()	()
40.Filmlerdeki cinayet sahnelerine bakamam.....	()	()	()	()	()
.....	()	()	()	()	()
43.İnsanlara yanıtlayamayacaklarını bildiğim sorular sorarım...	()	()	()	()	()
.....	()	()	()	()	()
45.Kızdığım insanların kusurlarını bulur, çevremdekilere anlatırım.....	()	()	()	()	()

EK 2. İLETİŞİM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNDEN SEÇİLMİŞ MADDELER

Açıklama:

Bu ölçek iletişimle ilgili bazı özelliklerinizi ölçmeye yöneliktir. Aşağıda sunulan ifadelerle ilgili genelde nasıl olduğunuzu düşünerek okuyunuz. İlişkilerimizdeki özelliklerimiz elbette kiminle, hangi koşullarda, ne zaman ilişkide bulunduğumuza bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. O nedenle ifadeleri genelde gösterdiğiniz tepkilere göre değerlendiriniz. İfadelerin sizin durumunuzu ne derecede yansıttığını saptayınca bunu ifadelerin karşısındaki ilgili kutuya (X) işareti koyarak belirtiniz. Hiçbir ifadeyi boş bırakmamanız sonuçların daha sağlıklı değerlendirilmesini sağlayacaktır.

	Her zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1.Sorunlarını dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar.....	()	()	()	()	()
3.Başkalarını bir kasıt aramadan dinlerim.....	()	()	()	()	()
5.İnsanların önemli ve değerli olduklarını düşünürüm.....	()	()	()	()	()
.....	()	()	()	()	()
7.İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım.....	()	()	()	()	()
.....	()	()	()	()	()
10.Olaylara değişik açılardan bakabilirim.....	()	()	()	()	()
13.Kendime ve başkalarına zarar vermeden içimden geldiği gibi davranabilirim.....	()	()	()	()	()
23.İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissedirim.....	()	()	()	()	()
24.Bir yakınımla sorunum olduğunda bunu onunla suçlayıcı olmayan bir dille konuşmak için girişimde bulunurum.....	()	()	()	()	()
25.Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan kaçınıyorum.....	()	()	()	()	()

EK 3. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİNDEN SEÇİLMİŞ MADDELER

Açıklama:

Bu ölçeğin amacı, günlük yaşantınızdaki sorunlarınıza genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu sorunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun:

"Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?"

Lütfen yanıtınızı ilgili kutuya (X) işareti koyarak belirtiniz. Hiçbir ifadeyi boş bırakmamanız sonuçların daha sağlıklı değerlendirilmesini sağlayacaktır.

	Her Zaman	Çoğunlukla	Sık sık	Arada sırada	Ender olarak	Hiçbir zaman
1.Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam...	()	()	()	()	()	()
3.Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.....	()	()	()	()	()	()
6.Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.....	()	()	()	()	()	()
8.Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.....	()	()	()	()	()	()
.....	()	()	()	()	()	()
10.Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çöze yeteneğim vardır.....	()	()	()	()	()	()
15.Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.....	()	()	()	()	()	()
20.Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.....	()	()	()	()	()	()

EK 3-devam

	Her Zaman	Çoğunlukla	Sık sık	Arada sırada	Ender olarak	Hiçbir zaman
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.....	()	()	()	()	()	()
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.....	()	()	()	()	()	()
.....	()	()	()	()	()	()
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.....	()	()	()	()	()	()
.....	()	()	()	()	()	()
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.....	()	()	()	()	()	()
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.....	()	()	()	()	()	()
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.....	()	()	()	()	()	()

EK.4 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenci

Eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı özellikleri ve davranışları hakkında bilgi toplamak için bir araştırma desenlenmiştir. Bu araştırma kapsamında kişisel bilgi formu ve üç ölçme aracı uygulanmaktadır. Cevaplarınızla vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak, bireysel değerlendirme yapılmayacaktır. Bu nedenle, adınızı, soyadınızı veya numaranızı yazmanıza gerek yoktur. İçten ve samimi yanıtlarınız üniversite gençliğinin durumu hakkında bilgi vererek bilimsel bilgi dağarcığına katkıda bulunacaktır. Hiçbir ifadeyi boş bırakmamanız da sonuçların daha sağlıklı değerlendirilmesini sağlayacaktır.

Yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Arş.Gör. Yıldız KURTYILMAZ
Anadolu Üniversitesi
Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD

Lütfen aşağıdaki ifadelerden size uyan ifadenin yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

- 1) Cinsiyetiniz: ()Kız ()Erkek
- 2) Yaşınız (Lütfen Yazınız):.....
- 3) 2004-2005 öğretim yılı güz dönemi sonundaki genel akademik ortalamanız (Lütfen Yazınız)...
- 4) Öğrenim Gördüğünüz Program:

() Almanca Öğretmenliği	() İşitme Engelliler Öğretmenliği
() Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	() Okulöncesi Öğretmenliği
() Fransızca Öğretmenliği	() Resim-İş Öğretmenliği
() İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği	() Sınıf Öğretmenliği
() İlköğretim Matematik Öğretmenliği	() Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
() İngilizce Öğretmenliği	() Zihin Engelliler Öğretmenliği
- 5) Öğrenim Gördüğünüz Sınıf:

() 1.Sınıf	() 3.Sınıf
() 2.Sınıf	() 4.Sınıf
- 6) En uzun süre yaşadığınız yerleşim birimi?
 - () Şehir
 - () İlçe
 - () Belde
 - () Köy

**EK 5. ESKİŞEHİR ANADOLU VE OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜKLERİ İZİN ONAY BELGELERİ**



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Sayı : B.30.2.ANA.0.70.00.01-400- 109

Tarih : - 9 Şubat 2005

Konu : Uygulama İzni.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08.02.2005 tarihli ve 400-86 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Yıldız KURTYILMAZ'ın, "Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri ile Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler : Eskişehir Örneği (Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma)" başlıklı uygulama çalışmasını, Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde gerçekleştirmesi, Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr.Atila BARKANA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Sn. g. gendörler

DAĞITIM
Gereği :
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilgi :
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

GELEN EVRAK	
Kayıt Tarihi :	9.2.2005
Kayıt No.su :	178

Yunussemre Kampüsü 26470 ESKİŞEHİR
Santral: 0.222.3350580/(10 Hat) Faks: 0.222.3353616
E-Posta: gensek@anadolu.edu.tr

EK 5-devam



T.C.
OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
ESKİŞEHİR

Sayı : B.30.2.OGÜ.0.70.72.00-.590 .440.684

28 ŞUBAT 2005

Konu: Yıldız KURTYILMAZ

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ: 09.02.2005 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.01-400-108/645 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim ve Psikolojik Hizmetler Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yıldız KURTYILMAZ'ın "Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri İle Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler; Eskişehir Örneği (Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma) konulu tezi için Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğrencilerine ilgi yazınız ekindeki çalışmayı uygulaması, Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Ayılla YILDIRIM
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Br. g. gündürler

+ Eğitim Bil. Ens
- Genel Sek. Y.

M

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü	
Evrak Kayıt Servisi	
K. TARİHİ:	01 Mart 2005
K. NOSU:	1598

GELEN EVRAK	
Kayıt Tarihi:	28.02.2005
Kayıt No su:	301

Adres: Meşelik Kampüsü
26480 ESKİŞEHİR
e-posta: ogrisl@ogu.edu.tr

Telefon: (0 222) 239 37 50 (10 Hat)
Faks: (0 222) 229 20 80
Elektronik Ağ: www.ogu.edu.tr

KAYNAKÇA

- Acton, Robert G. ve Sara M. During. "Preliminary Results of Aggression Management Training for Aggressive Parents", **Journal of Interpersonal Violence**. 7, 3: 410-417, 1992.
- Anderson, Craig A. ve Brad J. Bushman. "Human Aggression", **Annual Review of Psychology**. 53: 27-51, 2002.
- Arıca, Osman Tolga. "Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- Aronson, Elliott, Timothy D. Wilson ve Robin M. Akert. **Social Psychology**. Third Edition. USA: Addison-Wesley Educational Publishers Inc., 1999.
- Atkinson, Rita L., Richard C. Atkinson, Edward E. Smith, Daryl J. Bem ve Ernest R. Hilgard. **Introduction to Psychology**. Tenth Edition. USA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1990.
- Bandura, Albert. "Psychological Mechanisms of Aggression". **Aggression: Theoretical and Empirical Reviews**. Volume 1: **Theoretical and Methodological Issues**. Ed.: Russell G. Geen ve Edward L. Donnerstein. New York: Academic Press, No:1, 1983, ss.1-40.
- Baron, Robert A. ve Deborah R. Richardson. **Human Aggression**. Second Edition. New York: Plenum Press, 1994.

Baron, Robert A. "The Control of Human Aggression: A Strategy Based on Incompatible Responses" **Aggression: Theoretical and Empirical Reviews**. Volume 2: **Issues in Research**. Ed.: Russell G. Geen ve Edward L. Donnerstein. New York: Academic Press, No: 2, 1983, ss.173-190.

Baron, Robert A. ve Donn Byrne. **Social Psychology**. Ninth Edition. USA: Allyn & Bacon, 2000.

Baron, Robert A. ve Donn Byrne. **Social Psychology**. Sixth Edition. USA: Allyn & Bacon, 1991.

Bartol, Curt. L. **Criminal Behavior: A Psychological Approach**. Fifth Edition. USA: Prentice-Hall, Inc., 1999.

Berkowitz, Leonard. **Aggression: Its Causes, Consequences, and Control**. USA: McGraw-Hill, Inc., 1993.

Björkqvist, Kaj, Karin Österman, ve Kirsti M. J. Lagerspetz. "Sex Differences in Covert Aggression among Adults", **Aggressive Behavior**. 20: 27-33, 1994.

Björkqvist, Kaj, Kirsti M. J. Lagerspetz ve Ari Kaukiainen. "Do Girls Manipulate and Boys Fight?: Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression", **Aggressive Behavior**. 18: 117-127, 1992.

Braithwaite, Ray. **Managing Aggression**. London, UK: Routledge, 2001.

Brehm, Sharon S., Saul M. Kassin ve Steven Fein. **Social Psychology**. Fourth Edition. USA : Houghton Mifflin Company, 1999.

Buss, Arnold H. **The Psychology of Aggression**. USA: John Wiley & Sons, Inc., 1961.

“Butler, L. ve D. Meichanbaum. **The Assessment of Interpersonal Problem-Solving Skills**. New York: Academic Press, 1981”. Larson, Lisa M., Wayne C. Piersel, Rosalie A. K. Imao ve Sarah J. Allen. “Significant Predictors of Problem-Solving Appraisal”, **Journal of Counseling Psychology**. 37, 4: 482-490, 1990, s. 482’deki alıntı.

Carr, Stuart C. **Social Psychology: Context, Communication and Culture**. Singapore: John Wiley & Sons Australia, Ltd., 2003.

Cohen, Douglas ve Janet Strayer. “Empathy in Conduct-Disordered and Comparison Youth”, **Developmental Psychology**. 32, 6: 988-998, 1996.

Connor, Daniel F. **Aggression and Antisocial Behavior in Children and Adolescents: Research and Treatment**. New York: The Guilford Press, 2002.

Corey, Gerald. **Theory and Practice of Counseling**. Fifth Edition. USA: Brooks/Cole Publishing Company, 1996.

Crick, Nicki R. ve Kenneth A. Dodge. “A Review and Reformulation of Social-Information-Processing Mechanisms in Children’s Social Adjustment”, **Psychological Bulletin**. 115, 1: 74-101, 1994.

Cüceloğlu, Doğan. **Yeniden İnsan İnsana**. Yirmi ikinci basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1995.

Çam, Sabahattin. “İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Çetinkaya, Hakan. “Video Oyunlarının Çocuklardaki Saldırganlığa Etkisi.” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991.

D’Zurilla, Thomas J. ve Nezu, Arthur M. “Development and Preliminary Evaluation of The Social Problem Solving”, **Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology**. 2, 2: 156-163, 1990.

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

Demirhan, Mine. “Kendini Açma Düzeyleri Farklı Genel Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.

“Dodge Kenneth A. “A Social Information Processing Model of Social Competence in Children. Editör: M. Perlmutter. Eighteenth annual Minnesota symposium on Child Psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p 77–125,1986.” Ireland, Jane L. “The Relationship Between Social Problem- Solving and Bullying Behaviour Among Male and Female Adult Prisoners”, **Aggressive Behavior**. 27: 297–312, 2001, s. 297’deki alıntı.

Dodge, Kenneth A. ve Joseph M. Price. “On the relation between social information processing and social competent behavior in early school-aged children”, **Child Development**. 65: 1385-1397, 1994.

Dodge, Kenneth A. “Social Cognition and Children’s Aggressive Behavior”. **Child Development**. 51: 162-170, 1980.

Dodge, Kenneth A. ve Cynthia L. Frame. “Social Cognitive Biases and Deficits in Aggressive Boys”. **Child Development**. 53: 620-635, 1982.

Doğan, Serdar. “Farklı Sosyoekonomik Düzeylere Mensup Ergenlik Çağındaki Kız ve Erkeklerin Saldırgan Davranışlarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

Dollard, John, Neal E. Miller, Leonard W. Doob, O. H. Mowrer and Robert R. Sears. **Frustration and Aggression**. Florence, KY: Routledge, 1998.

Dökmen, Üstün. **İletişim Çatışmaları ve Empati**. Yirmi yedinci Baskı. İstanbul. Sistem Yayıncılık ve Mat. San Tic. A.Ş., 2004.

Dubow, E. F., L. R. Huesmann ve L. D. Eron. “Mitigating Aggression and Promoting Prosocial Behavior in Aggressive Elementary Schoolboys”, **Behaviour Research and Therapy**. 25, 6: 527-531, 1987.

Duque, Luis.F., Joanne Klevens ve Clemencia Ramirez. “Overlap and Correlates of Different Types of Aggression among Adults: Results From A Cross-Sectional Survey In Bogotá, Colombia”, **Aggressive Behavior**. 29: 191-201, 2003.

Elliott, Stephen N. ve Frank M. Gresham. “Social Skills Interventions for Children”, **Behavior Modification**. 17: 3, 287-313, 1993.

Elliott, T., E. Sherwin, S. W. Harkins ve C. Marmarosh. “Self-Appraised Problem Solving Ability, Affective States and Psychological Distress”, **Journal of Counseling Psychology**. 42: 105-115, 1995.

Eron, Leonard D. “Introduction and Theoretical Perspectives: A Psychological Perspective”. **Aggression and Violence: An Introductory Text**. Editör: Van Hasselt, Vincent B. ve Michel Hersen. USA: Allyn & Bacon, 2000, ss.23-39.

Eron, Leonard D. ve L. Rowell Huesmann. "The Relation of Prosocial Behavior to the Development of Aggression and Psychopathology", **Aggressive Behavior**. 10: 201-211, 1984.

Farrel, A. D., A. L. Meyer ve K. S. White. "Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways: A School-Based Prevention Program for Reducing Violence Among Urban Adolescents", **Journal of Clinical Child psychology**. 30, 4: 451-463, 2001.

Felson, Richard B. "A Social Psychological Approach to Interpersonal Aggression". **Aggression and Violence: An Introductory Text**. Editör: Vincent B. Van Hasselt ve Michel Hersen. USA: Allyn & Bacon, 2000, ss.9-23.

Feshbach, S. ve June Price. "Cognitive Competencies and Aggressive Behavior: A Developmental Study", **Aggressive Behavior**. 10: 185-200, 1984.

Finn, Kristine V. ve Michael R. Frone. "Predictors of Aggression at School: The Effect of School-Related Alcohol Use", **National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin**. 87, 636: 38-54, 2003.

Franzoi, Stephen L. **Social Psychology**. Third Edition. USA : The McGraw-Hill Companies Inc., 2003.

Frey, Karin S., Miriam K. Hirschstein ve Barbara A. Guzzo. "Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence", **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**. 8, 2: 102-112, 2000.

Friedrich, Lösel ve Doris Bender. "Protective Factors and Resilience". **Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour** Ed.: David P. Farrington ve Jeremy W. Coid. UK: Cambridge University Press, 2004, ss.130-204.

- Fujihara, Takehiro, Takaya Kohyama, J. Manuel Andreu ve J. Martin Ramirez. "Justification of Interpersonal Aggression in Japanese, American, and Spanish Students", **Aggressive Behavior**. 25: 185-195, 1999.
- Giancola, Peter R. "Alcohol-Related Aggression during the College Years: Theories, Risk Factors and Policy Implications", **Journal of Studies on Alcohol**. 14: 129-139, 2002.
- Green, Laura, R., Deborah, R. Richardson ve Tania Lago. "How Do Friendship, Indirect and Direct Aggression Relate?", **Aggressive Behavior**. 22: 81-86, 1996.
- Greening, L. "Adolescent Stealers' and Nonstealers' Social Problem Solving Skills", **Adolescence**. 32: 51-55, 1997.
- Guerra, Nancy G. ve Ronald G. Slaby. "Cognitive Mediators of Aggression in Adolescent Offenders: 2. Intervention", **Developmental Psychology**. 26: 269-277, 1990.
- Gümüş, Turan. "Kendini Kabul Düzeyleri Farklı Genel Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Saldırganlık Düzeyleri." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.
- Güner, Nedret. "Ergenlerin Dinledikleri Müzik Türünün Depresyon ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- Hall, Calvin S. ve Gardner Lindzey. **Introduction to Theories of Personality**. Singapore: John Wiley & Sons, Inc., 1985.
- Hargie, Owen, Christine Saunders ve David Dickson. **Social Skills in Interpersonal Communication**. Third Edition. Great Britain: Routledge, 1994.

- Hatunoğlu, Arzu. “Ana-baba Tutumları ile Saldırđanlık Arasındaki İlişkiler.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.
- Hawkins, J. David ve Todd I. Herrenkohl. “Prevention in the School Years”. **Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour**. Ed.: David P. Farrington ve Jeremy W. Coid. UK: Cambridge University Press, 2004, ss. 265-291.
- Heppner, P. Paul ve C. E. Baker. “Applications of the Problem Solving Inventory”, **Measurement & Evaluation in Counseling & Development**. 29, 4: 229-242, 1997.
- Heppner, P. Paul, Thomas E. Witty ve Wayne A. Dixon. “Problem-Solving Appraisal and Human Adjustment: A Review of 20 Years of Research Using the Problem Solving Inventory”, **The Counseling Psychologist**. 32, 3: 344-428, 2004.
- Heppner, P. Paul ve Charles J. Krauskopf. “An Information-Processing Approach to Personal Problem Solving”, **The Counseling Psychologist**. 15, 3: 371-447, 1987.
- Heppner, P. Paul, Gary W. Neal ve Lisa M. Larson. “Problem Solving Training as Prevention with College Students”. **The Personnel and Guidance Journal**. 62, 9: 514-519, 1984.
- Heppner, P. Paul, & C. H. Petersen. “The Development and Implications of a Personal Problem Solving Inventory”, **Journal of Counseling Psychology**. 29: 166–175, 1982.
- Hudley, Cynthia. ve Sandra Graham. “An Attributional Intervention to Reduce Peer-Directed Aggression among African American Boys”, **Child Development**. 64: 124-138, 1993.

- Huesmann, L. Rowell. "An Information Processing Model for the Development of Aggression", **Aggressive Behavior**. 14: 13-24, 1988.
- Huesmann, L. Rowell ve Leonard D. Eron. "Individual Differences and the Trait of Aggression", **Aggressive Behavior**. 3: 95-106, 1989.
- Huesmann, L. Rowell ve Leonard D. Eron. "Cognitive Processes and the Persistence of Aggressive Behavior", **Aggressive Behavior**. 10: 243-251, 1984.
- Ireland, Jane L. "The Relationship Between Social Problem- Solving and Bullying Behaviour Among Male and Female Adult Prisoners", **Aggressive Behavior**. 27: 297-312, 2001.
- Kaukiainen, Ari, Kaj Björkqvist, Kirsti Lagerspetz, Karin Österman, Christina Salmivalli, Sari Rothberg ve Anne Ahlbom. "The Relationship between Social Intelligence, Empathy and Three Types of Aggression", **Aggressive Behavior**. 25: 81-89, 1999.
- Kazdin, Alan. E. "Treatment of Antisocial Behavior in Children: Current Status and Future Directions", **Psychological Bulletin**. 102, 2: 187-203, 1987.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa ve Paula Kangas. "Problem-Solving Strategies in Aggressive and Nonaggressive Children", **Aggressive Behavior**. 14: 255-264, 1988.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa. "Aggressive Behavior and Social Problem Solving Strategies: A Review of the Findings of a Seven-Year Follow-Up from Childhood to Late Adolescence", **Criminal Behavior and Mental Health**. 11: 236-250, 2001.
- Kenrick, Douglas T., Steven L Neuberg. ve Robert B. Cialdini. **Social Psychology: Unraveling the Mystery**. USA: Allyn & Bacon, 1999.

Korkut, Fidan. **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.

_____ “Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi”, **IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (10- 12 Eylül 1997). Bildiriler Cilt: 4**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1999, ss.208-218.

_____ “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları”, **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. 2, 7: 18-23, 1996.

Köksal, Fikri. “Denetim Odağı ile Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkiler.” Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991.

Krahé, Barbara. **The Social Psychology of Aggression**. UK: Psychology Press Ltd., 2001.

Larson, Lisa M., Wayne C. Piersel, Rosalie A. K. Imao ve Sarah J. Allen. “Significant Predictors of Problem-Solving Appraisal”, **Journal of Counseling Psychology**. 37, 4: 482-490, 1990.

Lindsay J. J. ve C. A. Anderson. “From Antecedent Conditions to Violent Actions: A General Affective Aggression Model”, **Personality and Social Psychology Bulletin**. 26: 533-547, 2000.

Lochman John E. ve Dodge, Kenneth A. “Social-Cognitive Processes of Severely Violent, Moderately Aggressive, and Nonaggressive Boys”, **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. 62, 2: 366-374, 1994.

Lochman, John E. "Self- and Peer Perceptions and Attributional Biases of Aggressive and Nonaggressive Boys in Dyadic Interactions." **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. 55, 3: 404-410, 1987.

"Lorenz, Konrad. **On Aggression**. New York: Bantam Books, 1976". Myers, David G. **Social Psychology**. USA : 2002, s. 379' daki alıntı.

Loudin, Jesse L., Alexandra Loukas ve Sheri Robinson. "Relational Aggression in College Students: Examining the Roles of Social Anxiety and Empathy", **Aggressive Behavior**. 29: 430-439, 2003.

Marshall,W. L., S. M. Hudson, R. Jones ve Y. M. Fernandez. "Empathy in sex offenders", **Clinical Psychology Review**. 15: 99-113, 1995.

Marzano, Robert J. **What Works in Schools : Translating Research into Action**. USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

Masalıcı, Ayşe Devrim. "Aile İçi Etkileşimlerle Çocuğun Saldırganlık Düzeyi ve Uygu Davranışlarının Karşılaştırılması." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, 2001.

McMurrin, Mary; Marie Blair ve Vincent Egan. "An Investigation of the Correlations Between Aggression, Impulsiveness, Social Problem-Solving, and Alcohol Use", **Aggressive Behavior**. 28, 6: 439- 445, 2002.

"Miles, D. R. ve G. Carey. "Genetic and Environmental Architecture of Human Aggression", **Journal of Personality and Social Psychology**.72: 207-217, 1997". Stephen L. Franzoi. **Social Psychology**. Third Edition. USA : The McGraw-Hill Companies Inc., 2002. s.451'deki alıntı.

- Miller, Paul A. ve Nancy Eisenberg. "The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior", **Psychological Bulletin**. 103, 3: 324-344, 1988.
- Moeller, Thomas. G. **Youth Aggression and Violence: A Psychological Approach**. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.
- Myers, David G. **Social Psychology**. Seventh Edition. USA : The McGraw-Hill Companies Inc., 2002.
- Nash, James K., Mark W. Fraser, Maeda J. Galinsky ve Lawrence L. Kupper. "Early Development and Pilot Testing of a Problem-Solving Skills-Training Program for Children", **Research on Social Work Practice**. 13, 4: 432-450, 2003.
- Nerdrum, P. "Maintenance of the Effect of Training in Communication Skills: A Controlled Follow-up Study of Level of Communicated Empathy", **British Journal of Social Work**. 27, 5: 705-722, 1997.
- Nezu, Arthur. M. ve Michael G. Perri. "Social Problem-Solving Therapy for Unipolar Depression: An initial Dismantling Study", **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. 57: 408-413, 1989.
- Özer, Kadir. **İletişimsizlik Becerisi**. Dördüncü Baskı. İstanbul. Sistem Yayıncılık ve Mat. San Tic. A.Ş., 2004.
- Öztürk, İsmet. "Ana-Baba Tutumlarının Üniversite Öğrencilerinin Bağımsızlık, Duyguları Anlama, Yakınlık, Başatlık, Kendini Suçlama ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.

- Pakaslahti, Laura ve Liisa Keltikangas-Järvinen. "Social Acceptance and the Relationship Between Aggressive Problem-solving Strategies and Aggressive Behaviour in 14-year-old Adolescents", **European Journal of Personality**. 10, 4: 249-261, 1996.
- Perry, David G., Louise C. Perry ve Paul Rasmussen. "Cognitive Social Learning Mediators of Aggression", **Child Development**. 57: 700-711, 1986.
- Pithers, William D. "Empathy: Definition, Enhancement, and Relevance to the Treatment of Sexual Offenders", **Journal of Interpersonal Violence**. 14, 3: 257-284, 1999.
- Quiggle, Nancy L., Judy Garber, William F. Panak ve Kenneth A. Dodge. "Social Information Processing in Aggressive and Depressed Children" **Child Development**. 63: 1305-1320, 1992.
- Randall, Peter. **Bullying in Adulthood: Assessing the Bullies and Their Victims**. USA, NY: Brunner-Routledge, 2001.
- Renfrew, John W. **Aggression and Its Causes: A Biopsychosocial Approach**. New York: Oxford University Press Inc., 1997.
- Richardson, Deborah R., Georgina S. Hammock, Stephen M. Smith, Wendi Gardner ve Manuel Signo. "Empathy as a Cognitive Inhibitor of Interpersonal Aggression", **Aggressive Behavior**. 20: 275-289, 1994.
- Robbins, Paul R. **Anger, Aggression, and Violence: An Interdisciplinary Approach** Jefferson, N.C.: McFarland, 2000.

“Rushton, J. P., D.W. Fulker, M. C. Neale, D. K. B. Nias ve H. J. Eysenck. “Altruism and Aggression: The Heritability of Individual Differences”, **Journal of Personality and Social Psychology**. 50:1192-1198, 1986”. David G. Myers. **Social Psychology**. Seventh Edition. USA : The McGraw-Hill Companies Inc., 2002, s.381’deki alıntı.

Rutherford Jr., Robert B., Sarup R. Mathur ve Mary M. Quinn. “Promoting Social Communication Skills through Cooperative Learning and Direct Instruction”, **Education and Treatment of Children**. 21, 3: 354-370, 1998.

Savaşır, Işık ve Nesrin H. Şahin. **Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**. Ed.: Işık Savaşır ve Nesrin H. Şahin. Ankara: Türk Psikologlar Derneği, 1997.

Schneider, Barry H. “A Comparison of Skill-Building and Desensitization Strategies for Intervention with Aggressive Children”, **Aggressive Behavior**. 17: 301-311, 1991.

Scott, Terrance M., C. Michael Nelson ve Carl J. Liaupsin. “Effective Instruction: The Forgotten Component in Preventing School Violence”, **Education and Treatment of Children**. 24, 3: 309-322, 2001.

Scully, D. “Convicted Rapists’ Perceptions of Self and Victim: Role Taking and Emotions”, **Gender and Society**. 2: 200-213, 1988.

Shewchuk, Richard M., Mallory O. Johnson ve Timothy R Elliott. “Self-Appraised Social Problem Solving Abilities, Emotional Reactions and Actual Problem Solving Performance”, **Behavior Research and Therapy**. 38: 727-740, 2000.

Signe, Preuschoft ve Carel P. van Schaik. "Dominance and Communication: Conflict Management in Various Social Settings". **Natural Conflict Resolution**. Ed.: Filippo Aureli ve Frans B. M. de Waal. Ewing, NJ, USA: University of California Press, 2000, ss. 77-105.

Slaby, Ronald G. ve Nancy G. Guerra. "Cognitive Mediators of Aggression in Adolescent Offenders:1. Assessment", **Developmental Psychology**. 24, 4: 580-588, 1988.

Strayer, Janet ve Roberts William. "Empathy and Observed Anger and Aggression in Five-Year-Olds", **Social Development**. 13: 1-13, 2004.

Şahin, Nail., Nesrin. H. Şahin ve P. Paul Heppner. "Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory in A Group of Turkish University Students", **Cognitive Therapy and Research**. 17, 4: 379-396, 1993.

Tedeschi, James T. "Social Influence Theory and Aggression". **Aggression: Theoretical and Empirical Reviews. Theoretical and Methodological Issues**. Ed.: Russell G. Geen, ve Edward L. Donnerstein. New York: Academic Press, No:1, 1983, ss.135-162.

Tok, Yaprak. "Cinsiyet Rollerini ile İlgili Farklı Yargılara Sahip Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

Tuzgöl, Meliha. "Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

Türkçe Sözlük. Yedinci Basım. Ankara: Türk Dil Kurumu, 1983.

- Underwood, Marian K., John D. Coie ve Cheryl R. Herbsman. "Display Rules for Anger and Aggression in School-age Children", **Child Development**. 63: 366-380, 1992.
- Vicki, Noll. "Cross-Age Mentoring Program for Social Skills Development", **School Counselor**. 44, 3: 239-242, 1997.
- Vierikko Elina, Lea Pulkinen, Jaakko Kaprio, Richard Viken ve Richard Rose. "Sex Differences in Genetic and Environmental Effects on Aggression", **Aggressive Behavior**. 29: 55-68, 2003.
- Walker, Hill M., Robert H. Horner, George Sugai, Michael. Bullis, Jeffrey R. Sprague, Diane Bricker ve Martin James Kaufman. "Integrated Approaches to Preventing Antisocial Behavior Patterns among School-Age Children and Youth", **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**. 4: 194-209, 1996.
- Webster-Stratton, Carolyn ve M. Jamila Reid. "Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children: The Dina Dinosaur Treatment Program", **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**. 11, 3: 130-143, 2003.
- Webster-Stratton, Carolyn, M. Jamila Reid ve Mary Hammond. "Social Skills and Problem-solving Training for Children with Early-Onset Conduct Problems: Who Benefits?", **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. 42, 7: 943-952, 2001.
- Wilcox, Alisa B., Vincent B van Hasselt ve Michel Hersen. "Introduction and Theoretical Perspectives: Introduction". **Aggression and Violence: An Introductory Text. Ed.:** Vincent B. Van Hasselt ve Michel Hersen. USA: Allyn & Bacon, 2000, ss.1-8.

Yılmaz Hasan ve Coşkun Arslan. “Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 16-17-18: 525-536, 2003-2004.

Yüksel, Galip. “Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Yüksel-Şahin, Fulya. “Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Zeichner, Amos, Dominic J. Parrott, ve F. Charles Frey. “Gender Differences in Laboratory Aggression under Response Choice Conditions”, **Aggressive Behavior**. 29: 95-106, 2003.

Zigler E., C. Taussig ve K. Black. “Early Childhood Intervention: A Promising Preventative for Juvenile Delinquency”, **American Psychologist**. 47, 8: 997-1006, 1992.

Zillmann, Dolf. “Cognition-Excitation Interdependencies In Aggressive Behavior”, **Aggressive Behavior**. 14:51-64, 1988.