



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGAN DAVRANIŞLARI İLE
AKRAN İLİŞKİLERİ VE ÖZ-YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

SELMA SÜNGÜ ACAR

İzmir
2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum ‘Ortaokul Öğrencilerinin Saldırgan Davranışları İle Akran İlişkileri Ve Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.



27.06.2019

Selma SÜNGÜ ACAR



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 3.7.2019

Tez Başlığı:

Ortaokul Öğrencilerinin Saldırgan Davranışları İle Akran İlişkileri Ve Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 90 sayfalık kısmına ilişkin, 03/07/2019 tarihinde tez danışmanım tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen filtreleme tiplerinden biri (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 30 dur.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu LK SAYFA Çıktısı ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Selma SÜNGÜ ACAR
Öğrenci No : 2010950058
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Programı : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Selma SÜNGÜ ACAR

03.07.2019

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

03.07.2019

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taştel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu* formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı'nı yüklemeyi yaparken Dosya Başlığı (document title) olarak tez başlığının tamamı, Yazar Adı (author's first name) olarak öğrencinin adı, Yazar Soyadı (author's last name) olarak öğrencinin soyadı bilgisini yazınız.

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

SELMA SÜNGÜ ACAR tarafından **PROF. DR. ASLI UZ BAŞ** yönetiminde hazırlanan
**‘ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGAN DAVRANIŞLARI İLE AKRAN
İLİŞKİLERİ VE ÖZ-YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ’**
başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “Yüksek Lisans Tezi” olarak
kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

Danışman

Doç. Dr. Fatma Selda ÖZ SOYSAL

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Orkide BAKALIM

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Araştırmam boyunca güler yüzüyle, anlayışıyla ve engin bilgisiyle hep yanımda olan, bu süreci tamamlamamda en büyük destekçim danışmanım Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ'a sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız ve iyi ki bana inandınız.

Araştırmalarım ile ilişkin analizlerde bilgi ve tecrübesiyle çalışmalarımı destekleyen Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN'a çok teşekkür ederim.

Tezime ilişkin çalışmaları gerçekleştirmem için yarattığı fırsatlardan, bu süreçte bana gösterdiği büyük sabır ve destekten ötürü eşim Mevlüt Olcay ACAR'a çok teşekkür ederim.

Hayatıma girdiği andan itibaren varlığıyla beni güçlendiren, her gün yeni bir şeyler öğrenmemi sağlayan biricik oğlum Erinç Dora ACAR'a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT	vi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	4
1.4. Sınırlılıklar (Opsiyonel)	5
1.5. Varsayımlar (Opsiyonel)	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Saldırganlık	6
2.1.1. Saldırganlığın Tanımı ve Kuramsal Yaklaşımlar	6
2.1.2. Saldırganlık Türleri	10
2.1.2.1. Reaktif-Proaktif Saldırganlık	12
2.2. Akran İlişkileri	17
2.2.1 Akran İlişkilerinin Tanımı	17
2.2.2. Akran İlişkilerinin Önemi Ve Ergenlik Dönemindeki Akran İlişkileri	18
2.2.3. Akran İlişkilerinin Gelişimi Ve Kuramsal Yaklaşımlar	23
2.3. Öz-Yeterlik	26
2.3.1. Öz-Yeterlik Kavramı	26
2.3.2. Öz-Yeterlik Kaynakları	27
2.3.3. Öz-Yeterlik Kavramının Önemi	29
2.3.4. Öz-Yeterlik Kavramının Kuramsal Temeli	32
2.3.4.1 Sosyal Bilişsel Kuram	32
2.3.5. Öz-Yeterlik Alt Boyutları	33
2.4. İlgili Araştırmalar	34
2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	34
2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	41
BÖLÜM III	49
YÖNTEM	49
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	49
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar	49

3.3. Veri Toplama Süreci.....	50
3.4. Veri Toplama Araçları	50
3.4.1.Akran İlişkileri Ölçeği	51
3.4.2.Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği	51
3.4.3. Raktif – Proaktif Saldırganlık Ölçeği	51
3.4.4. Kişisel Bilgi Formu	51
3.5. Verilerin Analizi	52
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	52
3.7. Araştırmacının Rolü	53
BÖLÜM IV	54
BULGULAR.....	54
4.1. Betimsel İstatistikler.....	54
BÖLÜM V	66
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Tartışma.....	66
5.1.1.Akran İlişkileri İle Öz-Yeterliğin Reaktif-Proaktif Saldırganlık İle Olan İlişkisi Ve De Akran İlişkileri İle Öz-Yeterliğin Reaktif-Proaktif Saldırgan Davranışları Yordaması İle İlgili Bulguların Tartışılması Ve Yorumu	66
5.1.2.Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Alt Ölçek Ve Toplam Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması İle İlgili Bulguların Tartışılması Ve Yorumu	71
5.1. 3.Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Alt Ölçek Ve Toplam Ölçek Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması İle İlgili Bulguların Tartışılması Ve Yorumu ..	72
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	72
KAYNAKÇA.....	75

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Örneklemin Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı.....	50
Tablo 2 Ölçek ve Alt Ölçek puanlarıyla İlgili Betimsel İstatistikler.....	54
Tablo 3 Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile akran ilişkileri alt ölçek ve toplam ölçek puanları arasındaki ilişkiler.....	55
Tablo 4 Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile öz-yeterlik alt ölçek ve toplam ölçek puanları arasındaki ilişkiler.....	56
Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık alt ölçek ve toplam ölçek puanlarının cinsiyete göre dağılımı.....	57
Tablo 6 Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık toplam ölçek ve alt ölçek puanlarının sınıf düzeyine göre dağılımı.....	57
Tablo 7 Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık toplam ölçek ve alt ölçek puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları.....	58
Tablo 8 Ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile öz-yeterlik alt ölçek ve toplam ölçek puanlarının reaktif-proaktif saldırganlık toplam ölçek puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	60
Tablo 9 Ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile öz-yeterlik alt ölçek ve toplam ölçek puanlarının reaktif saldırganlık ölçek puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	61
Tablo 10 Ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile öz-yeterlik alt ölçek ve toplam ölçek puanlarının proaktif saldırganlık ölçek puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	63

ÖZET

Ortaokul Öğrencilerinin Saldırgan Davranışları ile Akran İlişkileri ve Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Süngü Acar, Selma

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

Bu araştırmanın temel amacı akran ilişkileri ve öz yeterliğin, ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin yordayıcılığını belirlemektir. Araştırmada ayrıca saldırganlık puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini İzmir ilinin Buca ilçesinde 5., 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 661 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği”, ‘Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği’ ve ‘Akran İlişkileri Ölçeği’ kullanılmıştır. Veri Analizinde pearson korelasyon analizi, aşamalı çoklu regresyon analizi, t-testi, varyans analizi ve varyans analizinin anlamlı olduğu durumlarda grupları ikili olarak karşılaştırmak için LSD testi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda akran ilişkileri ve öz yeterliğin, saldırganlığın anlamlı yordayıcıları olduğu ve bu değişkenlerin saldırganlığın %27.9’unu açıkladığı bulunmuştur. Ayrıca saldırganlık puan ortalamalarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Saldırganlık, akran ilişkileri, öz-yeterlik.

ABSTRACT

A Relationship Between Aggressive Behavior, Peer Relationship and Self-Efficacy Among Middle School Students

Süngü Acar, Selma

Master's Degree, Department of Educational Sciences

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

The main aim of this study is to determine the peer relations and self-efficacy and predict the levels of aggression of secondary school students. The study also investigated whether aggression scores vary according to gender and class level.

The sample of the study included 661 students in 5th, 6th, 7th and 8th grades in Buca, İzmir. In this research “Reactive-Proactive Aggression Questinnaire”, ‘Self-Efficacy Scale for Children’ ‘Peer Relationship Scale’ are used to collect data

In this research, “Reactive-Proactive Aggression Questinnaire” and “Problem Solving Inventory for Children” are used to collect data. Pearson correlations analysis, stepwise multiple regression analysis, t-test and variance analysis are used for data analyzing. And LSD testing techniques were used to compare groups in two cases where variance analysis was significant.

As a result of the study, it was found that peer relations and self-efficacy were significant predictors of aggression and these variables explained 27.9% of the aggression. There are also statistically significant differences in terms of gender and class level. These findings are discussed in the light of other research results in the literature.

Keywords: Aggression, peer relations, self-efficacy.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yaşantıları süresince insanlar iletişim kurma ihtiyacı içerisinde olur. Bu gereksinim toplumun tüm alanında görülür. Ailede, okul ortamında, sosyal ilişkilerde, çalışma alanlarında bireyler devamlı iletişim içerisindeyler (Demirhan, 2002). Psiko-sosyal uyum ve ilişki ilk olarak aile ve yakın çevreyle kurulan ilişkilerle başlar (Adasal, 1973).

Kişi yaşamında her dönem önemlidir. Özellikle biyolojik, psikolojik ve toplumsal bakımdan hızlı ve anlamlı değişikliklerin yaşandığı aşama şüphesiz ergenlik dönemidir. Bedende boy ve ağırlık fazlalaşması, sarsıntılı duyguların yaşanması, ortamdaki çabucak etkilene, toplumda bir rol edinmek için çabalama gibi özelliklerin ortaya çıktığı bu dönem bireyin kişiliğinin şekillenmesinde etkili olan bir dönem olarak ifade edilebilir (Avcı, 2006).

Ergen, yaşadığı çevrede statü edinmeye ve saygınlık kazanmaya ihtiyaç duyar. Yaşanılan çevreye uyum büyük oranda bu ihtiyaçların yerine getirilmesine bağlıdır. İçinde bulunulan bu dönem aynı zamanda toplumsal gelişim ve uyum dönemi olarak da anılabilir (Yavuzer, 2002).

Ergenlik dönemindeki çocuklar için kaçınılmaz ve vazgeçilmez bir alan olan okulda; öğrenciler kendilerini sınıf, arkadaş ve oyun gruplarında bulurlar. Akran gruplarının çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir rolü vardır (Yelpaze, 2012). Ergen bu süreçte “Ben kimim?” sorusunu kendine sorar ve bu soruya yanıt arar. Bu soruyu yanıtlarken, akran gruplarının etkisi anne-babasından daha fazla olabilmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 1999). Ergen bu dönemin önemli gelişimsel sorunlarıyla (arkadaşlık ilişkilerine verilen değerin artması, bireyin kendini sosyal ortamlarda ortaya koyabilmesi, anne ve babaya verilen önemin azalması, aileden kopma ve bireyselleşme) baş etmeye çalışmaktadır. Bu süreçteki problemler ergen tarafından çatışmasız çözülebildiği gibi şiddetli anlaşmazlıklar da yaşanabilmektedir (Çuhadaroğlu ve diğerleri, 2004).

Piaget (1932), akran etkileşiminin bilişsel gelişimin yanı sıra sosyal gelişimde de önemli bir kaynak olduğunu vurgulamaktadır (aktaran Oden, 1987). Gruptaki bireyler tarafından onaylanma, gencin kendine ilişkin inancını artırır, arkadaş çevresinde duygu ve düşüncelerini kolaylıkla açıklayabilir, diğerlerinden daha az etkilenebilir. Arkadaşları tarafından onaylanmayanlar, grup tarafından daha kolay etkilenebilir. Kendine olan inancı yeterli düzeyde gelişmemiş gençler, arkadaşlarının tekliflerine daha açıktırlar (Kulaksızoğlu, 1997). Prososyal (olumlu kişiler arası ilişkiler) davranış gösteren ergenlerin, sosyal ve

duygusal sağlıklarının yerinde olması ve arkadaşlarıyla daha uyumlu olmaları olasıdır. Bunun tersine, düşük sosyal beceri sergileyenler, sosyal ve duygusal güçlüklerle karşılaşmaktadırlar ve başkaları tarafından sevilmemektedirler (Bryant 1982).

Sosyal becerilerin eksik olması, bireyin saldırganca davranmasına ve sosyal ortamlarda onaylanması düşük davranışlar göstermesine sebep olabilmektedir (Çıfci ve Sucuoğlu, 2004). Yavuzer (1996), çocuğın yetişkinin dikkatini çekme amacıyla lüzumsuz davranışlar sergileyeceğini ve bir zaman sonra da bu davranışların çocuğın çevreyle olan ilişkisini bozacağını belirterek, bu tür bozulmaların başında, devamlı hırçın olma, sinirli olma, geçimsizlik, yalan söyleme, kavga etme, söylenilen şeylere aldırış etmeme, anksiyete ve korku durumunun oluşacağını, yaş ilerledikçe benzer davranışların yaşanılan ortama ve topluma uyum problemi olarak yansıyacağını, eve ve okula gitmeme, kendisine ait olmayan şeyi alma, yangına sebep olma, devamlı başkaldırma, kurallara aykırı davranma ve saldırganca davranma gibi davranışların oluşabileceğini belirtmektedir. Beklenilenin altında sosyal beceri sergileyenler, arkadaşlarının reddedilmekte, okulu bırakma riskleri daha fazla olmakta ve suçla ilgili etkinliklerde bulunmaktadırlar (Roberts ve Strayer, 1996).

Doğumdan itibaren ilgilenilen ve çocuğın içinde bulunduğu gelişim dönemine göre değişmesi beklenen, fakat yaşanılan olumsuz yaşantılarla artan ya da yön değiştiren en önemli davranış şeklinin saldırganlık olduğu belirtilmektedir (Yavuz, 2007). Sosyal etmen olarak saldırgan davranışların nedeni olarak, akran ilişkilerinin yeterli olmaması, şiddete veya zorbalığa maruz kalma, okul başarısının yetersiz oluşu, ev ve yaşam şartlarının olumsuzluğu, alkol ve madde bağımlılığı, aile içi şiddet, ekonomik yetersizlikler görölmektedir (Ögel ve diğerleri 2005; Nesdale ve Lambert, 2007). Kendini kontrol etme seviyesinin düşük olmasının da saldırganlığın önemli yordayıcılarından biri olduğu görölmüşür (Özdemir, Vazsonyi ve Çok, 2013).

Bireyin öz kavramı çevrenin yorumlamaları, deneyimler aracılığıyla şekillenir ve önemli kabul edilen insanların yüreklendirmeleri ya da geri dönütlerinden fazlasıyla etkilenir (Schunk ve Ertmer, 2000). Kişisel yeterlik inançlarının hayatın tüm önemli geçişlerinde düzenleyici işlevi vardır. Özellikle ergenlik döneminde bu inançları daha önemli olabilmektedir (Caprara ve diğerleri, 1998). Öz- yeterlik Bandura'ya (1997) göre başarıya varmak adına gerekli olan eylemi gerçekleştirmeye ve düzenlemeyle ilgili kişinin yeterliliklerine dair inancıdır. Akademik ve öz-düzenleme yeterliği yüksek olan çocukların düşük olanlara kıyasla daha fazla olumlu kişiler arası ilişkiler sergiledikleri, daha gözde oldukları, akranlarının reddedilme oranlarının düşük olduğu bulunmuştur (Bandura, 1993; Çıfci ve Sucuoğlu, 2004).

Ergenlik döneminde kimlik kazanıma stresli sıkıntılı bir süreçtir. Bu süreçte ergenin kimlik boyutuna neyi katıp neyi katmayacağı zaman zaman coşkulu zaman zaman da üzücü bir keşfe dönüşebilir. Ergenlik dönemine has değişikliklerle baş etmeye çalışan birey, diğerlerinin yardımına geresinim duyar. Genellikle bu desteği aynı sorunları, bunalımları, başkaldırı ve coşkuları yaşayan kişilerden almakta, yani kendine benzeyen arkadaşlarına yönelmektedir (Carlivati, 2001). Bu bakımdan akran ilişkileri ergenlik döneminde önem kazanmaktadır. Bununla birlikte, literatürde bildirilen saldırgan ve şiddet içeren davranışların, bugünün gençleri arasında artmakta olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2002). Bandura'ya (1964) göre, ergenlik döneminde ortaya çıkan çatışmalar genellikle ergenlerin sosyal ilişkileri ile bağlantılıdır ve bunlar ergenlik döneminde gelişimsel görevlerin tamamlanmasını etkileyebilir (aktaran Willemse, 2008). Çocuklarda saldırgan davranışların, uzun yıllar sürebileceği ve hayatının sonraki kısmında akademik, davranışsal ve sosyal gelişimini olumsuz etkileyebileceği görülmektedir (Postema'den aktaran Uz Baş, 2010). Olumsuz duygular hayatın doğal bir parçasıdır ve bu duyguların sosyal olarak kabul edilen davranışlara dönüştürülerek kontrol edilmesi beklenir. Bu tür duyguları kontrol edememek olumsuz davranışlara ve sonrasında da sosyal yaptırımlara neden olabilir. Dolayısıyla bireyin olumsuz duyguları yönetme yeteneğine duyduğu inanç daha etkili kişilerarası ilişkilere olanak sağlıyor. Yüksek öz-yeterliğin sağlıklı ergen gelişimini ve sosyal işleyişi destekleyen önemli koruyucu bir faktör olduğu belirtilmiştir (Willemse, 2008).

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin saldırgan davranışları ile akran ilişkileri ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında ayrıca ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri, öz-yeterlik algıları ve saldırgan davranışlarının araştırmada ele alınan sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin saldırgan davranışları ile akran ilişkileri ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkileri konu almaktadır. Ergenlik dönemi psiko-sosyal alanda gelişimlerin meydana geldiği bir dönemdir. Meydana gelen gelişmelerle Bu gelişmeyle birlikte, duyguların, özlemlerin, tutumların, önemsenen kişilerle olan ilişkilerin kalitesinin ergenin öz tanımında önemli bir rolü vardır ve ergenlikteki ilişkiler bireyin sonraki yaşamında yaşayacaklarını yüksek oranda etkileyebilmektedir (Dereboy, 1993). Bilhassa saldırganlık davranışlarının okul ortamlarında sık görülen olumsuz bir davranış olması ve gün geçtikçe artan bir problem halini alması, saldırganlık ile baş etmede etkin yöntemlere

ihtiyaç duyulması, ergenlik dönemindeki akran ilişkilerini, saldırganlık ve öz yeterlik konularını araştırmaya değer bir hale getirmiştir. Literatürde ortaokula devam eden öğrenciler ile yapılan çalışmalar incelendiğinde saldırgan davranışlar, akran ilişkilerini ve öz-yeterliğin ayrı ayrı ve de iki değişkenin bir arada ele alındığı çalışmaların olduğu, buna rağmen bütün değişkenlerin bir arada çalışılmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmada bu üç değişken ilk defa birlikte ele alınmış ve saldırganlık davranışının yordayıcısı olarak akran ilişkileri ve öz-yeterlik incelenmiştir. Bu yüzden mevcut araştırmada elde edilen bulgular ilgili alan yazınına katkı sağlamak için yararlı olabilir.

Diğer yandan ortaokul öğrencilerine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin planlanması ve uygulanmasında mevcut araştırmanın bulgularından yararlanılması beklenmektedir.

1.3.Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Problem Cümlesi

Ortaokul öğrencilerinin saldırgan davranışları ile akran ilişkileri ve öz-yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Alt Problem Cümleleri

1. Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile akran ilişkileri alt ölçek ve toplam ölçek puanları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile öz-yeterlik alt ölçek ve toplam ölçek puanları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık alt ölçek ve toplam ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık alt ölçek ve toplam ölçek puanları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile öz-yeterlik alt ölçek ve toplam ölçek puanları saldırgan davranışlarının anlamlı yordayıcıları mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın örneklemini 2014- 2015 öğretim yılında İzmir de ortaokula devam eden 5., 6., 7. ve 8 . sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
2. Değişkenler, ölçme araçlarının ölçtükleri özelliklerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Katılımcıların veri toplama araçlarına samimi cevaplar verdiği kabul edilmiştir.
2. Araştırma örneklemini evreni temsil etme gücüne sahiptir.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramlar, aşağıda tanımlandıkları biçimiyle kullanılacaktır.

Akademik öz-yeterlik, ergenlerin akademik beklentilerini gerçekleştirme, akademik konuları başarma ve kişinin kendi öğrenme davranışını yönetme yeteneğini algılaması ile ilgilidir (Telef ve Karaca, 2012).

Akran ilişkileri: Akran ilişkileri; ergenin akranlarından onay ve kabul görmesini sağlayan, bağlılık ve ait olma duygusu ile birlikte ergenin kendine güvenine ve benlik saygısı gelişimine katkı sağlayan, stres yaratan olaylara karşı sosyal destek olan arkadaşlarının olmasını içermektedir (Kaner, 2002).

Duygusal öz-yeterlik, ergenlerin olumsuz duygularıyla baş etme yeteneğini algılamayı içerir (Telef ve Karaca, 2012).

Öz-Yeterlik: Başarıya ulaşmak için gerekli olan eylemi gerçekleştirmeye ve organize etmeye yönelik kişinin yeterliliklerine dair inançlarıdır (Bandura, 1997). Öz-yeterliğin akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik olmak üzere üç alt boyutu vardır.

Reaktif saldırganlık: Reaktif saldırganlık derhal ve muhtemelen yanlış algılanan bir tehdide yönelik öfkeli, otomatik ve savunucu bir tepkidir (Hubbard ve diğerleri, 2001).

Proaktif saldırganlık: Proaktif saldırganlık bir akranını etkilemek ya da zorlamak için kasıtlı olarak sergilenen, provoke edilmemiş, amaç yönelimli bir davranıştır (Hubbard ve diğerleri, 2001).

Saldırganlık: Saldırganlık, başkalarına fiziksel ya da psikolojik zarar verme niyeti taşıyan davranışlardır. Niyet saldırganlığın temel ögesidir (Özbey, 2006).

Sosyal öz-yeterlik, ergenlerin akran ilişkilerini ve girişkenlik yeteneğini fark etme düzeylerini kapsar (Telef ve Karaca, 2012).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde literatür desteği ile saldırganlık, akran ilişkileri ve öz-yeterlik kavramlarına ilişkin kuramsal bilgiler ve araştırmalar bulunmaktadır.

2.1. Saldırganlık

Diğer bireylerle olumlu ilişkiler içinde olmak, karışık sosyal dünyamızdaki en mühim meşguliyetlerimizden biridir. Çocuklar büyüdükçe öteki bireylerle karşılaşır ve onlarla olumlu ilişkiler geliştirirler. Bu durum sosyal gelişimin önüne geçilemez ve devamlı bir kanunudur. Diğer bireylerle olumlu ilişkiler geliştirebilmek adına çocukların, saldırganlık eğilimlerini engelleyip bunları uygun zamanlarda ve toplumun kabul edebileceği şekilde açığa vurmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Morgan'dan aktaran Öz, 2007). İnsanların ilişkilerindeki saldırgan davranışları topluma da yansımaktadır. Bu durumun doğal sonucu olarak da toplumsal sorunlar demokratik yöntemlerden ziyade kavga ve çatışmayla çözümlenmeye çalışılmaktadır (Demirhan, 2002). Bu bölümde saldırganlık ile ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1.1. Saldırganlığın Tanımı ve Kuramsal Yaklaşımlar

İletişim kurarken bireylerin kendini anlatma şekli ve birbirlerine verdiği tepkiler farklılık gösterebilmektedir. İnsanların kendilerini anlatırken saldırganlığı da bir tepki şekli olarak kullandıklarını görmekteyiz. (Demirhan, 2002). Küçük gruplar halinde yaşayan eski toplumlarda saldırganlık uyarlanabilen bir davranış olarak gözlenmektedir. Erkekler karşı cinsi, yiyecekleri ve diğer kaynakları kazanmak için saldırganlığı kullanmakta; kadınlar ise çocuklarını korumak ve kaynakları kazanmak için saldırgan davranışta bulunmaktaydı. Ancak insanoğlu sosyalleşmeye başladıkça saldırgan davranışlar farklı amaçlarla kullanılmaya başlamıştır. Günümüzde saldırganlık uyumsuz ve yıkıcı bir davranış olarak bilinmekte, saldırganlığın saldırganlığı doğurduğu ve saldırganlığın çözdüğünden daha fazla soruna neden olduğu gözlenmektedir (aktaran Bayrak, 2011) .

Sıkça kullanılan saldırganlık kelimesinin tanımlanması konusunda çeşitli görüşler mevcuttur. Türk Dil Kurumunun sözlüğünde saldırganlık, “Saldırgan olma durumu, saldırgan şekilde davranma ve de bireyin kendi düşünce ve davranışlarını dıştan gelen direnmelere karşı, zorla karşısındakine kabul ettirme çabası” şeklinde tanımlanmaktadır.

Saldırganlık, araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Freedman ve diğerleri (2003), saldırganlığı diğer bireye zarar verme ve zarar verme amacı içeren her türlü davranış olarak tanımlamışlardır. Doğan (2001) tarafından saldırganlık, genel olarak, diğer bireylere zarar verme amacı ile bir kişi ya da grup tarafından gerçekleştirilen davranış şeklinde tanımlanmıştır. Uluğtekin (1976) ve Çağlar'a (1981) göre saldırganlık, düşmanlık, hücum etmek ve yok etmek anlamını taşımaktadır. Saldırganlık eğiliminin uygun biçimde dönüştürülmesinin, topluma enerji ve kuvvet kaynağı olarak fayda sağlayacağını belirtmişlerdir. Budak'a (2005) göre saldırganlık öfke, kin, yarışma, alıkoyma, korkma tarzı koşullardan kaynaklı ve de karşıdaki bireyi zarara uğratmayı, engellemeyi veya kendisini savunmayı amaçlayan; fiziki, sözlü ya da simgesel bütün davranışlardır. Yörükoğlu (1992), cinsel dürtü gibi hayvanda ve insanda doğuştan gelen dürtü olarak tanımlamış ve saldırganlığın kişinin yaşantısı için önemli olduğunu belirtmiştir. Erdoğan ve Oto'ya (2004) göre saldırganlık, bireylerin fikirlerini ve inandıklarını çoğu zaman doğru olmayan uygunsuz yöntemlerle ve öteki kişilerin haklarını çiğneyerek anlatım şeklidir. Belirtilen davranışın toplumca onaylanmayan davranış biçimlerinden olduğu ve uyumsuz davranışlar kapsamına girdiğini belirtmişlerdir. Ankarlı (1992), saldırganlığı, doğrusal ya da araçsal sebeplere bağlı olarak, kültürel çevre tarafından saldırganca görülen, duygusal acı ve maddi zarar sonucuna sebep olan davranışlar olarak tanımlamıştır (aktaran Bayrak, 2011) .

Saldırganlık davranışının doğumla birlikte gelen bir davranış olduğunu belirten birçok bilim adamı vardır. Freud, saldırgan davranışın dışa vurulmadığı zaman belirli türden bir enerji olarak içimizde kalacağını belirtmiş ve birçok davranış bozukluklarının temelinde dışa vurulmamış saldırganlık eğiliminin yattığını ifade etmektedir (aktaran Cüceloğlu, 1997). Freud '*saldırganlık hiçbir zaman ortadan kaldırılamaz, çünkü insan doğasının bir parçasıdır.*' diye belirtmiştir (Freedman ve diğerleri, 2003). Adler ise saldırganlığı gereksinimleri karşılamak adına çabalayan içgüdü olarak ele alır ve saldırganlık içgüdüsünün farklı şekillerde kanallize edilebileceğini belirtmiştir. Ve de kültür etkisiyle saldırganlık dürtüsünün değişik şekillerde görülebileceğini söylemiştir.

Adler'e göre bireyde toplumsal ilgi ve buna bağlı olarak toplumsal davranışlar gelişmezse, bireyde nevrotik tepkiler meydana gelmektedir. Adler bu tepkileri iki grupta incelemiştir, bunlardan birincisi saldırganlıktır. Saldırganlığı da beş gruba ayırmıştır. Buna göre saldırgan birey;

1. Başkalarını küçük düşürme,
2. Ulaşılmaz idealler geliştirerek bunlara düşündüğü için onlara aşırı ilgi gösterme,
3. Çevresindekilerin aciz olduğunu düşündüğü için onlara aşırı ilgi gösterme,

4. Çevresindekileri özellikle aile bireylerini suçlama ya da diğerlerini küçük düşürme,
5. Eleştirmek için kendini suçlama gibi davranışlarda bulunur. Burada birey kendini suçlamayı bir başkasını eleştirmek, küçük düşürmek için kullanır (aktaran Geçtan, 1998).

Bandura (1973) , ‘saldırganlık kesin sınıflara ayrılarak tanımlanamaz, herhangi bir davranışın saldırgan olarak nitelendirilmesi için bu nitelendirmeyi yapanların ya da içinde yaşanılan toplumun değer yargıları önemlidir’ şeklinde belirtmiş, saldırganlığı, toplumsal açıdan saldırgan olarak nitelendirilen zarar verici ve yıkıcı davranışlar olarak belirtmiştir. Bandura’ya (1963) göre doğuştan şiddete zorlayan içgüdüsel genlerin ve engellemelerle uyarılan saldırgan dürtülerin, saldırganlığın gerçek kaynakları olamayacağı görüşündedir. Bandura’ya göre bireyin saldırganlığı şu nedenlerle gerçekleşebilir:

- Geçmiş deneyimleri nedeniyle saldırgan tepkiler edinmeleri,
- Saldırgan eylemleri nedeniyle değişik şekillerde ödüllendirileceklerini bilmeleri ya da önceden ödüllendirilmiş olmaları,
- Saldırganlığa özel sosyal ve çevresel koşullarla, doğrudan saldırganlığa özendirilmeleri (aktaran Akpınar, 2010).

Fletcher ve Milton’a (2007) göre sosyal öğrenme kuramı saldırganlığa sebep olan davranışların erken çocuklukta yani çocuğun saldırganlığı onunla ilgilenenleri taklit ederek ve bu davranışı ona model olanlardan öğrendiği dönemi belirtmektedir. Eğer olumsuz davranışlar başarılı bir şekilde ödüllendirilirse bu çocuğun saldırganlığını pekiştirir. Eğer davranışlar zaman içinde tutarlı olursa ödüllendirilen davranışlar çocuğun hareketlerinde bir rehber olarak davranışı genelleştirir (aktaran Ümit, 2010). Çocukların ilk yıllarda en fazla taklit ettikleri kişiler anne babalarıdır. Bu nedenle çocuklar için temel modeli onlar oluşturmaktadır. Bir çocuğun ileriki yaşamında saldırganlık sergileyip sergilemeyeceği büyük oranda anne ve babasının çocuğuna ve birbirlerine nasıl davrandıklarına bağlı olmaktadır (Ersoy, 2001).

Bilişsel kuramcılar, öğrenmenin mekanik bir durum olmadığını belirtir. Davranış; algılama, hatırlama ve düşünme gibi bir takım zihinsel aşamalar sonucu oluşur. Öğrenen birey, olay ve durum arasındaki ilişkiyi algılar, kavrar ve ihtiyaç duyduğunda onları anımsayarak davranışı gerçekleştirir (Dönmezer’den aktaran Öz, 2007). Bilişsel kuramcılar, saldırgan modellerin, bilişsel öğrenme yoluyla, yeni saldırgan davranış yapılarının öğrenilmesini sağladığını belirtir. Ve de modelin saldırgan davranışlarının mükâfatlandırılmasının dolaylı pekiştirme aracılığıyla böyle davranışların modellenme olasılıkları arttırdığını belirtir (Efilti, 2006).

Davranışçılar ‘saldırganlık, çevresel faaliyetler ve sosyalleşme sürecinde öğrenilen bir tür yanıt’ şeklinde saldırganlığı tanımlar (Efilti, 2006). Riches (1986), saldırganlığın bireyin sosyal ortamını değiştirmek adına kullandığı bir araç olduğunu vurgular. Bettencourt ve Miller (1996)’e göre saldırganlık; nefret, düşmanlık, yıkıcı davranışlar, mutlaka kızgınlık sonucu oluşan duygu ve davranışlar değildir. Bu davranışlar psikolojik yapıdan veya ilişkilerden kaynaklanan ve acı veren duygularla yüzleşmeden onlardan kaçabilmek için kullanılan savunmalardır. Bu tür yıkıcı davranışlar kızgınlıktan farklı duyguların birikiminde (kıskançlık, reddedilme, direnç, engellenme vb.) oluşur. Kızgınlık duygusu aslında bireyi çok duyarlı kılan bir duygudur. Kızgın insan bir şekilde yaralanmış, küçük düşmüş, reddedilmiş, duyulmamış belki de istediği şekilde anlaşılmamıştır. Kızgınlık genellikle korku, kaygı, kırılma, tatminsizlik, kayıp, kaybetme korkusu veya çok fazla önem verme ile yakından ilgilidir. Kızgınlık sadece saldırganlıkla gösterilir gibi yanlış çağrışımlar istenmeyen davranışlar doğurmaktadır. Oysa kızgınlık temelde çok doğal ve insanca bir duygudur. Saldırganlık, suçlama ve eleştiriden farklı yollarla ifade edilebilir. Doğru ifade edilen kızgınlıklar ilişkileri çok daha yakın ve daha verimli boyutlara getirebilir (Navaro’dan aktaran Güner, 2007).

İnsan ve hayvanlardaki saldırgan davranışları araştıran biyolojik kuramcılar, saldırganlığa sebep olduğunu düşündükleri hormonları, genleri ve beyindeki çeşitli bölgeleri incelemişlerdir. Saldırganlığa ilişkin davranışları biyolojik temelle ilişkilendiren çalışmalarda, bütün sosyal davranışların özellikle de şiddet davranışının prefrontal korteks - amigdala – hipotalamus üçgeniyle işlendiği görüşü belirtilir ve de kuramcılar tarafından çevre faktörü de kabul görülür (Bee ve Boyd’dan aktaran Nair, 2014).

Goldstein ve Carr (1981), saldırganlığın daima bir engellenme ürünü olduğunu belirtmiştir. Engellenme (frustration), kişinin hedefi doğrultusunda istediği şeyi gerçekleştirememesi alıkoyması olarak tanımlanabilir. Engelleme ile kişi bulunduğu ortamda karşılaşabileceği gibi kendi iç dünyasında yaşadığı olaylardan kaynaklı da engellenebilir (aktaran Efilti, 2006).

Aronson’a (1997) göre saldırganlığı arttırma ihtimali olan engellenmeyi vurgulayan birkaç faktör vardır. Örneğin bir amaca veya bir isteğe yakınlık ve bundan haz duyma beklentisi engellendiği zaman bir insanın saldırgan olma olasılığı çok fazladır. Aynı zamanda engellenme beklenilmediğinde de artabilir. Bununla birlikte engellenme her zaman saldırganlığa neden olmaz. Örneğin eğer bir durum hakkındaki engellenmenin sebepleri anlaşılır, mantıklı ve kasıtlı olmazsa engellenme her zaman saldırganlığı doğurmayabilir (aktaran Yang, 2002).

Engellenme kuramı bir anlamda saldırganlığı bir içgüdü olarak gören kuramlar ile saldırganlığın nedenlerini tamamen bireyin dışında gören kuramlar arasında bir köprü olmaktadır. Diğer bir ifadeyle engellenme kuramı saldırganlığın nedenlerini içsel faktörlere bağlayan kuramlar ile saldırganlığın nedenlerini dışsal faktörlere bağlayan kuramları birleştirmektedir (Aktaş, 2001).

2.1.2.Saldırganlık Türleri

Saldırganlığın farklı sınıflandırmaları yapılmıştır. Berkowitz (1991), saldırganlığın iki türü olduğunu vurgulamıştır. Birincisi akranlarının onayını almak ya da para kazanmak için birilerini öldürmeye veya yaralamaya çalışmaktır. Bu tip saldırganlığa “*instrumental*” yani araçsal saldırganlık denmektedir. İkincisi ise birisine gerçekten bir zarar verme amacıyla yapılan *hostil* saldırganlık tipidir (aktaran Bayrak, 2011).

Fromm (1993), saldırganlığın **yumuşak ve kırıcı saldırganlık** olmak üzere iki boyutu olduğunu vurgulamıştır. Yumuşak saldırganlığı da yalandan saldırganlık ve savunucu saldırganlık şeklinde ikiye ayırmıştır. Fromm kırıcı saldırganlığı acımasız saldırganlık olarak da adlandırır. Acımasız saldırganlık, yıkıcılık ve acımasızlık, tehdit karşısında savunma şekli değildir; kişilerde kalıtsal programlamalarla gelmez; sadece bireye özgüdür ve toplumsal açıdan yıkıcı olduğundan biyolojik açıdan zarar vericidir.

Sears (1961), saldırganlığı 5 boyutta değerlendirmiştir. Bunları’ *Saldırganlık bunalımı, prososyal saldırganlık, antisosyal saldırganlık, kendine dönük saldırganlık ve yansıtılmış saldırganlık*’ şeklinde belirtmiştir. Saldırganlık bunalımı, saldırganlıktan hoşnut olmama ve korkma duygularını göstermektedir. Özellikle antisosyal saldırganlık davranışlarına karşıdır. Prososyal saldırganlık, toplumun onayladığı saldırganlık olarak değerlendirilmektedir. Sosyal yönden onaylanabilecek, toplumdan yana olan daha çok sözlü bir saldırganlıktır. Örneğin bir kuralı çiğneyen kişinin cezalandırılması gibi. Prososyal saldırganlığın en uç noktası törel yönden katı bir “doğruculuk”tur. Antisosyal saldırganlık ise toplum tarafından onaylanmayan saldırganlık davranışlarının tümünü içerir. Daha çok fiziksel saldırganlığı içermektedir. Saldırganlığın sosyal yönden kabul edilmeyen şeklidir. Örneğin, bir tartışmayı kavgayla sonuçlandırmak gibi. Kendine dönük saldırganlık, kendine zarar vermeyi veya cezalandırmayı içerir. Kendini cezalandırma, intihara teşebbüs eğilimleri ve kendini kazaya uğratma bu grup içerisine girmektedir. “Yansıtılmış Saldırganlık”, daha çok bir dolaylı saldırganlık türü olarak nitelendirilebilir. Bireyin, kendisinden çevredeki nesnelere ve nesnelerden kendisine yönelen saldırganlığa ilişkin eğilimini ifade etmektedir.

Uyuma Götürücü ve Uyumu Bozucu Türden Saldırganlık: Uyuma götüren saldırganlık, bireyin yeni bir durumla karşılaştığı zaman kendisini baskı altında hissetmesi ve bu baskı altında iken kendisini rahatsız eden etkene karşı saldırgan tutum sergilemesidir. Uyumu bozucu saldırganlık ise, engellenme duygusu yaşayan bireyin ne yaparsa yapsın bu durumu ortadan kaldıramadığı için giderek daha saldırgan hâle gelmesi; ancak bu tepkisinin yine de mevcut olumsuz durumu gidermeye yardımcı olmaması şeklinde açıklanabilir. **Yer Değiştirmiş (Displaced) Saldırganlık:** Engellenme neticesinde meydana gelen kızgınlık ve rahatsızlık bazen açıklanamamaktadır. Mesela, kendimizden güçlü birine veya otoriteye karşı kızgınlığımızı ifade edemememiz. Böylesi bir durum karşısında olayla ve durumla hiç alakası olmayan güçsüz bir insana olumsuz duygularımızı yöneltmemize yer değiştirmiş saldırganlık denir (Cüceloğlu, 1997).

Repler and Rubin (1991) saldırganlığı "çeşitli etmenler neticesinde meydana gelen davranış sapmaları" şeklinde tanımlamış *güdülenmiş (amaçsız)* ve *amaçlı saldırganlık* şeklinde iki tür saldırganlık olduğunu belirtmiştir (aktaran Erdoğan ve Oto, 2004). Koç (2011) ise duygusal ve araçsal saldırganlık biçiminde iki tür saldırganlık olduğunu belirtmiştir. Duygusal saldırganlık öfkeyle alakalıdır, kurbanın kendine zarar vermesi şeklindedir. Engellenme, küçümsenme, aşağılanma durumunda bireyin saldırganlaşması duygusal saldırganlığa gösterilebilecek örneklerdendir. Araçsal saldırganlık ise öfkeyle ilişkili olmayan, direk hedefe yönelik davranış şeklinde meydana gelir. Uyuşturucu elde etmek isteyen bir bağımlının eczanedeki bireye saldırması bu saldırganlığa örnek verilebilir (aktaran Nair, 2014).

Buss (1961), saldırganlığı üç boyut olarak gruplandırmıştır. 1. *Fiziksel veya sözel saldırganlık*, 2. *Aktif veya pasif saldırganlık*, 3. *Doğrudan veya dolaylı saldırganlık*. İttirme, baskı yapma, çekiştirme, vurma, ısırma şeklinde davranışlar fiziksel saldırganlık örnekleriyken, sözel iletişim aracılığıyla psikolojik anlamda karşısındakini incitme ve karşısındakine zarar verme de sözel saldırganlık örnekleridir. Aktif saldırganlık, hedefe yönelik bir davranıştır ve kurbanı acı çektirmeyi ve canını yakmayı içerir. Pasif saldırganlıkta karşısındaki bireye görünür şekilde zarar vermek yerine onun hedefine ulaşmasını engellemeyi içerir. Doğrudan saldırganlık bireyi kızdırtmasına veya öfkelenmesine sebep olabilecek zararlı uyarıcıların doğrudan karşıdaki bireye gönderim sonucunda meydana gelen saldırganlık türüyken, dolaylı saldırganlık ise dolaylı yollardan karşıdaki bireye zarar veren uyarıların gönderilmesini içerir (aktaran Bacioğlu ve Özdemir, 2012).

2.1.2.1. Reaktif – Proaktif Saldırganlık

Çocukların sosyal ilişkilerinde duygularını uygun bir şekilde deneyimleme ve düzenleme kapasiteleri sağlıklı davranış gelişimi için çok önemlidir (Eisenberg aktaran Jambon ve diğerleri, 2019). Özellikle öfkeyi içeren duygu süreçleri saldırganlığa ilişkin gelişim kuramlarında uzun zamandır önemli rol oynamaktadır (Jambon ve diğerleri, 2019). Öfke, algılanan çevresel tehdide ve engellenmeye yönelik başkalarını uyarma veya korkutma amacıyla işlev gören duygusal bir durumdur (Lochman ve arkadaşlarından aktaran Jambon ve diğerleri, 2019). Genellikle öfke toplum tarafından gelen doğrudan tehditle eşleştirilir ve kişisel deneyimlerini düzenlemekte ve kontrol etmekte zorlanan, öfkesini ifade etmekte sorun yaşayan çocukların erken yaşlardan itibaren saldırganlık düzeylerinin yükseldiği görülür. Bundan kaynaklı olarak yoğun ve dengesiz öfkenin birçok saldırganlık davranışının altında yatan motive edici bir güç olduğu belirtilmiştir (Jambon ve diğerleri, 2019).

Saldırgan davranışlara ilişkin teoriler, hayvanlarda ve çocuklarda yapılan etolojik gözlemler, farklı reaktif (düşmanca) ve proaktif (araçsal) saldırganlık biçimlerinin varlığını göstermiştir (Hartup'dan aktaran Crick ve Dodge, 1996). Deftula ve Cohen (2004) de saldırganlığa ilişkin bir diğer sınıflandırmanın da *reaktif saldırganlığa* karşı *proaktif saldırganlık* olduğunu belirtmiştir (aktaran Uz Baş ve Topçu Kabasakal, 2010). Reaktif saldırganlık, çoğunlukla yanlış algılanan bir tehdide yönelik gösterilen otomatik ve savunma amaçlı bir tepki şeklinde tanımlanmıştır (McAdams ve Lambie, 2003). Reaktif saldırganlığın dürtüsel olması yapılan davranışın kasıtlı olma olasılığının düşük olduğunu gösterir (Poilin ve Boivin, 2000). Hayal kırıklığı - saldırganlık modelinin teorik kökleri olan reaktif saldırganlığın, hayal kırıklığı veya kısırtmalara karşı gösterilen öfkeli ve savunucu bir cevap olduğu belirtilmiştir (Crick ve Dodge, 1996). Sosyal öğrenme kuramında saldırganlığa ilişkin çalışmalarda proaktif saldırganlık, çevreden gelen pekiştirmeler aracılığıyla kontrol edilen kasıtlı bir davranış olarak belirtilmiştir (Crick ve Dodge, 1996). Deftula ve Cohen (2004), proaktif saldırganlığı '*herhangi bir tehdide yönelik bir tepki olmayıp, istenilen bir şeyi elde etme ya da bir akrana zorbalık etme gibi bir amaca hizmet eden davranışlar*' şeklinde açıklamıştır (aktaran Uz Baş ve Topçu Kabasakal, 2010). Rosa (2004), '*Proaktif saldırganlık için araştırmacılar, ilişkisel saldırganlık, sosyal saldırganlık ya da akran istismarı gibi değişik kavramlar kullanmışsa da, bu saldırganlık türü için en yaygın olarak kullanılan terim zorbalıktır*' şeklinde belirtir (aktaran Uz Baş ve Topçu Kabasakal, 2010).

Kanadalı 4-8 yaş arası çocuklarda reaktif-proaktif saldırganlığın öfke ve sempati ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmada reaktif saldırganlığın düzensiz öfke ile daha güçlü bir

şekilde ilişkili olduğu, proaktif saldırganlığın ise düşük sempati ile daha güçlü bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur (Jambon ve diğerleri, 2019). Çocukların çevreden gelen tehditlere ve de algıladıkları provokasyonlara yönelik reaktif olarak saldırganlık sergiledikleri belirtilmiştir. Reaktif çocukların öğretmen ve bakıcılarından edinilen raporlarda bu bireylerin hayal kırıklığına eğilimli olduğu ve öfkelenedikleri takdirde bu duygularını düzenlemekte zorluk çektikleri belirtilmiştir (Little ve diğerlerinden aktaran, Jambon ve diğerleri, 2019). Proaktif saldırganlığın soğukkanlı saldırganlık olarak kavramsallaştırıldığı, hedefine ulaşma amacıyla saldırgan davranışlar sergileyen çocukların düzensiz öfkeye daha az eğilimli olduğu, proaktif saldırganlık sergileyen çocukların duygusal tepkilerini düzenlemede ve davranışlarını kontrol etmede reaktif saldırgan olan çocuklardan daha usta olduğu belirtilmiştir (Hubbard ve diğerleri, 2010a). Öfke düzenleme eğitiminin reaktif saldırganlığın sıklık ve şiddetini azalttığı belirtilmiştir (Lochman ve diğerlerinden aktaran Jambon ve diğerleri, 2019). Proaktif saldırganlık sergileyen çocukların başkalarına yönelik davranışlarının sonuçlarına ilişkin endişelenmelerini sağlamanın (örneğin, endüktif disiplin veya perspektif alma eğitimi) onları frenlemede etkili olabileceği belirtilmiştir (Hubbard ve diğerleri, 2010b).

Sosyal bilgi işlemede bireysel farklılıklar üzerine yapılan araştırmalar, saldırgan çocukların, sosyal uyaranlara ilişkin algı ve yorumlarının saldırgan davranışlarda bulunma olasılığını artıracak şekilde karar vermelerini sağladığı belirtmiştir (Crick ve Dodge, 1996). Proaktif saldırgan çocuklar, sözlü ve fiziksel olarak saldırgan davranışları proaktif olarak saldırgan olmayan çocuklara göre daha çok olumlu şekilde değerlendirmişlerdir. Proaktif saldırganlığın çevresel ödül beklentisiyle kontrol edildiği (motive edildiği) belirtilmiştir (Crick ve Dodge, 1996). Reaktif saldırgan çocuklarda yoğun öfke duyguları hakim olduğundan, bu çocuklar davranışlarının sonuçlarını kestirmeksizin akranlarına yönelik kontrolsüz bir şekilde tepki verebilmektedirler. Sosyal bilgi işlem modelinde reaktif saldırgan çocukların belirli bir durumu düşmanca yorumladıkları belirtilmiştir (Crick ve Dodge, 1996). Çocuklara yönelik yapılan çalışmalarda hangi saldırganlık tipine yönelik ne tür programların kullanılabileceği araştırılmıştır ve iki tip müdahale programını tanımlanmıştır. İlk program tipi öfke kontrolüne yöneliktir ve bu tür bir müdahale programı çocuklara öfkeyi işaret eden vücut ipuçlarını tanıma, çatışma esnasında kendi kendini kontrol tekniklerini kullanma ve problem çözme öğretir ve bu programın özellikle reaktif saldırgan çocukların yaşadığı sorunlara en uygun müdahale programı olduğu belirtilmiştir. İkinci tür program, çocuğun çevresi içindeki ek koşulların değiştirilmesine odaklanır; böylece saldırganlık, çocuk için olumlu sonuçlara yol açmaz ve sonrasındaki yaşamında saldırganlığa etkili bir yöntem olarak başvurmaz (Patterson'dan aktaran Crick ve Dodge, 1996). İkinci

programın proaktif saldırgan çocukların tedavisi için uygun bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Crick ve Dodge, 1996).

Hong Kong'daki ergenlerin reaktif ve proaktif saldırganlık ve zorbalığının incelendiği çalışmada bu iki durumun yaygınlığı, psikososyal ilişkileri ve nasıl önlenebileceği araştırılmıştır. Ortaokuldaki ergenler arasında saldırganlık, zorbalık ve antisosyal davranışlarının büyük akıl sağlığı sorunları ile ilgili olduğu ve yetişkinlikte sergilenen suç davranışlarının ve şiddetin yordayıcısı olduğu belirtilmektedir. Reaktif saldırganlığı olan ergenlerin, proaktif saldırganlığı olan ergenlere göre daha yüksek düzeyde öfke, düşmanlık ve dürtüsellğe sahip oldukları, daha düşük düzeyde duygu düzenleme becerilerine ve öfke kontrolüne sahip olduğu belirtilmiştir. Reaktif saldırganlığı olan ergenlerde mutsuzluk ve yalnızlık duygusu hakimdir. Bireyler kendilerini korumak ve savunmak için saldırgan davranışları kullanırlar. Buna karşın proaktif saldırgan ergenlerin kurbanlarına karşın herhangi bir pişmanlık veya vicdan azabı hissetmedikleri, reaktif saldırgan olan ergenleri manipüle ederek günah keçisi konumuna soktukları belirtilmiştir (Fung, 2019). Ayrıca Fung ve diğerleri ergen erkek ve kız çocukları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir: sadece erkeklerde 11-15 yaşları arasında proaktif saldırganlıkta doğrusal bir artış olduğu, reaktif saldırganlıkta yaş ve cinsiyet farklılıklarının olmadığını belirtmiştir (aktaran Fung, 2019).

Ayrıca, ergen proaktif saldırganların% 12,5'i ve ergen reaktif saldırganların% 44,7'si depresyondan muzdarip olduğu, depresyonun reaktif saldırganlık ile proaktif saldırganlıktan daha yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir. Reaktif saldırganlar, bilişsel çarpıtmalarındaki düşmanca önyargı ile karakterize edilir ve depresyon, düşmanca niyeti ve daha fazla öfkeyi önemli ölçüde artırır. Depresyonda olan ergenlerin olumlu ipuçlarını filtrelemesi ve olumsuz olanlara daha fazla dikkat etmesi olasıdır. Bundan kaynaklı olarak reaktif saldırganların, özellikle belirsiz durumlarda, başkaları tarafından kolayca kışkırtılabildikleri belirtilmiştir. Reaktif olarak saldırgan olan ergenlerin akranları arasında olumsuz bir üne sahip olduğu, bu durumunda akran reddine sebep olduğu, proaktif saldırgan ergenlere nazaran sosyal anlamda daha çok dışlandığı belirtilmiştir. Ayrıca reaktif saldırganlığı olan ergenlerin dikkat problemleri, hiperaktivite, huzursuzluk ve dürtüsellik ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu kundaklama, hırsızlık, cinayet ve diğer suç eylemleri gibi dürtüsel davranışlara yol açabilecek öfke, kaygı, depresyon, hayal kırıklığı, tehdit altında hissetme ve kızgınlık eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Reaktif saldırganların çocukluklarında ailelerinde, akranları ve komşuları arasında fiziksel olarak kötü muamele gördüklerini ve

zorbalık edildiği belirtilmiş olup bu tür bir örüntünün proaktif saldırganlıkta bulunmadığı belirtilmiştir (Fung, 2019).

Proaktif saldırganların liderlik karizmaları, yüksek entelektüel düzeyleri ve mizah anlayışı nedeniyle reaktif saldırganlardan daha fazla akran desteği ve daha fazla arkadaşı vardır. Öte yandan proaktif saldırganların başkalarına zorbalık etme eğilimlerinin daha fazla olduğu, yıkıcı sınıf davranışlarının ve okullarda kavgaların başlatılması ilişkin karşı gelme davranış bozukluğu yaşadıkları belirtilmektedir. Proaktif saldırganlığı olan ergenlerde suçluluk, antisosyal davranış, kurallara aykırı davranma ve davranış eyleme dökme noktasında önemli sorunlar görüldüğü, ayrıca reaktif saldırganlığı olan ergenlerden daha fazla uyuşturucu bağımlılığı ve madde kullanımı alışkanlıklarına sahip olduğu belirtilmektedir. Proaktif saldırganlığı olan ergenlerin, zorbalığı hedeflerine ulaşmanın bir yolu olarak gördüğü ve olumlu bir sonuç beklentisinde olma eğilimindedir (aktaran Fung, 2019). Proaktif olarak saldırgan ergenlerin hoşgörülü ebeveynlikle yakından ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu tür ebeveynlerin çocuklarının saldırgan ve zorbalık davranışlarına karşı güçlü bir tolerans gösterdikleri, bunun da bu tür davranışları olumlu şekilde güçlendirip normalleştirdiği belirtilmiştir (Fung, 2019).

Goldstein ve diğerleri (1987), saldırgan davranışı olan gençlere yönelik saldırganlık değiştirme eğitimi programını tasarlamışlardır. Program öfke yönetimi, ahlaki eğitim ve sosyal beceri eğitimi içermektedir (aktaran Fung, 2019). Hong Kong'da reaktif ve proaktif saldırganlığı olan çocukları ve ergenleri azaltmak için bazı programlar uygulanmıştır. Müdahale sürecinde öfke baş etme, problem çözme ve sosyal beceri eğitimi de vurgulanmaktadır (Fung, 2019). Ergenlerin hayal kırıklıklarını ve öfkelerini azaltmak ve sosyal yeterliliklerini artırmak için onlara esneklik kazandırmak, öfke yönetimi, duygusal düzenlemeler, kendine güven, problem çözme ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak önemlidir. Ayrıca programlarda bireylerin kendine güven ve affetme yeterlikleri artırılması hedeflenerek bireylerin kendilerine değer vermesi, kendini ve başkalarını kabul etmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan programlarda reaktif ve proaktif saldırganlığın özellikleri ve psikososyal ilişkileri göz önünde bulundurularak, belirli saldırganlık türlerine ilişkin olumlu gelişmeler sağlanması hedeflenmiş böylelikle okullardaki saldırgan davranışların azaltılması sağlanmıştır (Fung, 2019).

Erken çocukluk döneminde saldırganlığın formları ve işlevlerine ilişkin yapılan araştırmada, erken çocukluk döneminde sürekli saldırgan olan çocukların akademik başarı ve akran ilişkilerinde zorluklar yaşadığı ve bu alanlarda çocukların büyük risk altında olduğu belirtilmiştir. Özellikle reaktif ve fiziksel saldırganlığın akran reddi ile güçlü bir şekilde

ilişkili olduğu ancak akademik performans veya depresif belirtilerle ilişkili olmadığı belirtilmiştir. Proaktif - ilişkisel saldırganlığın öngördüğü kişilerin akran reddi ve ilişkisel mağduriyetlerinin azaldığı, duygu düzenleme becerilerinin arttığı belirtilmiştir. İlişkisel ve fiziksel saldırganlık davranışlarının her ikisi de proaktif bir işleve hizmet etmek için kullanılabilirken, reaktif saldırganlıkta ilişkiselden ziyade fiziksel saldırganlık eğiliminin daha fazla olduğu belirtilmiştir (Evans ve diğerleri, 2018). Proaktif saldırganlığın ergenlikte kişilerarası şiddetin önemli bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir (Jambon ve diğerleri, 2019). Ayrıca, reaktif - fiziksel saldırganlığın sonraki fonksiyonel bozulmayı da öngördüğü belirtilmiştir (Evans ve diğerleri, 2018).

Stresli yaşam olayları ile saldırganlığın proaktif ve reaktif işlevleri arasındaki bağlantıların incelendiği çalışmada, stresli yaşam olaylarının reaktif saldırganlık ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Proaktif saldırganlığın sosyal öğrenme kuramına dayandığı belirtilirken, reaktif saldırganlığın ise hayal kırıklığı saldırganlık modelinin teorik kökenlerine sahip olduğu belirtilmiştir. Stresli yaşam olaylarının saldırganlık seviyelerini öngördüğü belirtilmiştir. Reaktif saldırganlığın, pek çok stresli yaşam olayının altında yatan güvenlik eksikliği ve tutarsız bir ortam aracılığıyla geliştiği belirtilmektedir. Tersine, proaktif saldırganlığın, saldırgan davranışa maruz kalma ve güçlendirme yoluyla geliştiği belirtilmektedir. Stresli yaşam olayları ile proaktif saldırganlık arasındaki ilişkinin şiddete bağlı stresli yaşam olaylarına tanıklık etme yoluyla modellenebileceği mutlaka şiddete ilişkin bir yaşantısının olması gerekmediği belirtilmiştir (Brown ve diğerleri, 2017).

Kişilik bozukluklarının özellikleri ile saldırganlığa yönelik reaktif ve proaktif motivasyon arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada kişilik bozuklukları ile saldırganlık arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Saldırganlığın iki farklı motivasyon türünden kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Bunlar, provokasyona karşı savunucu bir reaksiyon görevi gören reaktif veya dürtüsel saldırganlık ve dışsal yararlar elde etmek için kullanılan proaktif veya önceden belirlenmiş saldırganlık. Paranoyak kişilik bozukluğu özelliklerinin reaktif saldırganlık ile pozitif ilişkisi olduğu görülürken, proaktif saldırganlıkla negatif bir ilişkisinin olduğu belirtilmiştir. Antisosyal kişilik bozukluğu özelliklerinin proaktif saldırganlıkla önemli bir ilişkisinin olduğu belirtilmiştir. Borderline ve narsistik kişilik bozukluklarının her iki saldırganlık türü ile de ilişkisinin olmadığı belirtilmiştir (Lobbestael ve diğerleri, 2015).

Bu çalışmada saldırganlık ile ilişkili olarak ele alınacak bir değişken akran ilişkileridir. Bundan sonraki bölümde akran ilişkileri; akran ilişkilerinin tanımı, akran ilişkilerinin önemi, ergenlik döneminde akran ilişkilerinin önemi, akran ilişkilerinin gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alınacaktır.

2.2. Akran İlişkileri

Toplumsal bir varlık olan birey, sürekli gelişir. Bireyin sağlıklı gelişimini devam ettirebilmesi için bazı beceriler edinmesi ve bu becerileri yaşantısına uygulayabilmesi gerekir. Bu becerilerden biri de arkadaşlık ilişkileri kurabilme ve sürdürebilme becerisidir (Köknel 1997).

Akran ilişkileri, sosyal yeteneklere yönelik bir eğitim zemini oluşturması, çocukta güven duygusunun gelişmesi, çocukların sosyal bilgi alışverişine girerek bunları denemelerine imkan tanınması, sosyal-bilişsel gelişimi desteklemesi, çocuğa sosyal destek sağlaması, duygusal tampon fonksiyonu görmesi şeklinde sebeplerden dolayı çocukların sosyal duygusal ve bilişsel gelişimleri yönünden önem taşımaktadır (Erwin, 2000).

Akran ilişkileri insan yaşantısının bütün dönemlerinde etkilidir (Bayraktar, 2007). Aynı yaş grubunun birbirini etkileme düzeyi yetişkinlerden yüksektir (Nazlı 2008). Bu bölümde akran ilişkileri ile ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar bulunmaktadır.

2.2.1. Akran İlişkilerinin tanımı

Rose ve Asher (2004)'a göre arkadaşlık, çocukların yaşantısında önemli işlevlere hizmet eden, kendini kabul ettirme, kendini gerçekleştirme ve özsaygıyı sağlayan karşılıklı ilişkilerdir. Barton ve Kohen'e (2004) göre arkadaşlıklar, gönüllü katılımı ve karşılıklı etkileşimi içeren, çocuklara sosyal becerilerin pratiği ve yeni öğrenmelere imkan sağlayan ve bu şekilde çocukların akran ilişkilerinde önemli rolü olan renkli ilişkiler olarak tanımlanabilir.

Gülay (2009), Arkadaşlık ve akran ilişkileri farklı kavramlar olmasına rağmen birbirine karıştırıldığını belirtmektedir. Aynı yaşta ve gelişim döneminde olup, birbirine benzeyen değerlere, yaşam tarzına ve sosyal alana sahip olan bireylere akran, bu grubun birbiriyle etkileşim halinde bulunması ise akran ilişkileri denmektedir. Akran ilişkileri, bireyin akran grubundaki farklı türden ilişkilerini içerirken, arkadaşlık bu ilişkiyi etkileyen unsurlardan biridir ve bireyin bir veya birden fazla akranıyla (ya da akran dışı) kurduğu duygusal bağı içermektedir.

Arkadaşlık: Smoot (2004), arkadaşlık iki kişi arasındaki uzun döneme dayanan, katılımcıların sosyal ve duygusal amaçlarına ulaşmasını sağlayan, karşılıklı yardımı, etkiyi ve yakınlığı içeren gönüllü karşılıklı ilişkilerdir (aktaran Demir, 2006). *Akran İlişkileri:* Manz ve McWayne'e (2004) göre, akran ilişkileri, çocuğun sosyalleşmesinde çok büyük rol oynayan, yetişkin denetiminden uzak, hemen hemen aynı yastaki kişilerin oluşturduğu karşılıklı ilişkilerdir. Boivin (2005) 'e göre, akran ilişkileri ise çocuğun yaşantısında önemli

bir rol oynayan, kişiler arası ilişkileri içeren sosyal kuralların ve becerilerin öğrenilmesinde, oto-kontrol kapasitesinin geliştirilmesinde eşsiz fırsatlar sunan, aynı yastaki bireylerin kurduğu ilişkilerdir.

Erwin (2000), *"arkadaşlık, zamanla gelişen yakın ve karşılıklı bir ilişkidir, aynı zamanda çocukların akranlarıyla kurduğu eşitler arası bir ilişkidir"* şeklinde tanımlar iki taraf da bu ilişkiden eşit ölçüde faydalanır ve ilişkiyi aynı ölçüde geliştirir. Ortada genel bir güç dengesi oluşur. Çocuk büyüdükçe sosyal ağın içerisinde daha fazla akran yer almaya baslar ve akranlarla daha fazla günübirlik ilişkiler kurulur.

Köknel (1997) arkadaşlığı "aileden sonra yaşamın her evresinde ihtiyaç olan, iletişim gruplarının bütün özelliklerini taşıyan, ortak davranış kalıplarının ve tutumların paylaşıldığı, bireyin yeni davranış kalıbı ve tutumları oluşturulduğu en küçük toplumsal birim" olarak tanımlamıştır. Başaran (1996) ise arkadaşlığın, iki kişi birbirini karşılıklı beğenmesi, benzer nesne ve faaliyetlerden hoşlanması, becerilerinin, toplumdaki konumlarının benzer seviyede olması, aynı düşünce yapılarına sahip olması, birbirleri için fedakârlık yapmayı göze alması, karşılıklı olumsuz özelliklerine tolerans göstermesi ve devamlı iletişimde olma imkânlarının bulunmasıyla meydana gelen bir durum olarak ifade etmiştir.

Hartup'a (1996) göre ise arkadaşlık, bireylerin karşılıklı ihtiyaç ve yeterlilikleri hususunda daha anlayışlı olmaları ve kendilerini karşılıklı sorumlu hissetmeleri anlamına gelir. Aynı zamanda Harput'a göre eşit olduğuna inanan iki bireyin aralarındaki karşılıklı olma ve birbirlerine bağlı olma arkadaşlık ilişkisini besleyen duygudur.

Aristotle'e (1976) göre arkadaşlık ortak faydaya, eğlenmeye ve beğeniyle ilişkilidir. Karşılıklı iyi düşünüş vardır. Aristotle arkadaşlığın erdem olduğunu belirtir ve hayatı sürdürebilmek için çok önemlidir. İnsanların arkadaşları olmadan var olamayacağını belirterek üç tip arkadaşlık olduğunu belirtir. 1) Fayda sağlayan arkadaşlık: Bu bireyler karşılıklı olarak birbirlerinden yararlanmakta kimsesiz kalmamak adına arkadaşlık kurmaktadır. 2) Keyife dayanan arkadaşlık: Daha genç bireylerin arkadaşlık şeklidir. Arkadaş ilişkileri eğlenmeye dönüktür. 3) İyiliğe dayalı mükemmel ilişki: Bireylerin birbirleriyle ilgili iyi düşünceleri vardır ve yaklaşımlar da iyi niyetlidir. Karşılıklı beklenti içermeyen arkadaşlık şeklidir (aktaran Ummanel, 2007).

2.2.2.Akran İlişkilerinin Önemi ve Ergenlik Döneminde Akran İlişkileri

Franz ve Gross (2001), çocuğun ilk ilişkileri aile üyeleri ile olduğunu belirtmiştir. Çocukların akranlarıyla ilişki kurabilme ve ilişkiyi devam ettirebilmede ebeveynleriyle geçirmiş olduğu yaşantılar oldukça önemlidir ve ebeveynle kurulan bu ilişki çocukların

akranlarıyla kurdukları sosyal ilişkileri için örnek oluşturur (aktaran Demir, 2006). Furman ve Buhrmester (1992), yaş ilerledikçe akran ilişkileri daha önemli olmaya ve değişmeye başlar. Ufak çocukların ebeveynleriyle kurdukları ilişki önemliyken büyümeye başladıkça bu durum değişir ve ebeveynle girdikleri ilişkiler gün geçtikçe sınırlı olmaya başlar. Arkadaşlarla kurulan ilişkilerse gün geçtikçe kalıcılışmaya, dokunulmaz bir alan olmaya ve kişisel bakımdan önemli bir yer edinmeye başlar.

Çocukların akranları ile kurduğu ilişki ebeveynle kurduğu ilişkilerden farklıdır. Ebeveyn ve çocuk ilişkisi otoriteye dayalı bir ilişkidir. Ebeveyn yol gösterici, doğrucu ve karar vericidir. Oysa arkadaşlarla birlikte olmak başka bir ilişkiyi gerektirir. Daha çok eşitlikçi bir sosyal temayı zorunlu kılar. Akranlar *eşit* bilgiye ve otoriteye sahiptirler. Akranlarla ilişkisinde çocuk, başlangıçta eşitlikçi sosyal ilişki içinde olmayı, güvenli davranmayı, *düşüncesini ifade etmeyi*, diğerlerinin düşüncelerine *hosgörü* ile yaklaşabilmeyi öğrenir (Kılıççı, 2000).

Arkadaşlık, yaşamın her evresinde gerekli bir sosyal ihtiyaçtır. Arkadaşlarla kurulan ilişkiler, *kişiliğin gelişmesinde*, olgunlaşmada ve *toplumsallaşmada*, cinsel kimlik gelişiminde, bir gruba *ait olma duygusunun*, paylaşma ve sorumluluk alma duygusu edinilmesinde büyük önem taşımaktadır (Dinçer, 2008). Çocukların kurdukları gruplar ortak özelliklerine göre şekillenir. Grupla geçirilen zaman arttıkça üyeler birbirlerini daha iyi tanır, birbirlerini tanıdıkça arkadaşlık ilişkileri kurulmakta, kurulan bu ilişkiler fazlalaştıkça bir olma duygusu gelişmektedir. Grup içindeki dayanışma, işbirlikçi çalışmalar da grup bütünlüğünü pekiştirir. Grupta daha aktif olan bireylerin eşitlikçi ve demokratik tutumları grup bütünlüğünü olumlu anlamda geliştirir. Bu tür bağlılık “biz” duygusunu, ortak tutum ve davranışların meydana gelmesini sağlar (Kulaksızoğlu, 2008).

Çocuğun arkadaş grubu, ahlaki normların ve değerlerin edinilmesinde yardımcı olmaktadır; karşılıklı geri dönütlerle kişilerarası ilişki kurma yeterlilikleri geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bazen çocuk, arkadaş gruplarında arkadaşları ile büyük anlaşmazlıklar yaşayabilmekte ve böylelikle dışlanma ya da onaylanma aracılığıyla kişisel becerilerini gözlemleyip iç görü edinme şansı olabilmektedir (Kemle’den aktaran Kaner, 2002).

Gülay (2010), Akran ilişkileri doğrudan sosyal becerilerle, dolaylı olarak da sosyal yeterlik ve uyumlu davranışla ilişkilidir. Akran grubunda gösterilen sosyal beceriler, sosyal yeterliği artıracaktır. Böylelikle uyumlu davranışlar gelişecektir. Sosyal becerileri olan çocukların, sosyal yeterliği ve uyumlu davranışları da olacaklardır. Böylelikle akranlarınca kabul edileceklerdir.

Schedlinger (1984), arkadaş gruplarının bireylerin uyum sağlamasında büyük rolü olduğunu belirtmiştir. Arkadaşlar çocukların ilerlemesini sağlayıp, *ait olma, destek, benlik saygısı ve toplumsal becerilerin* gelişmesini sağlar. Tokuno (1986), arkadaşlığın fonksiyonlarını beşe ayırır. 1) Model olarak arkadaş; bireyin gözlemlediği, sözlü davranışı ya da benlik algısını değiştiren bir modeldir. 2) Gelişim ve değişim için aktif bir etken olarak arkadaş; kendisi model oluşturarak değil, tartışma, uyarma ve çeşitli etkinliklere katılmaya davet etme, rehberlik yapma ve bilgi verme tarzında sözel tavsiyelerde bulunmaktadır. 3) Tepkici arkadaş; geri dönüt veren, destek, güvence, cesaret veren ve baskı yapan kişidir. 4) Etkileşimce arkadaş; etkinlik ve etkileşimlere katılan, sakınmadan konuşan, farklı düşünme ve davranma şekillerinin varlığını gösterendir. 5) Pasif etki olarak arkadaş; bireyi dinleyen, anlayış gösteren, eleştiren ve yargılamaksızın kabullenen, referans grubu olarak işlev görendir (aktaran Salı, 2010).

Olumlu iletişim yeterlikleri olan çocukların, daha az saldırgan davranışlar sergiledikleri, işbirliği, uzlaşma ve paylaşım gibi pozitif tutum ve davranışlara daha yatkın oldukları ve bu nedenle akranları tarafından daha yüksek kabul gördükleri bilinmektedir (Erwin, 2000). Birçok çocuğunsa akran ve arkadaşları ile iletişim kurması problemli olabilmektedir. Toplumsal kabul konusunda sorunlar yasayabilirler. Çocukların bazıları arkadaşlarıncı dışlanıp, reddedilip, ihmal edilirken, bazılarıysa sevinebilir (Odom, 2005).

Çocukların olumlu akran ilişkileri oluşturmalarının temelinde farklı etkenler yatar. Bebeklikte geliştirilen bağımlılık ilişkisi, gelişim dönemlerine has gelişim ödevlerini başarmış olması, diğer dönemlere başarılı olarak girmiş olmasının çocukların olumlu akran ilişkileri oluşturmalarında önemli olduğu belirtilmektedir. Akranlarıncı kabul edilen ve dışlanan çocuklar farklı özellikler taşımaktadır. Dışlanan çocuklarının özsayıgılarının ve sosyal becerilerinin düşük düzeyde olduğu görülmüş, daha çok davranış sorunları ve yetersiz okul-akademik başarısı sergiledikleri bulunmuştur; akranlarıncı kabul edilen çocukların ise yüksek özsayıgı, sosyal becerilerde yeterli olma, istedik davranışları daha sık sergileme ve okul-akademik başarılarının yüksel olduğu bulunmuştur (Demir Şad, 2007).

Akran ilişkilerini anlamada genelde sosyometrik çalışmalar kullanılmaktadır. Bu yöntemle göre bazı çocuklar akranları tarafından kabul edilir, bazı çocuklar ise reddedilir ya da önemsenmezler. Akran kabulü, çocuğun hayatındaki aile ilişkileri, anne-baba arasındaki ilişkileri, sosyal destek ve sosyo-ekonomik gibi birçok etkenden etkilenir. Yapılan araştırmalara göre, saldırgan yapıya sahip olan çocuklar, aile içi ilişkileri iyi olmayan ve yeterli sosyal desteği alamamış genelde akranları tarafından da kabul edilmeyen çocuklardır. Utangaç çocuklar da reddedilen statüdeki çocuklar gibi akran kabulünü sağlayamazlar. İçine

kapanık çocukların erken çocukluk döneminde dikey ilişkilerde zorluk çektiği ve utanma davranışına maruz kaldığı bilinmektedir. Bu nedenle akran ilişkilerinde de içine kapanık olurlar ve genelde akranları tarafından kabul edilmezler (Hay, 2005).

Juffer, Stams ve Ijezndoor (2004), çocuklarda akran ilişkisi becerilerindeki eksiklik, onların uyumsuz olmalarına, okuldan kaçma davranışına sahip olmalarına, akademik başarının düşmesine, anti-sosyal davranış gösterme ve sonraki yaşlarda ruhsal bozukluğa sebep olabilir. Reddedilmiş çocuklar, olumsuz davranışlar gösterme, suça yönelme, okuldan kaçma şeklinde davranışlar sergileme bakımından risk grubu göstermektedirler. Bu şartlar çocukların çevresel, akademik, davranışsal ve duygusal uyumlarını, içinde bulundukları dönem açısından ve dolayısıyla ileriye dönük olarak, olumsuz etkilemektedir. Diğer çocuklar; kötü, tehlikeli, istenmeyen çocuklar olarak görülen bu çocuklarla birlikte olmaktan kaçınırlar (Demir, 2006). Rogers ve Ross (1986), çocukluk döneminde akran gruplarında gözlenen sosyal uyumun, yetişkinlikte gösterilen uyumun, hatta yetişkinlikteki ruh sağlığının ve duygusal problemlerin yordayıcısı olduğunu ifade etmektedir (aktaran Uz Baş, 2010).

Ergenlik döneminde çocuk yüksek oranda bilişsel ve duygusal gelişim gösterir, birçok şeyi eleştirerek kendine özgü bir dünya oluşturmaya çalışır, bu süreçte de arkadaşları güvенеbileceği önemli bir kaynak halini alır. Birçok konuya ilişkin dengesi sarsılan ve denge içinde olmaya çalışan ergenin, arkadaşlık hususunda denge içerisinde. Bu yaşlarda arkadaşlar, ergenleri ailesi kadar hatta ailesinden daha fazla etkileyebilmektedir (Cüceloğlu 1997).

Ergenlik yılları, arkadaş-akran değerlerinin önem kazandığı senelerdir. Bir gruba ait olma duygusu, sosyal gelişime için önemli bir duygudur (Kulaksızoğlu, 1997). Arkadaşlarıyla birlikte olmak, konuşma, sorunlarını paylaşma, tartışma, beraber çalışma ya da gezinme bireylerin sahip olduğu tutumları ve davranışları değiştirirken, öteki taraftan kişisel sorunların çözülmesinde anksiyete, gerginlik ve benzeri olumsuz duyguların azalmasını da sağlamaktadır. Grup içinde olan ergenin yaratıcılığı ve girişimciliği artmakta düşünme ve karar verme becerileri gelişmektedir (Köknal, 1991).

Akranca kabul edilmek ve akranlarının kişiyle ilgili olumlu düşüncelerin olması, ergen için birçok şeyden önemlidir. Zira akran grubu ergene destek, güvence, yakın ilişki, bağımsızlık, kendini ifade ve ortak yaşantılar sağlar (Coleman, 1980). Windle, (1994) ve Yörükoğlu (2000), ergenlik döneminde arkadaşlarınca aranmanın, beğenilmenin ve benimsenmenin benlik saygısının önemli koşulu olduğunu belirtirler. Ergen, arkadaşları aracılığıyla kişiliğini şekillendirir, kendini tanıyıp diğer bireylerle mutlu bir hayat sürmeyi

öğrenir. Bununla beraber arkadaşlar yetişkin olma sürecini kolaylaştıran sosyal rollere hazırlanmasını sağlayan önemli bir ihtiyaçtır (aktaran Dinçer, 2008).

Sullivan (1953), ergenlikte arkadaşların sosyal ihtiyaçların karşılanmasında büyük önem kazandığını belirtmiş, bu dönemde yakın ilişki ihtiyacının ve yakın arkadaş arayışının öne çıktığını vurgulamıştır. Bu dönemde yakın arkadaşlık kuramayan birey, kendini değersiz hissederek yalnızlık yaşamaktadır. Bu dönemde arkadaş ilişkilerinde çalkantılar yaşamak bireyin mutluluğunu doğrudan etkileyen faktörlerdendir. Özellikle edinilen arkadaşların karakteristik özellikleri ergen bireyin kişilik gelişimini etkilemektedir. Ergenlik döneminde bireylerin akranlarıyla sohbet konusu genellikle dedikodudur ve bu dönemde bireyler kendileri hakkında özel bilgileri sadece yakın arkadaşlarıyla paylaşmayı tercih ederler. Bu dönemde bireyler genellikle kendi akranlarıyla arkadaşlık etseler de, bazı ergenlerin kendilerinden küçük ya da büyüklerle arkadaşlık ilişkisi kurdukları da görülmektedir. Bu durum kimi ergenlerde olumlu sonuçlar doğursa da, suç içeren ya da erken cinsel davranışlar gibi olumsuz sonuçlar da görülebilmektedir (aktaran Erol, 2015).

Kaygusuz (2013), ergenlik döneminde aileden kopma ve akran grubuyla bir araya gelmenin temel psikolojik ihtiyaçlardan biri haline geldiğini belirtir. Akranlar arasında heyecan, yenilik arayışı ergenleri riskli ve tehlikeli davranışlar sergilemeye yönlendirmektedir. Özellikle bu dönemde sosyal onay görme, yaşlıları arasında ön plana çıkma önemlidir ve iletişim kurmakta zorluk çeken ergen gerçekleştiremediği ihtiyaçlarını internette karşılamaya çalışmaktadır (aktaran Moral, 2018).

Ergenlikte arkadaşlıklar kız ve erkeklere göre de değişik nitelikler taşır. Ergenlik döneminde kızlar arkadaşlık olarak erkeklere kıyasla, sayıca daha az arkadaşlarıyla duygusal, mahrem ilişkiler geliştirirler. Fakat sahip oldukları arkadaş sayısı erkek çocuklarına göre belirgin ölçüde farklıdır. Ergen kızların gözünde, büyük gruplar esas olarak özel arkadaşlıklardan meydana gelen bir ağ, arkadaş bulunabilecek bir yer, destek ve güven sunan bir kaynaktır. Ergen kızlar, kendilerini anlamaya başlamalarını ve süratle büyüyen sosyal dünyadaki konumlarını bilmelerini olanak tanıyan sırdaşlar olarak arkadaşlarına daha çok bağlılardır ve de onlarla olan ilişkilerine daha çok duygu yüklerler. Ergen erkeklerin yakın arkadaşlıkları geniş sosyal çevre ya da çeteye yakından ilişkilidir. Erkek çocukların içinde bulundukları büyük gruplarda karmaşık bir örgütlenme ve genel kurallarla yaşamayı, özellikle sevmedikleri diğer insanlarla da bir arada olmayı öğrenirler. Bir bütün olarak grup fertleri, aile ile diğer otorite kaynaklarından kişisel özerklik kazanma ve bağımsızlığını edinme sürecinde önemli bir dayanak, özdeşim ve öğrenme kaynağıdır. Bu desteğin

karşılığysa grup kuralları ve normlarına bağlı olmak ve uyumlu içinde bulunma gibi sorumluluklardır (Erwin, 2000).

Engels ve ter Bogt (2001), araştırmalarda kaliteli veya olumlu akran ilişkileri ve romantik ilişkilerin ergen gelişiminde kritik etkilere sahip olduğu saptanmıştır. Nitekim ergen bu ilişkileri aracılığıyla problemlerini anlatabilir ve başarmakta zorlandığı konularda akranlarından yardım alabilir. Bu durum ergenlerde sosyal becerilerin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır.

Bingöl (1995), ergenlikte bireyin kendine olan özsaygısının ve güvenin düşük olmasının arkadaşlık ilişkileri kuramamasına, gruba dâhil olamamasına, akranlarınca reddedilmesine sebep olduğu, bu durumun da ergenlerin saldırganlık, kıskançlık, hiç kimseye güvenmeme, kabadayılık etme, içine kapanma gibi davranışlar sergilemesine sebep olabileceğini belirtilmektedir (aktaran Dinçer, 2008). Henggeler (1989)'e göre sosyal beceri azlığı ve saldırganlık diğer akranlarca dışlanmaya sebep olabilmektedir. Normal akranlarınca reddedilmek, saldırgan ve sağlıklı olmayan ebeveyn davranışlarıyla bir araya geldiğinde ergen anti sosyal davranışları olan iletişim kurmada sorun yaşayan kendine benzeyen akranlarıyla bir araya gelmektedir. Böyle akranlarla kurulan ilişkiler anti sosyal tutum ve davranışların edinilmesine sebep olmaktadır (aktaran Kaner, 2002).

2.2.3.Akran İlişkilerinin Gelişimi ve Kuramsal Yaklaşımlar

Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramında kimlik kazanmaya karşın rol karışıklığı evresi 12-18 yaşlarına denk gelir. Ergen hem bedensel hem de ruhen olgunlaşır ve görünümündeki değişiklikler sonucunda yaşadığı duygularla birlikte dünyaya farklı bakmaya başlar. Başkalarının kendisiyle ilgili düşüncelerini önemser. Erikson'a göre kişiler arası ilişkinin artı tarafında kimlik edinme duygusu varken, eksi ucunda da rol karmaşası duygusu vardır (Elkind, 1979). Ergenlik dönemindeki "ben kimim?" sorusu önemli bir hal alır. Bu sorunun cevabını ararken ebeveynlerden çok akran grupları etkilidir. Ergenlik döneminde arayış içinde olan birey akranlarına körü körüne inanır. Bundan ötürü sırf arkadaşları istedi diye ergen anti sosyal davranış sergileyebilir. Olumsuz bir geçmiş yaşantısı olan ya da bulunduğu dönemde zor sosyal şartlar içinde olan ergen kişisel duygusuna erişemediğinde rol karışıklığı duygusu yaşayacaktır (Senemoğlu, 1997).

Sosyal öğrenme kuramı çocuğun anne babasını ya da hayatında değer verdiği diğer insanları, arkadaşlarını izleyerek ve saldırganlığı nasıl, nerede, kime karşı gösterebileceğini öğrendiğini belirtir. Saldırganlık davranışını modelleyen çocuklar, bu davranışı çatışma çözümünde uygun bir tepki olarak öğrenebilirler. Daha sonrasında karşılaştıkları benzer

süreçlerde öğrenilen olumsuz davranış modeli olan saldırganlığı kullanarak hareket edebilirler (Gebeş, 2011).

Downs ve Rose (1991)'a göre ergenlik döneminde çocukların arkadaşlık kurma ve arkadaş grubuna katılmada üç etmenin olduğunu belirtmiştir. 1) Eğlence, çocuk ve gençler flörtleşerek, araba sürerek, spor yaparak eğlenirler. 2) Akademik, yüksek notlar alıp bir arada olmayı içerir. 3) Suç, otoriteye karşı gelinerek organize faaliyetlerden kaçmayı içerir. Hartup ve Stevens (1997), arkadaşlığın insanın tüm hayatında önemli olduğunu vurgulayarak gelişimsel işlevlerini şöyle sıralamıştır. Duygusal ve bilişsel kaynak olarak arkadaşlar, bireyin kendisini iyi hissetmesini sağlayarak benlik saygısı kazandırır. Arkadaşlar, yaşa ilişkin görev ve ödevlerin yapılmasında etkilidir ve sosyalleşmeyi sağlar. Karşılıklı yakınlık ve destek gösterip bireylerin kişisel gelişimine olumlu katkıda bulunur (aktaran Dinçer, 2008).

Brown (1990; aktaran Bilgiç, 2000) akran gruplarının çocukluktan ergenliğe kadar olan gelişimini şu biçimde sunmaktadır;

1. Ergenler çocuklara göre akranları ile daha fazla birlikte olmaktadırlar. Altıncı sınıfa geldiklerinde, yavaş yavaş yetişkinlerden ayrılıp kendi akranlarıyla birlikte olmaktadırlar. Lise çağlarında ise aileleriyle ve yetişkinlerle geçirdikleri zamanın iki katını kendi akranlarıyla birlikte geçirmektedirler.
2. Ergenlik dönemindeki akran grupları ailenin gözetiminde daha az kalırlar. Ailelerinin gözetiminden uzak olmak için ailelerinin onları izleyemeyeceği yerlerde buluşurlar. Hatta evde bile serbest olmak isterler ve bir arkadaşıyla konuşacakları zaman duyulmayacakları bir odaya giderler.
3. Ergenler karşı cinsiyetten akran oldukları kişilerle de iletişim halinde olmaya başlarlar. Ergenlik öncesi dönemde kızlar ve erkekler farklı farklı etkinliklerde bulunurlarken, ergenlik döneminde cinsiyet ayrımı giderek azalmakta ve ortadan kalkmaktadır. Ergenler ailelerinden uzaklaştıkça, karşı cins ile olan ilişkileri de o derece artar.
4. Ergenlik dönemi boyunca, arkadaşlık değerleriyle ve davranışlarıyla daha fazla ilgilenmeye başlarlar. Değişik değerleri, tutum ve aktiviteleri olan bir grup oluştururlar.

Selman (1980) arkadaşlık kavramını tanımlarken, özellikle bireylerin birbirini anlama düzeyini de vurgulamaktadır. Selman'a (1980) göre bireylerin birbirlerini anlama düzeyi ile arkadaşlık arasındaki ilişki beş düzeyde gelişmektedir (Dacey'den aktaran Bilgiç, 2000). Bunlar:

Düzy 0 (3-6 yaş arası): Ayırt etmenin olmadığı ve bencilliğin hakim olduğu bu dönemde arkadaşlık, bedenen yakın olmaktan ibarettir.

Düzey 1 (5-9 yaş arası): Fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarla birlikte istenilen davranışların belirlendiği düzeydir. Bu dönemde tek yönlü ilişki söz konusudur. Ya baba çocuğun isteğini yerine getirmekte ya da çocuk babanın isteğini yerine getirmektedir.

Düzey 2 (7-12 yaş arası): Karşılıklı yüzeysel ilişkinin söz konusu olduğu bu düzeyde birey, kendisini ve çevresini nesnel olarak değerlendirebilmektedir. Bu dönemde arkadaşlık, iletişim kurmaya yöneliktir. Fakat bu iletişim belli ilgiler için geçerlidir.

Düzey 3 (10-15 yaş arası): Bu dönemde karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Hem kendisinin hem de çevresinde bulunanları biricik olarak değerlendirildiği bu dönemde, karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Karmaşık düşünce ve duyguların olduğu (sevgi ve nefret, birlikte olma ve yalnızlık gibi) bu düzeyde arkadaşlık, karşılıklı ilgilerin paylaşımıdır.

Düzey 4 (12 + yıllar): Yoğun duygu ve düşüncelerin hakim olduğu bu son düzeyde, iletişim ve etkileşimin artmasından dolayı, ilişkiler giderek daha yoğun hale dönüşmektedir. Bu düzeydeki arkadaşlık ise, ilişkilerin açık ve esnek olması ve karmaşık gibi görünen ihtiyaçların değişik ilişkilerle karşılanabileceğinin bilinmesidir.

Sullivan'a göre çocukluktaki deneyimler yetişkinlik dönemine önemli derecede etki etmektedir. Çocukluk boyunca anneler bu konuda en önemli role sahiptir. Sullivan kişiliğin ergenlikte gelişmeye başlayıp yetişkin döneminde iyi bir hale geldiğini savunur. Bu gelişimsel teorisini dönemler olarak adlandırır ve bölümlere ayırır. Bu devrelerin kendine ait bir sıra ile geçerken sosyal çevreyle de şekillendiğini söylemektedir. Sullivan'a göre, ergenlik 3 gelişimsel döneme ayrılmıştır ve yetişkinlikteki problemler ergenlik dönemindeki sorunlardan dolayı ortaya çıkmaktadır.

Bebeklik (doğumdan 1 yaşına kadar): Doğumdan bir yaşına kadar olan dönemde çocuk gelişmeye başlar ancak Sullivan bu yaşların öneminin çok üstünde durmamıştır.

İlk çocukluk (1 yaşından 5 yaşına kadar): Konuşma gelişimi ve iletişim kurmak bu dönemde önem kazanmaktadır.

İkinci çocukluk (6 ile 8 yaş arası): Bu dönemdeki odak nokta arkadaşlık ihtiyacı ve sağlıklı olarak sosyalleşmeye başlamasıdır.

Ergenlik Öncesi (Erinlik) Dönem (9 ile 12 yaş arası): Bu dönem boyunca çocuğun en önemli amacı kendisine çok yakın bir dost edinebilmektir. Bu ilişki ileride onun kendini değerli ve sevimli hissetmesini sağlar. Bu ilişkiyi edinemeyen çocuklar, ergenlik ve yetişkinlikte arkadaşlık ilişkilerinde zorluklar yaşamaktadır.

Erken Ergenlik (13 ile 17 yaş arası): Ergenlik çağı değişiklikleri ve cinsel ifade ihtiyacı için arkadaşlık kurulmaya ihtiyaç duyulur. Kendini değerli hissetme duygusu karşı cins tarafından beğenilme ve kabul edilmeye eş anlamlı hale gelir.

Son Ergenlik (18 ile 23 yaş arası) : Arkadaşlık gereksinimi ve cinsel anlatım bu dönemde daha önemli bir hale gelir. Bu dönem içerisinde uzun vadeli bir ilişki ön plana alınır. Ebeveyn kontrolü ve kendini ifade etme uyumsuzluğu ortak paydaya dönüşür ve önceki dönemlerde arkadaş ilişkilerine fazla dikkat etmemesi kendisi ve dünya hakkında çarpık bir anlayışa sebebiyet verir.

Yetişkinlik (23 yaş sonrası) : Yetişkinlik dönemi çabaları gizlilik, kariyer ve aile gibi konuları içerir. Daha önceki dönemler - özellikle de ergenlik dönemi – başarıyla tamamlanmamışsa yetişkinlik dönemi arkadaşlıkları için daha fazla çaba harcanır.

Ergenlik döneminde sağlam arkadaşlık ilişkileri kurulmuşsa yetişkinlik döneminde kişiler arası uyumsuzluk kaygıya neden olur (aktaran Kahraman, 2008).

Schultz ve Schultz (2001), Maslow'un ihtiyaçlar piramidine göre bireylerin karşılaması gereken temel ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçların temelinde aç olma, susuz kalma, cinsellik ve korunma gibi fiziksel ihtiyaçlar vardır. Bu gereksinimlerini gideren birey piramidin bir üst basamağına geçerek sevmek, sevilme, saygı duyulma, ait olma gibi psikolojik gereksinimlerini doyurma yoluna girer (aktaran Demir Şad, 2007). Ait olma duygusu, akranlarınca dışlanan çocukların gerçekleştirmek istedikleri gereksinimlerden birisidir. Yapılan çalışmalarda arkadaşlarınca dışlanan çocukların bir gruba dahil olmaya çalışmalarına rağmen bunu gerçekleştiremedikleri görülmüştür. Ait olma gereksiniminin karşılanması çocukların akranları tarafından kabul edilmesi, akran gruplarına dahil olmalarıyla sağlanabilmektedir (Demir Şad, 2007).

Bu çalışmada saldırganlık ile ilişkili olarak ele alınan değişkenlerden biri akran ilişkileri iken diğer ele alınan değişken öz-yeterliktir. Bundan sonraki bölümde öz-yeterlik; öz-yeterliği harekete geçiren süreçler, öz-yeterlik kaynakları, öz – yeterliğin önemi, öz-yeterlik kavramının kuramsal temeli ve öz-yeterlik alt boyutları ele alınacaktır.

2.3.Öz – Yeterlik

2.3.1.Öz – Yeterlik Kavramı

Öz-yeterlik, Bandura'nın geliştirdiği ve bireylerde bulunan becerilerin aktif biçimde kullanımı için öncelikli ilişkili kısımda özgüven hissetmeleri gerekliliğini savunan sosyal öğrenme kuramının anahtar kavramıdır (Pajares, 2002). Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik algısı bireyin davranışları ve hayatında etkili olan olayları denetleme kapasitesine dair inancıdır. Zimmerman ve Cleary (2006), öz yeterliğin **amaca yönelik davranışların** düzenlenmesi ve sürdürülmesiyle ilişkili bireysel yeterliklerin öznel bir yargılaması olduğunu belirtmişlerdir. Bireylerin **fiziksel ve kişilik** özellikleri hakkındaki öz-yargılarının haricinde,

neyin daha iyi yapılabilceğine yönelik bir inanç sistemi olarak yorumlanmaktadır (aktaran Çikrikci, 2012).

Bandura'ya (2000) göre öz-yeterlik inançları kişilerin stratejik, düzensiz, olumlu ya da olumsuz düşüncelerini doğrudan yönlendirip davranış sergilenirken bireylerin güdülenme düzeyini etkilemektedir. Öz-yeterlik, bireylerin ilerde yaşayabilecekleri zor olaylarla baş edebilmesinde ne derece başaracağına dair kendine ilişkin inancı ve yargısıdır. Sınavlar, yarışmalar, öğretmenlik yapma, toplum karşısına konuşmacı olarak çıkma tarzı olaylar gelecekte karşılaşılabilecek güç durumlara örnek olarak verilebilir. Öz-yeterlik, kişinin yeterliğine ilişkin bir fonksiyon değildir, bireyin yeterliklerini kullanarak başarabildiklerine dair değerlendirmelerinin bir ürünü ve sonucudur (Alçay, 2015).

Öz-yeterlik, kişilerin karşılaştıkları sorunları çözüme kavuşturma noktasında ne derecede başaracaklarına dair kendilerine ilişkin inançlarıdır. Kişilerin beklentisi davranışı başlatıp, davranışla baş edebilmede kararlılık göstermesini sağlar. Algılanan yeterlilik, davranış tercihini belirler (Senemoğlu, 1997). Kumar ve Lal (2006), öz-yeterliğin bireylerin davranışlarını üç şekilde etkilediğini belirtir. 1) Davranışların tercihini etkiler. Bireyler yetenekli olduklarını düşündükleri ve kendine inandıkları işlerle ilgilenirken, kendilerini yetenekli bulmadıkları ve de inanmadıkları işlerden kaçarlar. 2) Bireylerin yaşadıkları kaygı ile ilgili çabalarının derecesini ve de ne oranda sabırlı davranabileceklerini anlamalarını sağlar. 3) Bireylerin öz-yeterliklerine dair inancı düşünce kalıplarına ve duygusal reaksiyonlarına etki eder. Bireyin öz-yeterliği düşükse var olan durumu olduğundan güç algılayabilir ve bu durum daha çok gerilmesine sebep olup karşılaştığı sorunun çözümüne dair farklı çözümler üretemeyebilir.

2.3.2. Öz-Yeterlik Kaynakları

Sosyal bilişsel kuram, bireylerin öz-yeterliklerinin belirli kaynaklardan beslendiğini ileri sürmektedir. Kaynaklar sırasıyla doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlardır (Erzen, 2013).

Doğrudan Deneyimler: Bandura (1989), bireyin bilişsel, duygusal ve motivasyonel müdahale işlemleriyle performansını artırılabilen veya düşürülebilen olduğunu belirtmiştir (aktaran Erzen, 2013). Bandura (1997), başarılı deneyimlerin kişideki üstünlük beklentisi düzeyini yükselteceğini, tekrarlanan başarısız deneyimlerin ise azaltacağını ileri sürmüştür. Öztürk (2008), bireylerin uğraştığı işte göstermiş olduğu başarının sonrasında karşılaşılabileceği benzeri uğraşılarda da başarabileceğinin göstergesi olduğunu bu nedenle

ortaya çıkan başarının ödül etkisi oluşturduğunu ve bireyleri sonraki yaşamlarında benzeri davranış sergilemeye güdülediğini belirtmektedir (aktaran Alçay, 2015).

Doğrudan deneyimlerde önemli olan bir diğer durumun da, deneyimlerin zorluk derecesi olduğunu belirtmiştir. Zorlu koşullar karşısında kazanılan deneyimlerle basit koşullar karşısında elde edilen deneyimlerin öz-yeterlik üzerindeki etkileri farklıdır. Zorlu deneyimlerin kazandırdığı öz-yeterlik, basit deneyimlerce elde edilenlere göre azalmaya karşı çok daha dirençlidir (Bandura, 1995).

Dolaylı Deneyimler: Dolaylı deneyimler, başkalarının şahsi deneyimlerinin birey tarafından model alınması anlamında kullanılan bir kavramdır. Dolaylı deneyimlerin etkisinin büyüklüğü ise gözlenen modelin kişiye benzerliğiyle doğru orantılıdır. Gözlenen model kişinin kendisine ne kadar benziyorsa, deneyimlerin etkisi o kadar büyük ve kalıcı olmaktadır. Aynı şekilde kişiye benzerliği bulunmayan bireylerin deneyimleri ne kadar etkileyici olursa olsun insan üzerinde etkisi bulunmamaktadır (Bandura, 1995).

İnsanların çoğunluğu için olumlu veya olumsuz deneyimlerinin etkilerini kolaylıkla yok saymak pek mümkün değildir. Bunun yerine belirli bir alanda sahip olunan başarılı performansın etkilerinin sürme eğilimi göstermesi daha olasıdır. Bu durum doğrudan deneyimle ilgili görünse de, kişinin eski deneyimleri de dolaylı deneyimlerin bir parçasıdır. Yani, insanlar geçmişteki deneyimleriyle güncel deneyimlerini karşılaştırıp şu anki öz-yeterliklerinde değişikliğe gidebilirler (Usher ve Pajeras, 2009). Schunk (1987), insanların başkalarına ait deneyimlerle karşılaştıklarında sahip oldukları inançlarını değiştirebildiğini belirtmiştir. Çocuklar üzerinde yürütülen bir araştırmada aynı cinsiyete sahip iki çocuktan, cinsiyetine uygun oyuncakla (erkeğin araba, kız çocuğun bebekle oynaması gibi) oynamadığını gören diğer çocuğun da oyuncakların cinsiyete uygunluğu konusunda sahip olduğu inançları değiştirebildiği bulgusuna ulaşılmıştır (aktaran Erzen, 2013).

Sözel İkna: Say (2005), insanlar, öz-yeterlik inançlarını toplum içindeki bireylerden alınan sosyal mesajlar neticesinde oluşturup geliştirirler. Olumlu telkin kişiyi teşvik ederken, olumsuz telkin öz inancı zayıflatır (aktaran Alçay, 2015). Bireylerin yetenek ve yeterlikleriyle ilgili diğer insanlardan aldıkları pozitif veya negatif geribildirimler bireylerin öz-yeterliklerine dair inançlarının güçlenmesine ya da zayıflamasına yol açar. Geri bildirimleri yapan kişilerin, doğru söyleyeceğine inanılması, konuyla ilgili bilirkişi olması ve de beğenilmesi halinde, yapılan geri bildirimler bireylerin yeterlik inançlarında daha etkili olur (Alçay, 2015).

Sözel ikna, kişinin telkin yoluyla başarılı performans sergileyebilme konusunda bir inanca sahip olması anlamında kullanılan diğer bir deneyim kaynağıdır. Sözel ikna yoluyla

yeterliklerinin yerinde olduğunu düşünen bireylerin bu düşünceleri, öz-yeterlik azalmasına karşı çok dirençli değildir. Gerçekçi olmayan şekilde kişinin bir yeterliğe sahip olduğuna ikna edilmesi, başarısızlık ve dolayısıyla hayal kırıklığıyla sonuçlanacaktır. Bu durum, sözel ya da bir başka deyişle sosyal iknanın gerçekçi sınırlar içerisinde olmasının, kişinin öz yeterliğine zarar verilmemesi açısından sahip olduğu önemi gözler önüne sermektedir (Bandura, 1995).

Fiziksel ve Duygusal Durum: Fiziksel ve duygusal durum bir diğer öz-yeterlik kaynağıdır. Bireyin olumlu veya olumsuz mizaçlı biri oluşu, kendisinde var olan fiziksel ve duygusal tepkilerin yorumlayışını etkiler. Bireyin sergileyeceği performansın seviyesi, algılanan yeterliğin kapasitesine, görevin algılanan güçlüğüne ve o andaki fiziksel ve duygusal şartlara bağlı olmaktadır. Fiziksel ve duygusal durumdan kaynaklı dört şekilde öz-yeterlik algısı dönüştürülebilir. 1) Fiziksel durumun iyileştirilmesi, 2) Stresin azaltılması, 3) Olumsuz duygulanım eğiliminin azaltılması, 4) Hatalı fiziksel durumun düzeltilmesi (Bandura, 1995).

Daha önce üzerinde durulduğu gibi, öz-yeterlik inancı bireylerin içsel ilgilerini, kendileri için koydukları hedefleri, güdülenme düzeylerini, üstlendikleri görevlerde ne ölçüde başarılı olacaklarını, başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemeleri ve kaygı verici durumlara verecekleri tepkileri belirlemede büyük rolü vardır. Bu belirleme sürecinde, Bandura (1989), yeterlik inancının dört farklı işlem aracılığıyla harekete geçirilir. Bunlar; bilişsel işlemler, güdüsel işlemler, duygusal (affective) işlemler ve seçme işlemleridir (aktaran Alçay, 2015).

2.3.3. Öz – Yeterliğin Önemi

Aile ortamı bireyin ilk yeterlik deneyimlerini yaşadığı ortamdır, çocuk büyüdükçe sosyal çevresi ani biçimde büyür ve akranları çocuğun yeteneklerine ilişkin algılarının oluşumunda önemli olmaya başlar. Akran ilişkilerinde sosyal karşılaştırmanın etkili bir rolü vardır (Bandura, 1997). Sewel ve George (2000), öz-yeterlik duygusu fazla olan bireyleri, öğrenmeyle ilgili ortamlarda bulunmaya istekli, öğrenmek adına çabalayan, öğrenmeyle ilgili karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmede sabırlı, karşılaştığı olumsuz durumların üstesinden daha soğukkanlı gelen, bir başarısızlıkla karşılaştığında hızlı bir şekilde toparlanan, öğrenmekle ilgili motivasyonu fazla olan ve büyük hedefleri başaran, başarısızlıklarını uygun stratejilerin kullanılmamasına atfeden bireyler olarak tanımlamaktadır (aktaran Özkan Deniz, 2015)

Düşük öz-yeterlik ümitsizlik duygularına neden olur, bu da öz yeterliği daha da zayıflatarak kötüye doğru giden bir döngü yaratır (Albal, 2009). Kavanagh (1992), depresyon ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi bu yaklaşımla ele almıştır. Ona göre depresif duygular, başarıların elde edilmesinde düşük performansla neden olan düşük öz yeterliği tetikler. Düşük performans da düşük öz-yeterliği ve aynı zamanda depresyon duygularını tetikler. Kavanagh'ın depresyon öz-yeterlik modeli geneldir ve her durumda uygulanabilir (aktaran Tate 2005).

Zeiss ve diğerleri (1999), öz yeterliğin durumlar karşısında gösterilen duygusal reaksiyonların önemli bir belirleyicisi olmasının yanı sıra bireylerin zorlu durumları başarmayı organize etme ve başarabilme inançları ile de ilgili olduğunu belirtmiştir. Yani düşük öz yeterliliğe sahip olmak karşılaşılan durumla başa çıkmada negatif duyguları harekete geçirirken, yüksek öz yeterliliğe sahip olmak ise durumlar karşısında sakin kalınmasını ve karşılaşılan durumla başa çıkmada negatif duygular harekete geçirilmesini önler (aktaran Albal, 2009). Kişinin öz-yeterlikle başa çıkma inançlarının yüksek olması, insanın zorlu durumları üzerine alma konusunda daha korkusuz olmasını ve problemlere yeniden çözüm sağlamada daha başarılı olmasını sağlar (Tate, 2005).

Kaptan ve Korkmaz (2001), öz-yeterlik duygusunun güçlülük derecesinin bireyde girişim, kararlılık ve de dayanıklılık derecesini etkileyeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca yeterlik inançlarının bireyde düşünce kalıplarını, sorunlarla baş etme becerisini ve de duygusal reaksiyonlarını etkilediğini belirtirler. Öz-yeterliği düşük olan bireyler, durumları olduğundan daha çetin algılar ve sınırlı bakış açısı ile olayı değerlendirip sorunlarını çözümleyemezler. Buna karşı bireyin öz-yeterlik algısı yüksekse, güç görevlerde ve de durumlarda rahatlıkla kendisine güvenerek daha da güçlenir (aktaran Çabuk Bayam, 2010). Ergenlik dönemine kendini yetersiz hissederek girmiş bireyler, çevreden gelen isteklere düşük tepkilerde bulunarak olumsuzluklarla karşılaştığında kolayca incinebileceklerdir. Ergenlik dönemini kolaylaştırabilmek adına öncelikle başarı tecrübelerinin yapılandırılarak bireylerin kendilerine dair yeterlikleri sağlamlaştırılmalıdır (Bandura, 1997).

Schunk ve Meece (2005), bireylerin kendiyle ilgili görüşlerinde ve sosyalleşmesinde büyük katkıları olduğundan akranların varlığı ergenlikte çok önemlidir. Bu dönemde akranlar aracılığıyla geliştirilen sosyalleştirme işlevlerinin daha öncesinde anne baba ve bakan kişi tarafından gerçekleştirildiği kabul edilir (aktaran Telef, 2011). Yardımcı (2007) algılanan sosyal destekle öz-yeterlik arasında doğrusal yönde bir ilişki varlığını belirterek ergen öz-yeterliklerinin algılanan sosyal destekten etkilendiğini ifade etmiştir.

Pajares ve Schunk (2002), öz-yeterlik inancı bireyin duygusal reaksiyonlarına etki ederek davranışların şekillenmesini sağlar. Bireylerin yeterliklerine ilişkin inançlarının şiddete yönelik davranışlarıyla daha az ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Öz-yeterliğin ergenlik döneminde saldırganlık tarzı riskli davranışlara yönelik koruyucu bir etken gibi işe yaradığı belirtilmektedir. Öz-yeterliği zayıf olanların güçlü olanlara nazaran fazlaca öfke ve fiziksel saldırganlık gösterdikleri belirtilmektedir. Ve de akademik öz-yeterliği fazla olan ergenlerin az olan ergenlere nazaran daha az sayıda saldırganlık, öfke ve düşmanca davranışlar sergilediği görülmüştür (Willemse, 2008).

Bandura (1993), fiziksel ve sözlü saldırganlık ile sosyal, duygusal ve akademik öz-yeterlik arasında ters yönde bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Akademik ve öz-düzenleme yeterliği fazla olan çocukların daha az olanlara nazaran daha fazla prososyal davranışlar sergiledikleri, arkadaşları tarafından daha çok talep gördükleri, akranlarınca dışlanmalarının daha az olduğu belirtilmiştir. Akademik ve öz-düzenleme yeterliğinin az olmasının çocuklarda çabucak öfkelenme, fiziksel ve sözlü saldırganlık gibi olumsuz davranışları onaylama ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir.

Bandura (2000), Algılanan öz yeterliğin insan davranışlarının meydana gelmesinde anahtar bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Zira algılanan öz yeterliğin davranışları doğrudan etkilemekle birlikte hedef, beklenti, duygusal eğilim, engel, fırsat gibi etkenler üstünde büyük rolü vardır. Muris (2002), bireyler olumsuz yaşam koşullarıyla karşılaştıklarında, öz-yeterliğin yüksek olması olayların üstesinden gelmeyi kolaylaştırmakta depresyon ve kaygıdan bireyi korumaktadır. Öz-yeterliğin düşüklüğü ise baş etmeyi zorlaştırmakta bireylerde kaygı ve depresyonu fazlalaştırmaktadır.

Bandura ve diğerleri (1996), Öz-yeterlik inançlarının etkisiyle bilişsel yeterliklerin gelişimi gibi birçok psikolojik süreç yeniden şekillenmektedir. Çocukların bireysel öğrenim yaşantısını ve sergileyeceği davranışları düzenlemede kullandıkları öz-yeterlik inancının akademik güdü, ilgi ve okul başarısını artırdığı ifade edilmektedir. Kendi yeterlikleri ile ilgili olarak güçlü algılara sahip öğrencilerin, kendileri için daha iyi koşullar belirleyebilecekleri ön görülmektedir (aktaran Çikrıkci, 2012).

Bandura ve diğerleri (1996), bireyin yeterliğine duyduğu inanç, kişinin gelişiminde ve yeniliklere adapte olmasında büyük ölçüde etkilidir. Bireyin inançları, umutlarına ve hedeflerine pozitif yönde etkiler yaparken, bağılılık duygularını pozitif yönde etkiler. Aynı zamanda, yeterlik inançları analitik düşünebilme becerisi sunarak, bireylerin başarı ve başarısızlık durumlarının arkasında yatan nedenleri araştırabilmelerine olanak sağlamaktadırlar (aktaran Çikrıkci, 2012).

Willemse (2008), sosyal becerilerine inanan ergenlerin öfkelerini rahatlıkla yönetebildiklerini belirtmektedir. Bu bireylerin arkadaş sayısının daha fazla olduğunu mutlu gördüklerini belirtir. Bundan dolayı sosyal yeterlikleri fazla olan bireylerin olmayanlara nazaran düşmanca duyguları daha düşük hissetmeleri mümkündür. Sosyal yeterliği düşük olan bireyler saldırganlık davranışını ve de toplum tarafından onaylanmayan davranışları sergileme olasılığı yükselebilmektedir.

2.3.4.Öz-Yeterlik Kavramının Kuramsal Temeli

2.3.4.1.Sosyal Bilişsel Kuram

Bandura (2001), günümüz bilim dünyasında geniş kabul gören sosyal bilişsel kuram, sahip olduğu bileşenleriyle öğrenme konusuna yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Bandura, öğrenme konusunda taklit yoluyla öğrenme fikrinin bir adım ötesine geçmiş, insanların bulunduğu ortamları yarattığı ölçüde, bulunduğu ortamlarının da bir ürünü olduğunu belirtmiştir (aktaran Erzen, 2013). Bu bakış açısı, insanın çevresi tarafından şekillendirilmesi sürecinde pasif olduğu davranışçılık düşüncesinden çok uzak, proaktif bir öğrenme kavramına işaret etmektedir (Erzen, 2013).

Sosyal bilişsel kuram bireyin öğrenmeye ilişkin dinamiğini incelemiştir. Bireyin ve toplumun duygular, davranışlar, biyolojik ve çevre ortamı şeklinde devamlı ikili birbirini etkilediği bir ilişki sistemine sahip olduğunu belirtmiştir (Bandura'dan aktaran Erzen, 2013). Sosyal bilişsel kuramcılar davranışçılığın davranışları açıklama konusunda eksik kaldığını belirtmiş ve davranışların biçimlenmesinde bilincin önemli olduğunu vurgulayıp bilişsel süreçlerin üstünde durmuşlardır. Bu kuram kişilerde var olan bilişsel kapasiteyle alakalı açıklamalarla, öz-yeterlik algısına dikkati çekmeyi başarmıştır (Duman, 2007).

Bandura (1999), sosyal bilişsel kuram uyumlu bir öz-yeterlik algısını yapılandırma konusunda açık bir kılavuz görevi görmektedir. Ve de kuramın toplumsal alanlarda kullanılmasına da yardım etmektedir. Öz-yeterlik algısı kapsamlı nedensel yapılanma içinde öteki sosyal-bilişsel etkenlerle yaygın kullanılabilir. İstenen hedefe bağlı olma, sonuca ilişkin beklentiler, imkân ve engellenme algısının kuramı fazlasıyla güçlendirmektedir. Bandura (2001a), sosyal bilişsel kuramda ortaya çıkan karşılıklı etkinin belli nedensel sıralama içinde oluştuğunu belirtmiş ve belirttiği etkileşimleri 6 ilke doğrultusunda içerisinde oluştuğunu belirtmiştir. Belirtilen 6 ilke şu şekilde sıralanmıştır: 1) Karşılıklı Belirleyicilik, 2) Sembolleştirme Kapasitesi, 3) Öngörü Kapasitesi, 4) Dolaylı Öğrenme Kapasitesi, 5) Öz Düzenleme Kapasitesi, 6) Öz Yargılama Kapasitesi (aktaran Erzen, 2013).

2.3.6.Öz Yeterlik Alt Boyutları

Akademik Öz-yeterlik: Akademik öz-yeterlik, bireyin verilen akademik ödevi başarılı bir biçimde gerçekleştirme konusunda kendine duyduğu inanç olarak tanımlanmaktadır (Ekici, 2012). Bong (2003), bir diğer ifadeyle akademik öz-yeterliliği bireyin eğitim öğretim sürecinde kendisine verilen akademik görevleri istendik seviyede, başarılı bir şekilde yürütebilme konusunda kendisini yeterli görmesi olarak da tanımlamıştır (aktaran Avara, 2015). Haycock ve diğerlerine (1998) göre yeterli düzeyde kendine inanç ve yeteneğin varlığı, öz-yeterliliği ortaya çıkarıp, işe başlayıp ve sürdürme konusunda bireye yardımcı olacaktır (aktaran Aydoğan, 2008).

Schunk (1991), başarılar yeterlik inancını artırırken, başarısızlıklar düşürmektedir. Yüksek öz-yeterlik, bireyin kendi yetenekleri ile ilgili algısını geliştirecektir. Dolayısıyla olumlu yeterlik inancına sahip bireyler zorlukları başarılması gereken sorumluluklar olarak görme eğiliminde olacaklardır. Düşük öz-yeterliğe sahip bireyler ise, herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında yetenekleri konusundaki yetersizliklerinden şikayet edeceklerdir. Başka bir ifadeyle olumlu yeterlik inancına sahip bireylerin daha azimli, daha başarılı ve daha az stresli olmaları beklenmektedir.

Schunk (1991), akademik öz-yeterliliği etkileyen faktörleri şöyle açıklamıştır:

1. Hedef Belirleme: Belirlenen hedeflerin ve geri bildirimlerinin öz-yeterliliği etkilediği mühim bilişsel süreçlerdendir.
2. Bilgi işleme Süreci: Bilgi işleme sürecindeki yeterlik öz-yeterlik algısını da olumlu etkiler.
3. Rol Modeller: Gözlemler neticesinde oluşan öz-yeterlik kaynağıdır.
4. Geribildirim: Geribildirim zamanlaması, kaynağı, güvenilirliği ve seviyesi öz-yeterliliği etkiler.
5. Ödüller: Öğrenci başarısıyla ilişkilendirilen ödüller öz-yeterliliği geliştirir.

Sosyal öz-yeterlik, bireylerin akranlarıyla olan ilişkileri ve girişkenliğe dair becerilerini farkına varma derecesini içerir (Telef ve Karaca, 2012). Düşük düzeyde öz yeterlik inancına sahip olmak endişe üretmenin yanında depresyon da üretir. Düşük öz yeterlik inancı farklı yollarla depresyon üretir. Birincisi, isteklerinin yerine getirilmemesidir. Öz saygı standartları belirleyip bu standartlara ulaşamayan öğrenciler depresyona girer. İkincisi, düşük sosyal öz yeterlik inancıdır. Kendini sosyal olarak güçlü öz yeterliğe sahip olarak hisseden insanlar güçlü sosyal ilişkiler kurarlar, zor durumlarla basa çıkma konusunda modeller sağlarlar, kalıcı stres kaynaklarının olumsuz etkileri azalır ve yaşamlarından zevk

alırlar. Algılanan öz yeterlik sosyal desteği beslemenin yanında psikolojik olarak da insanların iyi olmasını sağlar (Bandura, 1993).

Duygusal öz-yeterlik, ergenlerin negatif duyguları ile baş edebilme yeteneklerini algılamayı içerir (Telef ve Karaca, 2012). Petrides ve diğerlerine (2006) göre duygusal öz-yeterlik kavramı, duygulara ilişkin kişinin özüne dönük algıladığı yetenek, bunlara ilişkin değerlendirmeleri ve ilişkili bir inanç sistemi oluşumu şeklinde tanımlanmaktadır (aktaran Totan, İkiz ve Karaca, 2010). Muris (2002), ergen bireylerin kişiler arası ilişki geliştirme ve devam ettirmede duygusal öz-yeterliğin rolünün büyük olduğunu belirtir. Yüksek düzeyde duygusal öz-yeterliği olan kişiler, hayatları boyunca başarılı sonuçlar yaşarlar. Düşük düzeyde duygusal öz-yeterliği olan kişilerse okulu tamamlama veya sabit işleri sürdürme tarzı anlamlı yaşantı hedeflerini kazanmada engellenebilirler.

Duygusal öz-yeterlik, dışarıdan olmayıp içeriden gelen duyguların yönetilmesini temel almaktadır. Ergenlerin çoğunlukla kızgınlık nöbeti geçirip, memnuniyetsizliğini bağırarak anlattığı; bunun yanı sıra duygusal öz-yeterliği yüksek olan gençlerin düşük olanlara göre güç durumlarla karşılaştıklarında sorun çözmeye ilişkin becerileri kullanıp kendilerini takdir etme ya da sakinleştirmeye çalıştıkları belirtilmiştir (Kirk ve diğerlerinden aktaran Ceylan, 2013).

2.4.İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Gürsoy'un (2002) yaptığı araştırmada annenin çalışıp çalışmamasının çocuklardaki saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkisi ve bazı demografik değişkenlerin saldırganlık eğilimini farklılaştırıp farklılaştırmadığı araştırılmıştır. Yaptığı çalışmada annenin çalışıp çalışmamasının çocukların saldırganlık eğilimlerini değiştirdiği, annesi çalışmayan çocukların annesi çalışanlara kıyasla saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde yaşın saldırganlık eğilimi üzerinde önemli bir değişken olduğunu belirtmiştir. Fakat hangi sıralamayla doğduğunun, kaç kardeşi olduğunun, anne ve baba öğrenim durumunun saldırganlık eğilimi üzerinde büyük farklara neden olmadığı belirtilmiştir.

Aral ve diğerleri (2004), ilköğretim okulunun son sınıfına giden öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik değişkenlerinin saldırganlık eğilimlerini ne düzeyde etkilediğini araştırmıştır. Çalışma sonucunda bireylerin sosyo-ekonomik düzeyi, anne ve baba öğrenim durumunu ve cinsiyetleri ile akranlarına kıydıklarında verdikleri tepkileri

arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (aktaran Yavuz, 2007). Kağıtçıbaşı (1999), yaptığı araştırma sonucunda çocuklarına devamlı ceza ve baskı uygulayan ailelerin çocuklarının yetersiz iç kontrol sistemi oluşturduklarını ve vicdan yerine saldırganlığı öğrendiklerini ifade etmiştir. Öğrenim çağındaki ergenlerde aile dışındaki çevrenin de öneminin vurgulandığı diğer araştırmaların (Güçkıran, 2008; Omay, 2008) sonuçlarına göre; ergenlerin saldırganlık düzeyleriyle okul iklimi algısı karşılaştırılmış ve bu iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okulda pozitif bir iklim olmasının öğrencilerin saldırgan davranışlarını azalttığını bulmuşlardır (aktaran Ustabas, 2011).

Başka bir araştırmada ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özellikleri araştırılmıştır. Araştırmaya göre, öğrencilerin saldırganlık puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde değişmiş, erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri kız öğrencilerden yüksek çıkmıştır (Efilti, 2006). Konuyla ilgili bir başka araştırmada, kendini kabul düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre saldırganlık düzeyleri incelenmiştir. 546 öğrenci üzerinde yapılan araştırma neticesinde cinsiyet ile saldırganlık arasında anlamlı bir etkileşim olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin kız öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu bulunmuştur (Gümüş, 2000).

Arıca (1995), üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırma Trakya Üniversitesinin farklı bölümlerinde okuyan ilk ve son sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya 550 öğrenci katılmıştır. Bireylerin saldırganlık eğilimleri üzerinde cinsiyetin önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Bireylerin okuduğu bölümün, bulunduğu sınıfın seviyesinin, anne baba tutumunun, benlik saygısı ve denetim odağının saldırganlık puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra saldırganlık ve bağımsız olma arzusu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Saldırganlık ve benlik saygısının birlikte denetim odağı ile arasında, saldırganlık ve denetim odağının birlikte benlik saygısı ile arasında anlamlı ilişkileri olduğu belirtilmiştir. Benlik saygısı yetersiz olup saldırgan olan bireylerin dış denetim odaklı olabilecekleri, dış denetim odaklı olup saldırgan olan kişilerin benlik saygısı yetersiz olabilmektedir.

Ergin (2018), 15-19 yaş aralığındaki 590 öğrenci ile ergenlerin benlik saygısı, saldırganlık ve stresle başa edebilmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda ergenlerin benlik saygılarının stresle etkin ve olumsuzluklarla baş edebilme becerilerinde önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Benlik saygısı ve saldırganlık arasında aynı yönde bir ilişki olduğu, benlik saygısının en fazla etkilediği saldırganlık

türünün düşmanlık, fiziksel saldırganlık ve dolaylı saldırganlık olduğu, benlik saygısının etki etmediği saldırganlık türlerininse sözlü saldırganlık ve öfke boyutunda saldırganlık olduğunu belirtmiştir. Kayhan (2017) ergenlikte saldırganlık ve duygu düzenleme güçlükleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yaptığı araştırmaya lisede öğrenim gören 216 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda duygu düzenleme güçlükleriyle saldırganlık arasında aynı yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Güler (2018), 5.,6. ve 7. sınıfa giden 763 öğrenci ile ortaokul öğrencilerinin reaktif-proaktif saldırganlık ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda iki değişken arasında ters yönde bir ilişki olduğunu belirtmiş ve problem çözme becerisine güvenen bireylerin daha az reaktif-proaktif saldırganlık davranışları sergilediği bulgusuna ulaşmıştır. Budak (1999), liseye giden öğrencilerin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu; aile ve arkadaşlardan algıladıkları sosyal destek düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin de artış gösterdiği, öğretmenlerinden algıladıkları sosyal desteğin problem çözme becerileri üstünde bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Ünüvar (2003), yaptığı benzer bir araştırmada bireylerin, aile ve arkadaşlardan algıladığı sosyal destek puanları fazlalaştıkça problem çözme becerilerinin de arttığını belirtmiştir.

Arısoy (1983) lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada sosyo-ekonomik düzeyin arkadaş seçimine etkisini araştırmıştır. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin arkadaşları fazla olan bireylerle arkadaş olmak istemediklerini belirtmiştir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki kız öğrencilerinin ise arkadaş sayısı fazla olan bireylerle arkadaş olmak istedikleri belirtilmiştir. Ankete yanıt veren öğrencilerden %98'inin arkadaş seçiminde cinsiyete önem vermediği görülmüştür. Ayrıca yapılan araştırmada, öğrencilerin arkadaş seçiminde akademik başarıya ve seçilecek bireylerin herkesçe beğenilen kişiler olmasına dikkat ettiği belirtilmiştir.

Uz Baş ve Siyez (2011) ilköğretim 4. ve 5. Sınıfa devam eden öğrencilerle yürüttükleri çalışmada çocukların akran ilişkilerine dair algılarını araştırmışlardır. Akranlarınca kabul edilen öğrencilerin edilmeyenlere kıyasla arkadaşlık ilişkilerini başlatma ve sürdürmek ile çatışma çözümü kısmında sosyal yönden daha uygun cevaplar verdikleri görülmüştür. Demir Şad (2007), akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre genel özsaygıları, olumlu sosyal becerileri ve okul başarılarının daha yüksek olduğu davranış problemlerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Akranları tarafından dışlanan çocukların dışlanmayanlara nazaran davranış problemlerinin ve olumsuz sosyal becerilerinin daha fazla olduğu, özsaygı ve akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Demirtaş'ın (2007) 8.sınıflarla yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin yalnızlık düzeyleri fazlaştıkça stresle baş etmede daha fazla zorlandıkları, ailesinden algıladığı ve genel sosyal destek düzeyleri fazlaştıkça stres ile daha kolay baş edebildikleri bulunmuştur. Arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyi ile stresle baş etme düzeyleri arasında kayda değer bir ilişki bulunmamıştır. Bilgiç (2000), araştırmasında ilköğretim ikinci kademeye devam eden öğrencilere arkadaşlık becerisi eğitimini uygulamış ve yalnızlık düzeylerine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Yalnızlık düzeyi yüksek ve bu çalışmaya katılmak isteyen gönüllü öğrenciler seçmiştir. Uygulama sonucunda arkadaşlık becerisi eğitiminin öğrencilerin yalnızlıklarının azalmasında etkili olduğunu ve devamındaki bir ay içinde de bu sonucun korunduğunu gözlemiştir.

Savcı (2017), ergenlerin sosyal zekâ, sosyal kaygı, akran ilişkileri, internet bağımlılığı ve sosyal bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda şu iki bulguya ulaşmıştır. 1. Ergenlerde yüksek düzeyde sosyal zekâ, sosyal kaygının düşmesine katkı sağlamaktadır. Düşük düzeylerde sosyal kaygı, olumlu akran ilişkilerinin ortaya çıkmasına ve internet bağımlılığının azalmasına katkı sağlamaktadır. Düşük düzeyde internet bağımlılığı ve yüksek düzeyde olumlu akran ilişkileri sosyal bağlılığı pozitif yönde etkilemektedir. 2. Düşük düzeyde sosyal zekâ sosyal kaygının yükselmesine, yüksek düzeyde sosyal kaygı internet bağımlılığına ve düşük düzeyde olumlu akran ilişkilerine, internet bağımlılığı ve düşük düzeyde olumlu akran ilişkileri sosyal bağlılık düzeyinin düşmesine neden olmaktadır.

Siyez ve Aysan (2007), ergenlerle yürüttükleri çalışmada sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanımı veya cinsel ilişkide bulunmuş olma konusunda arkadaşlarının baskısına maruz kalan ergenlerin, arkadaşlarının baskısına maruz kalmayan ergenlere nazaran bu tür davranışları kabullenme eğiliminin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada problem davranışları olan arkadaş örneklerinin bireyin problem davranışı benimsemesini kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Ergenlerin akran ilişkileri ile suç kabul edilen davranışların ilişkisinin incelendiği çalışmaya 14 ve 17 yaşlarının arasındaki öğrenciler katılmıştır. Ve araştırma sonucunda yaş etkisiyle kuraldışı davranışlar ölçek puanlarının, arkadaş ilişkileri ölçek puanlarının ve sapan arkadaşlara sadakat alt ölçek puanının değiştiği görülmüştür. Bu ölçeklerden en fazla puan ortalamalarının 17 yaşındaki öğrencilere ait olduğu görülmüştür. (Delikara Ertokuş'tan aktaran Salı,2010).

Biçer (2009), sosyal öz-yeterliğin anne babanın ayrı olup olmamasıyla ilişkisi araştırmıştır. Yaptığı çalışmada sosyal öz-yeterliğin aile yapısı, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitimi ile ilişkisinin anlamlı olduğunu bulmuştur. Telef ve Karaca (2011),

ergenlerin öz-yeterliklerini ve psikolojik semptomlarını inceledikleri çalışmada cinsiyet faktörünün ergen sosyal öz-yeterliklerini anlamlı olarak farklılaştırdığını bulmuşlardır. Kızların sosyal öz-yeterliklerinin erkeklere nazaran daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Kaşık (2009), ergenlerde karar verme stilleri, algılanan sosyal destek ve sosyal öz-yeterlik ilişkisini araştırmıştır. Ergenlerin sosyal yeterlikleri arttıkça dikkatli karar verme stilini kullanma oranının arttığını ve de aralarındaki ilişkinin aynı yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ve de aile, arkadaş ve öğretmenden algılanan sosyal destek seviyesinin sosyal öz-yeterlik düzeyini arttırdığı belirtilmiştir.

Mengi (2011), lise öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlik düzeyinin okula bağlılıkları ile ilişkisini araştırmıştır. Okula bağlılıklarının sosyal destek algısı ve öz-yeterlik inançları ile okul türü, alan adı, cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, ailenin ekonomik durumu, ana-babanın çalışma ve birlikte olma durumu, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada bireyin aileden, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından gördüğü destek ile öz-yeterlik inancı arttıkça okula olan bağlılıklarının da arttığı görülmüştür. Ve de kızların erkeklere göre 10. Sınıfa devam edenlerin 11.sınıfa devam edenlere göre daha fazla okula bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vardarlı (2005), ilköğretim ikinci kademeye devam eden öğrencilerin genel öz-yeterliklerinin yordayıcılarını araştırmıştır. Ve öz saygı, sosyal beceri, akademik başarı, algılanan gelir düzeyi, anne eğitim düzeyinin artmasının genel öz-yeterlik düzeyini arttırdığını, 12 yaş altındaki öğrencilerin öz-yeterliklerinin diğer yaş gruplarına kıyasla daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Anne baba tutumu, baba eğitim seviyesi ve denetim odağının genel öz-yeterliğin yordayıcılarından olmadığını bulmuşlardır.

Yazıcı ve diğerleri (2011), yapılan bir diğer çalışmada lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde öz-yeterlik algılarının ve duygusal zekânın etkileri incelenmiştir. Araştırma grubunu 407 lise öğrencisinin oluşturduğu çalışmada, öz yeterliğin akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Keskin ve Orgun (2006), öğrencilerin öz-yeterlik seviyelerinin tespit edilmesi ve başa çıkma stratejileri ile ilişkisini araştırdıkları çalışmada, araştırmaya katılan 112 öğrencinin öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından yüksek puanlar aldıkları ifade edilmektedir. Öz yeterliğin tüm alt boyutları ile başa çıkma stratejilerinden kaçınma ve problem çözme arasında aynı yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirtilmiştir. Ergenlerde akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlik düzeyi yükseldikçe depresyon, kaygı, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve düşmanlık düzeyi düşmektedir. Ve de ergenlerin öz-yeterliklerinin cinsiyet, yaş, okul başarı durumuna bağlı olarak değiştiği belirtilmiştir (Telef ve Karaca, 2011).

İnan (2017), liseye devam eden öğrencilerin saldırganlık düzeyi ve akran baskısı ile ilişkisini araştırdığı çalışmasını 993 lise öğrencisi ile yürütmüştür. Çalışması sonucunda öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine göre saldırganlık ölçek puanlarının ortalamaları karşılaştırılmış ve farkın anlamlı bulunduğu belirtilmiştir. Gruplar karşılaştırıldığında arkadaşlık ilişkisi olumsuz olan öğrencilerin puan ortalamaları arkadaşlık ilişkileri olumlu olan öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuldaki arkadaş tutumuna ilişkin saldırganlık düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler incelendiğinde; okuldaki arkadaş grubu kararları kendileri verici, merak etmeyen ve konuşmayıp küsen tutumlar sergileyen öğrencilerin saldırganlık puan ortalamasının, arkadaş ilişkileri olumlu olan (saygı duyan) öğrencilerin saldırganlık puan ortalamasından önemli ölçüde yüksek çıktığı belirlenmiştir. Akran baskısı ile saldırganlık arasında aynı yönde kuvvetli bir etkileşim olduğu belirtilmiştir.

Ortaöğretime devam eden öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, saldırganlık ile öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ve saldırganlık ile öğrencilerin öznel iyi oluşları arasında ters yönde bir etkileşim olduğu bulunmuştur. Ve de öznel iyi oluşun saldırganlığın yordayıcılarından olduğu bulunmuştur (Gündoğan, 2016).

Kurnaz (2009), saldırganlık ve akran mağduriyetinin farklı değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, erkeklerin gözlemlediği saldırganlık davranışlarını kızlarınkinden daha fazla oranda gösterdiği, yaşın ilerlemesiyle birlikte gözlemlenen ve ilişkisel saldırganlık davranışlarında azalma görüldüğünü belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada dikkat eksikliği hiperaktivite alt ölçeğinin ilişkisel saldırganlığı yordadığı da bulunmuştur.

Akran aracılığıyla verilen sosyal beceri eğitim programının öğrencilerin saldırganlık düzeyine etkisinin incelendiği araştırmada, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden öğrencilerin oluşturduğu gruptan saldırganlık puanları yüksek olan 56 öğrenci ile çalışmıştır. Ayrıca akran yardımcısı (rehberi) olarak yetiştirmek için de okulda gönüllü ve akran yardımcılığı yapabilecek özellikleri taşıyan 11 tane 8. sınıf öğrenci seçilmiştir ve bu öğrencilere 8 hafta süren ve her oturumu 1,5 saat olan sosyal beceri eğitimi yapılmıştır. Sonrasında 56 öğrenci 11 gruba ayrılmış ve akran rehberi olan 11 öğrenci bunlara sosyal beceri eğitimi vermiştir. Uygulama sonrasında ulaşılan bulgular şunlardır; Verilen sosyal beceri eğitim programı sonuçlarına bakıldığında programa katılan öğrencilerin saldırganlık puanlarında düşme olduğu görülmüştür (Yelpaze, 2012).

Bakalım ve Öz (2014), tarafından yapılan akran zorbalığıyla baş etmede öz-yeterlik ölçek çalışmasında şu bulgulara ulaşılmıştır; Ortaokul öğrencilerinin %77'sinin akran

saldırganlığı kurbanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akran saldırganlığına maruz kalan bireylerdeki psikolojik semptomların oluşumunda, saldırıya maruz kalmanın doğrudan belirleyici olmadığı, dolaylı yoldan etki eden bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saldırganlığın algılanan akademik başarı düzeyine göre değişip değişmediğini inceleyen araştırma bulguları karşılaştırıldığında: Durak'ın (2006) araştırma bulgularına göre; sosyal uyumu belirlemeye yönelik saldırganlık durumları ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmakta, başarı düzeyi saldırganlık düzeyinin sosyal uyuma etkisi konusunda belirleyici bir role sahip olmaktadır. Öz (2007), yaptığı çalışmada algılanan akademik başarı düzeyi arttıkça saldırganlık düzeyinin düştüğü bulgusuna ulaşmıştır.

Genel olarak yapılan araştırmalarda erkeklerin saldırganlık düzeyinin kızlara nazaran yüksek olduğu; saldırganlığın annelerin çalışma durumu, akademik başarı düzeyi, okul iklimi algıları ve iletişim becerileri, problem çözme becerileri, öznel iyi oluş ile negatif(ter) yönde ilişkili olduğu; ailenin ceza ve baskı uygulamasıyla, akran baskısı, zorbalık, çocukların sokakta çalışması ve duygu düzenleme güçlükleri ile pozitif(aynı) ilişkili olduğu görülmüştür. Ve ayrıca akran aracılığıyla verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin saldırganlık düzeyini azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Bazı araştırmalarda benlik saygısının bütün olarak saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığı görülürken bazı araştırmalarda ise saldırganlık ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Akran ilişkileri ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğrencilerin arkadaştan algıladıkları sosyal desteğin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu, sosyal yetkinlik beklentisi ile anlamlı ilişkilerinin bulunduğu ve kız öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Risk alma davranışlarına akran etkisi incelenmiş ve ergenlerin akranlarını risk alma davranışlarında etkilediği ve de akranlarından etkilendiği görülmüştür. Ergenlerin arkadaş tercihlerinde akademik başarının önemli olduğu, popüler olan kimseleri arkadaş olarak tercih ettikleri görülmüştür. Akranları tarafından kabul edilen çocukların arkadaşlık kurma becerilerinde ve çatışma çözümünde daha yetkin oldukları görülmüş. Akranları tarafından kabul edilen öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre özsaygı, olumlu sosyal beceri ve okul başarılarının daha yüksek olduğu davranış problemlerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Akranları tarafından reddedilen öğrencilerin kabul edilen öğrencilere göre davranış problemlerinin ve olumsuz sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu, özsaygı ve akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bireylerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri arttıkça stresle başa çıkma düzeylerinin de arttığı, arkadaşlık becerisi eğitiminin öğrencilerin

yalnızlık düzeylerini azalttığı, düşük düzeylerde sosyal kaygının olumlu akran ilişkilerinin ortaya çıkmasını sağladığı, arkadaş-akran grubuyla yaşanan ilişkilerin olumsuzlaşmasının bireylerde depresyon belirtileri göstermesine sebep olduğu, arkadaşları tarafından baskı gören ergenlerin problem davranışı kabullenme oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öz-yeterlik ilişkin yapılan çalışmalarda, öz-yeterlik ile algılanan sosyal destek, algılanan öz saygı, akademik başarı, sosyal beceri, annenin eğitim düzeyi, gelir düzeyi, benlik saygısı arasında pozitif ilişki bulunurken; kaygı, olumsuz benlik algısı, depresyon, hostilite ve somatizasyon düzeyleri arasında ters yönde ilişki bulunmuştur. Ayrıca yapılan aştırmalarda, sosyal öz-yeterlik ile aile yapıları, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim düzeyi, demokratik anne ve baba tutumu, karar verme stilleri, aile, arkadaşlar ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, kızların sosyal öz-yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Orpinaz, Murray ve Kelder'in (1999) 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ve aileleriyle yaptıkları çalışmada çocuğun saldırganlık davranışı üzerinde aile etkisini araştırmışlardır. Erkek öğrencilerinin saldırganlık davranışının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anne baba ile birlikte yaşayan öğrencilerin diğer şekillerde yaşayan öğrencilere nazaran daha az saldırganlık sergiledikleri, aileyle kurulan pozitif ilişkinin saldırganlık ile negatif yönde bir ilişki gösterdiği bulunmuştur (aktaran Bolat Karataş, 2002).

Lopez ve diğerleri (2006), saldırgan ve saldırgan olmayan reddedilmiş öğrenciler arasındaki farkları kişilik, aile, okul ve sosyal değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, saldırgan olarak dışlanmış öğrencilerin aileye güven duygularının öteki gruba nazaran daha zayıf olduğu, ebeveyn desteğini daha az hissettiği, anne babaları ilişkisinde daha çok saldırganlık yaşandığı ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin daha çok savunmaya dayalı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Ve de saldırgan olarak dışlanmış öğrencilerin, akademik anlamda zayıf özgüveninin olduğu, okul ve derslere karşı negatif tutumlarının olduğu, öğretmenleri ile zayıf ilişkiler kurduğu, daha fazla akademik problemler sergilediği, daha fazla istenmeyen yaşam olayları belirttikleri ve algıladıkları stres düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (aktaran Ustabaş, 2011).

Rabiner, Coie, Johnson, Boykin ve Lochman (2005)'ın 622 Afrikalı ve Amerikalı çocukları 2 yıl süresince gözleyerek yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre erkeklerin saldırganlık eğilimlerinin kızlarınkinden yüksek olduğu ve erkeklerin yıkıcı saldırganlık

tutumlarının daha baskın olduğu saptanmıştır (aktaran Yasankul, 2007). Lysova (2007), Rusya'da üç üniversiteden öğrencilerin katıldığı bir araştırmanın sonucunda hem bayan ergenlerin hem de erkek ergenlerin yüksek seviyede saldırganlık ve şiddet duyguları açığa çıkmıştır. Bayan ergenler fiziksel şiddet ve psikolojik saldırganlıkta erkek ergenlere göre daha çok maruz kalmaktadır. Diğer taraftan bayan ergenler çok sık olarak cinsel ilişki kurbanı olmaktadır (aktaran Ümit,2010).

Russell (2003) tarafından 197 Avusturyalı, 224 Amerikalı çocuğun saldırganlık eğilimlerinin karşılaştırıldığı araştırmanın sonuçlarına göre saldırganlık eğiliminin cinsiyet ve kültür değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ve Amerikalı çocukların daha saldırgan oldukları saptanmıştır. Archer (1994) tarafından saldırganlık eğilimi ve bu eğilimi ifade etme şekillerinin saptanmasına yönelik yapılan araştırmanın sonuçlarına göre erkeklerin kızlara göre saldırganlığa karşılık vermeye daha fazla hazır oldukları, saldırganlığı ifade etme şekillerinin yine saldırganlık olduğu saptanmıştır (aktaran Yasankul, 2007). French (1988, 1990) yaptığı çalışmalarda akranlarınca dışlanan kızların akranlarınca benimsenen kızlara oranla daha çok anksiyete yaşadıkları ve içe dönük oldukları, erkeklerde ise dışlanan grubun benimsenen gruba nazaran daha çok saldırganlık ve davranış problemleri gösterdikleri bulunmuştur (aktaran, Yavuzer, 2013).

Bandura ve diğerleri (1963), 35-69 ay arası 48 erkek, 48 kız olmak üzere toplam 96 çocukla yaptığı Bobo Doll deneyinde çocukların gözlem yoluyla öğrendiklerini ve ödül ve cezanın davranışta etkili olduğunu kanıtlamıştır. Deneyde çocuklar 3 gruba ayrılmıştır. Çocuklara Bobo Doll adlı bir oyuncaya yönelik saldırgan davranışların olduğu bir film izletilmiştir. Birinci gruptaki çocuklara saldırgan davranışın pekiştirildiği, ikinci gruptaki çocuklara saldırgan davranışta bulunan kişinin cezalandırıldığı, üçüncü gruptaki çocuklara ise pekiştirme ve cezalandırmanın olmadığı 3 farklı film izletilmiştir. Film sonrası çocuklar oyuncaklarla dolu bir odaya alınmış ve oyuncaklara karşı davranışları incelenmiştir. Saldırgan davranışın pekiştirildiği filmi izleyen çocukların daha saldırgan davranışlarda bulundukları gözlemlenmiştir (aktaran Bayrak, 2011). Feshbach'a (1970) göre fiziksel cezalandırmanın kullanılmasıyla, saldırganlığın gelişmesi arasındaki ilişki çok büyüktür. Yapılan bir araştırmada genç suçluların çoğunun, çocukluklarında ailelerinden dayak ve eziyet gördükleri tespit edilmiştir (aktaran Michaud, 1991).

Brockenbrough ve diğerleri (2002), 7, 9 ve 11. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada 4 grup öğrenci karşılaştırılmıştır. Saldırgan davranış kurbanları (152), saldırgan olmayan davranış kurbanları (359) ve saldırgan davranışa maruz kalıp kurban olmayanlar (478) ve saldırgan davranışlara maruz kalmayanlardır (2556). Saldırgan davranışların

kurbanlarının tavırlarında diğer 3 gruptaki öğrencilere göre silah, taşıma, alkol kullanma, okulda fiziksel kavgalara karışma gibi davranışları daha çok sergilenmiştir. Hem kurban hem de şiddete maruz kalıp kurban olmayanlar düşük akademik becerilerde ve saldırgan davranışlar göstermeyen gruplara göre yetişkinler tarafından daha az desteklenmektedirler.

Finn ve Frone (2003), okullarda yaşanan saldırganlığın birçok etmenle ilişkili olarak meydana geldiğini varsayarak okul ortamlarında yaşanan saldırganlığın yordayıcılarını belirlemeyi hedeflemiştir. Yaptığı bu araştırmada, akademik ortalaması yüksek ve akademik eğilimi pozitif olan öğrencilerin saldırganlık davranışını sergileme olasılığının daha düşük olduğunu bulmuştur (aktaran Yasankul, 2007). Feshbach ve Price (1984), okula giden çocukların bilişsel yeterliklerinin saldırganlık davranışlarıyla ilişkisini araştırdıkları çalışmada şu sonuçlara ulaşmışlardır. Öğrencilerin okul öncesi dönemindeki gözlenen saldırgan davranışları ile 1. ve 2. sınıfta göstermiş oldukları akademik performans arasında ilişki önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde 3 sene boyunca değişiklik olmadığı gözlemlenmiştir. Bilişsel yeterliklere ilişkin yapılan analiz neticesinde IQ ve saldırgan davranışlar arasında kayda değer bir etkileşim bulunmamıştır. IQ ile suç davranışlarının düşük ve negatif yönde bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Erkeklerin genel bilişsel yeterlik ve akademik başarısızlığının, saldırgan davranışlar ve suç ile negatif ilişkisinin olduğu belirtilmiştir (aktaran Kurtyılmaz, 2005).

Öğülmüş'ün (1995) Almanya okullarındaki şiddet ve saldırganlık durumlarını özetlediği çalışmasında okul ortamlarında şiddete olan eğilimin arttığını belirtmiştir. Okul ortamlarında şiddete ilişkin hazırlatılan bildiriye göre; çocukların birçoğunda az düzeyde saldırgan olma eğilimi gözlenirken, % 5'lik bir kısım öğrencinin devamlı şiddete, hakaret ve tehdide başvurduğu görülmüştür. Bildiriye göre; okullarda arkadaşların baskısına uğrama, hakarete uğrama, dövülme, soyulma, marka kıyafetlerin gasp edilmesi ve topluluk şeklinde şiddet okul ortamlarında gün geçtikçe sıradan hale gelmektedir. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalar, son yıllarda okul çocukları arasında saldırgan davranışların arttığını, artık bu saldırganlığın göz ardı edilemeyecek kadar ciddi bir problem olduğunu ve bu sebeple birçok öğrencinin saldırganlık davranışlarına maruz kalmasından dolayı mağdur olduğunu göstermektedir (Webster-Stratton ve Reid, 1999).

Decovic ve Meeus (1997), ergenlerin anne ve babayla olan ilişkisi ile ergenlerin akranlarıyla olan ilişkisini araştırmıştır. 12-18 yaşları arasında çocukları bulunan 508 aileyle yaptıkları çalışmalarında, annenin çocukla ilgilenme şekli ve akranlarıyla olan ilişkisi arasında ergenlerin oluşturduğu benlik kavramlarının aracı bir değişken olduğunu belirtmişlerdir. Babanın çocukla ilgilenme şeklinin, benlik kavramını etkilediği fakat

ergenlerin akranları ile olan ilişkilerine etki etmediği belirtilmiştir. Bireyin iyi bir benlik kavramı oluşturmuş olmasının ve samimi, yardımcı olan bir ebeveyn tavrının, arkadaşlarla ilişkilerde edinilen doyumu büyük oranda belirlediğinin üzerinde durulmuştur (aktaran Gebeş, 2011). Ergenlik döneminde aile ve arkadaş ilişkilerinin etkisini değişik etnik gruplar yönünden incelemiştir. Dört etnik gruptan 603 birey (%68 Hollanda, % 11 Fas, %13 Türk, % 8 Surinam) çalışmaya katılmıştır. Olumsuz sosyal davranış, anne baba ve arkadaş ilişkilerinin etnik grup yönünden değişiklikler sergilediği belirtilmektedir (Deković ve diğerlerinden aktaran Uluyurt, 2012).

Vilhjalmsson (1994) sosyal desteğin ergenlerin kendilerini sağlıklı bir şekilde değerlendirmeleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öncelikle ebeveyn, sonrasında arkadaş ve diğer yetişkin desteği ergenlerin kendilerini sağlıklı bir şekilde değerlendirmelerinde önemli etkilere sahiptir (aktaran Ustabaş 2011). Bruvd (2001), ergenlerdeki sosyal destek, negatif yaşantı deneyimleri ve olumsuz sosyal davranışları incelemiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda kız ve erkek öğrencilerin negatif yaşantı deneyimleri ile olumsuz sosyal davranışları arasında aynı yönde bir ilişki olduğunu; ebeveynlerden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destekle olumsuz sosyal davranışlar arasında ters yönde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (aktaran Ustabaş 2011).

Benenson ve Benarroch (1998) kız ve erkek öğrencilerin arkadaşlık seçimlerinde dikkat ettikleri noktalar konusunda, yedinci ve sekizinci sınıf tan 18 kız ve 23 erkek olan toplamda 41 öğrenciyle çalışmışlardır. Arkadaşlık ilişkileri üzerinde kız ve erkek ilişkilerinin, akademik başarının, dış görünümün, başkaları tarafından beğenilen biri oluşun, çekici oluşun ve sıkı arkadaş oluşun belirleyici olup olmadığı araştırılmıştır. Analizler neticesinde; erkek öğrencilerin dış görünümü, kız öğrencilerinse sıkı arkadaşlıkları önemsedikleri bulunmuştur. Kız öğrencilerin duygusal ilişkilerde popülerliği, çekiciliği ve yakın arkadaşlığı önemsedikleri bulunmuştur (aktaran Demir, 2006).

Lubbers, Van der Werf, Snijder, Creemers ve Kuyper (2006) araştırmalarında akran kabulü ve sahip olunan arkadaş sayısı ile öğrencilerin akademik gelişimleri ve okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 18.735 ilköğretim öğrencisi ile yaptıkları bu çalışmada, akran kabulü ve akademik gelişme arasına birbirini destekleyen bir ilişkinin varlığını saptamışlardır (aktaran Çorbacı Oruç, 2008). Ergenlik döneminde arkadaş gruplarıyla sosyal problemlerin ilişkisinin araştırıldığı çalışmada 127'si deney 114'ü kontrol grubu olmak üzere 241ergenle çalışılmıştır. Okuldaki etkinliklere düşük düzeyde katılım gösteren öğrencilerin diğer arkadaşları tarafından negatif grup şeklinde sınıflandırıldığı, bu gruplara dâhil olan ergenlerin çoğunlukla alkol-uyuşturucu kullanmaya daha pozitif baktığı

ve arkadaş gruplarının psiko-sosyal problemlerde etkili bir etmen olduğu belirtilmiştir (Downs ve Rose, 1991).

Çocuklukta akranları tarafından dışlanma ile olumsuz sosyal davranışların ilişkisini inceleyen çalışmada, üst düzeyde olumsuz sosyal davranış sergileyen erkeklerin, orta ve alt düzeyde olumsuz sosyal davranış sergileyen erkeklere kıyasla akranlarınca dışlanma oranlarının daha fazla olduğu belirtilmiştir. Orta düzeyde olumsuz sosyal davranış sergileyen kızların ve erkeklerin akranlarınca dışlanma oranlarınınsa eşdeğer olduğu belirtilmiştir (Lier ve diğerlerinden aktaran Demir Şad, 2007).

Pabon ve Rodriguez (1992), akranları ile birlikte olmanın riskli davranış göstermeyle ilişkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. New York'ta gerçekleştirilen çalışmaya 11-19 yaş arası 27 Porto Riko'lu ergen katılmıştır. Ergenlerle yürütülen görüşmelerin sonucunda akranları ile birlikte olmanın riskli davranış gösterme arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Suç işlemiş ergenlerin aralarındaki ilişkilerin saygınlık, bilgi ve donanım desteği sunmaktan mahrum olduğunu, grup üyelerinin birbirlerine karşı duygusal yaklaşma ve sadakat hissetmedikleri belirtilmiştir (aktaran Gebeş, 2011).

Bacchini ve Magliulo (2003), Ergenlik döneminin farklı evrelerinde ergenlerin benlik imajları ile algıladıkları öz-yeterlik düzeylerinin değerlendirildiği bir çalışmanın araştırma grubunu erken, orta ve geç ergenlik dönemlerinde olan 675 ergen oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, lise döneminde meslek okullarına devam eden erkek öğrencilerindeki benlik imajlarının kız öğrencilerinkinden daha fazla bulunduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile duygusal öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı ifade edilmiştir. Bu durumun kaynağına ilişkin yapılan açıklamalarda, kızların öz düzenleme yeterlikleri erkeklere nazaran daha üst düzeyde; erkeklerin duygusal öz-yeterlik düzeyleri kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu gerekçesi üzerinde durulmuştur (aktaran Çikrıkci, 2012).

Polonya, Macaristan ve İtalya'da yapılmış kültürler arası çalışmalarda da kız çocuklarının erkek çocuklara nazaran daha üst düzeyde akademik öz-yeterlikleri olduğu bulunmuştur (Pastorelli ve diğerlerinden aktaran Telef ve Karaca, 2011). Ferrari ve Parker (1992), sosyal öz-yeterlikle akademik performans arasında aynı yönde bir etkileşim olduğunu belirtmişlerdir (aktaran Telef ve Karaca, 2011). Galla ve Wood (2012), bir grup ilköğretim öğrencisinin (n=139) katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçları duygusal öz yeterliğin matematik performansındaki kaygının yol açtığı olumsuzlukları açıkladığı bulunmuştur. Araştırmada kaygının duygusal öz yeterliği düşük çocuklardaki matematik performansını olumsuz yönde yordamakta olduğu belirlenmiştir. Yüksek öz

yeterliğe sahip öğrencilerin kaygıdan ötürü matematik performanslarında herhangi bir azalma oluşmadığı görülmüş ve araştırmacılar; duygusal öz yeterliği kaygının olumsuz etkilerinin yönetilebilmesinde etkili olabilecek bir değişken olarak değerlendirmişlerdir.

15 - 19 yaş aralığında 130 İtalyan ergenle yapılan araştırmanın sonuçlarına göre akademik öz yeterliğin miktarı bireylerin ilgilendikleri işi yapma ve isteklerini pozitif olarak etkilemektedir. Araştırmada akademik öz-yeterliği yüksek olanların düşük olanlara kıyasla daha istekli olduğu ilgilendikleri işi yapmakla daha fazla meşgul oldukları görülmüştür. Aynı zamanda öz-yeterliği yüksek olan bireyler ödevlerine daha çok vakit ayırmakta öğretmenlerince daha pozitif değerlendirilmektedir. Öz yeterliği düşük öğrencilerse boş vakitlerinde dinlenmek ve rahatlamak için çok daha vakit harcamakta, derslere ilişkin etkinliklerde bilişsel, duygusal ve güdüsel kopuşları daha çok olabilmektedir (Bassi ve diğerlerinden aktaran Erzen, 2013).

Öz-yeterlik, sosyal destek ve iyi oluşta iyimserliğin aracı rolünün incelendiği çalışmada, öz-yeterlik ve sosyal destek değişkenlerin iyimserlik aracılığıyla direk veya dolaylı yoldan yaşam doyumunu ve depresyonu büyük oranda yordadığı bulunmuştur. İyimserlik hem duygusal sosyal destek hem de esnek öz-yeterlik aracılığıyla tahmin edilmiştir. Bunun yanında öz-yeterlik ve sosyal desteğin iyi oluş üstünde direk bir etkisi olduğu belirtilmiştir (Karademas'dan aktaran Telef, 2011).

Landon ve diğerleri (2007), yapılan bir diğer çalışmada, klinik ortamda kaygı bozukluğu tanısı almış (n=50) ve almamış çocukların (n=50) öz-yeterlik ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada bütün gruplarda bulunan çocukların duygusal öz-yeterlikleri farklılık göstermektedir. Ayrıca, klinik ortamda kaygı bozukluğu tanısı almış çocukların kaygı düzeyleri ile duygusal öz-yeterlikleri arasında negatif yönde düşük oranda anlamlı bir ilişki bulunurken; kaygı seviyeleri ile sosyal ve akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, klinik olarak kaygı bozukluğu tanısı almamış çocukların kaygı seviyeleri ile sosyal, duygusal ve akademik öz-yeterlik arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Muris (2002), öz yeterliğin kaygı bozukluğu ve depresyon belirtileri ile ilişkilerinin incelendiği ve normal ergenlerden oluşan geniş bir grup (n=596) üzerinde yürütülen çalışmada, düşük düzey öz yeterliğe yüksek düzeyde nevrozluğun, kaygı ve depresyon belirtilerinin eşlik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterliğin alt boyutlarının spesifik kaygı bozuklukları ile ilişkili olduğu üzerinde durulan çalışmada öz yeterliğin alt boyutlarından olan sosyal öz yeterliği sosyal fobi ile; akademik öz yeterliğin okul fobisi ile; duygusal öz yeterliğin ise genel kaygı bozukluğu ve panik ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Suldo ve Shaffer (2007), öz-yeterlikle psikopatolojik sonuçlar arasındaki ilişki incelendiğinde, duygusal öz-yeterliğin içselleşmiş sorunlarla, bilhassa duygusal ve kaygı sorunlarıyla epey yüksek; somatik sorunlarla orta seviyede; meydan okuyucu tavırlara karşı durma ve yönetmeyle düşük ve anlamlı ilişkileri olduğunu belirtmişlerdir. Salami (2008), Nijerya'daki lise öğrencilerinin psikopatolojilerinin, akademik performans, çalışma davranışı, güdülenme ve öz-yeterliğe olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, psikopatolojinin bireylerin öğrenme güdüsü ile akademik performanslarının düşmesine sebep olduğu ve çalışma davranışının bozulmasını sağlayarak öz-yeterliği negatif yönde etkilediği belirtilmiştir.

Benhorin ve McMahon'un (2008) çok yönlü araştırması; yaşları 10 ile 15 arasında değişen 127 ilköğretim öğrencisinin ailelerinden, öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve yakın arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ile kendilerinin, öğretmenlerinin ve akranlarının ifade ettiği saldırgan davranış arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; özellikle ebeveynlerinden, yakın arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algılanan yüksek düzeyde sosyal destek, öğretmenden alınan sonuçlara göre, daha düşük düzeyde saldırgan davranışlarla ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte akranlardan alınan sonuçlara göre, sınıf arkadaşlarının desteğinin de şiddet eğilimini azalttığı bulunmuştur. Ayrıca aileden algılanan sosyal desteğin şiddete maruz kalmanın negatif etkilerini de tamponladığı bulunan diğer araştırma sonuçlarındandır.

Cowie, Hutson, Öztuğ, ve Myers, (2008) İngiltere'deki 4 farklı ilköğretim okulunda akran desteğinin okulda bulunanların zorbalık, saldırganlık ve okul güvenliğine bakışları üzerine bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmadaki öğrencilerin yaşları 11-15 arasında değişmektedir. Araştırmanın amacı; akran desteği olan ve olmayan okullardaki öğrencilerin okul güvenliğine bakışları ve akran desteğinin varlığından haberdar olanlarla haberdar olmayanların okul güvenliğine bakışları arasında fark olup olmadığını; akran desteği olan okullardaki öğrencilerin diğerlerine göre okuldaki Şiddet ve zorbalığı başkalarına anlatma konusunda daha rahat-eğilimli olup olmadıklarını öğrenmektir. Araştırmanın sonuçları gösteriyor ki akran desteği olanla olmayan okullardaki öğrencilerin okul güvenliği ile görüşleri arasında önemli bir fark yoktur. Ancak okullarında akran desteği olmayan büyük öğrenciler, kendilerini daha güvende hissettiklerini söylemişlerdir. Okullarında akran desteği olduğunun farkında olan öğrencilerse kendilerini daha rahat hissetmişler ve okullarında olan zorbalık ve Şiddeti başkalarına anlatma konusunda daha istekli olduklarını ortaya koymuşlardır.

Griesler (1991), ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada akranlarınca dışlanan ve dışlanan saldırgan çocukların öteki gruplar ile kıyaslamıştır. Dışlanan ve dışlanan saldırgan çocukların arkadaş ilişkilerini sürdürme konusunda öteki gruplara kıyasla daha zayıf oldukları ve bu öğrencilerin birçok sosyal davranış sorunları yaşadığını belirtmiştir. Aynı zamanda yapılan çalışmanın sonucunda, bu öğrencilerin yardımlaşmayı içeren arkadaşlık ilişkilerinin yerine daha fazla çatışma yönelimli davranışlar gösterdiklerini bulunmuştur (aktaran Demir Şad, 2007).

Willemse (2008), 13-18 yaş aralığında 344 lise öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada saldırganlık ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışma sonucunda şu bulgulara varmıştır; öz-yeterliği, ergen iyi oluşunda önemli koruyucu faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır, ayrıca araştırma sonuçlarına göre sosyal iletişim becerilerine inanan ergenlerin düşmanca duygularını daha fazla kontrol edebildikleri görülmüştür. Sosyal anlamda kendine inanan bireylerin daha fazla sayıda arkadaşları vardır ve hayatlarından daha memnundurlar. Bundan ötürü sosyal yeterlik düzeyleri fazla olan ergenlerin az olanlara kıyasla daha az düşmanlık yaşamalarının olası olduğu ve öz-yeterlikle saldırganlık arasında negatif bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin öz-yeterlik ölçeklerinden aldıkları puanın erkeklerden yüksek olduğu; erkeklerin ise saldırganlık ölçeklerinden aldıkları puanın kızlarınkinden yüksek olduğu görülmüştür.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda saldırganlıkla birlikte ele alınan değişkenlerin aile, cinsiyet, okul, kişilik, kültür, ödül ceza, akademik yönelim, akran ilişkileri, akranları tarafından reddedilme ve aile ve arkadaştan algılanan sosyal destek olduğu görülmektedir. Akran ilişkileriyle ele alınan kavramların ise sosyal destek, akrana bağlanma, akran kabulü, akran reddi, riskli davranışlar, benlik imajı, zorbalık, saldırganlık, öz-yeterlik ve arkadaşlık seçiminde dikkat edilen noktalar olduğu görülmektedir. Yurt dışında öz-yeterlik ile birlikte ele alınan değişkenlerin kaygı, anksiyete bozukluğu, psikopatolojik sonuçlar, saldırganlık, öz düzenlemeye dayalı öğrenme, akademik başarı, sosyal destek ve iyi olmada iyimserliğin aracı rolü olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin saldırgan davranışları ile akran ilişkileri ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma betimsel yöntemli tarama modeli bir yordama çalışması niteliğindedir. Tarama modeli geçmişte ve hala var olan durumu var olduğu biçimde betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2002).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014- 2015 öğretim yılında İzmir de ortaokula devam eden 5., 6., 7. ve 8 . sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Ali Kuşçu Ortaokulu, Kaynaklar Ortaokulu, Sevgi-Ferit Akın Ortaokulu, Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu, Buca-Müşerref Mahmut Tınaz Ortaokulu, Ege İhracatçıları Birliği Ortaokuluna devam eden 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme kaza sonucu oluşan ya da bulunabilir örnekleme de denir. Uygun örnekleme, araştırmanın kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını almayı içerir. Bu örneklem araştırmacının örneklem tasarlaması ve ulaşması çok zor olduğu durumlarda kullanılan popüler bir örneklemedir. Bazen evren elemanlarının hepsini belirlemek imkânsız olduğunda kullanılır (Özen ve Gül, 2007).

Ölçeklerin uygulaması, çalışmanın yapılması hedeflenen grup içinden tespit edilen ortaokulların okul yönetimince uygun bulunduğu sınıflara ve bütün sınıf seviyesinden minimum bir sınıf düzeyini dâhil ederek yapılmıştır. Böylelikle toplam 695 öğrenciye ulaşıp ölçekler uygulanmıştır. Verilen ölçekleri yanlış ya da eksik yanıtladığı belirlenen 34 öğrenciye ait ölçekler değerlendirmeye alınmayıp 661 öğrenciye uygulanan ölçekler üzerinden veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklemin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kız	327	49.5
	Erkek	334	50.5
Sınıf Düzeyi	5	131	19.8
	6	193	29.2
	7	175	26.5
	8	162	24.5

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmanın örneklemini 327 kız öğrenci (%49.5), 334 erkek öğrenci (%50.5) olmak üzere toplamda 661 kişi oluşturmuştur. Katılımcıların yaş aralığı 11-14, yaş ortalaması ise 12.49’dur. Ayrıca örneklemini oluşturan öğrencilerin 131’i 5. sınıf (% 19.8), 193’ü 6. sınıf (% 29.2), 175’i 7. sınıf (%26.5) ve 162’si 8. sınıf (%24.5)’ta öğrenimine devam etmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasından önce MEB’den gerekli izinler alınmıştır. Belirlenen okullara gidilip 5., 6., 7. Ve 8. sınıf düzeylerindeki okul yönetimince belirlenen şubelere araştırmacı tarafından girilerek veri toplama araçları öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere dolduracakları ölçeklerin sadece belirtilen araştırma için kullanılacağı başka hiçbir alanda kullanılmayacağı açıklaması yapılmıştır. Veri toplama bir sınıfta yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

3.4 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, verilerin elde edilmesinde öğrencilerin akran ilişkilerini değerlendirmek için Akran İlişkileri Ölçeği (Kaner, 2002); öz-yeterliklerini değerlendirmek için Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği (Karaca ve Telef, 2012); saldırganlık düzeylerini değerlendirmek için Türkçe’ye uyarlaması Uz Baş ve Yurdabakan (2012) tarafından yapılan Reaktif Proaktif Saldırganlık Ölçeği (Raine ve ark., 2006); öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgi edinmek için de araştırmacı tarafından geliştirilecek olan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.4.1. Akran İlişkileri Ölçeği

Kaner (2002), Akran ilişkileri Ölçeği(AİÖ)'ni ergenlerin akranlarıyla ilişkilerini sosyal kontrol ve sosyal öğrenme kuramına göre incelemek amacıyla geliştirmiştir. 18 maddeden oluşan akran ilişkileri ölçeğinin 4 alt ölçeği bulunmaktadır. Bunlar; 1) Bağlılık, 2)Güven ve Özdeşim, 3)Kendini Açma, 4)Sadakattir. Akran ilişkileri ölçeğinden ve alt ölçeklerden alınan puanların yüksekliği arkadaş ilişkilerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

3.4.2. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından 12–19 yaş aralığındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef (2011) tarafından yapılmıştır. 21 maddeden oluşan Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin sosyal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik alt ölçekleri bulunmaktadır. Toplam ölçekten ve alt ölçeklerden alınan puanların yüksek olması çocukların sosyal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik ve genel öz-yeterliklerinin yüksek olduğu anlamına, aldığı ise puanların düşük olmasının sosyal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik ve genel öz-yeterliklerinin düşük olduğu anlamına gelmektedir

3.4.3. Reaktif Proaktif Saldırganlık Ölçeği

Raine ve diğerleri tarafından 2006 yılında geliştirilen Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği, çocuk ve ergenlerde reaktif ve proaktif saldırganlığı ölçme amacıyla geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlaması Uz Baş ve Yurdabakan tarafından 2012 yılında yapılmıştır. Ölçeğin reaktif saldırganlık ve proaktif saldırganlık olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır, 11 madde reaktif saldırganlığı, 12 madde proaktif saldırganlığı ölçmektedir. Alt ölçeklerden ve toplam ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde saldırganlığı ifade etmektedir.

3.4.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğrencilerin demografik (cinsiyet, yaş, okul türü, akademik başarı, sınıf ailelerinin gelir ve eğitim düzeyleri) özelliklerini tespit etmek için, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizinde hangi testlerin kullanılması gerektiğine karar vermek için veri toplama araçlarından elde edilen değerlerin ön analizleri yapılarak, test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bunun için veri analizinde kullanılacak tüm değişkenler için elde edilen puanlara ait merkezi eğilim ölçüleri hesaplanmış ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Daha sonrasında reaktif-proaktif saldırganlık ve akran ilişkileri toplam ölçek ve alt ölçekleri ile reaktif-proaktif saldırganlık ve öz-yeterlik toplam ölçek ve alt ölçekleri Pearson korelasyon analiziyle test edilmiştir. Sonrasında iki grubun ortalamasını t istatistiği ile test edilirken, ikiden fazla olan grupların ortalaması önce varyans analiziyle test edilmiştir. Varyans analizinin anlamlı olduğu durumlarda grupları ikili olarak karşılaştırmak için LSD testi yapılmıştır. Akran ilişkileri ve öz-yeterliğin reaktif-proaktif saldırganlığı ne derecede yordadığını anlamak amacıyla da aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Nicel araştırma, içinde yaşadığımız dünya hakkında bilgi elde etmek amacıyla sayısal verilerin formal, objektif ve sistematik bir süreçte ele alınmasıdır (Burns ve Grove'dan aktaran Başol, 2008). Bu tür araştırmalarda tümevarım metodu kullanılır. Nicel araştırmalarda amaç olay ya da durumun araştırmada kullanılan ölçme aracındaki maddeler tarafından sınırlanmış bir çerçevede betimlenmesinden, ilişki veya farkların ortaya çıkarılmasına ya da ileriye dönük yordamalarda bulunulmasına kadar uzanır. Ayrıca nicel araştırmalar yoluyla evreni temsil özelliğine sahip bir örneklemden elde edilen veriler üzerinde araştırma hipotezlerini test etmek ve genellemelere ulaşmak mümkündür (Başol, 2008).

Geçerlik araştırmanın ölçmek istenilen özelliği ölçmesi, güvenirlilik ise bu ölçümü kararlı, tutarlı ve duyarlı biçimde hatadan arınık olarak yapma derecedir. Nitel veya nicel olsun bir araştırmanın geçerliği ve güvenirliliği olmalıdır. Nicel araştırmaları güçlü kılan unsurlardan biri, belki de en önemlisi, veri toplamaya başlamadan önce belirlenen metodolojisi ve geçerlik ve güvenirliliğinin hesaplanması konusunda geliştirilmiş belli başlı alternatifler sunmasıdır (Başol, 2008).

Ortaokul öğrencilerinin saldırgan davranışları ile akran ilişkileri ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada veri toplama araçları olarak “Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği”, ‘Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği’ ve ‘Akran İlişkileri Ölçeği’ kullanılmıştır. Daha öncesinde geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılan bu ölçeklerin belirlenen örnekleme uygulanarak evreni temsil etmesi hedeflenmiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Örneklem grup çalışmalarında uygulama başlamadan önce tüm katılımcılara araştırmacı kendisini tanıtp araştırmanın amacı konusunda bilgilendirmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu aracılığıyla da öğrenciler yazılı olarak bilgilendirilerek kendilerine ait demografik bilgileri kişisel bilgi formuna doldurmaları istenmiştir. Kişisel bilgi formu daha sonrasında diğer ölçeklerle birlikte toplanarak verilerin gizliliğinin sağlanacağı ve yalnızca araştırmacının akademik çalışma amacıyla kullanacağı tekrardan belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde Reaktif- Proaktif Saldırganlık Ölçeği, Akran ilişkileri ölçeği ve Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistiklere, veri analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin reaktif proaktif saldırganlık ölçeği, akran ilişkileri ölçeği ve çocuklar için öz-yeterlik ölçeği'nden almış oldukları puanların ortalama ve standart sapmaları, minimum ve maksimum puanları ile çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ölçek ve Alt Ölçek puanlarıyla İlgili Betimsel İstatistikler (N=661)

Ölçek ve Alt Ölçekler	$\bar{x}$	ss	En düşük	En yüksek	Çarpıklık	Basıklık
Reaktif-Proaktif Saldırganlık - Toplam	7.904	5.914	.00	40.00	1.317	2.671
Öz-Yeterlik - Toplam	72.246	14.659	.00	105.00	-.277	.487
Akran İlişkileri - Toplam	44.012	12.644	18.00	90.00	.718	.482
Reaktif Saldırganlık	5.756	3.724	.00	20.00	.727	.497
Proaktif Saldırganlık	1.492	2.379	.00	18.00	2.641	9.231
Bağlılık	4.810	6.828	8.00	40.00	1.226	.912
Güven Ve Özdeşim	7.902	3.557	4.00	20.00	.897	.311
Kendini Açma	9.737	3.392	3.00	15.00	-.241	-.864
Sadakat	11.561	3.154	3.00	15.00	-.917	.040
Akademik Öz Yeterlik	25.232	6.122	.00	35.00	-.448	-.195
Sosyal Öz Yeterlik	24.914	5.436	.00	35.00	-.366	.123
Duygusal Öz Yeterlik	22.100	6.186	.00	35.00	.009	-.483

Tablo 2’de verilen çarpıklık katsayıları incelendiğinde toplam ölçek puanlarıyla ilgili değerlerin 1.317 ile -.277; basıklık değerlerinin ise 2.671 ile .482 arasında değiştiği görülmektedir. Proaktif saldırganlık alt ölçeğinden alınan puanlar dışında, diğer tüm toplam ve alt ölçek puanlarından alınan değerlerin normal dağıldığı görülmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin Reaktif-Proaktif saldırganlık toplam puanlarının ortalaması 7.904, standart sapması 5.914’dir. Alt boyutlarından reaktif

saldırganlık puanlarının ortalaması 5.756 standart sapması 3.724'tür. Proaktif saldırganlık puanlarının ortalaması 1.492, standart sapması 2.379'dur. Öz-yeterlik toplam puanlarının ortalaması 72.246, standart sapması 14.659'dur. Öz-yeterliğin alt boyutlarından akademik öz-yeterlik puanlarının ortalaması 25.232, standart sapması 6.122'dir. Sosyal öz-yeterlik puanlarının ortalaması 24.914, standart sapması 5.436'dır. Duygusal öz-yeterlik puanlarının ortalaması 22.100, standart sapması 6.186'dır. Akran ilişkileri toplam puanlarının ortalaması 44.012, standart sapması 12,644'tür. Akran ilişkilerinin alt boyutlarından bağıllık puanlarının ortalaması 14.810, standart sapması 6.828 'dir. Güven ve özdeşim puanlarının ortalaması 7.902, standart sapması 3.557'dir. Kendini açma puanlarının ortalaması 9.737, standart sapması 3.392'dir. Sadakat puanlarının ortalaması 11.561, standart sapması 3.154'tür.

Regresyon analizi öncesinde anlamlı yordayıcı olan değişkenleri belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 3

Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile akran ilişkileri alt ölçek ve toplam ölçek puanları arasındaki ilişkiler

**Reaktif Proaktif Saldırganlık Alt Ölçek ve Toplam Ölçek Puanları İle Akran İlişkileri
Alt Ölçek Ve Toplam Ölçek Puanlarına Ait Korelasyonlar**

	Akran İlişkileri - Toplam	Bağıllık	Güven Ve Özdeşim	Kendini Açma	Sadakat
Reaktif-Proaktif Saldırganlık - Toplam	-.023	.136**	.096*	-.132**	-.351**
Reaktif Saldırganlık	-.011	.121**	.107**	-.125**	-.292**
Proaktif Saldırganlık	-.038	.132**	.049	-.114**	-.370**

** p<.001

* p<.01

Tablo 3'te reaktif proaktif saldırganlık alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile akran ilişkileri alt ölçek ve toplam ölçek puanlarına ait korelasyonlar incelendiğinde reaktif-proaktif saldırganlık ile bağıllık arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .136$, $p < .001$) ilişki olduğu görülmektedir. Reaktif-proaktif saldırganlık ile kendini açma arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.132$, $p < .001$), reaktif-proaktif saldırganlık ile sadakat arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.351$, $p < .001$) anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Reaktif-

proaktif saldırganlık ile güven ve özdeşim arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler ($r = .096$, $p < .01$) bulunmuştur.

Reaktif saldırganlık ile bağlılık arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .121$, $p < .001$), reaktif saldırganlık ile güven ve özdeşim arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler ($r = .107$, $p < .001$) görülmektedir. Reaktif saldırganlık ile kendini açma arasında negatif yönde yüksek düzeyde ($r = -.125$, $p < .001$), reaktif saldırganlık ile sadakat arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler ($r = -.292$, $p < .001$) olduğu görülmektedir.

Proaktif saldırganlık ile bağlılık arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .132$, $p < .001$), proaktif saldırganlık ile kendini açma arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.114$, $p < .001$), proaktif saldırganlık ile sadakat arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.370$, $p < .001$) ilişkiler olduğu görülmektedir. Proaktif saldırganlık ile güven ve özdeşim arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r = .049$, $p > .05$).

Tablo 4

Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile öz-yeterlik alt ölçek ve toplam ölçek puanları arasındaki ilişkiler

Reaktif Proaktif Saldırganlık Alt Ölçek ve Toplam Ölçek Puanları İle Öz-Yeterlik Alt Ölçek Ve Toplam Ölçek Puanlarına Ait Korelasyonlar

	Öz-Yeterlik - Toplam	Akademik Öz- Yeterlik	Sosyal Öz- Yeterlik	Duygusal Öz- Yeterlik
Reaktif-Proaktif Saldırganlık - Toplam	-.362**	-.363**	-.158**	-.359**
Reaktif Saldırganlık	-.357**	-.341**	-.152**	-.374**
Proaktif Saldırganlık	-.285**	-.314**	-.136**	-.245**

** $p < .001$

Tablo 4'te reaktif proaktif saldırganlık alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile öz-yeterlik alt ölçek ve toplam ölçek puanlarına ait korelasyonlar incelendiğinde reaktif-proaktif saldırganlık ile öz-yeterlik arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.362$, $p < .001$), reaktif-proaktif saldırganlık ile akademik öz-yeterlik arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.363$, $p < .001$), reaktif-proaktif saldırganlık ile sosyal öz-yeterlik arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.158$, $p < .001$), reaktif-proaktif saldırganlık ile duygusal öz-yeterlik arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.359$, $p < .001$) ilişki olduğu görülmektedir.

Reaktif saldırganlık ile öz-yeterlik arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.357$, $p < .001$), reaktif saldırganlık ile akademik öz-yeterlik arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.341$, $p < .001$), reaktif saldırganlık ile sosyal öz-yeterlik arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.152$, $p < .001$), reaktif saldırganlık ile duygusal öz-yeterlik arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.374$, $p < .001$) ilişki olduğu görülmektedir.

Proaktif saldırganlık ile öz-yeterlik arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.285$, $p < .001$), proaktif saldırganlık ile akademik öz-yeterlik arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.314$, $p < .001$), proaktif saldırganlık ile sosyal öz-yeterlik arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.136$, $p < .001$), proaktif saldırganlık ile duygusal öz-yeterlik arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.245$, $p < .001$) ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık alt ölçek ve toplam ölçek puanlarının cinsiyete göre dağılımı

		n	$\bar{x}$	ss	T	SD	P
Reaktif-Proaktif Saldırganlık	Kız	327	7.561	5.789	-1.476	659	.140
	Erkek	334	8.239	6.023			
Reaktif Saldırganlık	Kız	327	5.776	3.813	.137	659	.891
	Erkek	334	5.736	3.640			
Proaktif Saldırganlık	Kız	327	1.171	2.037	-3.461	659	.001
	Erkek	334	1.806	2.636			

Tablo 5’de öğrencilerin Reaktif-proaktif saldırganlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Erkek öğrencilerin Reaktif Proaktif Saldırganlık düzeyleri ($\bar{x} = 8.239$), kız öğrencilerden ($\bar{x} = 7.561$) daha yüksektir.

Kız öğrencilerin reaktif saldırganlık düzeylerinin ($\bar{x} = 5.776$) erkek öğrencilerin reaktif saldırganlık düzeylerinden ($\bar{x} = 5.736$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Erkek öğrencilerin proaktif saldırganlık düzeylerinin ($\bar{x} = 1.806$), kız öğrencilerden ($\bar{x} = 1.171$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık toplam ölçek ve alt ölçek puanlarının sınıf düzeyine göre dağılımı

		n	$\bar{x}$	ss
Reaktif-Proaktif Saldırganlık	5	131	5.686	5.948
	6	193	7.493	5.571

	7	175	8.823	5.770
	8	162	9.193	5.917
	Toplam	661	7.904	5.914
Reaktif Saldırganlık	5	131	4.005	3.405
	6	193	5.518	3.554
	7	175	6.396	3.691
	8	162	6.763	3.696
	Toplam	661	5.756	3.724
Proaktif Saldırganlık	5	131	1.192	2.729
	6	193	1.401	2.072
	7	175	1.663	2.355
	8	162	1.658	2.434
	Toplam	661	1.492	2.379

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin reaktif-proaktif saldırganlık puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre 5. sınıf öğrencileri için $\bar{x}$ = 5.686, 6. sınıf öğrencileri için $\bar{x}$ = 7.493, 7. Sınıf öğrencileri için $\bar{x}$ = 8.823 ve 8. Sınıf öğrencileri için $\bar{x}$ = 9,193 olarak bulunmuştur.

Reaktif saldırganlık puan ortalamaları 5. sınıf öğrencileri için $\bar{x}$ = 4.005, 6. sınıf öğrencileri için $\bar{x}$ = 5.518, 7. Sınıf öğrencileri için $\bar{x}$ = 6.396 ve 8. Sınıf öğrencileri için $\bar{x}$ = 6.763 olarak bulunmuştur.

Proaktif saldırganlık puan ortalamaları 5. sınıf öğrencileri için $\bar{x}$ = 1.192, 6. sınıf öğrencileri için $\bar{x}$ = 1.401, 7. Sınıf öğrencileri için $\bar{x}$ = 1.663 ve 8. Sınıf öğrencileri için $\bar{x}$ = 1.658 olarak bulunmuştur.

Elde edilen ortalama puan farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek üzere yapılan anova analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık toplam ölçek ve alt ölçek puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

ANOVA					
		KT	Df	KO	F
					10.896
					.000
Reaktif-Proaktif Saldırganlık	Gruplar Arası	1094.172	3	364.724	
	Grup İçi	21991.813	657	33.473	
	Toplam	23085.984	660		
Reaktif Saldırganlık	Gruplar Arası	648.860	3	216.287	16.708
	Grup İçi	8504.837	657	12.945	
	Toplam	9153.697	660		
Proaktif Saldırganlık	Gruplar Arası	22.919	3	7.640	1.352
	Grup İçi	3712.846	657	5.651	.257

Toplam	3735.765	660
--------	----------	-----

Analiz sonuçları, ortaokul öğrencilerinin reaktif-proaktif saldırganlık düzeyleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir, $F = 10.896$, $p < .001$. Reaktif saldırganlık düzeyleri arasında sınıf düzeyine göre farklılıklar olduğunu görülmektedir $F = 16.708$, $p < .001$ Proaktif saldırganlık düzeyleri arasında sınıf düzeyine göre farklılıkların anlamlı olmadığı görülmektedir $F = 1.352$, $p > 0.05$

Farklılaşmanın kaynağını bulmak için LSD analizi yapılmıştır. LSD analizi sonuçlarına göre, 5. Sınıf öğrencilerinin reaktif-proaktif toplam ölçek puanlarının 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak daha düşük olduğu; 6. Sınıf öğrencilerinin puanlarının 5. Sınıflardan anlamlı olarak yüksek, 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden ise anlamlı olarak düşük olduğu; 7. Sınıf öğrencilerinin puanlarının 5. ve 6. sınıflardan anlamlı olarak yüksek, 8. Sınıf öğrencilerinden ise anlamlı olarak düşük olduğu; 8. Sınıf öğrencilerinin puanlarının 5. 6. ve 7. sınıflardan anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur.

LSD analizi sonuçlarına göre, 5. Sınıf öğrencilerinin reaktif saldırganlık ölçek puanlarının 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak daha düşük olduğu; 6. Sınıf öğrencilerinin puanlarının 5. Sınıflardan anlamlı olarak yüksek, 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden ise anlamlı olarak düşük olduğu; 7. Sınıf öğrencilerinin puanlarının 5. ve 6. sınıflardan anlamlı olarak yüksek, 8. Sınıf öğrencilerinden ise anlamlı olarak düşük olduğu; 8. Sınıf öğrencilerinin puanlarının 5. 6. ve 7. sınıflardan anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur.

LSD analizi sonuçlarına göre, 5. Sınıf öğrencilerinin proaktif saldırganlık ölçek puanlarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu; 6. Sınıf öğrencilerinin puanlarının 5. sınıflardan yüksek, 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden ise düşük olduğu; 7. Sınıf öğrencilerinin puanlarının 5., 6. ve 8. sınıflardan yüksek olduğu; 8. Sınıf öğrencilerinin puanlarının 5. Ve 6. Sınıflarından yüksek, 7. sınıflardan düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 8

Ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile öz-yeterlik alt ölçek ve toplam ölçek puanlarının reaktif-proaktif saldırganlık toplam ölçek puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Std Hata	β	t
Reaktif-Proaktif Saldırganlık	(Sabit)	16,745	,911		18,390
	Akademik Öz-yeterlik	-,350	,035	-,363	-9,991
R= .363 R ² = .132					
R= .464 R ² = .216 R ² Değişimi = .084	(Sabit)	21,820	1,056		20,662
	Akademik Öz-yeterlik	-,298	,034	-,309	-8,788
	Sadakat	-,553	,066	-,295	-8,397
	(Sabit)	23,751	1,082		21,943
R= .504 R ² = .254 R ² Değişimi = .038	Akademik Öz-yeterlik	-,191	,038	-,198	-5,037
	Sadakat	-,540	,064	-,288	-8,406
	Duygusal Öz-yeterlik	-,216	,037	-,226	-5,832
	(Sabit)	22,214	1,163		19,104
R= .517 R ² = .267 R ² Değişimi = .013	Akademik Öz-yeterlik	-,174	,038	-,180	-4,583
	Sadakat	-,610	,067	-,325	-9,118
	Duygusal öz-yeterlik	-,203	,037	-,212	-5,480
	Güven ve Özdeşim	,203	,059	,122	3,440
	(Sabit)	20,028	1,332		15,039
R= .529 R ² = .279 R ² Değişimi = .012	Akademik Öz-yeterlik	-,233	,042	-,241	-5,583
	Sadakat	-,586	,067	-,313	-8,785
	Duygusal Öz-yeterlik	-,242	,039	-,253	-6,268
	Güven ve Özdeşim	,245	,060	,148	4,084
	Sosyal Öz-yeterlik	,158	,048	,145	3,290

Tablo 8’de görüldüğü üzere katılımcıların reaktif-proaktif saldırganlık düzeyleri için aşamalı çoklu regresyon analizi beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinin ilk aşamasında ortaokul öğrencilerinin reaktif-proaktif saldırganlık puanlarının en iyi yordayıcısı olarak “*akademik öz-yeterlik*” değişkeni analize girmiş ve toplam varyansın % 13,2’sini açıklamıştır. *Akademik öz-yeterlik* ile reaktif-proaktif saldırganlık puanları arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı olarak bulunmuştur (R=.363, R²=.132).

İkinci aşamada, akademik öz yeterliğe ek olarak “*sadakat*” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %8.4 olmuştur. İki değişken birlikte reaktif-proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %21.6’ya yükseltmiştir. Sadakat ile

reaktif-proaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .464$ $R^2 = .216$).

Üçüncü aşamada, ek olarak “duygusal öz-yeterlik” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %3.8 olmuştur. Üç değişken birlikte reaktif-proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %25.4’e yükseltmiştir. *Duygusal öz-yeterlik* ile reaktif-proaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .504$ $R^2 = .254$).

Dördüncü aşamada, ek olarak “güven ve özdeşim” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %1.3 olmuştur. Dört değişken birlikte reaktif-proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %26.7’e yükseltmiştir. Güven ve özdeşim ile reaktif-proaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .517$ $R^2 = .267$).

Beşinci aşamada, ek olarak “sosyal öz-yeterlik” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %1.2 olmuştur. Beş değişken birlikte reaktif-proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %27.9’a yükseltmiştir. Sosyal öz-yeterlik ile reaktif-proaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .529$ $R^2 = .279$).

Özetle, ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik, sadakat, duygusal öz-yeterlik, güven ve özdeşim ve sosyal öz-yeterlik değişkenlerinin reaktif-proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansın %27.9’unu açıkladığı görülmüştür. Aşamalı regresyon analizi sonucunda reaktif-proaktif saldırganlık ile yordayıcıları olarak belirlenen bu beş değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{REAKTİF-PROAKTİF SALDIRGANLIK} = 20,028 - 0.233 \text{ AKADEMİK ÖZ-YETERLİK} - 0.586 \text{ SADAKAT} - 0.242 \text{ DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK} + 0.245 \text{ GÜVEN VE ÖZDEŞİM} + 0.158 \text{ SOSYAL ÖZ-YETERLİK}$$

Tablo 9

Ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile öz-yeterlik alt ölçek ve toplam ölçek puanlarının reaktif saldırganlık ölçek puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Std Hata	β	t
Reaktif Saldırganlık	(Sabit)	10.734	.499		21.508
	Duygusal Öz-yeterlik	-.225	.022	-.374	-10.357
	(Sabit)	13.754	.641		21.468

$R = .374$ $R^2 = .140$

	Duygusal Öz-yeterlik	-.207	.021	-.344	-9.814
	Sadakat	-.296	.041	-.250	-7.139
R= .449 R ² = .202 R ² Değişimi = .062					
	(Sabit)	14.970	.696		21.515
	Duygusal Öz-yeterlik	-.159	.024	-.263	-6.644
	Sadakat	-.271	.041	-.229	-6.549
	Akademik Öz-yeterlik	-.102	.024	-.168	-4.201
R= .472 R ² = .223 R ² Değişimi = .021					
	(Sabit)	14.048	.748		18.770
	Duygusal Öz-yeterlik	-.150	.024	-.250	-6.311
	Sadakat	-.312	.043	-.265	-7.256
	Akademik Öz-yeterlik	-.092	.024	-.151	-3.773
	Güven ve Özdeşim	.122	.038	.117	3.209
R= .484 R ² = .235 R ² Değişimi = .012					
	(Sabit)	12.533	.856		14.642
	Duygusal Öz-yeterlik	-.178	.025	-.295	-7.151
	Sadakat	-.296	.043	-.251	-6.902
	Akademik Öz-yeterlik	-.133	.027	-.218	-4.961
	Güven ve Özdeşim	.151	.039	.144	3.916
	Sosyal Öz-yeterlik	.110	.031	.160	3.548
R= .499 R ² = .249 R ² Değişimi = .014					
	(Sabit)	12.878	.872		14.774
	Duygusal Öz-yeterlik	-.172	.025	-.286	-6.907
	Sadakat	-.272	.044	-.231	-6.118
	Akademik Öz-yeterlik	-.133	.027	-.219	-4.989
	Güven ve Özdeşim	.178	.041	.170	4.360
	Sosyal Öz-yeterlik	.105	.031	.153	3.394
	Kendini Açma	-.085	.043	-.077	-1.981
R= .504 R ² = .254 R ² Değişimi = .005					

Tablo 9’da görüldüğü üzere katılımcıların reaktif saldırganlık düzeyleri için aşamalı çoklu regresyon analizi altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinin ilk aşamasında ortaokul öğrencilerinin reaktif saldırganlık puanlarının en iyi yordayıcısı olarak “duygusal öz-yeterlik” değişkeni analize girmiş ve toplam varyansın % 14’ünü açıklamıştır. Duygusal öz-yeterlik ile reaktif saldırganlık puanları arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı olarak bulunmuştur ($R=.374$, $R^2=.140$).

İkinci aşamada, duygusal öz-yeterliğe ek olarak “sadakat” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %6.2 olmuştur. İki değişken birlikte reaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %20.2’ya yükseltmiştir. Sadakat ile reaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R= .449$ $R^2= .202$).

Üçüncü aşamada, ek olarak “akademik öz-yeterlik” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %2.1 olmuştur. Üç değişken birlikte reaktif

saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %22.3'e yükseltmiştir. Akademik öz-yeterlik ile reaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .472$ $R^2 = .223$).

Dördüncü aşamada, ek olarak "güven ve özdeşim" değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %1.2 olmuştur. Dört değişken birlikte reaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %23.5'e yükseltmiştir. Güven ve özdeşim ile reaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .484$ $R^2 = .235$).

Beşinci aşamada, ek olarak "sosyal öz-yeterlik" değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %1.4 olmuştur. Beş değişken birlikte reaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %24.9'a yükseltmiştir. Sosyal öz-yeterlik ile reaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .499$ $R^2 = .249$).

Altıncı aşamada, ek olarak "kendini açma" değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %0.5 olmuştur. Altı değişken birlikte reaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %25.4'e yükseltmiştir. Kendini açma ile reaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .504$ $R^2 = .254$).

Özetle, ortaokul öğrencilerinin duygusal öz-yeterlik, sadakat, akademik öz-yeterlik, güven ve özdeşim, sosyal öz-yeterlik ve kendini açma değişkenlerinin reaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansın %25.4'ünü açıkladığı görülmüştür. Aşamalı regresyon analizi sonucunda reaktif saldırganlık ile yordayıcıları olarak belirlenen bu altı değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{REAKTİF SALDIRGANLIK} = 12.878 - 0.172 \text{ DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK} - 0.272 \text{ SADAKAT} - 0.133 \text{ AKADEMİK ÖZ-YETERLİK} + 0.178 \text{ GÜVEN VE ÖZDEŞİM} + 0.105 \text{ SOSYAL ÖZ-YETERLİK} - 0.085 \text{ KENDİNİ AÇMA}$$

Tablo 10

Ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile öz-yeterlik alt ölçek ve toplam ölçek puanlarının proaktif saldırganlık ölçek puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Std Hata	β	t
Proaktif Saldırganlık	(Sabit)	4.721	.327		14.436
	Sadakat	-.279	.027	-.370	-10.233
$R = .370$ $R^2 = .137$					

	(Sabit)	6.810	.429		15.870
	Sadakat	-.244	.027	-.324	-9.124
	Akademik Öz-yeterlik	-.099	.014	-.254	-7.174
R= .447 R ² = .200 R ² Değişimi = .063					
	(Sabit)	6.306	.460		13.722
	Sadakat	-.269	.028	-.356	-9.640
	Akademik Öz-yeterlik	-.090	.014	-.233	-6.456
	Güven ve Özdeşim	.072	.025	.108	2.952
R= .458 R ² = .210 R ² Değişimi = .010					
	(Sabit)	6.675	.484		13.801
	Sadakat	-.264	.028	-.351	-9.503
	Akademik Öz-yeterlik	-.073	.016	-.188	-4.633
	Güven ve Özdeşim	.066	.025	.099	2.693
	Duygusal Öz-Yeterlik	-.037	.015	-.095	-2.372
R= .466 R ² = .217 R ² Değişimi = .007					

Tablo 10’de görüldüğü üzere katılımcıların proaktif saldırganlık düzeyleri için aşamalı çoklu regresyon analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinin ilk aşamasında ortaokul öğrencilerinin proaktif saldırganlık puanlarının en iyi yordayıcısı olarak “sadakat” değişkeni analize girmiş ve toplam varyansın % 13,7’sini açıklamıştır. Sadakat ile proaktif saldırganlık puanları arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı olarak bulunmuştur (R=.370, R²=.137).

İkinci aşamada, sadakate ek olarak “akademik öz-yeterlik” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %6.3 olmuştur. İki değişken birlikte proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %20’ye yükseltmiştir. Akademik öz-yeterlik ile proaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur (R= .447 R²= .200).

Üçüncü aşamada, ek olarak “güven ve özdeşim” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %1 olmuştur. Üç değişken birlikte proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %21’e yükseltmiştir. Güven ve özdeşim ile proaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur (R= .458 R²= .210).

Dördüncü aşamada, ek olarak “duygusal öz-yeterlik” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %0.7 olmuştur. Dört değişken birlikte proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %21.7’ye yükseltmiştir. Duygusal öz-yeterlik ile proaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur (R= .466 R²= .217).

Özetle, ortaokul öğrencilerinin sadakat, akademik öz-yeterlik, güven ve özdeşim ve duygusal öz-yeterlik değişkenlerinin proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansın

%21.7'sini açıkladığı görülmüştür. Aşamalı regresyon analizi sonucunda proaktif saldırganlık ile yordayıcıları olarak belirlenen bu dört değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{PROAKTİF SALDIRGANLIK} = 6.675 - 0.264 \text{ SADAKAT} - 0.073 \text{ AKADEMİK ÖZ-YETERLİK} + 0.066 \text{ GÜVEN VE ÖZDEŞİM} - 0.037 \text{ DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK}$$

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin reaktif ve proaktif saldırganlık puanları ile akran ilişkileri ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkilere dair elde edilen bulgular alan yazınla bağlantılı bir şekilde tartışılmış ve yorumlanmıştır. İlk olarak, ortaokul öğrencilerinin reaktif-proaktif saldırganlıkları ile akran ilişkileri ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiye dair bulgular tartışılmıştır. Ardından reaktif proaktif saldırganlık alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile akran ilişkileri ve öz-yeterlik alt ölçek ve toplam ölçek puanları arasındaki ilişkilere dair bulgular yorumlanmıştır. Daha sonrasında öğrencilerin reaktif-proaktif saldırganlık düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yorumlanmıştır. Son bölümde ise sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerin reaktif-proaktif saldırganlık düzeylerine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

Akran ilişkileri ile öz-yeterliğin reaktif-proaktif saldırganlık ile olan ilişkisi ve de bu değişkenlerin reaktif-proaktif saldırgan davranışları ne ölçüde yordadığına dair bulguların birbiriyle ilişkili olduğu düşünülerek tartışma ve yorumu aynı başlık altında ele alınmıştır.

5.1.1. Akran İlişkileri İle Öz-Yeterliğin Reaktif-Proaktif Saldırganlık İle Olan İlişkisi Ve De Akran İlişkileri İle Öz-Yeterliğin Reaktif-Proaktif Saldırgan Davranışları Yordaması İle İlgili Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırma kapsamında saldırganlık ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiler genel olarak değerlendirildiğinde her iki ölçekten alınan toplam puanlar açısından ortaokul öğrencilerinin reaktif, proaktif ve reaktif-proaktif saldırganlık düzeyleriyle akran ilişkileri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Aynı zamanda akran ilişkilerinin alt ölçeklerinden kendini açma ve sadakat alt ölçekleriyle reaktif, proaktif ve reaktif-proaktif saldırganlık düzeyleri arasında da negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulguların yanı sıra akran ilişkilerinin alt ölçeği olan bağlılık ve güven ve özdeşim alt ölçekleri ile reaktif, proaktif ve reaktif-proaktif saldırganlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayanılarak akran ilişkilerinde bağlılık ve güven ve özdeşim duyan öğrencilerin reaktif ve proaktif saldırganlık eğilimlerinin, akran ilişkilerinde arkadaşlarına kendini açan ve sadakat duyan öğrencilerin reaktif ve proaktif saldırganlık eğilimlerinden daha fazla olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında saldırganlık ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiler genel olarak değerlendirildiğinde her iki ölçekten alınan toplam puanlar açısından ortaokul öğrencilerinin reaktif, proaktif ve reaktif-proaktif saldırganlık düzeyleriyle öz-yeterlikleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öz-yeterlik alt ölçeklerinden akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik ile reaktif, proaktif ve reaktif-proaktif saldırganlık düzeyleri arasında da negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, öz-yeterlikleri düşük olan ortaokul öğrencilerinin reaktif ve proaktif saldırganlık eğilimlerinin, öz-yeterlikleri yüksek olan öğrencilerin reaktif ve proaktif saldırganlık eğilimlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin reaktif-proaktif saldırganlık toplam puanları incelendiğinde çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin alt ölçeği olan “akademik öz-yeterlik” in reaktif-proaktif saldırganlık puanlarının en güçlü yordayıcısı olduğu; reaktif saldırganlık puanları incelendiğinde “akademik öz-yeterlik” in en güçlü üçüncü yordayıcısı olduğu; proaktif saldırganlık puanları incelendiğinde de “akademik öz-yeterlik” in en güçlü ikinci yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu durumda akademik öz-yeterliği yüksek, zor bir problemle karşılaştıklarında bu problemi çözüme kavuşturma ve süreç sonucunda başarı elde etme adına pek çok denemeleri olan öğrencilerin (Bandura, 1997) reaktif ve proaktif saldırganlık düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Bandura ve diğerleri (1999), yaptıkları çalışmada algılanan akademik öz yeterliliğin, riskli davranış ve depresyona karşı bir arabulucu olduğunu belirtmişlerdir. Yüksek düzeyde akademik öz yeterliliğe sahip çocukların yüksek bir akademik performansa ulaştığı ve düşük riskli davranış sergilediği görülmüştür. Yüksek öz-yeterlik seviyelerinin akademik başarıları arttırdığı ve bireyin başarısızlığına yol açma ve tepki verme biçimini değiştirdiği, böylece olumsuz akran etkilerine ve depresyona duyarlılığı azalttığı görülmektedir. Bu durum, araştırmamızda her üç saldırganlık boyutunun da en iyi yordayıcılarından biri olan akademik öz-yeterliğin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi konusundaki bulgulara dayanak sağlamaktadır. Araştırma bulgumuza bir başka dayanak olarak Bandura ve diğerleri (2003), yüksek akademik öz-yeterliliğin ergenin riskli davranışlarda bulunmasına yönelik akranlarından gördüğü baskıları başarıyla engellemesine katkıda bulunabildiği belirtilmektedirler. Similarly, Taylor, Davis-Kean ve Malanchuk (2007), olumsuz bir benlik algısının ya da daha doğrusu akademik yetenekler gibi belli bir alanda kendini olumsuz olarak yetersiz algılamanın okullarda artan saldırganlıkla ilişkili olabileceğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Berkowitz (1993) bu olumsuz benlik kavramının olumsuz bir duygusal duruma yol açabileceğini bu durumda bireylerin saldırganlık sergileme olasılığının artabileceğini

belirtmektedir (aktaran Willemse, 2008). Algılanan akademik öz-yeterlilikteki artış ile genel saldırganlık, fiziksel saldırganlık ve öfke düzeylerindeki azalma arasında güçlü bir negatif ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla yüksek akademik öz yeterliliğe sahip olmak, olumsuz sosyal davranışlardan etkilenmeyi azaltabilir ve ergenlerde duygusal ruh hallerine aracılık edebilir (Willemse, 2008). Bu durum, araştırmamızda reaktif-proaktif saldırganlık boyutunun en güçlü yordayıcısı olan akademik öz yeterliliğin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi konusundaki bulgumuza dayanak sağlamaktadır.

Reaktif-proaktif saldırganlık toplam ölçek puanları ve reaktif saldırganlık alt ölçek puanının en güçlü ikinci yordayıcısının akran ilişkileri ölçeğinin alt ölçeği olan “sadakat” olduğu görülmektedir. Sadakat ve reaktif-proaktif saldırganlık toplam ölçek ve reaktif alt ölçeği puanları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna dayanılarak bir sorunla karşılaşıldığında arkadaş ilişkilerinde sağlam, güçlü ve içten bağlılık duyan (sadakat) ortaokul öğrencilerin reaktif-proaktif saldırganlık toplam ölçek ve reaktif saldırganlık alt ölçek puanlarının daha düşük olduğu yorumu yapılabilir. Sosyal bir pekiştireç olan arkadaş grubu ergenlik dönemindeki bireye herhangi bir karışıklık durumunda ve kriz anında duygusal olarak destek alabileceği, davranışlarını değerlendirebileceği ortam oluşturmaktadır. Aynı zamanda arkadaş grubu, ergenlik dönemindeki bireyin davranışlarının şekillenmesinde baskı unsuru olabilmektedir (Meriç, 1999). Akranları tarafından kabul edilmek için isteyerek veya istemeyerek onların değer ve görüşlerini kabul etme, uygun davranışlar kadar uygun olmayan davranışların da ortaya çıkmasına neden olabilir (Kulaksızoğlu, 2008). Bu davranışlar bazen okuldan kaçma, akranlarına karşı şiddet kullanma, saldırganlık gibi olumsuz olarak davranışlar olabilir (Şahan, 2007). Ortaokul öğrencilerinin birbirlerine duyduğu sadakatleri arttıkça, karşılaştıkları problemlerle daha yapıcı baş edebildikleri; saldırganca davranışlara daha az başvurabildikleri görülmektedir. Ayrıca akran ilişkileri ölçeğinin alt ölçeği olan “sadakat” in proaktif saldırganlık puanlarının en güçlü yordayıcısı olduğu görülmektedir. Arkadaş ilişkilerinde birbirlerine içten bağlılık duyan çocukların daha az proaktif saldırganlık içeren davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Liseye giden kız öğrencilerin reaktif ve proaktif saldırganlıklarının belirleyicisi olarak akran ilişkileri ve akran sapkınlığının araştırıldığı çalışmada sadakat ve reaktif - proaktif saldırganlık alt ölçekleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ve sadakat alt ölçeğinin reaktif ve proaktif saldırganlığın önemli yordayıcılarından olduğu görülmüştür (Uz Baş ve Öz Soysal, 2016). Bu durum da reaktif ve proaktif saldırganlığın güçlü yordayıcılarından olan sadakatin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi konusundaki bulgumuza dayanak sağlamaktadır.

Reaktif-proaktif saldırganlığın en güçlü üçüncü yordayıcısının çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin alt ölçeği olan “duygusal öz-yeterlik” olduğu görülmektedir. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin alt ölçeği olan “duygusal öz-yeterlik” in proaktif saldırganlık puanlarının en güçlü dördüncü yordayıcısı; reaktif saldırganlık puanlarının en güçlü yordayıcısı görülmektedir. Bandura (1986), duyguların genellikle sosyal ilişkilerin temelini ve bu ilişkilerin ne kadar süreceğini belirlediğini belirtmiştir. Muris (2001), duygusal öz-yeterliliği olumsuz duygularla baş edebilmede algılanan beceri olarak tanımlamıştır (Willemse, 2008). Ergenlik döneminde sosyal ilişkilerin ön plana çıkmasıyla duygusal öz-yeterlik daha önemli bir hal almaktadır. Araştırmamızda reaktif-proaktif saldırganlık toplam ölçek ve alt ölçek puanları ile duygusal öz-yeterlik arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna dayanılarak duygusal öz-yeterlikleri yüksek olan ortaokul öğrencilerinin daha az reaktif-proaktif saldırganlık sergiledikleri söylenebilir. Caprara ve diğerleri (2002), düşük algılanan duygusal öz yeterliliğin öfke ya da kıskançlık gibi olumsuz sosyal davranışlarla ilgili duyguları kontrol etmeyle ilgili zorlukların habercisi olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca olumsuz sosyal davranışlara katılmanın, ergenlerde umutsuzluk duygusu, sosyal geri çekilme gibi olumsuz duygusal durum yaşamalarına sebep olabileceğini ya da saldırganlık ihtimaline yol açabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmalar, ergenlik döneminde yüksek algılanan duygusal öz yeterlilik düzeylerinin zihinsel sağlığın korunmasında yaşamsal bir önemi olduğunu göstermektedir (Willemse, 2008). Bu durum, araştırmamızda her üç saldırganlık boyutunun da güçlü yordayıcılarından olan duygusal öz-yeterliği saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi konusundaki bulgumuza dayanak sağlamaktadır. Ayrıca duygusal öz-yeterliliğin reaktif saldırganlığın en güçlü yordayıcı olduğu görülmüştür, buna dayanılarak olumsuz duygularla baş edebileceğine dair kendini yetkin gören öğrencilerin daha az tepkisel saldırganlık sergiledikleri yorumu yapılabilir.

Reaktif-proaktif saldırganlığın en güçlü dördüncü yordayıcısının akran ilişkileri ölçeğinin alt ölçeği olan “güven ve özdeşim” olduğu görülmektedir. Akran ilişkileri ölçeğinin alt ölçeği olan “güven ve özdeşim” in reaktif saldırganlık puanlarının en güçlü dördüncü yordayıcısı; proaktif saldırganlık puanlarının en güçlü üçüncü yordayıcısı olduğu görülmektedir. Araştırmamızda reaktif-proaktif saldırganlık toplam ölçek ve alt ölçek puanları ile güven ve özdeşim arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin, işler yolunda gitmediğinde arkadaşlarına gerçekleri söyleyecek kadar güvenmesinin ve en iyi arkadaşı gibi olmak istemesinin, olumsuz davranışta bulunma olasılığını artırarak daha saldırgan davranışlar sergilemesine sebep olduğu yorumu yapılabilir. Liseye giden ergenlerde bağlanma ve saldırganlık davranışları

arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada akran grubu olan ergenlerin akran grubu olmayanlara nazaran daha fazla saldırgan davranışlar sergilediği görülmüştür (Kaplan ve Aksel, 2013). Bu durum da araştırmamızda her üç saldırganlık boyutunun da anlamlı yordayıcısı olan güven ve özdeşimin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi konusundaki bulgumuza dayanak sağlamaktadır. Benzer şekilde Uz Baş ve Öz Soysal (2016), akran ilişkileri ve akran sapkınlığının liseye giden kız öğrencilerin reaktif ve proaktif saldırganlıklarını ne derecede yordadıklarını inceledikleri araştırmalarında akran ilişkilerinin alt ölçeği olan güven ve özdeşim alt ölçeğinin reaktif ve proaktif saldırganlığın yordayıcısı olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Reaktif-proaktif ve reaktif saldırganlığın en güçlü beşinci yordayıcısının çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin alt ölçeği olan “sosyal öz-yeterlik” olduğu görülmektedir. Bandura'ya göre sosyal öz-yeterlik inancı, kişilerarası bir durumda yetkin biçimde tepki verebilme yeteneğini ifade eder. Bu, arkadaşlıkları başlatma ve sürdürme, başkalarıyla işbirliği yapma ve çatışma durumlarını sosyal olarak uygun şekillerde ele alma becerisini içerir. Sosyal davranışlarda nasıl yer alacağına dair bilgi, sosyalleşme sürecinde edinilir. Ergenlik döneminde akran grubu, sosyal olarak kabul edilebilir görülen davranışlarda ve ergenin akran grubuna kabul edilip edilmediği konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Akran grubu tarafından kabul edilme ihtiyacının bu gelişim dönemi için önemli olduğunu belirtmek gerekir. Bununla birlikte, bir akran grubu tarafından kabul edilme arzusu, ergenleri grubun taleplerine olumlu veya olumsuz şekilde uymaya zorlayabilir (Willemse, 2008). Araştırmamızda reaktif-proaktif saldırganlık toplam ölçek ve reaktif alt ölçek puanları ile sosyal öz-yeterlik arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna dayanılarak ortaokul öğrencilerinin akran grubu aracılığıyla algıladıkları sosyal öz-yeterliklerinin artması ile reaktif-proaktif saldırganlık ve reaktif saldırganlık davranışlarının artması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir.

Reaktif saldırganlığın en güçlü altıncı yordayıcısının akran ilişkileri ölçeğinin alt ölçeği olan “kendini açma” olduğu görülmektedir. Ergenler, kendilerini kötü hissettiklerinde, aileleriyle sorunlar yaşadıklarında arkadaşlarıyla konuşup rahatlamaya akranları tarafından anlaşılma ihtiyacı duyarlar. Yaptığımız çalışmada reaktif saldırganlık ile kendini açma alt ölçeği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu bulgumuza dayanarak ortaokul öğrencilerinin akran ilişkilerinde kendini açma oranları arttıkça reaktif saldırgan davranışlarının azaldığı, kendini açma oranları azaldıkça da reaktif saldırgan davranışlarının arttığı yorumu yapılabilir. Uz Baş ve Öz Soysal (2016), liseye giden kız öğrencilerin reaktif ve proaktif saldırganlıklarının belirleyicisi olarak akran ilişkileri ve akran sapkınlığının

araştırıldığı çalışmalarında kendini açma ve reaktif - proaktif saldırganlık alt ölçekleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ve kendini açma alt ölçeğinin reaktif ve proaktif saldırganlığın önemli yordayıcılarından olduğu görülmüştür. Bu durum, araştırmamızda reaktif saldırganlık boyutunun güçlü yordayıcılarından olan kendini açmanın saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi konusundaki bulgumuza dayanak sağlamaktadır.

5.1.2.Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Alt Ölçek ve Toplam Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması İle İlgili Bulguların Tartışılması Ve Yorumu

Araştırmamızda öğrencilerin reaktif-proaktif, reaktif ve proaktif saldırganlık düzeylerini cinsiyete göre incelediğimizde erkeklerin reaktif-proaktif ve proaktif saldırganlık puan ortalamalarının kızların reaktif-proaktif ve proaktif saldırganlık puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu; kızların reaktif saldırganlık puan ortalamalarının erkeklerin reaktif saldırganlık puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Bu bulgulara dayanılarak reaktif, proaktif ve reaktif-proaktif saldırganlık düzeylerinde erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir fark olduğunu söyleyebiliriz. Gündoğdu (2010), 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeylerini incelediği araştırmasında kız ve erkek öğrencilerin sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediğini, fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının ise erkeklerin kızların fiziksel saldırganlık puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kızların saldırganlık puan ortalamalarının ise erkeklerin saldırganlık puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu belirtmiştir. Yine aynı araştırma sonucunda sürekli öfke, öfke dışı ve öfke kontrol puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirtmiş bunun yanı sıra kızların öfke içte puan ortalamalarının erkeklerin öfke içte puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulunmuştur. Bu da araştırma bulgumuzda kızların reaktif saldırganlık puanlarının ortalamalarının daha yüksek çıkması ile ilişkili olabilir. Nitekim kızlarda tepkisel saldırganlığın artmasıyla öfkenin arttığını belirten araştırmalar bulunmaktadır. Hubbard ve diğerleri (2002) reaktif ve proaktif saldırganlığın öfke ile ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında, reaktif saldırganlığının sözel olmayan öfke belirtilerini pozitif yönde yordadığı, proaktif saldırganlığın ise sözel olmayan öfke belirtilerini negatif yönde yordadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmada reaktif saldırganlığın artmasıyla birlikte öfkenin de arttığı, proaktif saldırganlığın artmasıyla birlikte de sözel olmayan öfkenin belirtilerinin azaldığı belirtilmektedir (aktaran Güler, 2018).

5.1.3.Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Alt Ölçek ve Toplam Ölçek Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması İle İlgili Bulguların Tartışılması Ve Yorumu

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken ise sınıf düzeyidir. Araştırmamızda sınıf düzeyi artıkça öğrencilerin reaktif-proaktif toplam ölçek ve reaktif saldırganlık alt ölçek puanlarında artma olduğu görülürken proaktif saldırganlık puanlarında 5., 6. ve 7. sınıfta artış olduğu, 8. sınıfta azaldığı görülmüştür. Uz Baş, Öz ve Kabasakal (2012) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. İlköğretim ve ortaöğretim kademesinde reaktif saldırganlık yıllar içerisinde artarken, proaktif saldırganlığın aynı paralellikte artmadığı görülmüş olup bu da araştırma bulgumuzu desteklemektedir. Dodge ve Coie (1987) 3. Sınıfa giden öğrencilerin reaktif saldırganlık puanlarının 1. Sınıfta giden öğrencilerin reaktif saldırganlık puanlarından daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir (aktaran Güler, 2018)..

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinde reaktif ve proaktif saldırganlığın öz-yeterlik ve akran ilişkileri ile bağlantılı olduğu, bunun yanında cinsiyet ve sınıf düzeyinin de değişen saldırganlık düzeyleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Saldırgan davranışı değiştirmede sosyal problem çözme stratejileri ve değişikliklerinin gelişimini inceledikleri çalışmalarında sosyal problem çözme yöntemlerindeki düzenlemelerle saldırgan davranışlara yönelik müdahalelerde bulunabileceğini ve saldırganlık davranışlarının saldırgan yöntem olarak tercih edilmemişse saldırgan olmayan davranışa dönüştürülebileceğini belirtmişlerdir (Keltikangas-Järvinen ve Pakaslahti'den aktaran Güler, 2018). Araştırmamızda elde edilen bu bulguların, öğrencilerin saldırgan davranışlarını azaltmaya yönelik çalışmalara dair doğurguları vardır. Bu doğurgular aşağıda öneriler başlığı altında ele alınacaktır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Araştırmamızda akran ilişkileri ve öz-yeterliğin reaktif-proaktif saldırganlıkla ilişkili olduğu ve reaktif-proaktif saldırganlığın %27, 9'unu açıkladığı görülmüştür. Ayrıca sınıf düzeyi ve cinsiyetin de reaktif-proaktif saldırganlık düzeyleri üzerinde önemli etkilerinin olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda edinilen bulgulara göre ileride benzer konular üzerinde çalışmayı düşünen araştırmacılara ve okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar ve eğitimcilere yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

1. Okul psikolojik danışmanları reaktif-proaktif saldırganlığın en güçlü yordayıcısı olan akademik öz-yeterliği geliştirmeye yönelik programlar ve sosyal çalışmalar düzenleyebilir. Bu çalışmalar amacıyla saldırganlık davranışının önüne geçilebilir.
2. Ortaokullardaki öğrencilerin sınıf düzeyleri göz önünde bulundurularak akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik psikoeğitim programları düzenlenebilir. Yine öğrencilerin sınıf düzeyleri göz önünde bulundurularak öz-yeterliklerini geliştirmeye yönelik programlar düzenlenebilir. Böylelikle okullarda yaşanan ve sürekli artan saldırgan davranışlar önlenir.
3. Farklı eğitim kurumlarında çalışan okul psikolojik danışmanları öğrencilerin sınıf düzeylerine göre akran ilişkileri becerileri kazandırmayı hedefleyen grup ve sınıf rehberliği etkinlikleri düzenleyebilir. Aynı şekilde okul psikolojik danışmanları öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öz-yeterliklerini artırmayı hedefleyen grup ve sınıf rehberliği etkinlikleri de düzenleyebilir. Böylelikle saldırganlığın sınıf seviyesi ile birlikte artmasının önüne geçilebilir.
4. Okul psikolojik danışmanları reaktif-proaktif saldırgan davranışlar sergileyen öğrencilerin velileriyle akran becerileri ve öz-yeterlik ile ilgili grup rehberliği etkinlikleri düzenleyip öğrencilerin saldırgan davranışlarının önüne aile etkileşimi ile geçmeyi amaçlayabilirler.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin reaktif- proaktif saldırganlık düzeyleri ile akran ilişkileri ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiler hakkında bulgular elde edilmiştir. Ancak reaktif-proaktif saldırganlık ile ilgili çalışmalar alanyazında oldukça yeni olduğundan farklı araştırmalarla desteklenmesi yararlı olacaktır.
2. Akran ilişkileri ve öz-yeterlik değişkenlerinin reaktif-proaktif saldırganlığı yordayarak reaktif- proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansın %27.9'unu açıkladığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin reaktif- proaktif saldırganlık düzeylerini etkileyen farklı değişkenlerin bulunmasına yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.
3. Bu çalışmanın örneklemini İzmir ilinde Buca ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 6 resmi ortaokulda öğrenime devam eden 5, 6.,7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Konuyla ilgili daha genel bulgulara ulaşılabilme adına farklı özellikteki örneklemelerle araştırmalar yapılabilir.

4. Reaktif- proaktif saldırganlığın akran ilişkileri ve öz-yeterliğin yanında diğer becerilerle de ilişkilerinin incelenmesi yararlı olabilir.
5. Reaktif ve proaktif saldırganlık konusunda deneysel çalışmaları arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adasal, R. (1973). *Modern normal ve medikal psikoloji*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Akpınar, F. (2010). *Borderline kişilik bozukluğu olan bireylerin öfke tarzları ve saldırganlık davranışı üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi: İstanbul.
- Aktaş, V. (2001). *Çocuklarda saldırganlık ile olumsuz niyet yükleme eğilimleri arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Albal, E. (2009). *Depresyonla başa çıkmada öz yeterlik ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Alçay, A. (2015). *Ergenlerin öz-yeterlikleri ile mantıkdışı inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Arıcak, O.T. (1995). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Arısoy, S. (1983). *Lise II. sınıf düzeyindeki öğrencilerin arkadaş tercihleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara
- Rose, A. J., ve Asher, S. R. (2004). Children's strategies and goals in response to helping and help-seeking tasks within a friendship. *Child Development*, 75(3), 749-763.
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 39-63.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: Ankara.

- Bacıoğlu, S. D., Özdemir, Y. (2012). İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasındaki ilişkiler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 169-187.
- Bakalım, O., ve Öz F. S. (2014). Turkish adaptation, validity, and reliability of the Peer Aggression Coping Self-Efficacy Scale (PA-CSES). *Journal of Human Sciences*, 11(2), 827-841.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing society. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (1-45), Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21–41.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions In Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., ve Caprara G.V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. ve Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782.
- Barton, B. K. ve Cohen, R. (2004). Classroom gender composition and children's peer relations. *Child Study Journal*, 34(1), 29-46.
- Başaran, İ. E. (1996). Eğitim psikolojisi. Ankara. Gül Yayınevi.
- Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Bölüm, 5. https://www.researchgate.net/publication/292391179_Bilimsel_arastirma_sureci_ve_yontem adresinden erişildi.
- Bayrak, B.(2011). *10-12 yaşlarındaki öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ve bunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Bayraktar F.(2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/ akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (3), 157-166.
- Benhorin, S. ve McMahon, S. D. (2008). Exposure to violence and aggression: Protective roles of social support among urban african american youth. *Journal of Community Psychology*, 36(6), 723-743.
- Biçer, E. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Bilgiç, N. (2000). *Arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Boivin, M. (2005). The origin of peer relationship difficulties in early childhood and their impact on children's psychosocial adjustment and development. *Encyclopedia On Early Childhood Development*, 1-7.
- Bolat Karataş, Z. (2002). *Anne baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G. ve Loper, A. B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and Treatment of Children*, 25(3), 273-287.
- Brown, S., Fite, P. J., DiPierro, M. ve Bortolato, M. (2017). Links between stressful life events and proactive and reactive functions of aggression. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(6), 691-699.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Budak, B. (1999). *Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Samsun.
- Budak, S. (2005). Psikoloji sözlüğü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Caprara, G. V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C., ve Bandura, A. (1998). "Impact of adolescents' perceived self-regulatory efficacy on familial communication and antisocial conduct". *European Psychologist*, 3, 125-132.
- Caprara, G. V., Regalia, C., & Bandura, A. (2002). Longitudinal impact of perceived self-regulatory efficacy on violent conduct. *European Psychologist*, 7, 63-69.
- Carlivati, J. (2001). Adolescent attachment, peer relationships, and school success: Predictor, mediator, and moderator relations. *Distinguished Majors Thesis*. University of Virginia.
- Ceylan, İ. (2013). *Ergenlerin benlik saygısı ve duygusal öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Coleman, J. C. (1980). Friendship and the peer group in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 408-431). New York: John Wiley.
- Cowie, H., Hutson, N., Oztug, O. ve Myers, C. (2008). The impact of peer support schemes on pupils' perceptions of bullying, aggression and safety at school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(1), 63-71
- Crick, N. R. ve Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child development*, 67(3), 993-1002.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çabuk Bayam, Ö. (2010). *Anne-babaların öz-yeterlik inançları ile çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Çağlar, D (1981). *Uyumsuz çocuklar ve eğitimi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.Yayınları.
- Çikrikci, Ö. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algılarının yaşam doyumunu yordama gücü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.
- Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel süreç yaklaşımı ile sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Çorbacı Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Çuhadaroğlu, F., Canat, S., Kılıç, E., Şenol, S., Rugancı, N., Öncü, B.,... Avcı, A. (2004). *Ergen ve ruhsal sorunları durum saptama çalışması*. Türkiye Bilimler Akademisi Raporları. Ankara: Tubitak Matbaası.
- Demir, S. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirmeye dönük grup rehberliği programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyometrik statülerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Malatya.
- Demir Şad, E. (2007). *Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim 11. kademe öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul başarılarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Demirhan, M. (2002). *Kendini açma düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenler açısından saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirtaş, A.S. (2007). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle basa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Dereboy, İ.F. (1993). *Kimlik bocalaması: Anlamak, tanımak, ele almak*. Malatya: Özmert Ofset.
- Dinçer, B. (2008). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde lise ikinci sınıfa devam eden ergenlerin anne baba tutumlarını algılamaları ile arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara..
- Doğan, S. (2001). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylere mensup ergenlik çağındaki kız ve erkeklerin saldırgan davranışlarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmit.

- Downs, W. R. ve Rose, S. R. (1991). The relationship of adolescent peer groups to the incidence of psychosocial problems. *Adolescence*, 26 (102), 473.
- Duman, B. A. (2007). *Lise öğrencilerinin ingilizceye yönelik öz-yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre ingilizce başarısını yordama gücü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Durak, N. (2006). *Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlıklarını belirlemeye yönelik sosyal uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Niğde ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Niğde.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2002). Şiddet ve sağlık hakkında dünya raporu. Bölüm 2 (sf.23-56). [Http://www.WHO.org](http://www.WHO.org) adresinden alındı
- Efiliti, E. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- Elkind, D. (1979). Erik Erikson: İnsanda gelişimin sekiz evresi. (Çev: Ali Dönmez). *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(12)
- Engels, R. C., ve Ter Bogt, T. (2001). Influences of risk behaviors on the quality of peer relations in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 30(6), 675-695.
- Erdoğan, Y, M. ve Oto, R. (2004). Sokakta çalışan ve çalışmayan çocukların atılganlık ve saldırganlık davranışları açısından karşılaştırılmaları. *Kriz dergisi*,. 12 (3), 11-23.
- Ergin, D. (2018). *Ergenlerde benlik saygısı, saldırganlık ve stresle başa çıkabilme arasındaki ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya
- Erol, F. (2015). *Üstün zekalı ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

- Ersoy, Ş. (2001). *Çocuk yuvasında kalanlarla ailesiyle yaşayan dokuz-on bir yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Erzen, E. (2013). *Üniversite sınavlarına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlikleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık*. (Çev. Osman Akınhay). İstanbul: Alfa/Aktüel Kitabevleri.
- Evans, S. C., Frazer, A. L., Blossom, J. B., ve Fite, P. J. (2018). Forms and functions of aggression in early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1-9.
- Freedman, J. I., Sears, D.O. ve Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Fromm, E. (1993). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri* (Ş. Alpagut, Çev.). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Fung, A. L. C. (2019). Adolescent reactive and proactive aggression, and bullying in Hong Kong: prevalence, psychosocial correlates, and prevention. *Journal of Adolescent Health*, 64(6), S65-S72.
- Furman, W., ve Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child development*, 63(1), 103-115.
- Galla, B. M. ve Wood, J. J. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 118-122.
- Gebeş, H. (2011). *Akran eğitimi ile desteklenen öfke kontrolü eğitiminin lise öğrencilerinin öfke kontrol becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Geçtan, E.(1998). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Güler, T. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde reaktif-proaktif saldırganlık ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Gümüş, T. (2000). *Kendini kabul düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre saldırganlık düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Gündoğan, S. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Gündoğdu, R. (2010). 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3).
- Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Malatya.
- Gürsoy, F. (2002). Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(6-7), 7-15.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep, friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Hay, D. F.(2005). Early Peer Relations And Their Impact On Children's Development. *Encyclopedia On Early Childhood Development*, 1(1), 1-6.
- Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., Schwartz, D., (2001). The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology* 8 (2), 268-280.
- Hubbard, J. A., Morrow, M. T., Romano, L. J., ve McAuliffe, M. D. (2010a). The role of anger in children's reactive versus proactive aggression: Review of findings, issues of measurement, and implications for intervention. *Emotions, aggression, and morality in children. Bridging Development And Psychopathology*, 201-217.

- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010b). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of personality*, 78(1), 95-118.
- İnan, N. (2017). *lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve akran baskısı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Sivas.
- Jambon, M., Colasante, T., Peplak, J. ve Malti, T. (2019). Anger, sympathy, and children's reactive and proactive aggression: Testing a differential correlate hypothesis. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 47(6), 1013-1024.
- Juffer, F., Stams, G. J. J. ve van IJzendoorn, M. H. (2004). Adopted children's problem behavior is significantly related to their ego resiliency, ego control, and sociometric status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 697-706.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahraman, F. (2008). *Ergenlerde arkadaşlık ilişkisi ile mizah duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kaner, S. (2002). Akran ilişkileri ölçeği ile akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(1-2); 28-36.
- Kaplan, B. ve Aksel, E. S. (2013). Ergenlerde bağlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nesne Psikolojisi Dergisi*, 1(1), 20-49.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar- ilkeler-teknikler. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaşık, (2009). *Ergenlerde karar verme stilleri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin sosyal öz-yeterlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Kayhan, H. (2017). *Ergenlikte saldırganlık ve duygu düzenleme güçlükleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Keskin, G. Ü. ve Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile basa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(2), 92.

- Kılıççı, Y. (2000). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1991). *Gençlik çağında kız-erkek arkadaşlığı. Aile yazıları 3*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Köknel, Ö. (1997). *İnsanı anlamak*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kulaksızoğlu, A. (1997). *Ergenlik dönemi*. Ankara: Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumar, R., ve Lal, R. (2006). The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249-254.
- Kurnaz, A. (2009). *Saldırganlık ve akran mağduriyetinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kurtyılmaz, Y. (2005). Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir:
- Landon, T. M., Ehrenreich, J. T. ve Pincus, D. B. (2007). Self-efficacy: A comparison between clinically anxious and non-referred youth. *Child Psychiatry and Human Development*, 38(1), 31-45.
- Lobbestael, J., Cima, M. ve Lemmens, A. (2015). The relationship between personality disorder traits and reactive versus proactive motivation for aggression. *Psychiatry Research*, 229(1-2), 155-160.
- Manz, P. H., ve McWayne, C. M. (2004). Early interventions to improve peer relations/social competence of low-income children. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7.
- McAdams, C.R. ve Lambie, G.W. (2003). A changing profile of aggression in schools: its impact and implications for school personel. *Preventing School Failure*, 47(3), 122-130.
- Meriç, B. (1999). *Grup içinde popüler olan gençlerin bazı kişilik özellikleri üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.

- Michaud, Y. (1991). *Şiddet* (Çev. Cem Muhtaroglu). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Moral, R. (2018). *Ergenlerdeki internet bağımlılığı: anne baba ve akran ilişkileri açısından bir değerlendirme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Samsun
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality And Individual Differences*, 32(2), 337-348.
- Nair, B. (2014). *Ergenlerin saldırganlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sivas
- Nazlı S. (2008). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programları..* Ankara: Savaş Yayınevi.
- Nesdale, D. ve Lambert, A. (2007). Effects of experimentally induced peer-group rejection on children's risk-taking behaviour. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 19-38.
- Odom, S. L.(2005). Peer – Related Social Competence for Young Children for Young Children with Disabilities. *Encyclopedia On Early Childhood Development, Centre Of Excellence For Early Child Development*.
- Oden, S. (1987). The development of social competence in children. Eric Clearinghouse On Elementary and Early Childhood Education. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Ögel, K, Tari, I. ve Eke, C. Y. (2005). Okullarda suç ve şiddeti önleme. İstanbul. <http://www.yeniden.org.tr/dokuman/vio14.pdf>.
- Öğülmüş, S., (1995), “Okullarda (Liselerde) Şiddet ve Saldırganlık”, Ankara Üniversitesi Basılmamış Araştırma Raporu, Ankara.
- Öz, E.S. (2007). *İlköğretim I. kademe 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Özbey, Ç. (2006). *Çocuk gelişiminde yaşanan sorunlar*. İnkılap Kitabevi.
- Özdemir, Y., Vazsonyi, A. T. ve Çok, F. (2013). Parenting processes and aggression: The role of self-control among Turkish adolescents, *Journal of Adolescence*, 36(1), 65-77.

- Özen Y., Gül A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 15.
- Özkan Deniz, B. (2015). *Ergenlerde duygusal öz-yeterlik ve sürekli kaygı ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Pajares, F., Schunk, D. L. (2002). Self and self-belief in psychology and education: an historical perspective. *improving academic achievement*. Academic Press.
- Poilin, F. ve Boivin, M. (2000). The role of proactive aggression in the formation and devalopment of boys' friendships. *Devalopmental Psychology*, 2 (36), 233- 240.
- Riches, D. (1986). *Antropolojik açıdan şiddet* (Çev: Dilek Hattatoğlu). İngiltere: Ayrıntı Yayınları.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M. ve Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescents boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.
- Roberts, W. ve Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Simon Eraser University Child Development*, 67, 449-470.
- Russell, A. (2003). Children's sociable and aggressive behaviour with peers: A comparison of the US and Australia and Contributions of temperament and parenting styles. *International Journal Of Behavioral Development*, 27 (1), (2003), 74-86.
- Salami, S. O. (2008). Psychopathology and academic performance among Nigerian high school adolescents: the moderator effects of study behaviour, self-efficacy and motivation. *Journal of Social Sciences*, 16(2), 155-162.
- Salı, G. (2010). *Çalışan ve çalışmayan çocukların arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek algıları ve mükemmeliyetçiliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Savcı, M. (2017). *Ergenlerin sosyal zekâ, sosyal kaygı, akran ilişkileri, internet bağımlılığı ve sosyal bağılılık düzeyleri arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

- Sears, R.R. (1961) Relations of early socialization experiences to aggression in middle childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, 63, 471-472.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. ve Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). Academic Press.
- Siyez D.M. ve Aysan F. (2007). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması, *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 145-171.
- Suldo, S. M. ve Shaffer, E. J. (2007). Evaluation of the self-efficacy questionnaire for children in two samples of American adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(4), 341-355.
- Şahan, M. (2007). *Lise öğrencilerinde saldırganlığı yordayan bazı değişkenlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Tate, C. M. (2005). *Revision of the self-efficacy questionnaire of social skills for use with deaf college students* (Doctoral dissertation). Gallaudet University, Washington.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8(16).
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 32 (2012).
- Totan, T., İkiz, E. ve Karaca, R. (2010). Duygusal öz-yeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlanarak tek ve dört faktörlü yapısının psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 28, 71-95.

- Uluğtekin, S. (1976). *Çocuk yetiştirme açısından ana-baba çocuk ilişkileri. Ana-baba davranışları ile çocuğun saldırganlık ve bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkilerin araştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi: Ankara.
- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Ummanel, A. (2007). *Okulöncesi Çocuklarda Akran Kabulünün Çeşitli Değişkenler Açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Ustabaş, S. (2011). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Usher, E. L. ve Pajeras, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology* 34, 89–101.
- Uz Baş, A. (2010). Sınıf temelli bir sosyal beceri eğitim programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengencilik ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 731-747.
- Uz Baş, A. ve Topçu Kabasakal, Z. (2010). İlköğretim okullarında saldırganlık ve şiddet davranışlarının yaygınlığı. *İlköğretim Online* 9(1).
- Uz Baş, A., Öz, F.S., Topçu Kabasakal, Z. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında reaktif ve proaktif saldırganlık: okul psikolojik danışmanlarının görüş ve yaklaşımları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 354-370.
- Uz Baş A. ve Siyez, D. M. Akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim okulu öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 43-70.
- Uz Baş, A. ve Yurdabakan, İ. (2012). Factor structure of the reactive-proactive aggression questionnaire in turkish children and gender, grade level, and socioeconomic status differences in reactive and proactive aggression. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 30(3), 284-297.

- Uz Baş, A. ve Öz Soysal, F. S. (2016). Peer relations and peer deviance as predictors of reactive and proactive aggression among high school girls. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 16(1), 173-186
- Ümit, N. (2010). *Ergenlerin duygusal zekaları ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yas arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin yordanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Webster-Stratton, C., ve Reid, J. (1999). Effects of teacher training in Head Start classrooms: Results of a randomized controlled evaluation. *Society for Prevention Research, New Orleans*.
- Willemse, M. (2008). *Exporing the relationship between self-efficacy and aggression in a group of adolescents in the peri-urban town of worcester* (Unpublish Master of Art Thesis). University of Stellenbosch.
- Yang, H. (2002). Adolescents with aggressive behavior: implications for therapeutic recreation (August 2002). *LARNet-The Cyber Journal of Applied Leisure and Recreation Research*, (August), 1-20.
- Yardımcı, F. K. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik ilişkisi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Yasankul, N. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Yavuz, Ş. (2007). *Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2002).*Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, Y. (2013). Ergenlerde saldırganlık ve sosyometrik popülerlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*.(13/2 Bahar 2013) 1. Baskı

Yazıcı, H., Seyis, S. ve Altun, F. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2319-2323.

Yelpaze, İ. (2012). *Akran aracılığıyla verilen sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin saldırganlık düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.

Yörükoğlu, A (1992). "Ana-Baba ve Çocuk" Ailede Çocuk Eğitimi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Selma SÜNGÜ ACAR		
E-postası/Web Sayfası	selma_sungu@hotmailcom		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı			
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü	2004 - 2008
Tez Başlığı	Ortaokul Öğrencilerinin Saldırgan Davranışları İle Akran İlişkileri Ve Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Uygulama İzinleri



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/6330570

11/12/2014

Konu: Selma SÜNGÜ

Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Buca/İZMİR

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) 01/12/2014 tarih ve 2334 sayılı yazınız.
c) 10/12/2014 tarih ve 12018877/604.01.02/6294810 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selma SÜNGÜ'nün "Ortaokul Öğrencilerinin Saldırgan Davranışları ile Akran İlişkileri ve Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca İlçesi, Ali Kuşçu Ortaokulu, Kaynaklar Ortaokulu, Ege İhracatçı Birlikleri Ortaokulu, Sevgi-Ferit Ortaokulu, Müşerref Mahmut Tinas Ortaokulu, Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurularak, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Bahattin YILMAZ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
- 4-Onaylı Veri Araçları(..... sayfa)

Güvenli Elektronik ile
Aşağı ile Ayrıldı.

Hükümet Konağı C Blok Kat:8 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Adı: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 232) 477 21 07

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 177-4316-3117-909b-6a8f kodu ile teyit edilebilir.



**T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 12018877/604.01.02/6294810
Konu: Selma SÜNGÜ
Araştırma İzni

10/12/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 01/12/2014 tarih ve 2334 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selma SÜNGÜ'nün "Ortaokul Öğrencilerinin Saldırgan Davranışları ile Akran İlişkileri ve Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca İlçesi, Ali Kuşçu Ortaokulu, Kaynaklar Ortaokulu, Ege İhracatçı Birlikleri Ortaokulu, Sevgi – Ferit Ortaokulu, Müşerref Mahmut Tinas Ortaokulu, Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen İlçenin okullarında, 2014-2015 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
10/12/2014
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Ayarlanmıştır.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Selma SÜNGÜ
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir İli, Buca İlçesi, Ali Kuşçu Ortaokulu, Kaynaklar Ortaokulu, Ege İhracatçı Birlikleri Ortaokulu, Sevgi - Ferit Ortaokulu, Mûşerref Mahmut Tinas Ortaokulu, Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrenciler
Araştırmanın konusu	Ortaokul Öğrencilerinin Saldırgan Davranışları ile Akran İlişkileri ve Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Ortaokul Öğrencilerinin Saldırgan Davranışları ile Akran İlişkileri ve Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Veri toplama araçları	Kişisel Bilgi Formu, Akran (Arkadaş) İlişkileri Ölçeği, Çocuklar İçin Öz- Yeterlik Ölçeği, Reaktif Proaktif Saldırganlık Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi.	
Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2014-2015 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhafiz üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi: -----

KOMISYON

12/12/2014
Komisyon Başkanı
Metin Ender KARABULUT
Berratin YILMAZ
Mali Eğitim Şube Müdürü

Üye
Pinar ERÇİFTÇİ ÇÜÇEN


Üye
Dr. Lütfü ÜLVER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bilimsel bir araştırma yapmak amacıyla size bazı sorular sormaktayım. Sorulara vereceğiniz cevapların derslerinizle, okulunuzla bir ilgisi yoktur. Lütfen sorulara içtenlikle cevap veriniz. Cevaplarınız gizli tutulacaktır.

Aşağıda yer alan soruları dikkatlice okuyunuz ve size uygun olacak şekilde doldurunuz

Teşekkür Ederim

Psikolojik Danışman Selma SÜNGÜ ACAR

Okulunuzun Adı :

Cinsiyetiniz : Kız () Erkek ()

Yaşınız :

Sınıfınız : 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf ()

Annenizin eğitim durumu:

Hiç okumamış ()
İlkokul ()
Ortaokul ()
Lise ()
Üniversite ()
Üniversite Üstü ()

Babanızın eğitim durumu:

Hiç okumamış ()
İlkokul ()
Ortaokul ()
Lise ()
Üniversite ()
Üniversite Üstü ()

Kiminle yaşıyorsunuz?

Annem ve babamla birlikte ()
Annemle ()
Babamla ()
Akrabamla ()
Diğer ()

ARKADAŞ İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ(AİÖ)

Cinsiyeti :

Sınıfı :

Yaşı :

Tarih :

		Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1.	Arkadaşlarım beni severler	()	()	()	()	()
2.	İşler yolunda gitmediğinde arkadaşlarıma güvенеbilirim.	()	()	()	()	()
3.	Arkadaşlarımı korumak için gerektiğinde yalan söylerim.	()	()	()	()	()
4.	Arkadaşlarım düşüncelerimi duymaktan hoşlanırlar.	()	()	()	()	()
5.	Arkadaşlarımın başı polisle derde girse, onları korumak için yalan söylerim.	()	()	()	()	()
6.	Ailemle ilgili sorunlarımı arkadaşlarımla konuşurum.	()	()	()	()	()
7.	Kendimi kötü hissettiğimde arkadaşlarımı aramak beni rahatladır.	()	()	()	()	()
8.	Arkadaşlarıma güvenirim.	()	()	()	()	()
9.	Arkadaşlarıma gerçekleri söyleyecek kadar güvenirim.	()	()	()	()	()
10.	Arkadaşlarım bana saygı duyarlar.	()	()	()	()	()
11.	Arkadaşlarımla birbirimizi çok severiz.	()	()	()	()	()
12.	Arkadaşlarım bana ilgi gösterirler.	()	()	()	()	()
13.	Arkadaşlarım sorunlarımla ilgilenirler.	()	()	()	()	()
14.	Annemin ve babamın, beni anlayıp anlamadıklarını arkadaşlarımla konuşurum.	()	()	()	()	()
15.	Sorunlarım olduğunda arkadaşlarım bana yardım ederler.	()	()	()	()	()
16.	Arkadaşlarım düşüncelerime önem verirler.	()	()	()	()	()
17.	Arkadaşlarım beni bir belaya sürükleseler bile, yine de onlarla olurum.	()	()	()	()	()
18.	En iyi arkadaşım gibi olmak isterim.	()	()	()	()	()

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız “Hiç” ise 1’i, “Biraz” ise 2’yi “Oldukça iyi” ise 3’ü, “İyi” ise 4’ü “Çok iyi” ise 5’i işaretleyiniz. Teşekkürler.

		Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1.	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Sinirlerinize ne kadar iyi hâkim olabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
12.	Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığınız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?	☐	☐	☐	☐	☐
18.	Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürebilme konusunda ne kadar başarılısınız?	☐	☐	☐	☐	☐
19.	Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız?	☐	☐	☐	☐	☐
20.	Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?	☐	☐	☐	☐	☐
21.	Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız?	☐	☐	☐	☐	☐

Ölçeğin Alt Boyutlarını Oluşturan Maddeler

Akademik öz-yeterlik; 3,6,9,12,15,17,20

Sosyal öz-yeterlik; 1,5,7,10,13,16,18

Duygusal öz-yeterlik; 2,4,8,11,14,19,21

Reaktif – Proaktif Saldırganlık Ölçeği

Ad Soyad: _____ Sınıf: _____ Yaş: _____ Cinsiyet: () Kız () Erkek

Sevgili öğrenci,

Çoğumuzun kızgın olduğu zamanlar ya da yapmamamız gereken şeyleri yaptığımız zamanlar vardır. Aşağıdaki maddelerin her birini dikkatlice okuyarak karşılarında yazan **Asla** (0), **Bazen** (1) ya da **Sıklıkla** (2) seçeneklerinden size en uygun olan birini işaretleyiniz veya yusurlak içine alınız. Maddeler üzerinde düşünerek çok fazla zaman harcamayınız, ilk tepkiniz neyse onu yansıtınız.

Hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkürler. 🙏

Aşağıda verilen davranışları ne sıklıkla yaptın?

	Asla	Bazen	Sıklıkla
1. Seni kızdırdıkları zaman başkalarına bağırdın.	(0)	(1)	(2)
2. Kimin daha üstün olduğunu göstermek için başkalarıyla kavga ettin.	(0)	(1)	(2)
3. Başkaları seni kızdırtığında öfkeyle karşılık verdin.	(0)	(1)	(2)
4. Başka öğrencilerin bazı eşyalarını aldın.	(0)	(1)	(2)
5. Engelleyip kayal kırıklığına uğradığın zaman öfkelendin.	(0)	(1)	(2)
6. Zevk olsun diye bir şeye zarar verdin.	(0)	(1)	(2)
7. Sınıt krizi geçirdin.	(0)	(1)	(2)
8. Çılgına döndüğün için bir şeye zarar verdin.	(0)	(1)	(2)
9. Havah olmak için çete kavgasına karıştın.	(0)	(1)	(2)
10. Bir oyunu kazanmak için başkalarını incittin.	(0)	(1)	(2)
11. İstedğin olmayınca öfkelendin ya da çılgına döndün.	(0)	(1)	(2)
12. Başkalarına istediğini yaptırmak için fiziksel güç kullandın.	(0)	(1)	(2)
13. Bir oyunu kaybettiğinde öfkelendin ya da çılgına döndün.	(0)	(1)	(2)
14. Başkaları seni tehdit ettiğinde öfkelendin.	(0)	(1)	(2)
15. Başkalarından para ya da benzeri şeyler elde etmek için zor kullandın.	(0)	(1)	(2)
16. Birine vurduktan ya da bağdırdıktan sonra kendini daha iyi hissettin.	(0)	(1)	(2)
17. Birini tehdit ettin ya da zorbalık yaptın.	(0)	(1)	(2)
18. Zevk olsun diye birilerine telefon açıp, açık saçık konuştun.	(0)	(1)	(2)
19. Kendini savunmak için başkalarına vurdu.	(0)	(1)	(2)
20. Birine karşı çeteleşmek için başkalarını bir araya getirdin.	(0)	(1)	(2)
21. Bir kavgada kullanmak için silah taşıdın.	(0)	(1)	(2)
22. Seninle alay ettikleri zaman başkalarına öfkelendin, çılgına döndün ya da vurdu.	(0)	(1)	(2)
23. Seni için bir şeyler yaptınlar diye başkalarına bağırdın.	(0)	(1)	(2)

15.05.2019

Posta - selma sungu - Outlook

Öz-Yeterlik Ölçeği**selma sungu**

13.10.2013 Paz 04:52

Kime: bakitelef@gmail.com <bakitelef@gmail.com>

Merhabalar Baki Bey, ben Dokuz Eylül Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim, danışman hocam Dç. Dr. Aslı UZ BAŞ. Ortaokul öğrencilerinde saldırgan davranışları konu alan bir tez çalışması planlıyorum. Çocuk Öz-Yeterlik Ölçeğiniz müsaadeniz olursa araştırmamda kullanmak istiyorum. Müsaadeniz olduğu takdirde ölçek formunu da bana gönderebilir misiniz? İlginiz için şimdiden teşekkür ediyorum.

Selma SÜNGÜ

05326949713

15.05.2019

Posta - selma sungu - Outlook

Re: Öz-Yeterlik Ölçeği

Bulent Baki Telef <bakitelef@gmail.com>

13.10.2013 Paz 12:08

Kime: selma sungu <selma_sungu@hotmail.com>

1 ek (4 MB)

Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği bilgileri.rar

Selma hanım merhabalar,
Tabiki kullanabilirsiniz. Ekte ölçek ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliği ile ilgili bilgileri gönderiyorum.
İyi çalışmalar.....

--
Yrd. Doç. Dr. Bülent Baki TELEF
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Tel: (+90 286) 218 00 18
Dahili No: 3162

15.05.2019

Posta - selma sungu - Outlook

Re: Akran İlişkileri Ölçeği

Sema Kaner <semakaner@gmail.com>

22.10.2013 Sal 11:37

Kime: selma sungu <selma_sungu@hotmail.com>

TAMAM SELMA. ÇALIŞMAN BİTİNCE BİR ÖRNEĞİNİ BANA YOLLAMAN KOŞULUYLA

KULLANBİLİRSİN.

İYİ ÇALIŞMALAR.

SEMA KANER

22 Ekim 2013 01:43 tarihinde selma sungu <selma_sungu@hotmail.com> yazdı:

Merhabalar Sema hocam. Daha öncesinden ölçeğinizi kullanmak için izninizi almıştım, fakat kişisel sebeplerden dolayı çalıştığım tez konusunda başarılı olamadım. Şu sıralar Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne vermek amacıyla tez önerim üzerinde çalışıyorum. Doç. Dr. Aslı UZ BAŞ danışman hocam ve ortaokul öğrencilerinde saldırgan davranışları konu alan bir tez çalışması planlıyorum. Akran İlişkileri ölçeğinizi müsadeniz olursa araştırmamda kullanmak istiyorum.

Selma SÜNGÜ

05326949713

--

Prof. Dr. Sema KANER
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Fakültesi Öğretim Üyesi (Emekli)

15.05.2019

Posta - selma sungu - Outlook

Ölçek kullanma izni

Aslı Uz Baş <asliuzbas@gmail.com>

7.11.2014 Cum 09:12

Kime: S Acar <selma_sungu@hotmail.com>

Sevgili Selma Acar,

Yüksek lisans tez çalışmanızda Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapmış olduğum "Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği"ni kullanmanız uygundur.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. Aslı Uz Baş

