

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU
ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN TESPİTİ**

Vedat DOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SPOR YÖNETİCİLİĞİ ANABİLİM DALI

Danışman

Doç. Dr. İ. Bülent FİŞEKÇİOĞLU

KONYA – 2016

S.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Vedat DOĞAN tarafından savunulan bu çalışma, jürimiz tarafından Spor Yöneticiliği Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Doç.Dr. Selahattin AKPINAR

Karamanoğlu Mehmetbey Ün—BESYO- Spor Yöneticiliği

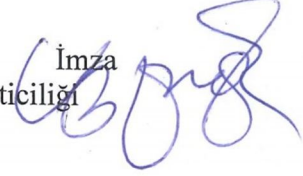
İmza



Danışman :Doç.Dr.İ.Bülent FİŞEKÇİOĞLU

Selçuk Üniversitesi-Spor Bil. Fak. –Spor Yöneticiliği

İmza



Üye : Doç.Dr. Hamdi PEPE

Selçuk Üniversitesi-Spor Bil. Fak. –Beden Eğitimi ve Spor

İmza



ONAY:

Bu tez, Selçuk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmenliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu tarih ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

İmza

Prof. Dr. Hasan Hüseyin DÖNMEZ

ÖNSÖZ

Günümüzde en önemli problemlerden birisi olan saldırganlık doğuştan gelmekte ve bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Çocuklar küçüklükten itibaren saldırganlığı öğrenmekte ve bu olumsuz davranışları model olarak uzunca bir süre devam ettirmektedirler. Saldırganlığı önlemenin yolu evde ve okulda verilen eğitimden ve çocuklara küçük yaşlardan itibaren kazandırılan spor yapma alışkanlıklarından geçmektedir. Bu aşamada anne babanın ve çocukların rol model aldığı sosyal çevrenin olumlu tutum ve davranışları önemlidir. Bunun yanı sıra çocuklara nitelikli bir spor eğitimi ve kültürü verilmesinin de onların fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönden gelişimine katkıda bulunması oldukça önemlidir. Bireyler hayatlarında mevcut olan sorunları çözerek güçlü, refah seviyesi yüksek ve mesut bir yaşam sürdürebilmektedirler. Bireylerin olumlu davranışlar sergilemelerinin yanında çocukların problemlerine çözüm üretmek ve onların hayatlarını aktivitelerle renklendirmek de gereklidir. Hatta çocuklara kendi problemlerini kendilerinin çözebileceği yöntem ve tekniklerin bu kritik dönemde kazandırılması çocukların ileriki yaşamlarında kendilerine güvenen, başka kültürlerle ve farklı inançlarla barışık ve saygılı bir kişilik oluşturmalarında önemlidir. Spor yapan bir toplum oluşmasının yanında toplumda olumlu davranışlar sergileyebilen, ahlaki değerlere sahip, spor etiği bilincinde, yaratıcı, bilişsel yönden güçlü ve problem çözme becerisine sahip nitelikli bireyler yetiştirmek çok önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ve problem çözme becerilerinin tespit edilmesi amacıyla hazırlanan bu tezin ülkemize, eğitim camiamıza, gençlerimize, çocuklarımıza ve spor dünyasına katkıda bulunmasını umuyorum.

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım çok kıymetli danışmanım, Doç. Dr. İ. Bülent FİŞEKÇİOĞLU' na ve her zaman yanımda olan ve benden hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen eşim Yasemin, kızım Hilal Duru ve aramıza yeni katılan oğlum Alper Kerem'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Vedat DOĞAN

KONYA-2016

İÇİNDEKİLER

SİMGELER VE KISALTMALAR	v
ÖZET	xi
SUMMARY	xii
1.GİRİŞ	1
1.1. Beden Eğitimi ve Spor.....	2
1.2. Saldırganlık.....	3
1.3. Saldırganlık Türleri	6
1.3.1. Ödünleyici Saldırganlık	7
1.3.2. Tepkisel Saldırganlık	7
1.3.3. Öç Alıcı Saldırganlık	7
1.3.4. Yıkıcı Saldırganlık.....	8
1.3.5. Edilgen Saldırganlık	8
1.3.6. Atılganlık	8
1.4. Saldırganlığın Kuramları	9
1.4.1. İçgüdü Kuramı.....	10
1.4.2. Biyolojik Kuram.....	10
1.4.3. Engellenme-Saldırganlık Kuramı.....	11
1.4.4. İpucu-Uyarılmışlık Kuramı	11
1.4.5. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	12
1.5. Sporda Saldırganlık	13
1.6. Problem Kavramı	15
1.6.1. Problemlerin Özellikleri ve Sınıflandırılması	17
1.6.2. Problem Çözme Becerisi.....	18
1.6.3. Problem Çözme Süreci ve Aşamaları.....	22
1.6.4. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler	23
1.7. Problem Çözme Becerisini Açıklayan Kuramlar	26
1.7.1. John Dewey’in Yansıtımlı Düşünce Kuramı.....	26
1.7.2. Alex Osborn’un Problem Çözme Modeli	27
1.7.3. Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı	28
1.7.4. Bandura’nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli.....	28
1.7.5. Thorndike’in Deneme-Yanımla Yoluyla Problem Çözme Modeli	29
1.7.6. Mountrorse ve 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı	29

2. GEREÇ VE YÖNTEM	30
2.1. Araştırma Modeli	30
2.2. Araştırma Grubu.....	30
2.3. Verilerin Toplanması	30
2.4. Veri Toplama Araçları	31
2.4.1. Kişisel Bilgi Formu	31
2.4.2. Saldırganlık Envanteri (SE)	31
2.4.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	32
2.5. Veri Toplama Süreci	33
2.6. Verilerin Analizi.....	33
3. BULGULAR	34
3.1. Araştırma Grubunun Kişisel Özellikleri.....	34
3.2. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testleri	35
3.3. Saldırganlık Genel ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	36
3.4. Problem Çözme Envanterine (PÇE) İlişkin Bulgular	59
4. TARTIŞMA	97
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	112
6. KAYNAKLAR	114
7. EKLER	122
EK A: Etik Kurul Kararı	122
EK B: Kişisel Bilgi Formu	123
EK C: Saldırganlık Envanteri.....	124
EK D: Problem Çözme Envanteri.....	125
8. ÖZGEÇMİŞ	126

SİMGELER VE KISALTMALAR

Akt:	: Aktaran
α	: Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
ark	: Arkadaşları
BESYO	: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
f	: Frekans
FF	: İstatistiği
N	: Örneklem
Ort.	: Ortalama
P	: Anlamlılık Düzeyi
PÇE	: Problem Çözme Envanteri
PSI	: Problem Solving Inventory
Sd	: Serbestlik Derecesi
SE	: Saldırganlık Envanteri
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences
Ss	: Standart Sapma
t	: Bağımsız Örneklem t değeri
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TV	: Televizyon
U	: Mann- Whitney U değeri
%	: Yüzde
X^2	: Ki Kare

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2.1. Katılımcıların Cinsiyet, Yaş ve Medeni Duruma Göre Dağılımları	30
Çizelge 3.1. Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımı	34
Çizelge 3.2. Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Alt Boyutlarını Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi	36
Çizelge 3.3. Katılımcıların Genel Saldırganlık ve Saldırganlık Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçları.....	37
Çizelge 3.4. Katılımcıların Cinsiyet Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarıyla Saldırganlık Toplam Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları	38
Çizelge 3.5. Katılımcıların Cinsiyet Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları	38
Çizelge 3.6. Katılımcıların Yaş Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	39
Çizelge 3.7. Katılımcıların Yaş Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	39
Çizelge 3.8. Katılımcıların Medeni Durum Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarıyla Saldırganlık Toplam Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları	40
Çizelge 3.9. Katılımcıların Medeni Durum Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları	40
Çizelge 3.10. Katılımcıların Anne Eğitim Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	41
Çizelge 3.11. Katılımcıların Anne Eğitim Durumu Değişicisine Dair Saldırganlık Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	42
Çizelge 3.12. Katılımcıların Baba Eğitim Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	42
Çizelge 3.13. Katılımcıların Baba Eğitim Durumu Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	43
Çizelge 3.14. Katılımcıların Aile Gelir Durumu Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	43
Çizelge 3.15. Katılımcıların Aile Gelir Durumu Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	44

Çizelge 3.16. Katılımcıların Aylık Öğrenim Gider Durumu Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	45
Çizelge 3.17. Katılımcıların Aylık Öğrenim Gider Durumu Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılgen Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları ..	46
Çizelge 3.18. Katılımcıların Sınıf Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	46
Çizelge 3.19. Katılımcıların Sınıf Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılgen Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	47
Çizelge 3.20. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarıyla Saldırganlık Toplam Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları	47
Çizelge 3.21. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılgen Saldırganlık Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları	48
Çizelge 3.22. Katılımcıların Yaşamının Çoğunu Geçirdikleri Yer Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	49
Çizelge 3.23. Katılımcıların Yaşamının Çoğunu Geçirdikleri Yer Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılgen Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	50
Çizelge 3.24. Katılımcıların Lise Öğrenimini Spor İçerikli Bir Eğitim Kurumunda Tamamlama Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Saldırganlık Boyutlarıyla Saldırganlık Toplam Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları	50
Çizelge 3.25. Katılımcıların Lise Öğrenimini Spor İçerikli Bir Eğitim Kurumunda Tamamlama Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılgen Saldırganlık Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları	51
Çizelge 3.26. Katılımcıların Aktif Spor Yapma Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarıyla Saldırganlık Toplam Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları	51
Çizelge 3.27. Katılımcıların Aktif Spor Yapma Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılgen Saldırganlık Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları	52
Çizelge 3.28. Katılımcıların Spor Yapma Düzeyi Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarıyla Saldırganlık Toplam Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları	53
Çizelge 3.29. Katılımcıların Spor Yapma Düzeyi Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılgen Saldırganlık Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları	53

Çizelge 3.30. Katılımcıların Spor Türü Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarıyla Saldırganlık Toplam Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları	54
Çizelge 3.31. Katılımcıların Spor Türü Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları.....	55
Çizelge 3.32. Katılımcıların Boş Zamanlarını Değerlendirme Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	55
Çizelge 3.33. Katılımcıların Boş Zamanlarını Değerlendirme Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları ..	56
Çizelge 3.34. Katılımcıların İzledikleri TV Programı Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	57
Çizelge 3.35. Katılımcıların İzledikleri TV Programı Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	58
Çizelge 3.36. Katılımcıların İzledikleri Film Türü Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	58
Çizelge 3.37. Katılımcıların İzledikleri Film Türü Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	59
Çizelge 3.38. Katılımcıların Genel Olarak Problem Çözme Alt Boyutlarına ve Toplam Puanına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Sonuçları	59
Çizelge 3.39. Katılımcıların Cinsiyet Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları	60
Çizelge 3.40. Katılımcıların Cinsiyet Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları	61
Çizelge 3.41. Katılımcıların Yaş Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	62
Çizelge 3.42. Katılımcıların Yaş Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	63
Çizelge 3.43. Katılımcıların Medeni Durum Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları	64
Çizelge 3.44. Katılımcıların Medeni Durum Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları	65
Çizelge 3.45. Katılımcıların Anne Eğitim Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	66

Çizelge 3.46. Katılımcıların Anne Eğitim Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	67
Çizelge 3.47. Katılımcıların Baba Eğitim Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	68
Çizelge 3.48. Katılımcıların Baba Eğitim Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	69
Çizelge 3.49. Katılımcıların Aile Gelir Durumu Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	70
Çizelge 3.50. Katılımcıların Aile Gelir Durumu Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	71
Çizelge 3.51. Katılımcıların Aylık Öğrenim Gider Durumu Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.....	72
Çizelge 3.52. Katılımcıların Aylık Öğrenim Gider Durumu Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	73
Çizelge 3.53. Katılımcıların Sınıf Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	75
Çizelge 3.54. Katılımcıların Sınıf Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	76
Çizelge 3.55. Katılımcıların Bölüm Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	77
Çizelge 3.56. Katılımcıların Bölüm Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları	78
Çizelge 3.57. Katılımcıların Yaşamının Çoğunu Geçirdiği Yerleşim Yeri Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	79
Çizelge 3.58. Katılımcıların Yaşamının Çoğunu Geçirdiği Yerleşim Yeri Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları ...	80
Çizelge 3.59. Katılımcıların Lise Öğrenimini Spor İçerikli Bir Eğitim Kurumunda Tamamlama Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları	81

Çizelge 3.60. Katılımcıların Lise Öğrenimini Spor İçerikli Bir Eğitim Kurumunda Tamamlama Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları	82
Çizelge 3.61. Katılımcıların Aktif Spor Yapma Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları	83
Çizelge 3.62. Katılımcıların Aktif Spor Yapma Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları	84
Çizelge 3.63. Katılımcıların Spor Yapma Düzeyi Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları	85
Çizelge 3.64. Katılımcıların Spor Yapma Düzeyi Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları	86
Çizelge 3.65. Katılımcıların Spor Yapma Türü Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları	87
Çizelge 3.66. Katılımcıların Spor Yapma Türü Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları	88
Çizelge 3.67. Katılımcıların Boş Zamanlarını Değerlendirme Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.....	89
Çizelge 3.68. Katılımcıların Boş Zamanlarını Değerlendirme Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	90
Çizelge 3.69. Katılımcıların İzledikleri TV Program Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F- testi Sonuçları	91
Çizelge 3.70. Katılımcıların İzledikleri TV Program Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	92
Çizelge 3.71. Katılımcıların İzledikleri Film Türü Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları	93
Çizelge 3.72. Katılımcıların İzledikleri Film Türü Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	95

ÖZET

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin Tespiti

Vedat DOĞAN

Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ / KONYA-2016

Bu araştırmanın amacı; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerilerini tespit etmek, saldırganlık davranışlarını çeşitli değişkenler açısından araştırarak sporun saldırganlık davranışları ve problem çözme becerileriyle olan ilişkisini tüm boyutlarıyla ortaya koyabilmektir. Araştırma betimsel çalışma yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma grubunu 2015-2016 Eğitim-Öğretim döneminde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören toplam 550 öğrenciden 336 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak İpek İter (Kiper) tarafından geliştirilen “Saldırganlık Envanteri” (Kiper 1984) ve Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilen “Problem Çözme Envanteri” ve öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ölçümlerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmış; normal dağılımlar için T-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), testi gruplar arası farkı belirleyebilmek için de Tukey Testi kullanılmıştır. Normal olmayan dağılımlar için Kruskal Wallis-H, Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde “Genel Saldırganlık ve Saldırganlık” alt boyutlarından “Yıkıcı Saldırganlık, Atılğan Saldırganlık, Edilgen Saldırganlık” alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının; cinsiyet, medeni durum, anne eğitim durumu, izledikleri TV programı, izledikleri film türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak yaş, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, aylık öğrenim gider durumu, sınıf, öğrenim gördüğü bölüm, yaşamının çoğunu geçirdiği yer, lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama, aktif spor yapma, spor yapma düzeyi, spor türü (bireysel-takım) ve boş zamanlarını değerlendirme değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer yandan öğrencilerin Problem çözme becerilerinde “Genel Olarak Problem Çözme” alt boyutlarına ve toplam puanına ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerinde Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçıngan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım; Planlı Yaklaşım değerlerine ilişkin cinsiyet, yaş, medeni durum, anne eğitim durumu, izledikleri film türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak “Problem Çözme Becerisi” alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının; baba eğitim durumu, aile gelir durumu, aylık öğrenim gider durumu, sınıf, öğrenim gördüğü bölüm, yaşamının çoğunu geçirdiği yer, lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama, spor yapma düzeyi, aktif spor yapma, spor türü (bireysel-takım), boş zamanlarını değerlendirme ve izledikleri TV programı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin saldırganlık boyutlarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin orta düzeyde yakın problem çözme becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Beden Eğitimi ve Spor; Problem Çözme; Saldırganlık

SUMMARY

REPUBLIC of TURKEY
SELÇUK UNIVERSITY
HEALTH SCIENCES INSTITUTE

Determination of Physical Education and Sports School Students' Aggression Levels and Problem Solving Skills

Vedat DOĞAN

Department of Sport Management

MASTER'S THESIS / KONYA-2016

The purpose of this research is to determine the Physical Education and Sports School students' problem solving skills and their levels of aggression and to understand their aggressive behaviors and causes and to reveal all aspects of the relationship between sports and aggressive behaviors and problem-solving skills by examining them in terms of various variables. It was completed using the descriptive method. The research group consisted of 336 out of the total number of 550 students who studied at the School of Physical Education and Sports in Karamanoğlu Mehmetbey University during the 2015-2016 academic year.

“Aggressiveness Inventory” developed by Ipek ILTER (Kiper 1984) as data collection tool and “Problem Solving Inventory” developed by Heppner and Petersen (1982), adapted to Turkish by Sahin, Sahin and Heppner (1993) and in order to ascertain the personal characteristics of the participants, “Personal Information Form” developed by the researcher himself were used. The One Sample Test of Kolmogorov Smirnov was applied in order to determine whether measurements were suitable for the Normal Dispersion. T-Test and The One-way Analysis of Variance (ANOVA) were used for The Normal Dispersion and The Tukey Test was used in order to determine the difference between the groups. Kruskal Wallis-H and Mann Whitney-U test were used for non-normal dispersions.

No meaningful differentiations were found in terms of the variables of gender, marital status, mother's educational level, student's monthly income, TV programs and type of movies they watch in the average points from the subdimensions of “General Aggression and Aggression” to the subdimensions of “Destructive Aggression, Active Aggression, Passive Aggression” in the aggression levels of the Physical Education and Sports School students. However, some meaningful differentiations were found in terms of the variables of age, father's educational level, family income level, monthly educational expenditure, class, the department they study, the place they have mostly spent their life in, attending a high school of sports, doing sports actively, the level of doing sports, type of sports (team-individual) and how they spend their free time. On the other hand, no meaningful differentiations were found in terms of the variables of gender, age, marital status, mother's educational status, type of movies they watch related with the values of Rushing Approach, Thinking Approach, Avoidant Approach, Critical Approach, Self-Confident Approach, Planful Approach in terms of the average and Standard deviation values in the students' Problem Solving Skills in the subdimension of “General Problem Solving” and the total points. However, some meaningful differentiations of the subdimension of “Problem Solving Skills” and the average points of the total were found in terms of the variables of age, father's educational level, family income level, monthly educational expenditure, class, the department they study, the place they have mostly spent their life in, attending a high school of sports, doing sports actively, the level of doing sports, type of sports (team-individual), how they spend their free time and the TV programs they watch. According to the research results, the students' aggression levels are low and they have problem solving skills close to the medium level.

Keywords: Physical Education and Sports; Problem Solving; Aggression

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar insanoğlu temel ihtiyaçlarını karşılamak için saldırganlığa başvurmuştur. Fakat bu saldırganlık düzeyleri, kişiler aynı toplumda ve aynı şartlarda bulunsa da farklılık göstermektedir. Bu da şunu kanıtlamaktadır: benzer durumlar altında bile olsa birey davranışları farklıdır (Baron ve Richardson 1994).

Davranışlarında bozukluk gösteren insanlar iç dünyalarında yaşadıkları çelişme nedeniyle sağlıklı ilişkiler kuramazlar. Çevresiyle ve ailesiyle sağlıklı ilişkiler kuramayan insanların davranışlarında ve iç dünyalarında çelişme yaşamalarının bunun en önemli sebebi olduğu gözlenmiştir (Yetim 2014).

Bireylerin saldırganlık konusunda aile, eğitim ve iş çevresinde gösterdiği tutum ve davranışlar çok önemlidir. Saldırganlık davranışları alışkanlığa dönüşmeden önlem alınmalıdır. Bu aşamada bireylere nitelikli bir eğitim verilmesi, bireylerin aktif spor yapmaya teşvik edilmesi çok önem arz etmektedir. Çünkü insanlar çocukluktan itibaren saldırganlığı öğrenmekte ve bu olumsuz davranışları model alarak uzunca bir süre sürdürebilmektedirler.

Spor faaliyetlerine bakıldığında da sporun anlamına ve sporun özünde olan güzel duygulara hiç yakışmayan durumlarla karşılaşmaktadır. Artık spordaki dostluk, sevgi, kardeşlik barış ve huzurun yerini küfür, kavga, saldırganlık ve holiganizm almaya başlamıştır. Bu da sporun asıl amacından uzaklaşarak kişilerin birbirine eziyet ettiği ve şiddetin körüklendiği bir kavram olarak algılanmasına sebep olmuştur (Girginer ve ark 2006).

Problem; organizmanın amaca ulaşmasını önleyen fizyolojik, sosyolojik, psikolojik, ekonomik zorluklardır. Problem; amaca ulaşmayı kısıtlayan, zorlayan, engelleyen güçlüklerdir. Problem; insan zihnini karıştıran, belirsizliğe neden olabilen, çözümlenmesi gereken ve bireyi rahatsız eden zorluklardır (Duman 2009).

Ramsey'e (1989) göre sorunlar, anında çözüm bulamadığımız hallerimizdir. Sorunların çözümü ise farklı düşünceler arasında seçim yapmak ya da yeni çözümler

retme işidir. Sorun özme, tecrübeler vasıtasıyla elde edilen ilkelerin tatbik edilmesinden ziyade yeni ve farklı çözümler üretebilmektir. Sorunları çözüme kavuşturma, D'Zurilla ve Nezu'ya (1990) göre bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları zmek için aklın önerdiği ve duyguların yönlendirdiği çözüm seçeneklerinin değerlendirildiği komplike bir zaman dilimidir (Akt: Korkut 2004).

Karakterli kişiler yetiştirmek için önce içinde yaşadığımız ve her gün değerien toplumun ve bireylerin sorunlarını tanımak gereklidir (Güzel 2004).

Sahip olduğu bilgileri değerlendiren, yakaladığı ipuçlarını kullanabilen kişiler yaşadığı olumsuz durumlara çözümler üretebilir (Heppner ve ark 2004). Buna karşın sorunlarını çözemeyen kişiler faydalı çözümler yerine sadece kendi çıkarını gzetn saldırgan yollara başvururlar (Dodge ve Price 1994).

Bu araştırmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile problem çözüme becerilerini tespit etmek, saldırganlık davranışlarını çeşitli değerienler açısından araştırarak; sporun saldırganlık davranışları ve problem çözüme becerileriyle olan ilişkisini tüm boyutlarıyla ortaya koyabilmektir.

1.1. Beden Eğitimi ve Spor

İnsanların vücutlarının düzenli çalışması için, bedeninin zinde kalabilmesi için, kişiler arası sağlıklı iletişim kurabilmek için yapılan bilinçli, planlı hareketlere beden eğitimi denir. Yani eğitilmiş bir beden kişilerin ve toplumun mutlu olmasını sağlıklı kalmasını, üreten olmasını sağlar. Ayrıca kişilerin mutlu olmalarını, çevreleriyle iletişim kurabilmelerini, iş birliği yapabilmelerini, kısaca sosyalleşmelerini sağlar. Zihnen ve bedenn gelişen veya eğitilen insanlar; topluma yönelik, toplum için çalışan değerli insanlar olarak kabul edilirler ve insanların nazarında haklı bir statü kazanırlar.

Kısaca hem bedenn hem de zihnen eğitilen ve geliştirilen bireylerin bireysel ve toplumsal huzura katkılarının fark edilmesi beden eğitiminin bireysel ve

toplumsal hastalıkların tedavisinde başvurulan en önemli çarelerden biri olduğunu göstermektedir.

Bedensel faaliyetlerin toplum ve birey üzerindeki etkisi çok güçlüdür. Kişilere heyecan, hedef, kazanma arzusu, rekabet hırsı kazandıran beden eğitimi; toplumlarda ortak bir hedef etrafında birleştiren milli bir bütünlük sağlayan önemli bir araç olarak görülür. Ayrıca evrensel barışın sağlanması için ferdi ve takım sporlarının katkısı yüzyıllardır önemini kaybetmemiştir.

Genel olarak bir kişiyi ya da bir takımı galip getirirken diğer tarafı da mağlup ettiren bedensel ve zihinsel faaliyetler olarak tanımlanan spor için kısaca bir baskı ile değil kişinin kendi arzusuyla yapılan, içeriğini toplumda ki kabul görmüş kurallar ve düşüncelerin oluşturduğu fiziksel hareketler bize sporun tanımını verir (Voigt 1998).

Sporun oyun güdüsünden doğduğu düşünülürse estetik, siyasal, sosyal, teknik ve fiziki amaçlarla donatılmış bir meslek olduğu kabul edilebilir. Bu meslek yapıldığı toplumun, yapıldığı zamanın, siyasal, sosyal ekonomik ve kültürel durumunu olumlu ve olumsuz yönleriyle yansıtabilme özelliğini de taşır (Fişek 2003).

Yukarıda bahsedilen siyasal sosyal ekonomik ve kültürel fonksiyonları sebebiyle spor her yaştan, her cinsten, her kültürden geniş bir kitleye hitap edebilme özelliğine sahiptir. Bunun için spor kişilerin zihinsel, ruhsal ve fiziksel eğitimlerinin yanında sosyal ve ekonomik gelişmeyi de sağlayan önemli bir sektördür (Yetim 2014).

Hayatında spora yer veren kişiler çeşitli sportif faaliyetlerle kaybetmeyi, kazanmayı, yardımlaşmayı, paylaşmayı; kaybedeni teselli etmeyi, kazananı tebrik etmeyi süreç içinde öğrenir. Böylece spor kişilere toplum olabilme bilincini veren önemli bir vasıta olarak önemini sürdürür. Yüzyıllar boyunca yaşatılmaya çalışılan sevgi, hoşgörü, barış, kardeşlik, özveri, diğergamlık (özgecilik) gibi insani değerler spor vasıtasıyla toplumlara yayılmıştır.

Medeni toplumlar diğer toplumlara göre elde ettikleri refah seviyesini bilim adamları ve sanatçılar kadar sporculara da borçludurlar. Ülkelerin sahip oldukları uygarlık düzeyi daha çok uluslararası alanda spor vasıtasıyla ispat edilmeye çalışılır. Bunun için spor her grubun, her toplumun, her ülkenin en önemli ve en etkili reklam ve tanıtım aracıdır. Sporun lke tanıtımı ve reklamındaki etkin gücünden dolayı sportif faaliyetlere ve tesislere oldukça fazla pahalı yatırımlar yapılması boşuna değildir. Modern tesislerde, büyük organizasyonlara katılan sporcular, katıldıkları organizasyonlarda edindikleri olumlu intibaları kendi ülkelerinde yansıtacaktadırlar. Böylece lkeler ve farklı etnik kimlikler hakkında sahip olunan n yargılar yıkılmış olacaktır. Bu bakımdan uluslararası barışta sporun önemi her geçen gün artmaktadır (Sunay 2009).

1.2. Saldırıcılık

Bireyin kendi düşünce ya da davranışlarını başkalarına zorla benimsetme, kabul ettirme çabasına saldırıcılık denir (Freedman ve ark 1993). Saldırıcılık davranışlarında bulunan kişiler söz, yazı, tavır ve davranışlarıyla muhataplarını ya da kendileri dışındaki kimseleri zerler, incitirler veya onlara zarar verirler (Arkonaç 1998).

Saldırıcılık ister günlük insani ilişkilerde olsun ister genel olaylara ve durumlara karşı tutumlarda olsun bir başkasına zarar vermeyi amaç edinir. Bunun için saldırıcılıkta masum bir taraf yoktur (Doğan ve Moralı 1996).

Genel itibariyle fiziksel olarak zarar verme amaçıyla yapılan davranışlar saldırıcılık olarak değerlendirilir. Halbuki vurmak, tekmelemek gibi eylemler insanları nasıl incitiyorsa küfretmek, kötü söz söylemek de insanları incitir, zer (Tiryaki 2000).

Saldırıcılık sadece kişilere değil nesnelere ve hayvanlara da zarar vermeyi amaç edinir. Bunun için saldırıcılığın hakim olduğu toplumlar; huzursuz, güvenliksiz ve suç oranı yüksek toplumlardır. Sosyologların ve psikologların sağlıklı toplum ve sağlıklı birey oluşturma çabalarında saldırıcılığın nasıl öğrenildiği ve nasıl geliştiği önemle işlenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Psikologların birçoğunda saldırganlığın bir modelden öğrenildiği kanaati yaygındır (Arı 2003).

Şartlanma, deneme-yanılma, örnek alma en etkili öğrenme yollarındandır. İnsanlar bebeklikten itibaren bu öğrenme yol ve yöntemlerini kullanarak toplumlarda belli bir karaktere sahip olurlar. Saldırganlık da bu öğrenme yollarından biriyle öğrenilerek insanın karakterinin bir parçası olur. Bilerek ya da bilmeyerek şiddete özgü davranış kalıpları çocukların sözlerinde, davranışlarında yer eder, kişiliğine yerleşir (Yetim 2014).

Bandura'ya (1963) göre çocuklar şiddete meyilli ve saldırgan davranışları ya kendi yaş grubundaki arkadaşlarından ya örnek aldığı kendinden büyük çocuklardan ya da yetişkinlerden öğrenirler. Kendi çevresinden, günlük hayattan edinilen gözlemlerin yanında görsel ve sosyal medyanın da saldırgan davranışlarda etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Çocukların duygu ve davranışlarda aşırılıktan önce etkilendikleri sonra da gördüklerini taklit etmeye başladıkları gözlenmiştir (Akt: Arı 2003).

Kaba davranışlarla saldırgan tutumlarla problemleri çözmeye çalışmak çocukluk yıllarından öğrenilmiş yöntemlerdendir. Toplumsal yaşamı, aile ve çevre ile ilişkileri çocuk oyun oynarken öğrenir. Oyun oynarken yapılan kaba davranışlar ve şiddet eylemleri görmezden gelinirse veya desteklenirse çocuk bu davranışları benimser. Çevresine ebeveynine ve arkadaşlarına istediklerini saldırgan ve kaba davranışlarla kabul ettirmeye çalışan çocuk davranışlarından ötürü uyarılmazsa davranışları desteklenmiş hatta ödüllendirilmiş olur. Böylece saldırgan davranışlar öğrenilmiş ve süreç içinde kişiliğe yerleştirilmiş olur (Şahin 2003).

Saldırganlık her durumda ve her zamanda aynı şekilde gerçekleşmez. Kişisel farklılıklar olaylara ve durumlara karşı farklı tutumlar sergilenmesine sebep olur. Kişisel farklılıklar ve çevresel faktörler saldırganlık düzeylerinin değişmesine sebep olur (Baron ve Richardson 1994).

Bebeklikten gençliğe kadar geçen dönemde bireyler üzerinde uygun olmayan davranışların yerleşmemesi için başvurulan yolların başında şiddet içerikli

davranışlar yer alır. Bu davranışlar zamanla insan hayatına yerleşir. Bu yerleşmeyi yalnız belirli durumlarda değil her zaman kullanmak alışkanlık haline gelir ve insan şartlanır. Ebeveynlerin genci kendi istedikleri gibi bir hayat yaşamaya zorlaması, kaba davranışlarda bulunması gencin üzerinde istenmeyen durumların ortaya çıkmasına neden olur. Yetişme döneminde gencin etkilendiği çevredeki kişilerin uygunsuz davranışları, hoş olmayan tutumları, kaba kuvvete yönelik tepkileri gencin üzerinde kalıcı etki yaratıp, davranış haline getirmesine sebep olur (Yetim 2014).

İnsanı kaba davranışlarda bulunmaya iten pek çok farklı duygular vardır. Bunlar genelde hoş olmayan kin, nefret, kırgınlık gibi duygulardır. Bu duyguların varlığı kişide agresifliğin yerleşmesini ve kaba kuvvet kullanımını tetikler (Köknel 1996).

Davranış bozukluğunun ortaya çıkmasında etkili diğer bir neden engellenme davranışdır. Bunun yanında rahatsız edilme, emrivaki bir dil kullanma insanlarda uyum sorununu ortaya çıkarıp davranış bozukluklarının doğmasına sebep olur (Freedman ve ark 1993).

Sonuç olarak kişilerin bireysel ve sosyal ihtiyaçları karşılanmayıp, doyum noktasına ulaşmazsa bu eksiklik kişilerde davranış bozukluğuna yol açar. Toplumda uyum sorunları baş gösterip, şiddete eğilim artar. Toplumda hoş olmayan davranışların ortaya çıkmasında sosyo-ekonomik durumun bozukluğu, okur-yazar oranının yetersizliği, baskı ve kısıtlamalar neden olarak gösterilebilir (Yetim 2014).

1.3. Saldırganlık Türleri

Saldırganlık türleri altı başlık altında incelenebilir: Ödünleyici Saldırganlık, Tepkisel Saldırganlık, Öç Alıcı Saldırganlık, Yıkıcı Saldırganlık, Edilgen Saldırganlık ve Atılgenlik.

1.3.1. Ödünleyici Saldırganlık

İnsanın güçsüzlük ve yetersizlik hissine kapılması onu saldırgan davranmaya iter. Kişinin güçlü bir gruba dahil olmak istemesi ya da bir kişiden fazlaca

etkilenmesinin asıl nedeni kendini güçsüz, yetersiz hissetmesidir. Dahil olduğu grup ya da kişinin başarısını kendi başarısı olarak görür. Bu grup ya da kişinin her davranışından etkilendiği gibi saldırgan davranışlarını da örnek alır, bunlar kişiye kendini güçlü hissettirir. İnsanlar yaşamları boyunca başarılı olmak, bir şeyler yapmak ister. Bu istekleri yerine gelmediği zaman ise bu boşluğu şiddete yönelerek doldururlar. Ödünleyici saldırganlık güçsüzlükten, yetersizlikten ileri gelir (Fromm 1994).

1.3.2. Tepkisel Saldırganlık

Fromm'a göre (1994), tepkisel saldırganlığın ortaya çıkmasında ana nedenlerden biri engellemelerdir. Kendilerini engellenmiş hissedenler genelde isteklerini yapamayan, amaçlarına ulaşamayanlardır. Bu noksanlık onları kaba davranışlarda bulunmaya iter. Tepkisel saldırganlık, bizi üzen kişilere ya da kızdıran olaylara karşı ortaya konulan saldırganlıktır. Bu saldırganlıkta kişi ya da olaylara karşı bir saldırganlık olduğu gibi kişi kendine karşı da bu saldırganlık türünü gösterebilir (Kılıcıgil 2001).

1.3.3. Öç Alıcı Saldırganlık

Öç alıcı saldırganlığın diğer bir adı kinci saldırganlıktır. Toplumda kendini güçsüz olarak gören insanların veya sakatların öz güvenlerini kazanabilmeleri için tek bir yol mevcuttur. Öç almak duygusu aslında “göze göz, dişe diş” kuralına göre olmaktadır. Yaratıcı ve üretici niteliklere sahip olamayan kişilerde öç alma duygusu daha etkin olarak görülür. Üretme özelliğine sahip kişi öç alma duygusuna ihtiyaç duymaz. Yapısında bulunan üreticilik ve yaratıcılık öç alma duygusundan daha baskın çıkar. Kişideki yaratıcılık hem onu geliştirecek hem de geçmişteki istenmeyen durumların zararlarını da unutturacaktır (Acet 1997).

Acet'e göre (1997) öç alma duygusu daha çok ekonomik ve kültürel yönlerden geri kalmış ülke ve topluluklarda kendini gösterir. Bu teoriden hareketle toplumun eğitim düzeyi ve ekonomik durumuyla öç alma kavramı arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

1.3.4. Yıkıcı Saldırganlık

Kiper'e göre (1984), yıkıcılık ve öfke gibi duygular dışarıdan gözlemlenmese bile insanların içinde var olan duygulardır. İstenmeyen davranışların ortaya konulması bir bakıma yıkıcı saldırganlıktır, denilebilir.

Hayal kırıklığı, üzüntü, korku vb. duygular kişilerin beklentilerinin gerçekleşmediği zaman büründüğü duygulardır. Bu eksikliğin verdiği duygu yoğunluğu ile kişinin davranışları toplumda uyum bozukluklarının yaşanmasına sebep olur. Bu saldırganlık türünde kişinin amacı, kendine zarar verene zarar vermektir (Bostan ve Kılıçgil 2008). Toplum davranış bozukluklarını hoş karşılamayacağı için kişi içindeki olumsuz duyguyu ya bastırarak ya da toplumda kabul edilebilir bir şekilde ortaya koyacaktır. Bu yollardan birisi ise sportif faaliyetlerdir. Kişi tuttuğu takımın oyuncusuyla saldırganlık duygusunu bastırabilir (Cengiz 2004).

1.3.5. Edilgen Saldırganlık

Bu saldırganlık türünde maksat, karşıımızdaki kişiyi sınırlendirmeden saldırganlık duygusunun tatmin etmesini sağlamaktır. Burada, somut olarak incitme veya yaralama arzusu hakimdir (Bostan ve Kılıçgil 2008). Edilgen saldırganlık pasif bir davranış şeklidir ve burada sürekli çekişmeden kaçma durumu söz konusudur. Başkalarına hoş görünmek için istenilen davranışın yapılmaması olarak da tarif edilmektedir (Cengiz 2004).

1.3.6. Atılgnlık

Atılgnlık, denince direkt saldırgan olmak manası aklımıza gelmemelidir. Bireyin kendisini ifade etme çabasındaki rahatlığı atılgnlıktır. Atılgnlık, başkalarının haklarını çığnmeden, kendi haklarını meşru çerçeveler ve sınırlarda savunmaktır (Bostan ve Kılıçgil 2008).

Doğan (2005), fiziksel saldırganlığın yanında sözel ve duygusal saldırganlığın da olduğunu belirtmiştir. Duygusal saldırganlık içerisinde olan bireyin amaçları içerisinde kişiye sıkıntıya sokmak, yaralamak, ruhsal yönden dumura uğratmak güvenini zedelemek gibi amaçlar edinmiştir. Sözel saldırganlık ise karşısındakine zarar vermek, onu incitmek, aşağılamak gibi amaçlar taşır. Küfretmek, hakaret etmek, alay etmek amacıyla söylenen sözler bu niteliktedir.

İkizler (1993), futbol seyircisinin saldırganlığını incelemiş olup, bu saldırganlıkları psikolojik açıdan; bireysel saldırganlık, kitlesel saldırganlık, tamamen şiddet içeren saldırganlık olarak üç grupta ele almıştır:

Bireysel saldırganlık, her bir seyircinin tek başına göstermiş olduğu saldırganlıklardır.

En az iki kişinin bir araya gelip hoş olmayan kaba davranışlarda bulunması kitlesel saldırganlık ismini alır. Bu saldırganlığa yol açan koşullar ve süreçler bireysel şekilde gösterilenden çok farklıdır. Bu iki saldırganlıkta zarar nispeten daha azdır.

Tamamen şiddet içeren saldırganlık, karşısındaki kişi ve eşyaları tahrip etmeyi amaçlayan saldırganlık tipidir. Buna holiganizm adı verilir (İkizler 1993).

1.4. Saldırganlığın Kuramları

Saldırganlığı içgüdüsel bir saldırganlık olarak gören kuram insanın biyolojik yapısından beslendiğini vurgulayan kurama biyolojik kuram çevre ve birey etkileşimine göre saldırganlığı açıklayan sosyal öğrenme kuramı son çalışmalarda engelleme-saldırganlık olarak adlandırılmıştır. Ve bu kuram davranışın belirmesinde uyarılmışlık ve ait olunan toplumdaki öğrenilmişliklerin saldırgan davranışlara neden olacağını belirtmiştir (Tiryaki 1997).

1.4.1. İçgüdü Kuramı

Kuramın önde gelen isimleri Freud ve Lorenz'dir. Freud'a göre insanoğlunda iki temel içgüdü söz konusudur: Bunlardan ilki yaşam içgüdü olan "eros", ikincisi de ölüm içgüdü olan "thanatos" tur. Freud'a göre içgüdünün temel fonksiyonu, gereksinimlerin yarattığı gerginliği azaltmaktır. İnsanda ölüm içgüdüsünün neden olduğu yıkıcılık, saldırgan eylemlerle azalmakta, saldırgan eylemde bulunduktan sonraki zaman aralığında ise yıkıcılık yeniden oluşmaktadır. Bu nedenle insan saldırganlığı, Freud'a göre kaçınılmazdır (Tiryaki 2000).

İçgüdü kuramının diğer önemli bir ismi Lorenz sporun içgüdüyle olan bağına incelemiş ve saldırganlığın kavga etme içgüdüsünden kaynaklandığını söylemiştir. Lorenz'e göre saldırganlığa biriken enerji sebep olmaktadır. O yüzden biriken enerjiyi eğer spor yoluyla atarsak saldırganlığa dönmeden biriken enerjiden kurtulmuş oluruz ve yeniden bu enerji birikinceye kadar saldırgan tutumdan uzaklaşırız. Bu bakımdan spor faaliyetleri, saldırganlık içgüdüsünün boşaltılması konusunda, bir supap görevi üstlenmiştir (İkizler ve Karagözoğlu 1997).

1.4.2. Biyolojik Kuram

Biyolojik temelli kuramlar kendilerinden önceki içgüdü kuramlarından biyolojik nedenlerin saldırganlığa sebep olduğunu söyleyerek ayrılırlar. Biyolojik kuramcılar beyin veya sinir sisteminin saldırgan davranışla ilgili olan bölgelerini tespit etmişlerdir (Ayan 2010).

Biyolojik kuram, insan saldırganlığına, organizmadaki bazı yapıların neden olup olmadığını araştırmaktadır. Fetus erkek olduğunda testosteron vücutta var olmaya başlamış ve beynin oluşmasında etkili olmuştur. Bu da erkeklerin kadınlardan daha saldırgan olduğu söylemlerine veri oluşturmaktadır (Tiryaki 2000).

1.4.3. Engellenme-Saldırganlık Kuramı

Engellenme, amaç veya hedefe ulaşmanın bloke edilmesi ve durdurulmasıdır. Kurama göre engellemeler arttıkça, saldırgan dürtüler de artar ve artan bu saldırgan dürtü açık saldırgan davranışa neden olur. Yani engellenme her zaman saldırganlığa yol açar ya da saldırganlık her zaman bir engellenmenin sonucudur (Tiryaki 2000).

Engellenme duygusuna yapılan en tipik davranışlardan biri de saldırganlıktır. Bir gereksinimi veya sürmekte olan bir faaliyeti engelleyerek kişilerin sınırlandırılması veya yapmak istemediklerinin yapmalarının istenmesi saldırganlığa neden olmaktadır (Morgan 2000).

Engellenme-saldırganlık kuramına göre saldırganlık çevresel koşullardan kaynaklanan engellenmelere bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Kişi ulaşmak istediği belirlenmiş bir hedefe varma konusunda bir engellenme ile karşılaşması durumunda saldırgan davranışlar sergilemektedir (Oda 2014).

Köknel'e (1996) göre engelleme yapan etkenler organizmanın içinden ya da dışından gelebilir. İçten gelen etkenlerin başında bedensel ve ruhsal güçsüzlük, güvensizlik, kaygı, korku ve suçluluk duygusu yer alır. Dıştan gelen etkenler, doğal ve toplumsal ortamda bulunan engelleyici nitelik taşıyan koşullar ve olaylardır.

Yapılan araştırmalara göre engellenme ile saldırganlık arasında bir ilişki vardır. Fakat önlenme sürekli saldırganlığa yol açmayabilmekte, kişiler engellenmeye farklı farklı tepki gösterebilmektedirler. Bazı kişiler engellenme sonucunda ortamdaki, merkezden uzaklaşmakta ve bazıları da alkole ve uyuşturucuya sığınmaktadırlar. Bir başka deyişle; engellenme, sadece, saldırganlığı hoş olmayan durumlarla başa çıkma yolu olarak öğrenmiş kişilerde saldırganlığa yol açmaktadır (Morris 2002).

1.4.4. İpucu-Uyarılmışlık Kuramı

İnsanda öfke duygusu engellenme yaşadığı zaman artış gösterebilir. Öfke demek direkt kişinin kaba davranışlarda bulunması demek değildir. Engellenme

duygusu ile kişi direkt hoş karşılanmayan davranışlarda bulunmaz. Çünkü karşılığında ceza alabileceğini düşünür. Ortam uygun olana kadar normal bir şekilde davranır. Ortamın uygun olduğu anda ise engellenme duygusu ile oluşan öfkeyi dışa vurur. Bu kuramın örnekleri sportif alanlarda sıkça görölmektedir (Tiryaki 2000).

1.4.5. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'ya (1973) göre saldırganlık doğuştan gelen veya içgüdüsel bir özellik olmayıp, edimsel koşullanma, gözlemsel öğrenmeyle öğrenilen bir özelliktir.

Bandura'nın görüşlerini temel alan sosyal öğrenme kuramına göre, çocuklar belli durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini, başka insanların davranışlarını gözlemleyerek öğrenirler. Bandura'ya göre insan gelişimi, doğuştan gelen özelliklerin, kişinin davranışlarının ve çevrenin etkisinin karmaşık etkileşimleri sonucu gerçekteşir. Saldırgan davranışların pekişmesinde en önemli etken de çevredeki modellerin davranışlarının gözlenmesidir. Çocuklar, anne ve babalarının, sorunları çözerken başvurdukları saldırgan davranışları öğrenerek bunları benimsemektedirler (Kağıtçıbaşı 1999).

Sosyal öğrenme kuramı, saldırganlık konusunda cinsiyetler arasındaki farklara da değinmiştir. Araştırmalarda bebeklikten erken çocukluk dönemine kadar, saldırganlık konusunda bir cinsiyet farkına rastlanmadığı, ancak erkek çocukların biraz büyümeye başladıktan sonra daha saldırgan ve iş bölümüne kapalı oldukları, kız çocuklarınsa toplumsal ve bilişsel açıdan daha gelişmiş oldukları görölmüştür. Başka bir araştırmada da saldırganlık konusunda cinsiyetler arasında görölen farkın, saldırganlığın dozu değil, dışa vuruluş biçiminde olduğu görölmüştür. Kendilerine gösterilen davranış modellerine bağlı olarak, erkek çocukları saldırganlıklarını fiziksel ve sözel olarak, kız çocukları da ilişkilerinde geçimsizlik biçiminde sergiledikleri tespit edilmiştir (Zölal 2001).

Bandura (1973), üç grup çocuk üzerinde yapılan bir deneyin sonuçlarını değerlendirdiğinde, öğrenmenin etkisini açık seçik görmüştür. 1. gruptaki çocuklar, içi doldurulmuş olduğu büyük bir oyuncak bebeğe diğer çocukların saldırgan davranışını gösteren bir film seyretmişlerdir. 2. gruptaki çocuklar, yetişkinlerin

bebeğe yaptıkları saldırgan davranışları seyretmişlerdir. 3. gruptaki çocuklar, ya saldırgan davranışın bulunmadığı bir film seyretmişler ya da saldırgan davranışta bulunmayan yetişkinleri gözlemişlerdir. Daha sonra çocuklar bebekle yalnız bırakılarak ve davranışları gözlemlenmiştir. Saldırgan davranışı gözleyen gruptaki çocuklar, bebeğe fiziksel saldırı göstermişlerdir. Çocukların çevrelerinde gördükleri davranışları model olarak aldıkları ve model çerçevesinde hareket ettikleri bu tip deneylerde açık seçik gözlenmiştir (Bandura 1973; Akt: Cüceloğlu 2000).

Morgan (2000), öğrenmenin ve örnek alınan modelin, pozitif sosyal davranışların gelişiminde ve saldırganlık üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu ifade eder. Morgan'a göre, araştırmalar, saldırganlık ödüllendirilirse tekrar meydana çıkma ihtimali artmaktadır.

Fromm (1993), öğrenmenin yüksek düzeydeki türlerin davranışlarında belirleyici olduğunu savunur. Fromm'a göre doğuştan getirilen davranışlardan çok öğrenilen davranışları sergileyen bireyler, öğrenme kapasitesi kuvvetli olan bireylerdir. Bu sebeple Fromm, saldırganlık davranışının temelinde insanların doğuştan getirdiği özelliklerin değil, öğrenmenin belirleyici olduğunu savunur.

1.5. Sporda Saldırganlık

Spordan ve saldırganlıktan bahsedildiğinde düzenlenen bir etkinliği zarara uğratmak için gösterilen bir davranış çeşidi anlaşılmalıdır (Tiryaki 2000). Saldırgan davranışlar bir spor müsabakasının sonucuna etki etmek amacıyla yapılır. Spor müsabakasında kişiler skorun lehlerine dönmeyeceğini anlamaları durumunda saldırgan davranışlar sergilerler (Yeter 2006).

Sporda saldırganlık davranışları sözle, beden diliyle ve fiziki olarak yapıldığı gibi bu davranışları müsabaka esnasında antrenmanlarda hatta müsabaka sonrasında da görmek mümkün olmaktadır.

Sportif karşılaşmalar ve çekişme ortamı, saldırganlık göstermek için uygun yerlerdir. Ancak rakiple ilgili zararlı her davranış da saldırganlık değildir.

Saldırganlığın hudutlarını, yapılan spor branşının kuralları ve yapılan hareketin taşıdığı maksat belirlemektedir (İkizler 1994).

Sporda saldırganlığa neden olarak sadece taraftarlar gösterilmemelidir. Saldırgan davranışları ve şiddeti sadece taraftarlar değil, sporun içinde bulunan sporcu, yönetici, hakem, amigo, medya vb. faktörler de teşvik edebilmektedir. Örneğin, maç öncesi bir kulüp başkanının ya da sözcülerinin, rakip kulübe ve taraftarlarına yönelik sözlü saldırı ve kışkırtıcı hareketleri, maç esnasında taraftarların gösterileri, oyuncuların sertliğe başvurmaları, amigoların kışkırtmaları, hatalı hakem kararları, spor yazar ve yorumcularının reyting uğruna federasyonu, hakemleri, kulüpleri suçlayan yayınları, sporda saldırgan davranışlara ve şiddet eylemlerine açık davetiye çıkarmaktadır (Köknel 1996).

Taraftarlar, karşıdaki takım taraftarlarının ve kulüpteki idareci ve çalışanların verdiği beyanatlardan olumsuz etkilenip şiddet eylemlerine başvurabilmektedirler (Var 2008).

Hedefi başarı olan takımlarda başarısızlık ve kaybetme korkusu taraftarların ve sporcuların etik olmayan davranışlar göstermelerine neden olmakta; seyircilerin, sporcuları şiddet ve saldırganlığa davetiye çıkaran koro şeklindeki tezahüratları sporcuları olumsuz etkilemekte, aynı şekilde sporcularında seyircinin ruh halini direkt etkileyen ve tahrik eden tutumları da sporcuların ve taraftarların saldırganca bir tutuma sahip olmasına neden olmaktadır (Peker 2007).

Kuru (2000), “Seyirciler rakip seyircilerin, kendi kişiliklerine, taraftarı olduğu takımlarına, idarecilerine ve oyuncularına karşı yaptıkları tezahüratlardan etkilenerek spor ortamlarında saldırganlık ve şiddet olaylarına başvurmaktadır. Bu saldırgan davranışlar sahayla sınırlı kalmayıp saha dışarısına da taşmakta; devamında seyirciler birbirlerine kesici ve delici aletlerle saldırılarda bulunarak ağır hasarlar vermektedirler.” diyerek konunun önemini vurgulamıştır.

Seyirci saldırganlığındaki amaç sözlü ve direkt olarak rakip takım taraftarlarına saldırmak ve rakip takım oyuncusuna acı çektirmektir. Saha içine atılan

sert maddeler, saha içine girmek suretiyle yapılan saldırılar buna örnek gösterilebilir (Şahin ve ark 2014).

Sporunda saldırganlık ve şiddete yönelten unsurlar sıralandığında; Acet (2005), amigoların seyirciler üzerindeki etkisi olduğunu belirtmiştir. Yine takımların forma renkleri, izleyiciler tarafından saldırganlık emaresi olarak algılanabilmektedir. Siyah renk forma giyen takımlara karşı seyirciler tarafından sevimsiz karşılandığı ve daha negatif olduğu bilinmektedir (Kuru 2000).

Seyircilerin saldırganlığında özdeşleşmenin de çok büyük bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu konu da Gill (1986), aşırı şekilde özdeşleşme yaşayan kişilerin özdeşleştiği kaynaklara yapılan saldırılarda çok şiddetli reaksiyonlar gösterebileceklerini önemle belirtmiştir.

Türk sporunda şike, şiddet, haksız rekabet ve teşvik primi iddialarını araştırmak üzere kurulan TBMM Araştırma Komisyonu'nun raporunda, Türk futbolunun içerisinde yaşanan şiddet ve saldırganlık olaylarından ötürü spor medyası suçlu bulunmuştur. Spor medyasının müsabakalardan önce kullandığı “savaşmak”, “zafer kazanmak”, “parçalamak” gibi şiddet eğilimi oluşturabilecek başlıkların, taraftarlar üzerinde etki bıraktığı belirtilmiştir (Şahin ve ark 2014).

Pulur ve ark (2004), tarafından yapılan araştırmada; katılımcıların saldırganlığa yönelten unsurlar sorusuna verdikleri cevaplarda % 6.5 oranla basının yüksek bir değere sahip olduğu ve sporda saldırganlığın oluşmasında belirleyici olduğu ifade edilebilir.

1.6. Problem Kavramı

“Problem” Latince bir kavramdır. Arapçada “mesele” anlamına gelmektedir. Türkçede ise bu kavrama karşılık olarak “sorun” kelimesi kullanılmakta; eğitimde ve edebiyatımızda da aynı anlamları taşıyan “problem” kavramı kullanılmaktadır (Kalaycı 2001).

İnsan belleğini karmaşıklaştıran tanımsız inançlar ve problemlerin yanında bireyin hedefe ulaşması maksadıyla toplamış olduğu var olan güçlerinin karşısına çıkan engeller de bir problemdir (Güçlü 2003).

Beden ve zihin ilişkisinin sağlam ve dengeli olmasına gerektiği kadar önem vermeyen bireyler birçok problemle karşı karşıya kalabilirler. Genelde problemlerin temelini zihin ya da bedenden herhangi birinin ihmal edilmesi veya birinin aşırı derecede abartılması oluşturur (Syer ve Connolly 1998).

Kişi için birtakım sıkıntı ve sorunlar getiren ve kişiye huzursuzluk veren olaylar problem sayılmalıdır. Bu olaylarla ilk defa karşılaşan kişi, zorlukların üstesinden gelebilmek amacıyla çaba sarf ederek ve problemi ortadan kaldırmak için uğraş verecektir. Bu özelliklere göre aynı olaylar herkes için aynı ölçüde problem değildir. Problemin derecesi bireylerin daha öncesinde aynı tür bir problemle karşılaşmış olup olmadığına, olaylara bakış açısına ve probleme yaklaşım yöntemine göre değişir (Akay 2006).

Problemin muhtevası her alan için farklılık gösterebilir. Gerçek hayatta içinden çıkılması gereken bir durum problem olarak değerlendirilirken, matematik alanında formüller ve ilişkiler kullanılarak rakamsal çözüme gitmeyi gerektiren haller de problemdir (Naser 2008).

Problem, kişinin varacağı hedefe ulaşmasına ket vuran engeller olduğu zamanda ortaya çıkmaktadır (Cüceloğlu 2000). Problemler, kişiye bedensel ya da zihinsel yönden rahatsızlık veren ve aynı zamanda kararsızlığa neden olan ihtimaller dahilinde ve birden fazla çözüm yolundan hareketle çözülebilen durumlardır (Karasar 2009).

Problem, olan ile olması gereken arasındaki fark ve aradaki mesafedir. Aradaki bu mesafenin nasıl kapatılacağına ilişkin gayretlerin toplamı da bir tür problem çözmedir. Olan ile olması gerekeni iyi anlamak, iki taraf arasında köprü kurarak problemi çözmeyi kolaylaştırmaktadır (Kneeland 2001).

Morgan'a (2000) göre kişinin düşünme süreci problemin çözümüne yönelik olmaktadır. Problemi temelde hedefe ulaşma sürecinde kişinin karşılaştığı engel ve çatışma durumu olarak tanımlamaktadır. Amaca giden yoldaki engeller, mevcut durumu zora soktuğunda yani önümüz kesildiğinde esas sorun, çarpıklıkları, çelişkileri gidererek, arbedeyi durdurarak ve engelleri bir bir aşarak doğru çözümü bulmaktır.

Problem organizmanın hedefe varmasına engel olan fizyolojik, sosyolojik, psikolojik, ekonomik; gerçek ya da hayali olabilen, amaca ulaşmayı kısıtlayıp zorlayan ve engelleyen zorluklardır. İnsan belleğini karıştıran belirsizliğe sebep olabilen, çözülmesi gereken ve kişiyi huzursuz kılan zorluktur (Duman 2009).

1.6.1. Problemlerin Özellikleri ve Sınıflandırılması

Problemlere bakıldığında problemler çok değişik özelliklerde olabilmektedir. Bingham'a (1998) göre problemlerin üç ana özelliği vardır. Bu özellikler; bir hedef, bir engel ve hedef için itici bir dahili huzursuzluk halidir.

Öğülmüş (2001) ise problem içeren durumun özelliklerini şöyle özetlemiştir:

- Halihazırdaki durumla beklenen durum arasında bir farkın bulunması,
- Bireyin farkı algılaması,
- Bireyin yok etmek istediği gerginlik için atılım içinde olması,
- Bireyin yok etmeye çalıştığı gerginliğe dair atılımlara ket vurulması.

Kneeland'a (2001) göre bir eksiğin, memnuniyetsiz bir durumun, en kısa sürede düzeltilmesi gereksiniminin duyulduğu problemler hallet problemleridir. Kısa süreli önlemler olup; ileride tekrardan ortaya çıkmalarını önlemek için bu problemler çözülür. Kökten çöz problemlerinde ise, ulaşılması gereken bir amaç ortaya konulur. Burada çözülmesi gereken husus, tam olarak bu amaca nasıl ulaşılabileceği yönteminin belirlenmesidir.

Bootzin ve ark (1991) ise bir doğru cevabı olan ve tek yanıtlı problemleri yapılandırılmış problemler; farklı bilgiler gerektiren, farklı şekillerde karşılaştığımız

problemleri de yapılandırılmamış problemler diye sınıflandırmışlardır. Sayısal alandaki problemler ile fen bilimlerindeki deneysel faaliyetler yapılandırılmış problemlerdir. Günlük yaşamdaki problemlerin çoğu da yapılandırılmamış problemlerdir (Bootzin ve ark 1991; Akt: Aksan 2006).

Bireyin belli bir reaksiyon hissiyle başlayan problemlerin zorluğu niteliğine göre değişir. Problemlerin özünden gelen güçlük problem çözümede zorlanan kişi sayısı ve kişinin subjektif bakış açısındaki güçlüklerle belirlenmektedir. Heppner ve Krauskopf (1987), iki ölçütü olan zor problemlerin de olduğunu belirtmişlerdir. Bu ölçütler algılanan nesnel güçlük ve algılanan öznel güçlüktür (Güçlü 2003).

1.6.2. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme, ulaşılması beklenen hedefler ışığında pek çok faydalı materyalleri veya tutumları türlü imkanlardan seçerek kullanma olarak tanımlanmaktadır (Demirel 1995).

Ulupınar'a (1999) göre problem çözme yüksek düzeyli düşünme, hatırlama, eldeki bilgiyi değerlendirme, karar verme ve sonuçları değerlendirmeyi içeren karmaşık zihinsel bir süreçtir (Ulupınar 1999; Akt: Erenler 2007).

Problem çözme aynı zamanda ileriye görme, akıl yürütme ve tercih etme, doğruyu bulma, bir başarı ve sonuçlandırma becerisidir. Oğuzkan'a göre (1989), problem çözme; bir hedef doğrultusunda çok yönlü ve kapsamlı düşünerek mevcut zorlukları yenme ve yok etmeye çalışma ve çabalama sürecidir.

Problem çözme, sınıflandırılmış karışık arzuların uyumu için bilişsel, etkili ve aynı zamanda davranışsal duygularla reaksiyon gösterme sürecidir (Heppner ve Krauskopf 1987 ve Shewchuk ve ark 2000).

Kneeland'a (2001) göre birçok insan, problem çözme kabiliyetiyle doğduğunu düşünmektedir. Burada problem çözme sürecinin bilinmesi ve bu sürece uyulması çok önem arz etmektedir. Problem bir doğru üzerinde bulunan iki nokta

arasındaki farktır. Problem çözme ise bu iki nokta arasında gerçekleşmiş ve düzeltilmesi gereken bir durumdur.

Problemlerin çözümleri, problemlerin sınıflandırılmasına bağlıdır. Bu sınıflandırmada bazı problemler tamamen akla uygun gerçekçi yollarla çözülmekte, bazı problemlerde olgun olmayı ve hissiyatlı düşünmeyi gerektirmektedir. Problem çözümleri arasındaki ortak payda, önümüzdeki engelleri aşip bir an önce hedefe varmaktır (Cüceloğlu 2000).

Spor yapan ve sporun içindeki kişilerin, spor yapmayan ve spordan uzak olan kişilere oranla problemlerle karşılaştıklarında daha rahat ve pozitif olduklarını söylemek yanlış olmaz. Belirli koşullar altında kendinden emin, sorumluluk sahibi, sebatkar, yaratıcı, üretken ve beyin fırtınası yeteneğine sahip, kişisel özellikleri bünyesinde barındırıp iyi uygulayabilen kişiler daha başarılı olabilmektedirler (Barut ve Yılmaz 2000).

Problem çözme üst düzey düşünme becerileri gerektiren karmaşık bir süreçtir. Çünkü her yeni problem durumu bazı yönlerden eşsizdir ve bireyin daha önceden karşılaşmadığı bir sorun içermektedir. Şöyle ki; insanlar bugünden yarının neler getireceğini hangi vakitte hangi sorunlarla baş başa kalabileceğini tahmin edemez. Bundan ötürü modern eğitim ve yönetim anlayışında amaçlanan, kendi sorunlarıyla baş edebilen sorunlara karşı çözüm arayan ve çözüm bulabilen olgun bireyler ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Dinçer 2013).

Heppner ve Krauskopf'a (1987) göre problem çözme eşittir problemle baş etmedir. Bu kavram bir bilgi işlem süreci olarak basitleştirilmemelidir. Karışık bir süreç olan problem çözmeye bir problem hemen çözülebilir veya problem belirgin olmayıp sonucu engelleyecek kadar belirsiz de olabilir.

Bireysel özelliklerin farklılığı sorunları çözerken çok işe yarar. Problem çözümlerinin, bedensel ve sağlık açısından, kariyer basamaklama, liderlik ve akademik olarak yükselmede de çok etkisi vardır (Heppner ve Krieschok 1983, Eliot 1992).

Problem çözüme becerisi; insan hayatında karşılaşılan problemleri çözmek için gereken becerileri kapsamaktadır (Korkut 2004). Yaşantılar, anlama kabiliyeti, problem çözümede baskın kuvvetlerdir. Bir kimsenin önceki yaşantısı toplamı, onun kimliğini, mevcut kişiliğini oluşturur. İnsanın anlama meziyeti sorunu algılama şekline ve problemdeki çözüm yoluna hangi yollardan ulaştığına bağlıdır. Problemi anlayarak çözen kişinin değerlerinin toplamı önemlidir. Yani bu değerler bireyin bir problemin ve hareketlerinin yönünün belirlenmesinde önemliyken diğer yandan onun problemi görememesine de neden olmaktadır (Bingham 1998).

Problemlerine çözüm üretemeyenlerin, problem çözüme becerisi gelişmiş kişilere göre, daha üzüntülü, daha güvensiz, beklentileri karşılamada daha yetersiz ve daha fazla duygusal problemlere sahip oldukları anlaşılmıştır (Heppner ve Baker 1997).

Problem çözüme becerisi gelişmiş olan kişiler; Koberg ve Bagnal'a (1981) göre yenilikçidirler, ince düşünürler, maceracıdır, yaratıcıdır, kendilerine güvenirlere, mantıklıdır, objektif davranırlar, duygusaldır ve üreticidirler (Koberg ve Bagnal 1981; Akt: Temel 2015).

Yaşam bir problem çözüme sürecidir. İnsanoğlu doğduğu andan itibaren ölünceye kadar, niteliği veya niceliği ne olursa olsun birçok sorunla karşı karşıyadır. Bu sorunların çözebilmesi için kişinin geliştirdiği problem çözüme yöntemleri hayata uyum sağlamasını ve yaşam dengesini kurmasında etkili olacaktır. Psikososyal gelişim kuramında Eric Ericson, "problemler insanı olgunlaştırır, başarılı kimlik statüsüne ulaşan bireyler yaşamlarında problem yaşamış ve problemlerine çözüm bulmuş kişilerdir." ifadesini kullanmaktadır. Ericson'a göre önemli olan karşılaşılan problemleri birer gelişme fırsatı olarak değerlendirebilmektir (Burger 2006).

Problem kelimesinden organizmanın hemen reaksiyon gösterip bir anda çözemediği durumlar anlaşılmaktadır. Problemlerin boyutları farklı olabilmektedir. Sorun çözebilen kişiler tecrübe kazanmanın yanında yeni öğrenmeler de elde ederler (Açıkgöz 2003).

Bingham'a (2004) göre insanlar sorun çözüme sürecinde hafızasını kullanma, hedef ve alışkanlık, tutum ve davranış durumlarından etkilenmektedir. Bu süreçte sorun durumunda ilk akla gelen esas olandır. Bu süreçte en çok da kişisel algılar ön plana çıkmakta ve bu süreç böyle devam edip gitmekte, süreçte birinin sorunu nasıl algılayıp nasıl çözdüğü ve anlamlandırdığı önem kazanmaktadır.

Sorunlar karşısında insanlar farklı tepkiler koyabilmektedirler. Bu koyulan tepkiler probleme çözüm yöntemi bulmaya çalışmak, başkasının problemi çözmesini beklemek, problem durumunun kendiliğinden ortadan kalkmasını beklemek, sorumluluk almamak şeklinde sıralanabilmektedir (Korkut 2004).

Problemlere iyi bir düşünce ve iyi bir bakış açısıyla yönelen bireyler, sorunların varlığında onları doğru bir şekilde değerlendirirler, onları asla ihmal etmezler. Problemin esas kaynağını bularak onlardan faydalanma yoluna giderler. Sorunları gözünde büyütmeden onları çözebilecek kabiliyetlerinin olduğu kanaatinde dirler. Sorun çözümenin zaman aldığını bilmektedirler ve bu durumda bile kararlı ve ısrarcıdır lar (D'Zurilla ve ark 2004).

Sorunlara olumsuz bir bakış açısıyla yaklaşan kişiler problem durumunda olumsuz tutum ve davranışa sahiptirler. Problemlere olumsuz bakanlar problemlerin sebebini ya kendilerinde ararlar ya da başkalarının üzerine atarlar. Problemler oluştuğunda onları görmezden gelerek, mevcut problemin çözümümü le ilgili becerileri konusunda olumsuz düşüncelere kapılıp tedirgin olurlar (D'Zurilla ve ark 2004).

Problemi etkisiz çözen ve idrak eden kişilerin özellikleri:

- Problemlerin hemen yok olacağına inançları vardır.
- Stratejilerini duygusallık üzerine belirlerler.
- Zor durumlarda daha fazla duygusal uyarım ve yoğun duygular taşırlar.
- Duygusal sorunlarda yardıma ihtiyaç duyarlar (Heppner ve ark 2004).

Kişilerin hayatı sürekli problemlerle meşguldür ve bünyesinde çözümler bekleyen birçok problemi barındırır. Bazen bir sorun çözülmeyen bir diğeri ortaya çıkmakta veya aynı anda birçok sorunla karşılaşmakta ve yaşam sorunların çözümü

ile anlam kazanmaktadır. Yaşamın her gününde sorun belirleme, bilgi toplama, hedef oluşturma, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan sorun çözme zinciri kullanılmaktadır (Bahar 2006).

1.6.3. Problem Çözme Süreci ve Aşamaları

Problemin türü; problemlerin çözümüne, karışıklığına, zorluğuna, becerinin yerinde kullanılma biçimine göre değişmektedir (Cüceloğlu 2000). Kişinin kendi kendine becerilerini değerlendirme ve anlama yeteneği, hayatındaki güçlüklerle karşı yaklaşımı ve güçlük karşısında nasıl bir yöntem uygulayacağını bilme becerisidir (Heppner, Neal ve Larson 1984).

Problem çözme alanında kendinden emin, olaylarda kontrolü kaybetmeyen, çözüm için çabalayan ve çözüm üretmeye çalışan insanlar, kendilerini çözümle ilgili kifayetsiz görenlere bakarak süreçte kısmen daha başarılı ve daha az stresli oldukları da belirtilmiştir (Heppner, Neal ve Larson 1984).

Problemleri çözmek için sihirli bir değnek yoktur. Bu doğrultuda problemle uğraşan ve çözen birinin yaklaşımını ve izlediği basamakları, problemden probleme değiştirmesi muhtemeldir (Bingham 1998). Problemlerin çözümleri, içinde bulunduğumuz zamanda uygulandığı gibi, bizi geleceğe de yöneltip bize ışık tutabilecek bir rehber gibi olmalıdır (Ağır 2007).

Diğer beceriler gibi öğrenilebilen bir beceri olan problem çözmeye ilk şey, problem çözme sürecinin bilinmesidir. Süreç belli başlı adımlardan oluşmaktadır (Güçlü 2003). Dewey'e göre insan tecrübelerinde yardımıyla şüpheleri karşısında problem durumu için stratejiler geliştirmekte, bir yandan birey bu önerileri destekleyici deliller ararken, bir yandan da öneriler içinden en uygununu zamanı gelince seçmektedir (Fidan 1996, Erden ve Akman 2001).

En iyi problem çözme yöntemlerinden biri, problemin nasıl çözüleceğini keşfetmek ve sonra izlenecek basamakları planlamaktır. İzlenecek basamakları planlamadan önce problemlerin sebeplerini de bulmak önemlidir (Bingham1998).

Araştırmacılar bu sürecin aşamalarını şöyle sıralamışlardır:

- Problemin tam olarak anlaşılması,
- Bilgi ve dökümanların toplanması,
- Sorunun kökenine ulaşılması,
- Çözüm yöntemlerinin ortaya atılması,
- Uygun çözüm tarzının belirlenmesi,
- Sorunun çözülerek tamamlanması (Akt: Güçlü 2003).

Mountrose (2000), süreci basamaklandırmada daha çok his ve inanç üzerinden hareketle etkinlikleri şöyle ifade etmiştir:

- Sorunun tarifini yapmak,
- Sorunla ilgili duyguları bulmak,
- Olumsuz inançları bulmak,
- Olumsuz inançları olumlu inançlara çevirmek,
- Vizyonu belirlemek.

Dewey ve birçok araştırmacıya göre, problem çözme sürecindeki sınıflandırmalar şöyledir:

- Sorunu fark etme,
- Sorunu tanımını yapma,
- Sorunun çözümüne dair seçenekleri belirleme,
- Değerlendirmede kullanılacak dökümanları toplama,
- Verileri değerlendirme,
- Sonuçlandırma,
- Uygulamaya geçme ve etkinliğini değerlendirme (Açıkgöz 2003; Akt: Temel 2015).

1.6.4. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler

İnsanların problem çözme yetisini etkileyen faktörler vardır. Bu faktörlerin olmasının nedeni insanın duygusal, sosyal ve biyolojik hayatı olan bir canlı

olmasıdır. Bireyin hayatı bunların birbiriyle etkileşimi sonucu oluşur (Yanbastı 1990).

Özgüven

Problem çözmenin temeline inildiğinde özgüven ile yakın bir ilişkisi olduğu anlaşılır. Problemin varlığını kabul edip çözüm yolları arayan çocuklar genelde özgüveni yüksek olan çocuklardır. Ayrıca çocuklar problemi kolayca çözebilirken buna bağlı olarak kendilerine güvenleri de artmaktadır (Sonmaz 2002).

Yaş

Problem çözmeye önemli olan kriterlerden biri de yaşdır. Yaşın problem çözme üzerindeki etkisini, tecrübelerle değerlendirmek daha doğrudur (Sonmaz 2002).

Yaş ve problem çözme arasındaki ilişki farklı araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Bazılarına göre problem çözmeye yaş unsuru önemli iken bazılarında değildir. Yaş arttıkça problem çözme davranışı da gelişme gösterir. Fakat bu gelişim orta yaşlardan itibaren negatif bir hal alacaktır (Ulupınar 1997).

Bireysel farklılıklar

Bireysel farklılıklar her alanda olduğu gibi sorun gidermede de oldukça etkilidir (Chris ve Leith 2006). Bireysel farklılıklardan kasıt, problemi çeşitli yöntemlerle çözen ya da çözemeyen kişilerin varlığıdır. Bireysel farklılıkları cinsiyet, yerleşim yerleri, sosyoekonomik düzey, sosyokültürel yapı oluşturur. Kişiyeye sunulan imkanlar ve çevresindeki iletişimleri problem çözme becerisini etkilemektedir (Sonmaz 2002).

Sorumluluk duygusu

Bireyin problemi hemen anlayıp çözüm aşamasını geçmek istemesi sorumluluk duygusu ile ilgili bir durumdur. Problemin çözümü çok defa başka bir

grup ya da kişilere karşı sorumlu olmaya bağlıdır. Kişinin davranışlarının başka birini etkilediğini bilerek sergilemesi onu toplumda ileri düzeyde bir olgunluğa eriştirir (Bingham 1998).

Problemler hakkında bilgi düzeyi

Kişinin bilgisi ve yeteneği problem çözme hızı ile doğru orantılıdır. Kişi zamanla etkilendiği tecrübeleri sayesinde her çeşit problemi çözebilecek kıvama gelir. İnsanlar ne denli bilimle donanımlıysa sorunu çözmesi de o ölçüde kolaydır (Thornton 1998).

Duyguların etkisi

Duygular kişi tarafından bilinçaltına gizlenebildiği gibi aynı zamanda zihinde saklanabilir, yönlendirilebilir veya serbest bırakılabilir ve böylece enerji taşıyabilirler. Bu enerjinin farkında olunmalı ve yönlendirilmelidir. Enerji kontrol edilmediği takdirde duygular rastgele ortaya çıkar ve sorunların giderilmesini etkiler. Duygunun açığa çıkmasını sağlayan ana neden inançtır. İnançlar tutum ve kararları da etkileyen oldukça geniş kapsamlı duygulardır. Problemlerin kaynağına inildiğinde karşımıza inançlar çıkabilir (Mountrose 2000).

Geçmiş yaşantı ve deneyimler

Herhangi bir problem türünde bu problemle ilgili tecrübe sahibi, teorik bilgiye gereksinim duymaz. Geçmişte edinilen tecrübeler ise kişileri deneyim sahibi olan ve olmayan olarak ikiye ayırmada etkilidir. Örneğin usta bir satranç oyuncusu ile acemi bir satranç oyuncusu satranç oynadığı zaman usta olan oyuncu, oyunun gidişatını önceden tahmin eder. Bilgi ve zekadan daha çok, tecrübe ve geçmiş yaşantılar problemin çözümünde etkili olur (Thornton 1998).

Kültür

Kişilerin problem çözmelerinde bilgiden daha çok kültürel birikimleri daha etkilidir. Kültüre ait bakış açısına göre sorun değerlendirilir. Problemlerin varlığı

toplumdan topluma değişkenlik gösterebilir. Herhangi bir sorunu bazı toplumlar sorun olarak nitelendirirken bazıları ise normal olarak görmektedir (Thornton 1998).

Kişiler arası etkileşimler

Kişinin olumlu kişilik geliştirmesinde çevresiyle kurduğu ilişki önemlidir. Bu ilişki olumlu olduğu takdirde kişiye birçok katkı sağlar. Bu katkıları yanında problem çözme becerilerinin gelişmesine de etki eder (Saygılı 2000).

Kişilik

Karşılaşılan her sorun başarıyla çözülebilecek diye bir kural yoktur. Sorunların çözümünde kişilerin karakterleri önemli bir rol oynar (Saygılı 2000).

1.7. Problem Çözme Becerisini Açıklayan Kuramlar

1.7.1. John Dewey'in Yansıtma Düşünce Kuramı

Dewey'e göre olay, eğitim kurumlarında çocukların her türlü etkinliklerini içine alan olaylar durumlarıdır. Çocuk bu kurumlarda problemle karşılaşır, problemin çözümü için gerekli materyali toplar ve problemlerin çözümü konusunda alışkanlık kazanır. Dolayısıyla Dewey, günümüz okullarında sadece bilgi verilmemesi gerektiğini, çocukların karşılaştıkları sorunları kendilerinin çözebilmeleri yeteneği kazanmaları gerektiğini savunmuştur. Kısaca, okulların temel ilkesinin problem çözmeye yönelik olması gerektiğini savunmuştur (Ün 2010).

Dewey çocuğa problemi bu aşamada çözdürür. Önce sorunun kaynağı tespit edilmelidir. Ortak problemler bulunur. Daha sonra problemin herkes tarafından anlaşılması sağlanır. Problemin sınırları belirlenir. Bütün öğrenciler problemi objektif bir yaklaşımla tanırlar. Üçüncü aşamada çözüm önerileri ortaya konur. Daha sonra uygun olan çözüm önerisi belirlenir ve yararlı olup olmayacağı denir. Son olarak uygun görülen çözüm önerisi uygulanır (Varış 1994).

Problem çözümünde Dewey, öğrencilere şu metotları önerir:

- Kendi gücünü bilmek sorunu tanımlamak,
- Bilgi toplamak ve tasnif etmek,
- Varsayımları belirlemek,
- Uygun çözüm önerisi denemek,
- Sonucu yorumlamak (Sungur 1997).

Problem çözümede bu aşamaların değişebileceği, aşamaların sırasının değiştirilebileceği, bazılarının çıkarılabileceği, bazılarının genişletilebileceği veya yeni aşamalar eklenebileceği de belirtilmiştir (Çilingir 2006).

1.7.2. Alex Osborn'un Problem Çözme Modeli

Yaratıcı problem çözme süreci Osborn'a göre üç zaman diliminde gerçekleşir:

Gerçeği bulma: Sorunların tespit edilmesi ve tarifinin yapılması belli bir hazırlık aşaması gerektirir. Sorunu bulmak ve onu göstermek sorunu tanımlamaktır. Hazırlıkta ise makul verileri toplamak ve çözümlene yapmaktır.

Fikir bulma: Fikir üretimi ve fikir gelişimine gereksinim vardır. Fikir üretimi yol gösterici niteliktedir. Bu süreçte fikirler, çözüm önerileri ortaya konur. Yine bu süreçte birçok çözüm önerisi fikirlerin gelişimine vesile olur.

Çözüm bulma: Çözüm bulma sürecinde uygun çözüm önerileri belirlenir. Nihayet en makul çözüm önerisi belirlenerek uygulanır.

Alex Osborn'un yaratıcı problem çözme süreci bu süreçlerle başlamış olur. Üretilen çözüm önerileri hayat şartlarının engellenmesiyle nihai sonuca ulaştırmaz. Böylece yeni bir sorun meydana gelir. Sorun tekrar tanımlanır; fikirler, çözüm önerileri üretilir ve nihayet tekrar tekrar aynı süreçler yaşanır (Sungur 1997).

1.7.3. Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı

Popper'e göre insanları hayata çeşitli beklentiler bağlar. Beklentilerin gerçekleşmemesi hayatta çeşitli sorunların meydana gelmesine sebep olur. Sorunları bertaraf ederek hayattan beklentilerini gerçekleştirmeye çalışan kişi sorunu tanımaya sorunun ayrıntılarını öğrenmeye, sorun hakkında bilgi edinmeye başlar. Yani sorunlar kişiyi bilgiye, gözleme, deneye ve öğrenmeye davet eder. Çünkü sorununu halledemeyen birey hayal kırıklıklarıyla baş başa kalacaktır. Sorunun çözümü ile hayaller yeşerecek, hayat devam edecektir. Bu bakımdan hayatta her canlı Popper'e göre sorun çözme işiyle meşguldür. Ona göre sorun çözmek yaşamak, yaşamak da sorun çözmektir (Sungur 1997).

Popper'e göre sorun çözme isteklerimize, hayallerimize, beklentilerimize ulaşmada meydana gelen engeller karşısında soru sorma ve cevap arama süreci Popper'e göre sonu gelmeyecek bir süreçtir. Çünkü her sorun başka bir sorunu üretir (Yıldız 2003).

Sorunu tanımak, sorunun bir parçasını anlamak ve diğer parçalarla arasındaki ilişkisini anlamaktır. Sorunların çözümünde problemleri yaşamak, problemleri çözmeye çalışmak bazen de başarısız olmanın etkili olduğu belirtilmiştir (Sungur 1997).

1.7.4. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli

Bandura'ya göre insanlar, problem çözmeyi taklit etme yoluyla öğrenirler. Bandura'ya göre problem belli ise çözüm için yapılacak olan etkinlikler de bellidir. Ancak belirsiz durumlarda genelleme yaptıkları bilinmektedir (Bandura 1977).

Bandura'nın modelinde kişilerin yetenekleri ve inançları da sorunları çözmeye etkilidir. Ayrıca algı, çaba, sabır da problem çözmeye etkilidir. Bandura'ya göre bu özellikler problemle başa çıkmada devamlılığın sağlanması açısından oldukça önemlidir (Çağlayan 2007; Akt: Akpınar 2010).

1.7.5. Thorndike'in Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli

Thorndike problem çözme aşamasında, kişilerin tatmin edici çözüm bulmalarının çözümü daha etkili ve kalıcı kılacağını belirtir. Tatmin edici çözüm yolları kişinin bizzat çözümün içinde olduğu faaliyetlerdir. Bu faaliyetler deneme-yanılma yoluyla elde edilir (Söylemez 2002).

1.7.6. Mountrorse ve 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı

Mountrorse'un çözüm önerisi beş aşamalıdır. Bu aşamalarda duygular özellikle dikkate alınmalıdır. Çünkü birey davranışlarının değişiminde duygular etkilidir. İnsanlar duygularına göre davranış geliştirirler.

Mountrorse sorunun tanınmasında sakin, sabırlı, bir dinleyici olmanın gerektiğini belirtir. Böylece ilk aşama gerçekleşmiş olur.

İkinci aşama duyguları ifade etme aşamasıdır. Bu aşamada birey durum hakkındaki duygularını ifade etmelidir. Bu aşamada bireyin duygularını konuşarak ifade etmesine fırsat verilmelidir.

Bir sonraki aşamada sorunun kaynağına inilerek soruna sebep olan inanç, duygu ve düşünceler tespit edilmelidir.

Sorunların keşfinden sonra olumsuz duygu, düşünce ve inançlar doğruluk, sonuçlar ve değişim prensiplerine bağlı kalınarak olumluya dönüştürülmelidir.

Nihai aşamada olumsuz düşüncelerini olumluya değiştiren birey sorunları yeni duygu dünyasında ele alıp çözüme kavuşturmalıdır (Mountrorse 2000).

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu araştırma Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, 29.09.2015 tarihli, 30 sayılı etik kurulu tarafından onaylanmıştır. Çalışmamız, “Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul” yönergesine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, betimsel biçimde bir çalışmadır. Betimsel çalışma; bir değişkenin verilerinin toplanarak, sunumunun yapılması işlemidir (Büyüköztürk 2010).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu; 2015-2016 Eğitim-Öğretim döneminde öğrenim gören Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinden toplam 550 öğrenciden 336’ sı araştırma grubunda yer almaktadır.

Çizelge 2. 1. Katılımcıların Cinsiyet, Yaş ve Medeni Duruma Göre Dağılımları

		Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Bayan	155	46,1
	Erkek	181	53,9
Yaş	18-20	152	45,2
	21-24	153	45,5
	25-26	31	9,2
Medeni durum	Bekar	318	94,6
	Evli	18	5,4

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili literatür taranıp yerli ve yabancı kaynaklara ulaşılarak tezin kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçekler, daha önceden gerekli izinleri alınan 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören 336 öğrenciyle görüşme yapılarak araştırmacı tarafından verilmiştir. Bu görüşmede

ölçeklerin cevaplandırılmasında dikkat edilecek noktalar açıklanmıştır. Öğrenciler, ölçekleri sessiz bir ortamda ve bireysel olarak cevaplamışlardır. Araştırmanın örneklemini oluşturan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilere kişisel bilgi formu, saldırganlık envanteri ve problem çözme envanteri kullanılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Kişisel Bilgi Formu

2015-2016 Eğitim-Öğretim döneminde öğrenim gören 336 öğrencinin kişisel özelliklerini belirlemek için 17 soruluk kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

2.4.2. Saldırganlık Envanteri (SE)

Bu araştırmada, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmış, İpek İlter (Kiper) tarafından geliştirilmiş ve 30 maddeden oluşan üç alt testi içermektedir. “Saldırganlık Envanteri” (Kiper 1984) ve araştırmacı tarafından yanıt formunun başına yerleştirilmiş, deneklerin demografik özelliklerini (cinsiyetleri, spor yapıp yapmadıkları, medeni durumu ve anne ve baba eğitim durumu vb.) gösteren soru kağıdı kullanılmıştır. Envanter, yıkıcı saldırganlık, atılganlık ve edilgen saldırganlık için üç alt test içermektedir. Her alt test 10 sorudan oluşmaktadır. Yıkıcı saldırganlıkla ilgili maddeler 1, 2, 3, 13, 14, 15, 22, 23, 24, 29; atılganlıkla ilgili maddeler 4, 5, 6, 10, 11, 12, 19, 20, 21, 28; edilgen saldırganlıkla ilgili maddeler ise 7, 8, 9, 16, 17, 18, 25, 26, 27,30. maddelerdir. Envanterde kullanılan materyal, soru formu ve yanıt kağıdıdır. Sorular “bana hiç uymuyor” ve “bana çok uyuyor” uçları arasında değişen 7’ li likert tipidir. Kurumsal olarak her bir alt testte, her soruya bana çok uyuyor yanıtı veren denek 70, bana hiç uymuyor yanıtı veren denek ise 10 puan almaktadır (Derwent 2007).

Envanterin kendisinde olmamakla birlikte, her üç alt ölçeğin toplam puanlarından yola çıkılarak her denek için genel bir saldırganlık puanı da elde edilmiştir (Güner 2006; Akt: Topuz 2008).

Bu çalışmanın saldırganlık iç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı 0.78 olarak bulunmuştur.

2.4.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Problem Çözme Envanteri Heppner ve Petersen (1982) tarafından çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan genel yönelim, problemin tanımı, alternatif üretme, karar verme ve değerlendirme gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeterliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. PÇE, 35 maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek, (1) Her zaman böyle davranırım, (2) Çoğunlukla böyle davranırım, (3) Sık sık böyle davranırım, (4) Arada sırada böyle davranırım, (5) Ender olarak böyle davranırım, (6) Hiçbir zaman böyle davranmam şeklindedir. Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlamada 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı bırakılır. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanır. Bu maddeleri puanlarken 6=1, 5=2, 4=3, 3=4, 2=5 ve 1=6 şeklinde tersine çevrilir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Orijinal envanterden alınabilecek puan ranjı, 32-192'dir. Puanlamada olumlu faktörlerde (Düşünen Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım) düşük puanlar problemleri çözmede etkililiği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir. Olumsuz faktörlerde ise (Aceleci Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım) yüksek puanlar, problem çözme algısında daha çok bu faktörlerin kullanılma eğilimi olduğunu ifade eder.

Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları çerçevesinde çeviri çalışmaları 1988 yılında ilk olarak Akkoyun ve Öztan (Akt: Ferah 2000), daha sonra Taylan (1990) ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Bunlardan Taylan'ın (1990) çalışmasında 14 kişi ile yapılan envanterin İngilizce ve Türkçe uygulamalarından elde edilen korelasyon katsayıları .64 ile .86 arasında bulunmuş; Şahin, Şahin ve P.P. Heppner'in (1993) çalışmasında ise, envanterin orijinal formu Şahin ve Şahin tarafından ayrı ayrı çevrilerek ters çevirme işlemi uygulanmıştır. Bu işlemin sonucunda orijinal maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler seçilerek Türkçe

formu oluşturulmuştur. Bu çalışmalar, envanterin Türkçe ve İngilizce formlarının eşdeğerde olduğunu göstermiştir. PÇE'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları da Taylan (1990), Şahin, Şahin ve Heppner (1993) ve Çam (1995) tarafından yapılmıştır (Akt: Bezci 2010).

Bu çalışmanın problem çözme iç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı 0.76 olarak bulunmuştur.

2.5. Veri Toplama Süreci

2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören 550 öğrenciden, 345'ine ulaşılarak veri toplama aracı yaptırılmış ve 9 ölçek değerlendirme dışı bırakılarak, 336 ölçek geçerli sayılmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

İstatistiksel analiz aşamasında şu işlemler gerçekleştirilmiştir: Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.

Verilerin analizinde; kullanılan ölçeklerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirleyebilmek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmış ve $p < 0.05$ bulunduğu takdirde varyans analizi yerine parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis- H testi, t testi yerine Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. $P > 0.05$ bulunduğu takdir de ise t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) işlemleri yapılmıştır. Gruplar arası farkı belirleyebilmek için de Tukey testi kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizleri SPSS for Windows 15.00 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Araştırma Grubunun Kişisel Özellikleri

Çizelge 3.1. Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımı.

		N	%			N	%
Anne Eğitim	İlkokul	198	58,9	Lise Öğrenimini Spor İçerikli Bir Eğitim Kurumunda Tamamlama	Evet	88	26,2
	Ortaokul	86	25,6		Hayır	248	73,8
	Lise	42	12,5	Aktif Spor Yapma	Evet	201	59,8
	Üniversite	10	3,0		Hayır	135	40,2
Baba Eğitim	İlkokul	122	36,3	Spor Yapma Düzeyi	Amatör	161	47,9
	Ortaokul	105	31,3		Profesyonel	40	11,9
	Lise	88	26,2				
	Üniversite	21	6,3				
Aile Gelir	0-1000	109	32,4	Spor Türü	Bireysel spor	88	26,2
	1001-1500	96	28,6		Takım sporu	114	33,9
	1501-2000	50	14,9				
	2001-2500 +	81	24,1	Boş Zamanlarını Değerlendirme	Kitap okuma	63	18,8
Aylık Öğrenim Gider	0-350	64	19,0		Tiyatro	51	15,2
	351-400	67	19,9		Televizyon ve Sinema	93	27,7
	401-500	76	22,6		Spor ve Sosyal faaliyetler	129	38,4
	501 +	129	38,4				
Sınıf	1. Sınıf	103	30,7	TV Programları	Haber	55	16,4
	2. Sınıf	84	25,0		Tartışma	43	12,8
	3. Sınıf	68	20,2		Spor	186	55,4
	4. Sınıf	81	24,1		Belgesel	52	15,5
Bölüm	Bed.Eğt.Spor	163	48,5				
	S.Yöneticiliği	173	51,5				
Yaşamının Çoğunu Geçirdiği Yer	İl	124	36,9	Film Türleri	Korku	64	19,0
	İlçe	136	40,5		Gerilim	65	19,3
	Belde	27	8,0		Komedi	125	37,2
	Köy	49	14,6		Bilim-kurgu	82	24,4

Çizelge 3.1.e bakıldığında katılımcıların anne eğitim durumuna göre 198'i (%58,9) ilkokul, 86'sı (%25,6) ortaokul, 42'si (%12,5) lise ve 10'u (%3,0) üniversite mezunudur. Baba eğitim durumuna göre 122'si (%36,3) ilkokul, 105'i (%31,3) ortaokul, 88'i (%26,2) lise ve 21'i (%6,3) üniversite mezunudur. Katılımcıların aile gelir durumuna göre 109'u (%32,4) 0-1000 TL, 96'sı (%28,6) 1001-1500 TL, 50'si (%14,9) 1501-2000 TL ve 81'i (%24,1) 2001-2500 TL ve üzeri olarak görülmektedir. Katılımcıların öğrenim giderlerine göre 64'ü (%19,0) 0-350 TL, 67'si (%19,9) 351-400 TL, 76'sı (%22,6) 401-500 TL ve 129'u (%38,4) 501 TL ve üzeri

olarak görülmektedir. Sınıf durumuna göre 103'ü (%30,7) 1.sınıf, 84'ü (%25,0) 2.sınıf, 68'i (%20,2) 3.sınıf ve 81'i (%24,1) 4.sınıfta okumaktadır. Bölüm durumuna göre 163'ü (48,5) beden eğitimi ve spor öğretmenliği, 173'ü (51,5) spor yöneticiliği bölümünde öğrenimine devam etmektedir. Katılımcıların yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim merkezine göre 124'ü (%36,9) il merkezinde, 136'sı (%40,5) ilçe merkezlerinde, 27'si (%8,0) beldede ve 49'u (%14,6) köyde yaşamını sürdürmüştür. Lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişkenine göre 88'i (%26,2) evet ve 248'i (%73,8) hayır demişlerdir. Aktif spor yapma durumuna göre 201'i (%59,8) evet, 135'i (%40,2) hayır demiştir. Katılımcıların spor yapma düzeyine göre 161 (%47,9)'i amatör düzeyde derken 40'ı (%11,9) profesyonel anlamda spor yaptıklarını beyan etmişlerdir. Katılımcıların yaptıkları spor türüne göre 88'i (%26,2) bireysel spor yaparken 114'ü (%33,9) takım sporu yapmaktadır. Katılımcıların boş zamanlarını değerlendirme durumuna göre 63'ü (%18,8) kitap okuyarak, 51'i (%15,2) tiyatroya giderek, 93'ü (%27,7) televizyon izleyerek veya sinemaya giderek ve 129'u (%38,4) spor ve sosyal faaliyetlere katılarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların izledikleri TV program değişkenine göre 55'i (%16,4) haber programlarını, 43'ü (%12,8) tartışma programlarını, 186' sını (%55,4) spor programlarını izlerken 52'si (15,5) belgesel programlarını izlediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların izledikleri film türlerine göre 64'ü (%19,0) korku filmlerini, 65'i (%19,3) gerilim filmlerini, 125'i (%37,2) komedi filmlerini ve 82'si (%24,4) bilim-kurgu filmlerini izlediklerini ifade etmişlerdir.

3.2. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testleri

Bu kısımda öğrencilerin, saldırganlık ölçeği ve problem çözme becerileriyle ilgili uygulanacak analizler için normal ve normal olmayan dağılımı gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov çizelgeler bulunmaktadır.

Çizelge 3.2. Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Alt Boyutlarını Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi.

Saldırganlık	N	Mean	Std.Deviation	Kol-Sim Z	P
Yıkıcı	336	40,5030	13,35776	1,327	,059
Atılğan	336	35,8899	15,36413	1,418	,036
Edilgen	336	42,2083	13,49842	1,296	,069
Toplam	336	118,6012	37,16621	1,331	,058
Problem Çözme	N	Mean	Std.Deviation	Kol-Sim Z	P
Aceleci Yaklaşım	336	31,2470	7,72020	1,285	,074
Düşünen Yaklaşım	336	16,2708	5,94812	1,223	,101
Kaçıngan Yaklaşım	336	13,9345	5,65278	2,057	,000
Değerlendirici Yaklaşım	336	9,8542	4,19376	1,603	,012
Kendine Güvenli Yaklaşım	336	22,0327	5,56660	1,266	,081
Planlı Yaklaşım	336	12,8214	5,10642	1,464	,028
Problem Çözme Toplam	336	106,1607	15,40685	2,498	,000

Çizelge 3.2.de katılımcıların, saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin normal ve normal olmayan dağılımlara uygun olup olmadığını gösteren One-Sample Kolmogorov- Smirnov test sonuçları görülmektedir. Buna göre saldırganlık toplam, Yıkıcı ve Edilgen alt boyutlarında normal dağılım ($P>0.05$), saldırganlık alt boyutlarından Atılğan boyutu ise normal olmayan dağılım ($P<0.05$) olduğu görülmektedir. Problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarının normal dağılım ($P>0.05$), kaçıngan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutlarıyla problem çözme toplam boyutunda ise normal olmayan dağılım ($P<0.05$) olduğu görülmektedir. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda normal olan dağılımlara t-testi ve Anova (F-testi) testleri, normal olmayan dağılımlara ise Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır.

3.3. Saldırganlık Genel ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Saldırganlık toplam ve alt boyutlarından olan “Yıkıcı Saldırganlık, Edilgen Saldırganlık ve Atılğan Saldırganlık” boyutlarına ilişkin bulgular aşağıya tablolar şeklinde çıkarılmıştır.

Çizelge 3.3. Katılımcıların Genel Saldırganlık ve Saldırganlık Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçları.

	N	\bar{X}	Ss	Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puan
Yıkıcı Saldırganlık	336	40,5030	13,35776	10-70
Atılgan Saldırganlık	336	35,8899	15,36413	10-70
Edilgen Saldırganlık	336	42,2083	13,49842	10-70
Genel Saldırganlık	336	118,6012	37,16621	30-210

Çizelge 3.3.te katılımcıların genel olarak saldırganlık boyutu ve saldırganlık alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; katılımcıların yıkıcı saldırganlık puanı $\bar{X}=40,50$ olarak bulunmuştur. Buna göre yıkıcı saldırganlık puanı, $\bar{X}=40,50$, ölçekten alınabilecek değerler göz önüne alındığında (Ölçekten alınabilecek değer en düşük 10 en yüksek 70) orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Buradan da katılımcıların yıkıcı saldırganlık boyutu puanının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Katılımcıların atılgan saldırganlık puanı, $\bar{X}=35,88$ olarak bulunmuştur. Buna göre atılgan saldırganlık puanı, $\bar{X}=35,88$ ölçekten alınabilecek değerler göz önüne alındığında (Ölçekten alınabilecek değer en düşük 10 en yüksek 70) ortalamanın altında olduğu anlaşılmaktadır. Buradan da katılımcıların atılgan saldırganlık boyutu puanının düşük olduğu söylenebilir. Katılımcıların edilgen saldırganlık puanı, $\bar{X}=42,20$ olarak bulunmuştur. Buna göre edilgen saldırganlık puanı, $\bar{X}=42,20$, ölçekten alınabilecek değerler göz önüne alındığında (Ölçekten alınabilecek değer en düşük 10 en yüksek 70) ortalamanın üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Buradan da katılımcıların edilgen saldırganlık boyutu puanının yüksek olduğu söylenebilir. Katılımcıların saldırganlık toplam puanı, $\bar{X}=118,60$ olarak bulunmuştur. Buna göre; toplam saldırganlık puanı $\bar{X}=118,60$, ölçekten alınabilecek değerler göz önüne alındığında (Ölçekten alınabilecek değer en düşük 40 en yüksek 210) ortalamanın altında olduğu anlaşılmaktadır. Buradan da katılımcıların toplam saldırganlık boyutu puanının düşük olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.4. Katılımcıların Cinsiyet Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarıyla Saldırganlık Toplam Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Yıkıcı Saldırganlık	Kadın	155	40,9613	13,41780	334	,581	,561
	Erkek	181	40,1105	13,33079			
Edilgen Saldırganlık	Kadın	155	42,8774	13,18024	334	,840	,401
	Erkek	181	41,6354	13,77557			
Genel Saldırganlık	Kadın	155	120,6129	37,30210	334	,918	,359
	Erkek	181	116,8785	37,06581			

Çizelge 3.4.te katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet değişicisine dair değişip değişmediği t-testi ile incelenmiş olup sonuçta yıkıcı saldırganlık alt boyut puan ortalamaları, cinsiyet değişicisine dair kadın olan öğrencilerin $\bar{X}=40,96$, erkek olanların ise $\bar{X}=40,11$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutundan cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. (t:0,581 P:0,561>0,05).Edilgen saldırganlık alt boyut puan ortalamaları, cinsiyet değişicisine dair kadın olan öğrencilerin $\bar{X}=42,87$ erkek olanların ise $\bar{X}=41,63$ olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. (t:0,840 P:0,401>0,05). Genel saldırganlık puan ortalamaları, cinsiyet değişicisine dair kadın olan öğrencilerin $\bar{X}=120,61$ erkek olanların ise $\bar{X}=116,87$ olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (t:0,918 P:0,359>0,05).

Çizelge 3.5. Katılımcıların Cinsiyet Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları.

Atılğan Saldırganlık		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
	Bayan	155	173,16	26839,50	13305,500	-,814	,416
	Erkek	181	164,51	29776,50			

Çizelge 3.5.te katılımcıların atılğan saldırganlık puanına ait ortalamalarının cinsiyet değişicisine dair değişip değişmediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş olup sonuçta cinsiyet değişicisine dair saldırganlık alt boyutlarından atılğan saldırganlık boyutu açısından mantıklı bir ayırım görülmemiştir (U:13305,500 P=0,416>0,05).

Çizelge 3.6. Katılımcıların Yaş Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Yıkıcı Saldırganlık	18-20	152	39,4211	13,73328	333	,911	,403	Yok
	21-24	153	41,3791	12,72017				
	25-26	31	41,4839	14,57823				
Edilgen Saldırganlık	18-20	152	41,6053	14,25973	333	,277	,758	Yok
	21-24	153	42,7255	12,58771				
	25-26	31	42,6129	14,31707				
Genel Saldırganlık	18-20	152	113,7303	35,51587	333	2,412	,091	Yok
	21-24	153	122,4706	36,89852				
	25-26	31	123,3871	44,24227				

Çizelge 3.6.da katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının yaş değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta yıkıcı saldırganlık alt boyut puanı, 18-20 yaş arasında olanlar $\bar{X} = 39,42$, 21-24 yaş arasında olanlar $\bar{X} = 41,37$ iken 25-26 yaş arasında olanlar için $\bar{X} = 41,48$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından yaş değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:0,911 P:0,403>0,05). Edilgen saldırganlık alt boyut puanı, 18-20 yaş arasında olanlar $\bar{X} = 41,60$, 21-24 yaş arasında olanlar $\bar{X} = 42,72$ iken 25-26 yaş arasında olanlar için $\bar{X} = 42,61$ olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından yaş değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:0,277 P:0,758>0,05). Genel saldırganlık boyut puanı, 18-20 yaş arasında olanlar $\bar{X} = 113,73$, 21-24 yaş arasında olanlar $\bar{X} = 122,47$ iken 25-26 yaş arasında olanlar için $\bar{X} = 123,38$ olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından yaş değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:2,412 P:0,091>0,05).

Çizelge 3.7. Katılımcıların Yaş Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Atılğan Saldırganlık	18-20	152	148,21	2	12,181	,002	1-2
	21-24	153	184,42				1-3
	25-26	31	189,42				

Çizelge 3.7.de katılımcıların atılğan saldırganlık puanına ait ortalamalarının yaş değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş olup sonuçta

yaş değişicisine dair atılğan saldırganlık açısından mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:12,181 P=0,002<0,05$).

Çizelge 3.8. Katılımcıların Medeni Durum Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarıyla Saldırganlık Toplam Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Yıkıcı Saldırganlık	Bekar	318	40,4623	13,21803	334	-,234	,815
	Evli	18	41,2222	16,04976			
Edilgen Saldırganlık	Bekar	318	42,3239	13,38765	334	,659	,510
	Evli	18	40,1667	15,61391			
Genel Saldırganlık	Bekar	318	118,6069	36,56729	334	,012	,991
	Evli	18	118,5000	47,81244			

Çizelge 3.8.de katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının medeni durum değişicisine dair değişip değişmediği t-testi ile incelenmiş olup sonuçta yıkıcı saldırganlık alt boyut puan ortalamaları, medeni durum değişicisine dair bekar olan öğrencilerin $\bar{X} = 40,46$ evli olanların ise $\bar{X} = 41,22$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (t:-0,234 P:0,815>0,05). Edilgen saldırganlık alt boyut puan ortalamaları, medeni durum değişicisine dair bekar olan öğrencilerin $\bar{X} = 42,32$, evli olanların ise $\bar{X} = 40,16$ olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (t:0,659 P:0,510>0,05). Genel saldırganlık boyut puan ortalamaları, medeni durum değişicisine dair bekar olan öğrencilerin $\bar{X} = 118,60$, evli olanların ise $\bar{X} = 118,50$ olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından medeni durum değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (t:0,012 P:0,991>0,05).

Çizelge 3.9. Katılımcıların Medeni Durum Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları.

Atılğan Saldırganlık		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
	Bekar	318	168,31	53521,50			
Evli	18	171,92	3094,50				

Çizelge 3.9.da katılımcıların atılgan saldırganlık puanına ait ortalamalarının medeni durum değişicisine dair değişip değişmediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş olup sonuçta medeni durum değişicisine dair saldırganlık alt boyutlarından atılgan saldırganlık boyutu açısından mantıklı bir ayırım görülmemiştir (U:2800,500 P=0,878>0,05).

Çizelge 3.10. Katılımcıların Anne Eğitim Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Yıkıcı Saldırganlık	İlkokul	198	40,8586	13,39900	332	,174	,914	Yok
	Ortaokul	86	40,2907	13,42155				
	Lise	42	39,7381	13,49988				
	Üniversite	10	38,5000	13,03201				
Edilgen Saldırganlık	İlkokul	198	42,8889	13,81413	332	,648	,585	Yok
	Ortaokul	86	41,8488	12,45464				
	Lise	42	40,6667	14,44699				
	Üniversite	10	38,3000	12,23883				
Genel Saldırganlık	İlkokul	198	118,6768	36,86836	332	,186	,906	Yok
	Ortaokul	86	120,1512	37,03433				
	Lise	42	116,5714	40,17471				
	Üniversite	10	112,3000	35,64345				

Çizelge 3.10.da katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta yıkıcı saldırganlık alt boyut puanı, ilkokul mezunları için $\bar{X}=40,85$, ortaokul mezunları için $\bar{X}=40,29$, lise mezunları için $\bar{X}=39,73$ iken üniversite mezunları için ise $\bar{X}=38,50$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından anne eğitim durumu değişicisine göre mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:0,174 P:0,914>0,05). Edilgen saldırganlık alt boyut puanı, ilkokul mezunları için $\bar{X}=42,88$, ortaokul mezunları için $\bar{X}=41,84$, lise mezunları için $\bar{X}=40,66$ iken üniversite mezunları için ise $\bar{X}=38,30$ olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından anne eğitim durumu değişicisine göre mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:0,648 P:0,585>0,05). Genel saldırganlık puanı, ilkokul mezunları için $\bar{X}=118,67$, ortaokul mezunları için $\bar{X}=120,15$, lise mezunları için $\bar{X}=116,57$ iken üniversite mezunları için ise $\bar{X}=112,30$ olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından anne eğitim durumu değişicisine göre mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:0,185 P:0,906>0,05).

Çizelge 3.11. Katılımcıların Anne Eğitim Durumu Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılgan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Atılgan Saldırganlık	İlkokul	198	162,11	3	2,546	,467	Yok
	Ortaokul	86	182,02				
	Lise	42	170,63				
	Üniversite	10	169,70				

Çizelge 3.11.de katılımcıların atılgan saldırganlık puanına ait ortalamalarının anne eğitim durumu değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş olup sonuçta anne eğitim değişicisine dair atılgan saldırganlık açısından mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:2,546 P=0,467>0,05$).

Çizelge 3.12. Katılımcıların Baba Eğitim Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Yıkıcı Saldırganlık	İlkokul	122	37,9590	12,51141	332	3,179	,024	2-4
	Ortaokul	105	42,8095	13,24626				
	Lise	88	41,9091	13,45545				
	Üniversite	21	37,8571	16,06949				
Edilgen Saldırganlık	İlkokul	122	40,4426	13,07262	332	2,507	,059	Yok
	Ortaokul	105	44,3714	12,69483				
	Lise	88	43,1250	14,04984				
	Üniversite	21	37,8095	15,92991				
Genel Saldırganlık	İlkokul	122	110,4836	33,78450	332	5,318	,001	2-4
	Ortaokul	105	127,1429	37,25701				
	Lise	88	122,9091	38,13607				
	Üniversite	21	105,0000	40,32865				

Çizelge 3.12.de katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta yıkıcı saldırganlık alt boyut puanı, ilkokul mezunları için $\bar{X}=37,95$, ortaokul mezunları için $\bar{X}=42,80$, lise mezunları için $\bar{X}=41,90$ iken üniversite mezunları için ise $\bar{X}=37,85$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından baba eğitim durumu mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:3,179 P:0,024<0,05). Edilgen saldırganlık alt boyut puanı, ilkokul mezunları için $\bar{X}=40,44$, ortaokul mezunları için $\bar{X}=44,37$, lise mezunları için $\bar{X}=43,12$ iken üniversite mezunları için ise $\bar{X}=37,80$ olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırganlık alt

boyutu açısından baba eğitim durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:2,507 P:0,059>0,05). Genel saldırganlık puanı, ilkokul mezunları için \bar{X} =110,48, ortaokul mezunları için \bar{X} =127,14, lise mezunları için \bar{X} =122,90 iken üniversite mezunları için ise \bar{X} =105,00 olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından baba eğitim durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:5,318 P:0,001<0,05).

Çizelge 3.13. Katılımcıların Baba Eğitim Durumu Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Atılğan Saldırganlık	İlkokul	122	145,20	3	19,213	,000	1-2
	Ortaokul	105	193,53				1-3
	Lise	88	180,80				4-2
	Üniversite	21	127,19				4-3

Çizelge 3.13.de katılımcıların atılğan saldırganlık puanına ait ortalamalarının baba eğitim durumu değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş olup sonuçta baba eğitim değişicisine dair atılğan saldırganlık açısından mantıklı bir ayırım görülmüştür (X²:19,213 P=0,000<0,05).

Çizelge 3.14. Katılımcıların Aile Gelir Durumu Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Yıkıcı Saldırganlık	0-1000	109	37,3578	11,85446	332	8,484	,000	4-1
	1001-1500	96	38,4063	13,95978				4-2
	1501-2000	50	42,1800	12,47805				
	2001-2500	81	46,1852	13,32208				
Edilgen Saldırganlık	0-1000	109	39,4495	13,30517	332	4,131	,007	4-1
	1001-1500	96	41,2813	14,03207				
	1501-2000	50	43,9400	11,45427				
	2001-2500	81	45,9506	13,50454				
Genel Saldırganlık	0-1000	109	107,5229	30,98165	332	9,198	,000	4-1
	1001-1500	96	115,2396	39,00600				4-2
	1501-2000	50	124,0200	33,09448				
	2001-2500	81	134,1481	39,58602				

Çizelge 3.14.te katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının aile gelir durumu değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta yıkıcı saldırganlık alt boyut puanı, 0-1000 TL için $\bar{X} = 37,35$, 1001-1500 TL için $\bar{X} = 38,40$, 1501-2000 TL için $\bar{X} = 42,18$ iken 2001-2500 TL ise $\bar{X} = 46,18$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından aile gelir durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:8,484 P:0,000<0,05). Edilgen saldırganlık alt boyut puanı, 0-1000 TL için $\bar{X} = 39,44$, 1001-1500 TL için $\bar{X} = 41,28$, 1501-2000 TL için $\bar{X} = 43,94$ iken 2001-2500 TL ise $\bar{X} = 45,95$ olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından aile gelir durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:4,131 P:0,007<0,05). Genel saldırganlık puanı, 0-1000 TL için $\bar{X} = 107,52$, 1001-1500 TL için $\bar{X} = 115,23$, 1501-2000 TL için $\bar{X} = 124,020$ iken 2001-2500 TL ise $\bar{X} = 134,148$ olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından aile gelir durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:9,198 P:0,000<0,05).

Çizelge 3.15. Katılımcıların Aile Gelir Durumu Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Atılğan Saldırganlık	0-1000	109	135,34	3	25,777	,000	1-2
	1001-1500	96	167,05				1-3
	1501-2000	50	183,33				1-4
	2001-2500	81	205,69				2-4

Çizelge 3.15.te katılımcıların atılğan saldırganlık puanına ait ortalamalarının aile gelir durumu değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş olup sonuçta aile gelir durumu değişicisine dair atılğan saldırganlık açısından mantıklı bir ayırım görülmüştür (X²:25,777 P=0,000<0,05).

Çizelge 3.16. Katılımcıların Aylık Öğrenim Gider Durumu Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Yıkıcı Saldırganlık	0-350	64	36,8125	12,56207	332	2,303	,077	Yok
	351-400	67	40,1194	11,84818				
	401-500	76	41,6316	11,33707				
	501 ve +	129	41,8682	15,23482				
Edilgen Saldırganlık	0-350	64	38,9688	13,22212	332	1,870	,134	Yok
	351-400	67	41,6567	12,16123				
	401-500	76	43,9079	11,59446				
	501 ve +	129	43,1008	15,09545				
Genel Saldırganlık	0-350	64	107,6094	32,60033	332	2,997	,031	1-3
	351-400	67	115,7761	32,46668				
	401-500	76	123,5658	31,50633				
	501 ve +	129	122,5969	43,26256				

Çizelge 3.16.da katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup yıkıcı saldırganlık alt boyut puanı, 0-350 TL için \bar{X} =36,81, 351- 400 TL için \bar{X} =40,11, 401- 500 TL için \bar{X} =41,63 iken 501 ve üzeri TL için ise \bar{X} =41,86 olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:2,303 P:0,077>0,05). Edilgen saldırganlık alt boyut puanı, 0-350 TL için \bar{X} =38,96, 351- 400 TL için \bar{X} =41,65, 401- 500 TL için \bar{X} =43,90 iken 501 ve üzeri TL için ise \bar{X} =43,10 olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:1,870 P:0,134>0,05). Genel saldırganlık alt boyut puanı, 0-350 TL için \bar{X} =107,60, 351- 400 TL için \bar{X} =115,77, 401- 500 TL için \bar{X} =123,56 iken 501 ve üzeri TL için ise \bar{X} =122,59 olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:2,997 P:0,031<0,05).

Çizelge 3.17. Katılımcıların Aylık Öğrenim Gider Durumu Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Atılğan Saldırganlık	0-350	64	143,92	3	7,914	,048	1-3 1-4
	351-400	67	157,50				
	401-500	76	183,66				
	501 ve +	129	177,47				

Çizelge 3.17.de katılımcıların atılğan saldırganlık puanına ait ortalamalarının aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş olup sonuçta aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair atılğan saldırganlık açısından mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:7,914 P=0,048<0,05$).

Çizelge 3.18. Katılımcıların Sınıf Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Yıkıcı Saldırganlık	1.Sınıf	103	38,1650	13,65549	332	3,104	,027	1-4
	2.Sınıf	84	39,1310	12,35887				
	3.Sınıf	68	42,2059	13,59275				
	4.Sınıf	81	43,4691	13,25998				
Edilgen Saldırganlık	1.Sınıf	103	40,3010	14,01388	332	2,964	,032	2-3
	2.Sınıf	84	40,2262	13,16105				
	3.Sınıf	68	44,8088	13,46999				
	4.Sınıf	81	44,5062	12,68968				
Genel Saldırganlık	1.Sınıf	103	108,1942	33,39428	332	6,697	,000	1-4
	2.Sınıf	84	114,3929	33,31775				
	3.Sınıf	68	127,1618	39,71827				
	4.Sınıf	81	129,0123	39,49034				

Çizelge 3.18.de katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının sınıf değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup yıkıcı saldırganlık alt boyut puanı, 1. sınıf için $\bar{X} = 38,16$, 2. sınıf için $\bar{X} = 39,13$, 3. sınıf için $\bar{X} = 42,20$ iken 4. Sınıf için ise $\bar{X} = 43,46$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından sınıf değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:3,104 P:0,027<0,05). Edilgen saldırganlık alt boyut puanı, 1. sınıf için $\bar{X} = 40,30$, 2. sınıf için $\bar{X} = 40,22$, 3. sınıf için $\bar{X} = 44,80$ iken 4. sınıf için ise $\bar{X} = 44,50$ olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından

sınıf değişicisine dair mantıklı bir ayırım görölmüştür (F:2,964 P:0,032<0,05). Genel saldırganlık puanı, 1. sınıf için $\bar{X} = 108,19$, 2. sınıf için $\bar{X} = 114,39$, 3. sınıf için $\bar{X} = 127,16$ iken 4. sınıf için ise $\bar{X} = 129,01$ olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından sınıf değişicisine dair mantıklı bir ayırım görölmüştür (F:6,697 P:0,000<0,05).

Çizelge 3.19. Katılımcıların Sınıf Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Atılğan Saldırganlık	1.Sınıf	103	129,00	0	31,502	,000	1-2
	2.Sınıf	84	163,92				1-3
	3.Sınıf	68	195,01				1-4
	4.Sınıf	81	201,23				2-3
							2-4

Çizelge 3.19.da katılımcıların atılğan saldırganlık puanına ait ortalamalarının sınıf değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş olup sonuçta sınıf değişicisine dair atılğan saldırganlık açısından mantıklı bir ayırım görölmüştür ($X^2:31,502$ P=0,000<0,05).

Çizelge 3.20. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarıyla Saldırganlık Toplam Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Yıkıcı Saldırganlık	Beden Eğitimi Öğretmenliği	163	42,3067	13,64783	334	2,420	,016
	Spor Yöneticiliği	173	38,8035	12,88801			
Edilgen Saldırganlık	Beden Eğitimi Öğretmenliği	163	43,5153	13,65644	334	1,728	,085
	Spor Yöneticiliği	173	40,9769	13,26955			
Genel Saldırganlık	Beden Eğitimi Öğretmenliği	163	120,6933	38,55753	334	1,002	,317
	Spor Yöneticiliği	173	116,6301	35,80603			

Çizelge 3.20.de katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının bölüm değişicisine dair değişip değişmediği t-testi ile incelenmiş olup sonuçta yıkıcı saldırganlık alt boyut puan ortalamaları, bölüm değişicisine dair beden eğitimi öğretmenliğindeki öğrencilerin $\bar{X} = 42,30$, spor yöneticiliğinde olanların ise $\bar{X} = 38,80$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt

boyutu açısından bölüm değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (t:2,420 P:0,016<0,05).Edilgen saldırganlık alt boyut puan ortalamaları, bölüm değişicisine dair beden eğitimi öğretmenliğindeki öğrencilerin $\bar{X} =43,51$, spor yöneticiliği bölümünde olanların ise $\bar{X} =40,97$ olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından bölüm değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (t:1,728 P:0,085>0,05).Genel saldırganlık puan ortalamaları, bölüm değişicisine dair beden eğitimi öğretmenliğindeki öğrencilerin $\bar{X} =120,69$, spor yöneticiliğinde olanların ise $\bar{X} =116,63$ olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından bölüm değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (t:1,002 P:0,317>0,05).

Çizelge 3.21. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Atılğan Saldırganlık	Beden Eğitimi Öğretmenliği	163	161,69	26355,50	12989,500	-1,248	,212
	Spor Yöneticiliği	173	174,92	30260,50			

Çizelge 3.21.de katılımcıların atılğan saldırganlık puanına ait ortalamalarının bölüm değişicisine dair değişip değişmediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş olup sonuçta bölüm değişicisine dair saldırganlık alt boyutlarından atılğan saldırganlık boyutu açısından mantıklı bir ayırım görülmemiştir (U:12989,500 P=0,212>0,05).

Çizelge 3.22. Katılımcıların Yaşamının Çoğunu Geçirdikleri Yer Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Yıkıcı Saldırganlık	İl	124	41,5161	13,41428	332	8,029	,000	2-3
	İlçe	136	38,1397	12,61814				
	Belde	27	51,0370	11,82722				
	Köy	49	38,6939	13,28095				
Edilgen Saldırganlık	İl	124	42,7823	13,41857	332	7,305	,000	4-3
	İlçe	136	40,4191	12,71369				
	Belde	27	52,8148	10,75259				
	Köy	49	39,8776	14,63818				
Genel Saldırganlık	İl	124	120,4435	37,65857	332	8,738	,000	2-3
	İlçe	136	112,2794	34,83670				
	Belde	27	150,2222	31,51841				
	Köy	49	114,0612	36,73747				

Çizelge 3.22.de katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının yaşamının çoğunu geçirdikleri yer değişikliğine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta yıkıcı saldırganlık alt boyut puanı, il için $\bar{X} = 41,51$, ilçe için $\bar{X} = 38,13$, belde için $\bar{X} = 51,03$ iken köy için ise $\bar{X} = 38,69$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından yaşamının çoğunu geçirdiği yer değişikliğine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:8,029 P:0,000<0,05). Edilgen saldırganlık alt boyut puanı, il için $\bar{X} = 42,78$, ilçe için $\bar{X} = 40,41$, belde için $\bar{X} = 52,81$ iken köy için ise $\bar{X} = 39,87$ olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından yaşamının çoğunu geçirdiği yer değişikliğine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:7,305 P:0,000<0,05). Genel saldırganlık puanı, il için $\bar{X} = 120,44$, ilçe için $\bar{X} = 112,27$, belde için $\bar{X} = 150,22$ iken köy için ise $\bar{X} = 114,06$ olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından yaşamının çoğunu geçirdiği yer değişikliğine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:8,738 P:0,000<0,05).

Çizelge 3.23. Katılımcıların Yaşamının Çoğunu Geçirdikleri Yer Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Atılğan Saldırganlık	İl	124	170,47	3	14,778	,002	1-3 2-3 4-3
	İlçe	136	154,55				
	Belde	27	232,98				
	Köy	49	166,69				

Çizelge 3.23.te katılımcıların atılğan saldırganlık puanına ait ortalamalarının yaşamının çoğunu geçirdikleri yer değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş olup sonuçta yaşamının çoğunu geçirdikleri yer değişicisine dair atılğan saldırganlık açısından mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:14,778$ $P=0,002<0,05$).

Çizelge 3.24. Katılımcıların Lise Öğrenimini Spor İçerikli Bir Eğitim Kurumunda Tamamlama Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Saldırganlık Boyutlarıyla Saldırganlık Toplam Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Yıkıcı Saldırganlık	Evet	88	43,4432	14,41252	334	2,421	,016
	Hayır	248	39,4597	12,83208			
Edilgen Saldırganlık	Evet	88	44,2500	14,70573	334	1,656	,099
	Hayır	248	41,4839	12,99765			
Genel Saldırganlık	Evet	88	126,1591	41,59379	334	2,234	,026
	Hayır	248	115,9194	35,16418			

Çizelge 3.24.te katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair değişip değişmediği t-testi ile incelenmiş olup sonuçta yıkıcı saldırganlık alt boyut puan ortalamaları, lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair evet diyen öğrencilerin $\bar{X}=43,44$, hayır diyenlerin ise $\bar{X}=39,45$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($t:2,421$ $P:0,016<0,05$). Edilgen saldırganlık alt boyut puan ortalamaları, lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair evet diyen öğrencilerin $\bar{X}=44,25$, hayır diyenlerin ise

$\bar{X} = 41,48$ olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (t:1,656 P:0,099>0,05). Genel saldırganlık puan ortalamaları, lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair evet diyen öğrencilerin $\bar{X} = 126,15$, hayır diyenlerin ise $\bar{X} = 115,91$ olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık boyutu lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (t:2,234 P:0,026<0,05).

Çizelge 3.25. Katılımcıların Lise Öğrenimini Spor İçerikli Bir Eğitim Kurumunda Tamamlama Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılgan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Atılgan Saldırganlık	Evet	88	183,65	16161,50	9578,500	-1,704	,088
	Hayır	248	163,12	40454,50			

Çizelge 3.25.te katılımcıların atılgan saldırganlık puanına ait ortalamalarının lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair değişip değişmediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş olup sonuçta lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair saldırganlık alt boyutlarından atılgan saldırganlık boyutu açısından mantıklı bir ayırım görülmemiştir (U:9568,500 P=-1,704>0,05).

Çizelge 3.26. Katılımcıların Aktif Spor Yapma Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarıyla Saldırganlık Toplam Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Yıkıcı Saldırganlık	Evet	201	39,7811	14,19232	334	-1,210	,227
	Hayır	135	41,5778	11,97913			
Edilgen Saldırganlık	Evet	201	41,3383	14,35148	334	-1,444	,150
	Hayır	135	43,5037	12,05329			
Genel Saldırganlık	Evet	201	115,4478	38,94969	334	-1,905	,058
	Hayır	135	123,2963	33,93960			

Çizelge 3.26.da katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının aktif spor yapma değişicisine dair değişip değişmediği t-testi ile

incelenmiş olup sonuçta yıkıcı saldırganlık alt boyut puan ortalamaları, aktif spor yapma değişicisine dair evet diyen öğrencilerin $\bar{X} = 39,78$, hayır diyenlerin ise $\bar{X} = 41,57$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından aktif spor yapma değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (t:-1,210 P:0,227>0,05). Edilgen saldırganlık alt boyut puan ortalamaları, aktif spor yapma değişicisine dair evet diyen öğrencilerin $\bar{X} = 41,33$, hayır diyenlerin ise $\bar{X} = 43,50$ olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından aktif spor yapma değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (t:-1,444 P:0,150>0,05). Genel saldırganlık puan ortalamaları, aktif spor yapma değişicisine dair evet diyen öğrencilerin $\bar{X} = 115,44$, hayır diyenlerin ise $\bar{X} = 123,29$ olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından aktif spor yapma değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (t:-1,905 P:0,058>0,05).

Çizelge 3.27. Katılımcıların Aktif Spor Yapma Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Atılğan Saldırganlık	Evet	201	157,88	31733,50	11432,500	-2,446	,014
	Hayır	135	184,31	24882,50			

Çizelge 3.27.de katılımcıların atılğan saldırganlık puanına ait ortalamalarının aktif spor yapma değişicisine dair değişip değişmediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş olup sonuçta aktif spor yapma değişicisine dair saldırganlık alt boyutlarından atılğan saldırganlık boyutu açısından mantıklı bir ayrım görülmüştür (U:11432,500 P=-2,446<0,05).

Çizelge 3.28. Katılımcıların Spor Yapma Düzeyi Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarıyla Saldırganlık Toplam Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Yıkıcı Saldırganlık	Amatör	161	40,8385	14,14209	199	1,321	,188
	Profesyonel	40	37,5750	13,32991			
Edilgen Saldırganlık	Amatör	161	42,5093	14,60014	199	1,670	,097
	Profesyonel	40	38,3500	11,82034			
Genel Saldırganlık	Amatör	161	119,1553	39,20038	199	2,098	,037
	Profesyonel	40	105,0750	32,56110			

Çizelge 3.28.de katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının spor yapma düzeyi değişicisine dair değişip değişmediği t-testi ile incelenmiş olup sonuçta yıkıcı saldırganlık alt boyut puan ortalamaları, spor yapma düzeyi değişicisine dair amatörce spor yapan öğrencilerin $\bar{X} = 40,83$, profesyonelce yapanların ise $\bar{X} = 37,57$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından spor yapma düzeyi değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (t:1,321 P:0,188>0,05). Edilgen saldırganlık alt boyut puan ortalamaları, spor yapma düzeyi değişicisine dair amatörce spor yapan öğrencilerin $\bar{X} = 42,50$, profesyonelce yapanların ise $\bar{X} = 38,35$ olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından spor yapma düzeyi değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (t:1,670 P:0,097>0,05). Genel saldırganlık puan ortalamaları, spor yapma düzeyi değişicisine dair amatörce spor yapan öğrencilerin $\bar{X} = 119,15$, profesyonelce yapanların ise $\bar{X} = 105,07$ olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından spor yapma düzeyi değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür (t:2,098 P:0,037<0,05).

Çizelge 3.29. Katılımcıların Spor Yapma Düzeyi Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılgan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Atılgan Saldırganlık	Amatör	161	105,68	17015,00	2466,000	-2,291	,022
	Profesyonel	40	82,15	3286,00			

Çizelge 3.29.da katılımcıların atılgan saldırganlık puanına ait ortalamalarının spor yapma düzeyi değişicisine dair değişip değişmediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş olup sonuçta spor yapma düzeyi değişicisine dair saldırganlık alt boyutlarından atılgan saldırganlık boyutu açısından mantıklı bir ayırım görülmüştür (U:2466,000 P=-0,022<0,05).

Çizelge 3.30. Katılımcıların Spor Türü Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarıyla Saldırganlık Toplam Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Yıkıcı Saldırganlık	Bireysel	87	37,6207	15,13447	199	-1,919	,056
	Takım	114	41,4737	13,26397			
Edilgen Saldırganlık	Bireysel	87	38,8506	15,36950	199	-2,138	,034
	Takım	114	43,1754	13,25532			
Genel Saldırganlık	Bireysel	87	108,1264	40,24223	199	-2,365	,019
	Takım	114	121,0965	37,16525			

Çizelge 3.30.da katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının spor türü değişicisine dair değişip değişmediği t-testi ile incelenmiş olup sonuçta yıkıcı saldırganlık alt boyut puan ortalamaları, spor türü değişicisine dair bireysel spor yapan öğrencilerin $\bar{X} = 37,62$, takım sporu yapanların ise $\bar{X} = 41,47$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından spor türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (t:-1,919 P:0,056>0,05). Edilgen saldırganlık alt boyut puan ortalamaları, spor türü değişicisine dair bireysel spor yapan öğrencilerin $\bar{X} = 38,85$, takım sporu yapanların ise $\bar{X} = 43,17$ olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından spor türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (t:-2,138 P:0,034<0,05). Genel saldırganlık puan ortalamaları, spor türü değişicisine dair bireysel spor yapan öğrencilerin $\bar{X} = 108,12$, takım sporu yapanların ise $\bar{X} = 121,09$ olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından spor türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (t:-2,365 P:0,019<0,05).

Çizelge 3.31. Katılımcıların Spor Türü Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılgan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Atılgan Saldırganlık	Bireysel	87	91,32	7944,50	4116,500	-2,063	,039
	Takım	114	108,39	12356,50			

Çizelge 3.31.de katılımcıların atılgan saldırganlık puanına ait ortalamalarının spor türü değişicisine dair değişip değişmediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş olup sonuçta spor türü değişicisine dair saldırganlık alt boyutlarından atılgan saldırganlık boyutu açısından mantıklı bir ayırım görülmüştür (U:4116,500 P=0,039<0,05).

Çizelge 3.32. Katılımcıların Boş Zamanlarını Değerlendirme Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Yıkıcı Saldırganlık	Kitap Okuma	63	36,9524	13,20609	332	8,109	,000	1-2
	Tiyatro	51	48,2353	13,03164				
	Televizyon ve Sinema	93	40,5484	11,67543				
	Spor ve Sosyal Faaliyetler	129	39,1473	13,64969				
Edilgen Saldırganlık	Kitap Okuma	63	40,0794	14,03602	332	7,559	,000	1-2
	Tiyatro	51	50,0980	12,66374				
	Televizyon ve Sinema	93	41,8602	11,50103				
	Spor ve Sosyal Faaliyetler	129	40,3798	13,90099				
Genel Saldırganlık	Kitap Okuma	63	108,1111	34,44824	332	14,627	,000	1-2
	Tiyatro	51	147,5882	38,24771				
	Televizyon ve Sinema	93	117,6882	31,40201				
	Spor ve Sosyal Faaliyetler	129	112,9225	36,58074				

Çizelge 3.32.de katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta yıkıcı saldırganlık alt boyut puanı, kitap okuma için $\bar{X} = 36,95$, tiyatro için $\bar{X} = 48,23$, televizyon ve sinema için $\bar{X} = 40,54$ iken Spor ve Sosyal Faaliyetler için ise $\bar{X} = 39,14$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından boş zamanlarını değerlendirme değişicisine

dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:8,109 P:0,000<0,05). Edilgen saldırganlık alt boyut puanı, kitap okuma için $\bar{X} = 40,07$, tiyatro için $\bar{X} = 50,09$, televizyon ve sinema için $\bar{X} = 41,86$ iken spor ve sosyal faaliyetler için ise $\bar{X} = 40,37$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:7,559 P:0,000<0,05). Genel saldırganlık puanı, kitap okuma için $\bar{X} = 108,11$, tiyatro için $\bar{X} = 147,58$, televizyon ve sinema için $\bar{X} = 117,68$ iken spor ve sosyal faaliyetler için ise $\bar{X} = 112,92$ olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık alt boyutu açısından boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:14,627 P:0,000<0,05).

Çizelge 3.33. Katılımcıların Boş Zamanlarını Değerlendirme Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Atılğan Saldırganlık	Kitap Okuma	63	140,08	3	44,226	,000	1-2 2-3 2-4
	Tiyatro	51	249,36				
	Televizyon ve Sinema	93	165,14				
	Spor ve Sosyal Faaliyetler	129	152,83				

Çizelge 3.33.de katılımcıların atılğan saldırganlık puanına ait ortalamalarının boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş olup sonuçta boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair atılğan saldırganlık açısından mantıklı bir ayırım görülmüştür (X²:44,226 P=0,000<0,05).

Çizelge 3.34. Katılımcıların İzledikleri TV Programı Değişicisine Dair Saldırıcılık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Yıkıcı Saldırıcılık	Haber	55	38,5455	11,75493	332	2,421	,066	Yok
	Tartışma	43	41,4186	13,23097				
	Spor	186	39,6989	13,72808				
	Belgesel	52	44,6923	13,14704				
Edilgen Saldırıcılık	Haber	55	39,9091	13,23614	332	2,329	,074	Yok
	Tartışma	43	44,2326	13,33245				
	Spor	186	41,4140	13,64435				
	Belgesel	52	45,8077	12,84453				
Genel Saldırıcılık	Haber	55	110,7818	31,13631	332	2,507	,059	Yok
	Tartışma	43	124,9070	39,90991				
	Spor	186	116,8280	38,03743				
	Belgesel	52	128,0000	35,85865				

Çizelge 3.34.te katılımcıların toplam saldırıcılık ve saldırıcılık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının izledikleri TV programı değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta yıkıcı saldırıcılık alt boyut puanı, haber programı için $\bar{X} = 38,54$, tartışma programı için $\bar{X} = 41,41$, spor programı için $\bar{X} = 39,69$ iken belgesel programı için ise $\bar{X} = 44,69$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırıcılık alt boyutu açısından izledikleri TV programı değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (F:2,421 P:0,066>0,05). Edilgen saldırıcılık alt boyut puanı, haber programı için $\bar{X} = 39,90$, tartışma programı için $\bar{X} = 44,23$, spor programı için $\bar{X} = 41,41$ iken belgesel programı için ise $\bar{X} = 45,80$ olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırıcılık alt boyutu açısından izledikleri TV programı değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (F:2,329 P:0,074>0,05). Genel saldırıcılık puanı, haber programı için $\bar{X} = 110,78$, tartışma programı için $\bar{X} = 124,90$, spor programı için $\bar{X} = 116,82$ iken belgesel programı için ise $\bar{X} = 128,00$ olarak elde edilmiştir. Genel saldırıcılık alt boyutu açısından izledikleri TV programı değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (F:2,507 P:0,059>0,05).

Çizelge 3.35. Katılımcıların İzledikleri TV Programı Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılğan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Atılğan Saldırganlık	Haber	55	145,05	3	5,709	,127	Yok
	Tartışma	43	189,36				
	Spor	186	167,92				
	Belgesel	52	178,12				

Çizelge 3.35.te katılımcıların atılğan saldırganlık puanına ait ortalamalarının izledikleri TV programı değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş olup sonuçta izledikleri TV programı değişicisine dair atılğan saldırganlık açısından mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:5,709$ $P=0,127>0,05$).

Çizelge 3.36. Katılımcıların İzledikleri Film Türü Değişicisine Dair Saldırganlık Toplam ve Alt Boyutlarından Edilgen ve Yıkıcı Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Yıkıcı Saldırganlık	Korku	64	38,6250	13,69683	332	,584	,626	Yok
	Gerilim	65	40,3231	13,30544				
	Komedi	125	41,0640	13,00108				
	Bilim-kurgu	82	41,2561	13,76685				
Edilgen Saldırganlık	Korku	64	40,6875	14,22704	332	,810	,489	Yok
	Gerilim	65	41,5077	13,17920				
	Komedi	125	42,1760	12,94533				
	Bilim-kurgu	82	44,0000	14,03171				
Genel Saldırganlık	Korku	64	115,7344	40,84669	332	,251	,861	Yok
	Gerilim	65	117,6462	35,24842				
	Komedi	125	119,0560	36,67453				
	Bilim-kurgu	82	120,9024	36,89947				

Çizelge 3.36.da katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının izledikleri film türü değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta yıkıcı saldırganlık alt boyut puanı, korku filmi için $\bar{X} =38,62$, gerilim filmi için $\bar{X} =40,32$, komedi filmi için $\bar{X} =41,06$ iken bilim-kurgu için ise $\bar{X} =41,25$ olarak elde edilmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından izledikleri film türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($F:0,584$ $P:0,626>0,05$). Edilgen saldırganlık alt boyut puanı, korku filmi için $\bar{X} =40,68$, gerilim filmi için $\bar{X} =41,50$, komedi filmi için $\bar{X} =42,17$ iken bilim-kurgu için ise $\bar{X} =44,00$ olarak elde edilmiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından izledikleri film türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir

(F:0,810 P:0,489>0,05). Genel saldırganlık puanı, korku filmi için $\bar{X} = 115,73$, gerilim filmi için $\bar{X} = 117,64$, komedi filmi için $\bar{X} = 119,05$ iken Bilim-Kurgu için ise $\bar{X} = 120,90$ olarak elde edilmiştir. Genel saldırganlık alt boyutu açısından izledikleri film türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:0,251 P:0,861>0,05).

Çizelge 3.37. Katılımcıların İzledikleri Film Türü Değişicisine Dair Saldırganlık Alt Boyutlarından Atılgan Saldırganlık Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Atılgan Saldırganlık	Korku	64	170,97	3	,066	,996	Yok
	Gerilim	65	168,68				
	Komedi	125	168,21				
	Bilim-kurgu	82	166,87				

Çizelge 3.37.de katılımcıların atılgan saldırganlık puanına ait ortalamalarının izledikleri film türü değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş olup sonuçta izledikleri film türü değişicisine dair atılgan saldırganlık açısından mantıklı bir ayırım görülmemiştir (X²:0,066 P=0,996>0,05).

3. 4. Problem Çözme Envanterine (PÇE) İlişkin Bulgular

Çizelge 3.38. Katılımcıların Genel Olarak Problem Çözme Alt Boyutlarına ve Toplam Puanına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Sonuçları.

Problem Çözme Envanteri Alt Boyutları	N	Ort.	Ss	Envanterden Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puan
Aceleci Yaklaşım	336	31,24	7,72	9-54
Düşünen Yaklaşım	336	16,27	5,94	5-30
Kaçıngan Yaklaşım	336	13,93	5,65	4-24
Değerlendirici Yaklaşım	336	9,85	4,19	3-18
Kendine Güvenli Yaklaşım	336	22,03	5,56	7-42
Planlı Yaklaşım	336	12,82	5,10	4-24
Toplam Puan	336	106,16	15,40	32-192

Çizelge 3.38.de öğrencilerin geneline ait problem çözme alt boyutları ve problem çözme toplam puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda araştırma kapsamına alınan öğrencilerin problem çözme toplam puanından almış oldukları Ort.=106,16 puan ortalaması, envanterin toplam puanından alınabilecek (Min.32–Max.192) değerler göz önüne alındığında öğrencilerin orta düzeye yakın problem çözme becerisine sahip oldukları söylenebilir. Problem çözme envanteri alt boyutlarından ise; aceleci yaklaşım (Ort.=31,24(Min.9–Max.54), kaçınan yaklaşım (Ort.=13,93(Min.4–Max.24), düşünen yaklaşım (Ort.=16,27(Min.5–Max.30), değerlendirici yaklaşım (Ort.=9,85(Min.3–Max.18)), kendine güvenli yaklaşım (Ort.=22.03(Min.7–Max.42) ve planlı yaklaşım (Ort.=12.82(Min.4–Max.24) puanlarının da orta seviyeye yakın olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.39. Katılımcıların Cinsiyet Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Aceleci Yaklaşım	Kadın	155	30,8774	8,05608	334	-,812	,418
	Erkek	181	31,5635	7,42837			
Düşünen Yaklaşım	Kadın	155	16,5226	6,09485	334	,717	,474
	Erkek	181	16,0552	5,82783			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	155	22,3484	5,57778	334	,962	,337
	Erkek	181	21,7624	5,55817			

Çizelge 3.39.da katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ait puan ortalamalarının cinsiyet değişicisine dair değişip değişmediği t-testi ile incelenmiş olup aceleci yaklaşım puan ortalaması, cinsiyet değişicisine dair kadın öğrencilerin $\bar{X} = 30,87$, erkek öğrencilerin ise $\bar{X} = 31,56$ olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (t:-0,812 P:0,418>0,05). Düşünen yaklaşım puan ortalaması, cinsiyet değişicisine dair kadın öğrencilerin $\bar{X} = 16,52$, erkek öğrencilerin ise $\bar{X} = 16,05$ olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (t:0,717 P:0,474>0,05). Kendine güvenli yaklaşım puan ortalaması, cinsiyet değişicisine dair kadın öğrencilerin $\bar{X} = 22,34$, erkek öğrencilerin ise $\bar{X} = 21,76$ olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (t:0,962 P:0,337>0,05).

Çizelge 3.40. Katılımcıların Cinsiyet Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Kaçınan Yaklaşım	Kadın	155	162,75	25227,00	13137,000	-1,005	,315
	Erkek	181	173,42	31389,00			
Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	155	170,32	26400,00	13745,000	-,319	,750
	Erkek	181	166,94	30216,00			
Planlı Yaklaşım	Kadın	155	169,51	26273,50	13871,500	-,176	,860
	Erkek	181	167,64	30342,50			
Problem Çözme Toplam	Kadın	155	171,59	26596,50	13548,500	-,540	,589
	Erkek	181	165,85	30019,50			

Çizelge 3.40.da katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının cinsiyet değişicisine dair değişip değişmediği Mann Whitney U testi ile incelenmiş olup kaçınan yaklaşım puan ortalaması, cinsiyet değişicisine dair kadın öğrencilerin $\bar{X} = 162,75$, erkek öğrencilerin ise $\bar{X} = 173,42$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (U:13137,00 P:0,315>0,05). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, cinsiyet değişicisine dair kadın öğrencilerin $\bar{X} = 170,32$, erkek öğrencilerin ise $\bar{X} = 166,94$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (U:13745,00 P:0,750>0,05). Planlı yaklaşım puan ortalaması, cinsiyet değişicisine dair kadın öğrencilerin $\bar{X} = 169,51$, erkek öğrencilerin ise $\bar{X} = 167,64$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (U:13871,50 P:0,860>0,05). Problem çözme toplam puan ortalaması, cinsiyet değişicisine dair kadın öğrencilerin $\bar{X} = 171,59$, erkek öğrencilerin ise $\bar{X} = 165,85$ olarak elde edilmiştir. Problem çözme toplam boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (U: 13548,50 P:0,589>0,05).

Çizelge 3.41. Katılımcıların Yaş Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Aceleci Yaklaşım	18-20	152	31,7303	7,80810	333	,567	,568	Yok
	21-24	153	30,7908	7,61288				
	25-26	31	31,1290	7,92356				
Düşünen Yaklaşım	18-20	152	15,6053	5,79124	333	1,898	,151	Yok
	21-24	153	16,7124	6,00293				
	25-26	31	17,3548	6,26391				
Kendine Güvenli Yaklaşım	18-20	152	21,5592	5,42588	333	1,019	,362	Yok
	21-24	153	22,3922	5,71613				
	25-26	31	22,5806	5,49408				

Çizelge 3.41.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarına ait puan ortalamalarının yaş değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım alt boyut puanı, 18-20 yaş grubu için $\bar{X} = 31,73$, 21-24 yaş grubu için $\bar{X} = 30,79$ ve 25-26 yaş grubu için $\bar{X} = 31,12$ olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından yaş değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:0,567 P:0,568>0,05). Düşünen yaklaşım alt boyut puanı, 18-20 yaş grubu için $\bar{X} = 15,60$, 21-24 yaş grubu için $\bar{X} = 16,71$ ve 25-26 yaş grubu için $\bar{X} = 17,35$ olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından yaş değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:1,898 P:0,151>0,05). Kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanı, 18-20 yaş grubu için $\bar{X} = 21,55$, 21-24 yaş grubu için $\bar{X} = 22,39$ ve 25-26 yaş grubu için $\bar{X} = 22,58$ olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından yaş değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:1,019 P:0,362>0,05).

Çizelge 3.42. Katılımcıların Yaş Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Kaçınan Yaklaşım	18-20	152	178,50	2	3,305	,192	
	21-24	153	158,33				
	25-26	31	169,66				
Değerlendirici Yaklaşım	18-20	152	152,10	2	8,895	,082	
	21-24	153	185,09				
	25-26	31	167,03				
Planlı Yaklaşım	18-20	152	154,29	2	5,984	,056	
	21-24	153	180,69				
	25-26	31	178,02				
Problem Çözme Toplam	18-20	152	154,96	2	5,580	,061	
	21-24	153	181,07				
	25-26	31	172,84				

Çizelge 3.42.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının yaş değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, yaş değişicisine dair 18-20 yaş grubu öğrencilerin $\bar{X} = 178,50$, 21-24 yaş grubu öğrencilerin $\bar{X} = 158,33$ ve 25-26 yaş grubu için ise $\bar{X} = 169,66$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından yaş değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:3,305$ $P=0,192>0,05$). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, yaş değişicisine dair 18-20 yaş grubu öğrencilerin $\bar{X} = 152,10$, 21-24 yaş grubu öğrencilerin $\bar{X} = 185,09$ ve 25-26 yaş grubu için ise $\bar{X} = 167,03$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından yaş değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:8,895$ $P=0,082>0,05$). Planlı yaklaşım puan ortalaması, yaş değişicisine dair 18-20 yaş grubu öğrencilerin $\bar{X} = 154,29$, 21-24 yaş grubu öğrencilerin $\bar{X} = 180,69$ ve 25-26 yaş grubu için ise $\bar{X} = 178,02$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından yaş değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:5,580$ $P=0,061>0,05$).

Çizelge 3.43. Katılımcıların Medeni Durum Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Aceleci Yaklaşım	Bekar	318	31,2925	7,65416	334	,453	,651
	Evli	18	30,4444	9,01777			
Düşünen Yaklaşım	Bekar	318	16,1604	5,82847	334	-1,433	,153
	Evli	18	18,2222	7,71214			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Bekar	318	21,9119	5,57697	334	-1,676	,095
	Evli	18	24,1667	5,05557			

Çizelge 3.43.te katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ait puan ortalamalarının medeni durum değişicisine dair değişip değişmediği t-testi ile incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım puan ortalaması, medeni durum değişicisine dair bekâr öğrencilerin $\bar{X}=31,29$, evli öğrencilerin ise $\bar{X}=30,44$ olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından medeni durum değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (t:0,453 P:0,651>0,05). Düşünen yaklaşım puan ortalaması, medeni durum değişicisine dair bekâr öğrencilerin $\bar{X}=16,16$, evli öğrencilerin ise $\bar{X}=18,22$ olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından medeni durum değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (t:-1,433 P:0,153>0,05). Kendine güvenli yaklaşım puan ortalaması, medeni durum değişicisine dair bekâr öğrencilerin $\bar{X}=21,91$, evli öğrencilerin ise $\bar{X}=24,16$ olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından medeni durum değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (t:-1,676 P:0,095>0,05).

Çizelge 3.44. Katılımcıların Medeni Durum Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Kaçınan Yaklaşım	Bekar	318	169,62	53939,00	2506,000	-,889	,374
	Evli	18	148,72	2677,00			
Değerlendirici Yaklaşım	Bekar	318	166,93	53084,50	2363,500	-1,247	,212
	Evli	18	196,19	3531,50			
Planlı Yaklaşım	Bekar	318	167,58	53289,00	2568,000	-,735	,463
	Evli	18	184,83	3327,00			
Problem Çözme Toplam	Bekar	318	166,31	52886,50	2165,500	-1,738	,082
	Evli	18	207,19	3729,50			

Çizelge 3.44.te katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının medeni durum değişicisine dair değişip değişmediği Mann Whitney U testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, medeni durum değişicisine dair bekâr öğrencilerin $\bar{X} = 169,62$, evli öğrencilerin ise $\bar{X} = 148,72$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından medeni durum değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (U:2506,000 P:0,374>0,05). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, medeni durum değişicisine dair bekâr öğrencilerin $\bar{X} = 166,93$, evli öğrencilerin ise $\bar{X} = 196,19$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından medeni durum değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (U:2363,500 P:0,212>0,05). Planlı yaklaşım puan ortalaması, medeni durum değişicisine dair bekâr öğrencilerin $\bar{X} = 167,58$, evli öğrencilerin ise $\bar{X} = 184,83$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından medeni durum değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (U:2568,000 P:0,463>0,05). Problem çözme toplam puan ortalaması, medeni durum değişicisine dair bekâr öğrencilerin $\bar{X} = 166,31$, evli öğrencilerin ise $\bar{X} = 207,19$ olarak elde edilmiştir. Problem çözme toplam boyutu açısından medeni durum değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (U:2165,500 P:0,082>0,05).

Çizelge 3.45. Katılımcıların Anne Eğitim Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Aceleci Yaklaşım	İlkokul	198	31,3384	7,27639	332	,798	,496	
	Ortaokul	86	30,8721	8,49193				
	Lise	42	30,7619	8,66113				
	Üniversite	10	34,7000	4,57165				
Düşünen Yaklaşım	İlkokul	198	15,9697	6,16104	332	,708	,548	
	Ortaokul	86	16,5000	5,70810				
	Lise	42	17,3571	5,80925				
	Üniversite	10	15,7000	4,02906				
Kendine Güvenli Yaklaşım	İlkokul	198	21,6111	5,92553	332	1,332	,264	
	Ortaokul	86	22,7093	5,00086				
	Lise	42	22,9286	5,30712				
	Üniversite	10	20,8000	2,57337				

Çizelge 3.45.te katılımcıların problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarına ait puan ortalamalarının anne eğitim değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım alt boyut puanı, ilkokul mezunları için $\bar{X} = 31,33$, ortaokul mezunları için $\bar{X} = 30,87$, lise mezunları için $\bar{X} = 30,76$ ve üniversite mezunları için $\bar{X} = 34,70$ olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından anne eğitim değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (F:0,798 P:0,496>0,05). Düşünen yaklaşım alt boyut puanı, ilkokul mezunları için $\bar{X} = 15,96$, ortaokul mezunları için $\bar{X} = 16,50$, lise mezunları için $\bar{X} = 17,35$ ve üniversite mezunları için $\bar{X} = 15,70$ olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından anne eğitim değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (F:0,708 P:0,548>0,05). Kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanı, ilkokul mezunları için $\bar{X} = 21,61$, ortaokul mezunları için $\bar{X} = 22,70$, lise mezunları için $\bar{X} = 22,92$ ve üniversite mezunları için $\bar{X} = 20,80$ olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından anne eğitim değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (F:1,332 P:0,264>0,05).

Çizelge 3.46. Katılımcıların Anne Eğitim Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Kaçınan Yaklaşım	İlkokul	198	163,33	3	1,688	,640	Yok
	Ortaokul	86	179,08				
	Lise	42	168,89				
	Üniversite	10	178,30				
Değerlendirici Yaklaşım	İlkokul	198	161,48	3	2,631	,452	Yok
	Ortaokul	86	179,24				
	Lise	42	175,46				
	Üniversite	10	185,75				
Planlı Yaklaşım	İlkokul	198	167,06	3	,439	,932	Yok
	Ortaokul	86	172,37				
	Lise	42	170,90				
	Üniversite	10	153,70				
Problem Çözme Toplam	İlkokul	198	162,51	3	2,435	,487	Yok
	Ortaokul	86	173,49				
	Lise	42	186,56				
	Üniversite	10	168,35				

Çizelge 3.46.da katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının anne eğitim değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, anne eğitim değişicisine dair ilkokul mezunlarının $\bar{X} = 163,33$, ortaokul mezunlarının $\bar{X} = 179,08$, lise mezunlarının $\bar{X} = 168,89$ ve üniversite mezunları için ise $\bar{X} = 178,30$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından anne eğitim değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:1,688$ $P=0,640>0,05$). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, anne eğitim değişicisine dair ilkokul mezunlarının $\bar{X} = 161,48$, ortaokul mezunlarının $\bar{X} = 179,24$, lise mezunlarının $\bar{X} = 175,46$ ve üniversite mezunları için ise $\bar{X} = 185,75$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından anne eğitim değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:2,631$ $P=0,452>0,05$). Planlı yaklaşım puan ortalaması, anne eğitim değişicisine dair ilkokul mezunlarının $\bar{X} = 167,06$, ortaokul mezunlarının $\bar{X} = 172,37$, lise mezunlarının $\bar{X} = 170,90$ ve üniversite mezunları için ise $\bar{X} = 153,70$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından anne eğitim değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:0,439$

P=0,932>0,05). Problem çözme toplam puan ortalaması, anne eğitim değişicisine dair ilkökul mezunlarının $\bar{X} = 162,51$, ortaokul mezunlarının $\bar{X} = 173,49$, lise mezunlarının $\bar{X} = 186,56$ ve üniversite mezunları için ise $\bar{X} = 168,35$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından anne eğitim değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:2,435$ P=0,487>0,05).

Çizelge 3.47. Katılımcıların Baba Eğitim Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Aceleci Yaklaşım	İlkokul	122	32,5738	7,29419	332	4,808	,003	3-4
	Ortaokul	105	30,0381	7,93595				
	Lise	88	29,9318	7,68458				
	Üniversite	21	35,0952	7,10567				
Düşünen Yaklaşım	İlkokul	122	15,3607	5,69626	332	2,265	,081	Yok
	Ortaokul	105	17,1238	6,08386				
	Lise	88	16,8182	6,02208				
	Üniversite	21	15,0000	5,84808				
Kendine Güvenli Yaklaşım	İlkokul	122	21,6066	5,75327	332	1,800	,147	Yok
	Ortaokul	105	22,6857	5,71825				
	Lise	88	22,3409	5,11677				
	Üniversite	21	19,9524	5,15244				

Çizelge 3.47.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarına ait puan ortalamalarının baba eğitim değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım alt boyut puanı ilkökul mezunları için $\bar{X} = 32,57$, ortaokul mezunları için $\bar{X} = 30,03$, lise mezunları için $\bar{X} = 29,93$ ve üniversite mezunları için $\bar{X} = 35,09$ olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından baba eğitim değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:4,808 P:0,003<0,05). Düşünen yaklaşım alt boyut puanı, ilkökul mezunları için $\bar{X} = 15,36$, ortaokul mezunları için $\bar{X} = 17,12$, lise mezunları için $\bar{X} = 16,81$ ve üniversite mezunları için $\bar{X} = 15,00$ olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından baba eğitim değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:2,265 P:0,081>0,05). Kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanı, ilkökul mezunları için $\bar{X} = 21,60$, ortaokul mezunları için $\bar{X} = 22,68$, lise mezunları için $\bar{X} = 22,34$ ve üniversite mezunları için

$\bar{X} = 19,95$ olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından baba eğitim değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:1,800 P:0,147>0,05).

Çizelge 3.48. Katılımcıların Baba Eğitim Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Kaçınan Yaklaşım	İlkokul	122	179,87	3	5,957	,114	Yok
	Ortaokul	105	160,12				
	Lise	88	155,66				
	Üniversite	21	198,10				
Değerlendirici Yaklaşım	İlkokul	122	155,96	3	4,378	,223	Yok
	Ortaokul	105	182,07				
	Lise	88	171,78				
	Üniversite	21	159,71				
Planlı Yaklaşım	İlkokul	122	149,81	3	13,416	,004	1-2 2-4
	Ortaokul	105	193,92				
	Lise	88	170,53				
	Üniversite	21	141,50				
Problem Çözme Toplam	İlkokul	122	157,09	3	5,166	,160	Yok
	Ortaokul	105	185,18				
	Lise	88	167,52				
	Üniversite	21	155,52				

Çizelge 3.48.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının baba eğitim değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, baba eğitim değişicisine dair ilkokul mezunlarının $\bar{X} = 179,87$, ortaokul mezunlarının $\bar{X} = 160,12$, lise mezunlarının $\bar{X} = 155,66$ ve üniversite mezunları için ise $\bar{X} = 198,10$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından baba eğitim değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2: 5,957$ P=0,114>0,05). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, baba eğitim değişicisine dair ilkokul mezunlarının $\bar{X} = 155,96$, ortaokul mezunlarının $\bar{X} = 182,07$, lise mezunlarının $\bar{X} = 171,78$ ve üniversite mezunları için ise $\bar{X} = 159,71$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından baba eğitim değişicisine dair

mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:4,378 P=0,223>0,05$). Planlı yaklaşım puan ortalaması, baba eğitim değişicisine dair ilkökul mezunlarının $\bar{X} =149,81$, ortaokul mezunlarının $\bar{X} =193,92$, lise mezunlarının $\bar{X} =170,53$ ve üniversite mezunları için ise $\bar{X} =141,50$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından baba eğitim değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:13,416 P=0,004<0,05$). Problem çözme toplam puan ortalaması, baba eğitim değişicisine dair ilkökul mezunlarının $\bar{X} =157,09$, ortaokul mezunlarının $\bar{X} =185,18$, lise mezunlarının $\bar{X} =167,52$ ve üniversite mezunları için ise $\bar{X} =155,52$ olarak elde edilmiştir. Problem çözme toplam boyutu açısından baba eğitim değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:5,166 P=0,160>0,05$).

Çizelge 3.49. Katılımcıların Aile Gelir Durumu Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Aceleci Yaklaşım	0-1000	109	32,6514	7,29837	332	3,015	,030	1-4
	1001-1500	96	31,1979	7,71413				
	1501-2000	50	31,4600	7,34905				
	2001-2500	81	29,2840	8,20402				
Düşünen Yaklaşım	0-1000	109	14,6330	5,32927	332	6,917	,000	1-4
	1001-1500	96	15,8333	6,44436				
	1501-2000	50	17,5200	5,55213				
	2001-2500	81	18,2222	5,73585				
Kendine Güvenli Yaklaşım	0-1000	109	20,9083	5,33601	332	5,739	,001	1-4
	1001-1500	96	21,4479	5,96987				
	1501-2000	50	22,3000	4,72618				
	2001-2500	81	24,0741	5,37768				

Çizelge 3.49.da katılımcıların problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarına ait puan ortalamalarının aile gelir durumu değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım alt boyut puanı 0-1000 TL kazananlar için $\bar{X} =32,65$, 1001-1500 TL kazananlar için $\bar{X} =31,19$, 1501-2000 TL kazananlar için $\bar{X} =31,46$ ve 2001-2500 kazananlar için $\bar{X} =29,28$ olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından aile gelir durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($F:3,015 P:0,030<0,05$). Düşünen yaklaşım alt boyut puanı, 0-1000 TL kazananlar

için $\bar{X} = 14,63$, 1001-1500 TL kazananlar için $\bar{X} = 15,83$, 1501-2000 TL kazananlar için $\bar{X} = 17,52$ ve 2001-2500 kazananlar için $\bar{X} = 18,22$ olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından aile gelir durumu değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür (F:6,917 P:0,000<0,05). Kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanı, 0-1000 TL kazananlar için $\bar{X} = 20,90$, 1001-1500 TL kazananlar için $\bar{X} = 21,44$, 1501-2000 TL kazananlar için $\bar{X} = 22,30$ ve 2001-2500 kazananlar için $\bar{X} = 24,07$ olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından aile gelir durumu değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür (F:5,739 P:0,001<0,05).

Çizelge 3.50. Katılımcıların Aile Gelir Durumu Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Kaçınan Yaklaşım	0-1000	109	177,52	3	7,946	,047	1-4 2-4
	1001-1500	96	177,45				
	1501-2000	50	174,41				
	2001-2500	81	142,10				
Değerlendirici Yaklaşım	0-1000	109	146,95	3	24,499	,000	1-4 2-4
	1001-1500	96	151,43				
	1501-2000	50	179,72				
	2001-2500	81	210,81				
Planlı Yaklaşım	0-1000	109	148,52	3	16,255	,001	1-4 2-4
	1001-1500	96	158,31				
	1501-2000	50	175,61				
	2001-2500	81	203,07				
Problem Çözme Toplam	0-1000	109	143,85	3	19,431	,000	1-3 1-4 2-4
	1001-1500	96	158,27				
	1501-2000	50	189,36				
	2001-2500	81	200,92				

Çizelge 3.50.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının aile gelir durumu değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, aile gelir durumu değişicisine dair 0-1000 TL kazananlar için $\bar{X} = 177,52$, 1001-1500 TL kazananlar için $\bar{X} = 177,45$, 1501-2000 TL kazananlar için $\bar{X} = 174,41$ ve 2001-2500 TL kazananlar için ise $\bar{X} = 142,10$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından aile gelir durumu değişicisine dair

mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:7,946 P=0,047<0,05$). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, aile gelir durumu değişicisine dair 0-1000 TL kazananlar için $\bar{X}=146,95$, 1001-1500 TL kazananlar için $\bar{X}=151,43$, 1501-2000 TL kazananlar için $\bar{X}=179,72$ ve 2001-2500 TL kazananlar için ise $\bar{X}=210,81$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından aile gelir durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:24,499 P=0,000<0,05$). Planlı yaklaşım puan ortalaması, aile gelir durumu değişicisine dair 0-1000 TL kazananlar için $\bar{X}=148,52$, 1001-1500 TL kazananlar için $\bar{X}=158,31$, 1501-2000 TL kazananlar için $\bar{X}=175,61$ ve 2001-2500 TL kazananlar için ise $\bar{X}=203,07$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından aile gelir durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:16,255 P=0,001<0,05$). Problem çözme toplam puan ortalaması, aile gelir durumu değişicisine dair 0-1000 TL kazananlar için $\bar{X}=143,85$, 1001-1500 TL kazananlar için $\bar{X}=158,27$, 1501-2000 TL kazananlar için $\bar{X}=189,36$ ve 2001-2500 TL kazananlar için ise $\bar{X}=200,92$ olarak elde edilmiştir. Problem çözme toplam boyutu açısından aile gelir durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:19,431 P=0,000<0,05$).

Çizelge 3.51. Katılımcıların Aylık Öğrenim Gider Durumu Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Aceleci Yaklaşım	0-350	64	32,5469	7,66549	332	,956	,414	Yok
	351-400	67	31,1791	7,04730				
	401-500	76	31,3816	7,98660				
	501 ve +	129	30,5581	7,92140				
Düşünen Yaklaşım	0-350	64	14,2969	6,00708	332	3,428	,017	1-4
	351-400	67	16,0896	6,00689				
	401-500	76	16,6447	4,99788				
	501 ve +	129	17,1240	6,22998				
Kendine Güvenli Yaklaşım	0-350	64	19,9219	5,64648	332	5,350	,001	1-3
	351-400	67	21,4776	5,29825				
	401-500	76	23,3553	4,98987				
	501 ve +	129	22,5891	5,70993				

Çizelge 3.51.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarına ait puan ortalamalarının aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile

incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım alt boyut puanı, 0-350 TL kazananlar için $\bar{X} = 32,54$, 351-400 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 31,17$, 401- 500 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 31,38$ ve 501 ve + öğrenim gideri için $\bar{X} = 30,55$ olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:0,956 P:0,414>0,05). Düşünen yaklaşım alt boyut puanı, 0-350 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 14,29$, 351-400 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 16,08$, 401-500 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 16,64$ ve 501 ve + öğrenim gideri için $\bar{X} = 17,12$ olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:3,428 P:0,017<0,05). Kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanı, 0-350 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 19,92$, 351-400 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 21,47$, 401- 500 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 23,35$ ve 501 ve + öğrenim gideri için $\bar{X} = 22,58$ olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:5,350 P:0,001<0,05).

Çizelge 3.52. Katılımcıların Aylık Öğrenim Gider Durumu Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Kaçıngan Yaklaşım	0-350	64	185,28	3	9,652	,022	1-4 3-4 2-4
	351-400	67	182,49				
	401-500	76	176,88				
	501 ve +	129	147,98				
Değerlendirici Yaklaşım	0-350	64	149,16	3	5,354	,148	Yok
	351-400	67	157,97				
	401-500	76	176,01				
	501 ve +	129	179,14				
Planlı Yaklaşım	0-350	64	141,16	3	10,388	,016	1-3 1-4 2-4
	351-400	67	155,43				
	401-500	76	175,02				
	501 ve +	129	185,01				
Problem Çözme Toplam	0-350	64	137,42	3	10,794	,013	1-3 1-4
	351-400	67	158,97				
	401-500	76	182,55				
	501 ve +	129	180,59				

Çizelge 3.52.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair

değişip değişmediği Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair 0-350 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 185,28$, 351-400 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 182,49$, 401-500 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 176,88$ ve 501 ve + TL öğrenim gideri için ise $\bar{X} = 147,98$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:9,652$ $P=0,022<0,05$). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair 0-350 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 149,16$, 351-400 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 157,97$, 401-500 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 176,01$ ve 501 ve + TL kazananlar için ise $\bar{X} = 179,14$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:5,354$ $P=0,148>0,05$). Planlı yaklaşım puan ortalaması, aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair 0-350 TL kazananlar için $\bar{X} = 141,16$, 351-400 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 155,43$, 401-500 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 175,02$ ve 501 ve + TL öğrenim gideri için ise $\bar{X} = 185,01$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:10,388$ $P=0,016<0,05$). Problem çözme toplam puan ortalaması, aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair 0-350 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 137,42$, 351-400 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 158,97$, 401-500 TL öğrenim gideri için $\bar{X} = 182,55$ ve 501 ve + TL öğrenim gideri için ise $\bar{X} = 180,59$ olarak elde edilmiştir. Problem çözme toplam boyutu açısından aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:10,794$ $P=0,013<0,05$).

Çizelge 3.53. Katılımcıların Sınıf Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Aceleci Yaklaşım	1. Sınıf	103	33,3689	7,37509	332	6,229	,000	1-3
	2. Sınıf	84	31,8452	7,59755				
	3. Sınıf	68	28,6176	7,14044				
	4. Sınıf	81	30,1358	8,02146				
Düşünen Yaklaşım	1. Sınıf	103	14,5631	5,24249	332	6,786	,000	1-4
	2. Sınıf	84	15,6429	5,90210				
	3. Sınıf	68	17,7500	6,30890				
	4. Sınıf	81	17,8519	5,92265				
Kendine Güvenli Yaklaşım	1. Sınıf	103	21,3204	4,50536	332	4,015	,008	2-3
	2. Sınıf	84	20,8690	6,39235				
	3. Sınıf	68	23,2647	5,27630				
	4. Sınıf	81	23,1111	5,79871				

Çizelge 3.53.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarına ait puan ortalamalarının sınıf değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım alt boyut puanı, 1. sınıf için $\bar{X}=33,36$, 2. Sınıf için $\bar{X}=31,84$, 3. sınıf için $\bar{X}=28,61$ ve 4. sınıf için $\bar{X}=30,13$ olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından sınıf değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:6,229 P:0,000<0,05).Düşünen yaklaşım alt boyut puanı, 1. sınıf için $\bar{X}=14,56$, 2. sınıf için $\bar{X}=15,64$, 3. sınıf için $\bar{X}=17,75$ ve 4. sınıf için $\bar{X}=17,85$ olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından sınıf değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:6,786 P:0,000<0,05). Kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanı, 1. sınıf için $\bar{X}=21,32$, 2. sınıf için $\bar{X}=20,86$, 3. sınıf için $\bar{X}=23,26$ ve 4. sınıf için $\bar{X}=23,11$ olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından sınıf değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:4,015 P:0,008<0,05).

Çizelge 3.54. Katılımcıların Sınıf Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Kaçınan Yaklaşım	1. Sınıf	103	181,33	3	10,997	,012	1-4 2-3 2-4
	2. Sınıf	84	186,35				
	3. Sınıf	68	156,67				
	4. Sınıf	81	143,60				
Değerlendirici Yaklaşım	1. Sınıf	103	145,66	3	18,345	,000	1-3 1-4 2-4
	2. Sınıf	84	152,39				
	3. Sınıf	68	199,29				
	4. Sınıf	81	188,41				
Planlı Yaklaşım	1. Sınıf	103	131,39	3	33,757	,000	1-3 1-4 2-3 2-4
	2. Sınıf	84	156,54				
	3. Sınıf	68	208,44				
	4. Sınıf	81	194,57				
Problem Çözme Toplam	1. Sınıf	103	144,98	3	10,984	,012	1-3 1-4
	2. Sınıf	84	166,42				
	3. Sınıf	68	188,65				
	4. Sınıf	81	183,65				

Çizelge 3.54.te katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının sınıf değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, sınıf değişicisine dair 1. sınıf için $\bar{X} = 181,33$, 2. sınıf için $\bar{X} = 186,35$, 3. sınıf için $\bar{X} = 156,67$ ve 4. sınıf için ise $\bar{X} = 143,60$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından sınıf değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:10,997$ $P=0,012 < 0,05$). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, sınıf değişicisine dair 1. sınıf için $\bar{X} = 145,66$, 2. sınıf için $\bar{X} = 152,39$, 3. sınıf için $\bar{X} = 199,29$ ve 4. sınıf için ise $\bar{X} = 188,41$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından sınıf değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:18,345$ $P=0,000 < 0,05$). Planlı yaklaşım puan ortalaması, sınıf değişicisine dair 1. sınıf için $\bar{X} = 131,39$, 2. sınıf için $\bar{X} = 156,54$, 3. Sınıf için $\bar{X} = 208,44$ ve 4. sınıf için ise $\bar{X} = 194,57$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından sınıf değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:33,757$ $P=0,000 < 0,05$). Problem çözme toplam puan ortalaması, sınıf değişicisine dair 1. sınıf için $\bar{X} = 144,98$, 2. sınıf için $\bar{X} = 166,42$, 3. sınıf için $\bar{X} = 188,65$ ve 4. sınıf için ise $\bar{X} = 183,65$ olarak

elde edilmiştir. Problem çözme toplam boyutu açısından sınıf değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:10,984 P=0,012<0,05$).

Çizelge 3.55. Katılımcıların Bölüm Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Aceleci Yaklaşım	Beden Eğitimi Öğretmenliği	163	30,5890	7,61474	334	-1,520	,130
	Spor Yöneticiliği	173	31,8671	7,78936			
Düşünen Yaklaşım	Beden Eğitimi Öğretmenliği	163	15,9877	6,00102	334	-,846	,398
	Spor Yöneticiliği	173	16,5376	5,90280			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Beden Eğitimi Öğretmenliği	163	21,7607	5,39414	334	-,869	,385
	Spor Yöneticiliği	173	22,2890	5,72812			

Çizelge 3.55.te katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ait puan ortalamalarının bölüm değişicisine dair değişip değişmediği t-testi ile incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım puan ortalaması, bölüm değişicisine dair Beden Eğitimi Öğretmenliği öğrencileri için $\bar{X} =30,58$, Spor Yöneticiliği öğrencileri için ise $\bar{X} =31,86$ olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından bölüm değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (t:-1,520 P:0,130>0,05). Düşünen yaklaşım puan ortalaması, bölüm değişicisine dair Beden Eğitimi Öğretmenliği öğrencileri için $\bar{X} =15,98$, Spor Yöneticiliği öğrencileri için ise $\bar{X} =16,53$ olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından bölüm değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (t:-0,846 P:0,398>0,05). Kendine güvenli yaklaşım puan ortalaması, bölüm değişicisine dair Beden Eğitimi Öğretmenliği öğrencileri için $\bar{X} =21,76$, Spor Yöneticiliği öğrencileri için ise $\bar{X} =22,28$ olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından bölüm değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (t:-0,869 P:0,385>0,05).

Çizelge 3.56. Katılımcıların Bölüm Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Kaçınan Yaklaşım	Beden Eğitimi Öğretmenliği	163	144,87	23614,00	10248,000	-4,335	,000
	Spor Yöneticiliği	173	190,76	33002,00			
Değerlendirici Yaklaşım	Beden Eğitimi Öğretmenliği	163	163,12	26589,00	13223,000	-,988	,323
	Spor Yöneticiliği	173	173,57	30027,00			
Planlı Yaklaşım	Beden Eğitimi Öğretmenliği	163	170,15	27734,50	13830,500	-,303	,762
	Spor Yöneticiliği	173	166,95	28881,50			
Problem Çözme Toplam	Beden Eğitimi Öğretmenliği	163	149,41	24354,50	10988,500	-3,498	,000
	Spor Yöneticiliği	173	186,48	32261,50			

Çizelge 3.56.da katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının bölüm değişicisine dair değişip değişmediği Mann Whitney U testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, bölüm değişicisine dair Beden Eğitimi Öğretmenliği öğrencileri için $\bar{X} = 144,87$, Spor Yöneticiliği öğrencileri için ise $\bar{X} = 190,76$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından bölüm değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (U:10248,000 P:0,000<0,05). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, bölüm değişicisine dair Beden Eğitimi Öğretmenliği öğrencileri için $\bar{X} = 163,12$, Spor Yöneticiliği öğrencileri için ise $\bar{X} = 173,57$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından bölüm değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (U:13223,000 P:0,323>0,05). Planlı yaklaşım puan ortalaması, bölüm değişicisine dair Beden Eğitimi Öğretmenliği öğrencileri için $\bar{X} = 170,15$, Spor Yöneticiliği öğrencileri için ise $\bar{X} = 166,95$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından bölüm değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (U:13830,500 P:0,762>0,05). Problem çözme toplam puan ortalaması, bölüm değişicisine dair Beden Eğitimi Öğretmenliği öğrencileri için $\bar{X} = 149,41$, Spor Yöneticiliği öğrencileri için ise $\bar{X} = 186,48$ olarak elde edilmiştir. Problem çözme toplam boyutu açısından bölüm değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (U:10988,500 P:0,000<0,05).

Çizelge 3.57. Katılımcıların Yaşamının Çoğunu Geçirdiği Yerleşim Yeri Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Aceleci Yaklaşım	İl	124	31,6290	7,66734	332	3,923	,009	3-4
	İlçe	136	31,5074	7,48034				
	Belde	27	26,4815	8,48696				
	Köy	49	32,1837	7,39559				
Düşünen Yaklaşım	İl	124	16,0484	5,79719	332	2,660	,048	2-3
	İlçe	136	15,9044	5,84856				
	Belde	27	19,3333	6,36094				
	Köy	49	16,1633	6,07367				
Kendine Güvenli Yaklaşım	İl	124	21,4758	5,40320	332	2,411	,067	Yok
	İlçe	136	22,1397	5,60842				
	Belde	27	24,5926	5,66541				
	Köy	49	21,7347	5,56692				

Çizelge 3.57.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarına ait puan ortalamalarının yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım alt boyut puanı, ilde yaşayanlar için \bar{X} =31,62, ilçede yaşayanlar için \bar{X} =31,50, beldede yaşayanlar için \bar{X} =26,48 ve köyde yaşayanlar için \bar{X} =32,18 olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür (F:3,923 P:0,009<0,05). Düşünen yaklaşım alt boyut puanı, ilde yaşayanlar için \bar{X} =16,04, ilçede yaşayanlar için \bar{X} =15,90, beldede yaşayanlar için \bar{X} =19,33 ve köyde yaşayanlar için \bar{X} =16,16 olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür (F:2,660 P:0,048<0,05). Kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanı, ilde yaşayanlar için \bar{X} =21,47, ilçede yaşayanlar için \bar{X} =22,13, beldede yaşayanlar için \bar{X} =24,59 ve köyde yaşayanlar için \bar{X} =21,73 olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (F:2,411 P:0,067>0,05).

Çizelge 3.58. Katılımcıların Yaşamının Çoğunu Geçirdiği Yerleşim Yeri Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Kaçınan Yaklaşım	İl	124	169,46	3	3,934	,269	Yok
	İlçe	136	167,22				
	Belde	27	139,65				
	Köy	49	185,52				
Değerlendirici Yaklaşım	İl	124	161,97	3	4,237	,237	Yok
	İlçe	136	167,71				
	Belde	27	204,17				
	Köy	49	167,57				
Planlı Yaklaşım	İl	124	169,73	3	10,881	,012	1-3 2-3
	İlçe	136	157,33				
	Belde	27	224,52				
	Köy	49	165,53				
Problem Çözme Toplam	İl	124	163,60	3	4,662	,198	Yok
	İlçe	136	163,64				
	Belde	27	205,09				
	Köy	49	174,22				

Çizelge 3.58.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişicisine dair ilde yaşayanlar için $\bar{X} = 169,46$, ilçede yaşayanlar için $\bar{X} = 167,22$, beldede yaşayanlar için $\bar{X} = 139,65$ ve köyde yaşayanlar için ise $\bar{X} = 185,52$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:3,934$ $P=0,269>0,05$). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişicisine dair ilde yaşayanlar için $\bar{X} = 161,97$, ilçede yaşayanlar için $\bar{X} = 167,71$, beldede yaşayanlar için $\bar{X} = 204,17$ ve köyde yaşayanlar için ise $\bar{X} = 167,57$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:4,237$ $P=0,237>0,05$). Planlı yaklaşım puan ortalaması, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişicisine dair ilde yaşayanlar için $\bar{X} = 169,73$, ilçede yaşayanlar için $\bar{X} = 157,33$, beldede yaşayanlar için $\bar{X} = 224,52$

ve köyde yaşayanlar için ise $\bar{X} = 165,53$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür ($X^2:10,881$ $P=0,012 < 0,05$). Problem çözme toplam puan ortalaması, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişicisine dair ilde yaşayanlar için $\bar{X} = 163,60$, ilçede yaşayanlar için $\bar{X} = 163,64$, beldede yaşayanlar için $\bar{X} = 205,09$ ve köyde yaşayanlar için ise $\bar{X} = 174,22$ olarak elde edilmiştir. Problem çözme toplam boyutu açısından yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir ($X^2:4,662$ $P=0,198 > 0,05$).

Çizelge 3.59. Katılımcıların Lise Öğrenimini Spor İçerikli Bir Eğitim Kurumunda Tamamlama Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Aceleci Yaklaşım	Evet	88	29,7500	8,22143	334	-2,128	,034
	Hayır	248	31,7782	7,47974			
Düşünen Yaklaşım	Evet	88	17,5341	6,22555	334	2,334	,020
	Hayır	248	15,8226	5,79340			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	88	23,2159	5,04109	334	2,336	,020
	Hayır	248	21,6129	5,69211			

Çizelge 3.59.da katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ait puan ortalamalarının lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair değişip değişmediği t-testi ile incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım puan ortalaması, lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair evet diyen öğrencileri için $\bar{X} = 29,75$ ve hayır diyen öğrenciler için ise $\bar{X} = 31,77$ olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür ($t:-2,128$ $P:0,034 < 0,05$). Düşünen yaklaşım puan ortalaması, lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair evet diyen öğrencileri için $\bar{X} = 17,53$ ve hayır diyen öğrencileri için ise $\bar{X} = 15,82$ olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür ($t:2,334$ $P:0,020 < 0,05$). Kendine güvenli yaklaşım puan ortalaması, lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair evet diyen

öğrencileri için $\bar{X} = 23,21$ ve hayır diyen öğrencileri için ise $\bar{X} = 21,61$ olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (t:2,336 P:0,020<0,05).

Çizelge 3.60. Katılımcıların Lise Öğrenimini Spor İçerikli Bir Eğitim Kurumunda Tamamlama Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Kaçınan Yaklaşım	Evet	88	155,66	13698,00	9782,000	-1,446	,148
	Hayır	248	173,06	42918,00			
Değerlendirici Yaklaşım	Evet	88	191,74	16873,00	8867,000	-2,619	,009
	Hayır	248	160,25	39743,00			
Planlı Yaklaşım	Evet	88	194,16	17086,00	8654,000	-2,889	,004
	Hayır	248	159,40	39530,00			
Problem Çözme Toplam	Evet	88	185,50	16324,00	9416,000	-1,912	,056
	Hayır	248	162,47	40292,00			

Çizelge 3.60.ta katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair değişip değişmediği Mann Whitney U testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair evet diyen öğrenciler için $\bar{X} = 155,66$ ve hayır diyen öğrenciler için ise $\bar{X} = 173,06$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (U:9782,000 P:0,148>0,05). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair evet diyen öğrenciler için $\bar{X} = 191,74$ ve hayır diyen öğrenciler için ise $\bar{X} = 160,25$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (U:8867,000 P:0,009<0,05). Planlı yaklaşım puan ortalaması, lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair evet diyen öğrenciler için $\bar{X} = 194,16$ ve hayır diyen öğrenciler için ise $\bar{X} = 159,40$ olarak

elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (U:8654,000 P:0,004<0,05). Problem çözme toplam puan ortalaması lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama dair evet diyen öğrenciler için \bar{X} =185,50 ve hayır diyen öğrenciler için ise \bar{X} =162,47 olarak elde edilmiştir. Problem çözme toplam boyut açısından lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişikisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (U:9416,000 P:0,056>0,05).

Çizelge 3.61. Katılımcıların Aktif Spor Yapma Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Aceleci Yaklaşım	Evet	201	31,7562	7,95017	334	1,478	,140
	Hayır	135	30,4889	7,32799			
Düşünen Yaklaşım	Evet	201	15,7214	6,14671	334	-2,076	,039
	Hayır	135	17,0889	5,56168			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	201	21,7612	5,74741	334	-1,091	,276
	Hayır	135	22,4370	5,28107			

Çizelge 3.61.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ait puan ortalamalarının aktif spor yapma değişikisine dair değişip değişmediği t-testi ile incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım puan ortalaması, aktif spor yapma değişikisine dair evet diyen öğrencileri için \bar{X} =31,75 ve hayır diyen öğrencileri için ise \bar{X} =30,48 olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından aktif spor yapma değişikisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (t:1,478 P:0,140>0,05). Düşünen yaklaşım puan ortalaması, aktif spor yapma değişikisine dair evet diyen öğrencileri için \bar{X} =15,72 ve hayır diyen öğrencileri için ise \bar{X} =17,08 olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından aktif spor yapma değişikisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (t:-2,076 P:0,039<0,05).Kendine güvenli yaklaşım puan ortalaması, aktif spor yapma değişikisine dair evet diyen öğrencileri için \bar{X} =21,76 ve hayır diyen öğrencileri için ise \bar{X} =22,43 olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından aktif spor yapma değişikisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (t:-1,091 P:0,276>0,05).

Çizelge 3.62. Katılımcıların Aktif Spor Yapma Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Kaçınan Yaklaşım	Evet	201	166,02	33369,50	13068,500	-,573	,567
	Hayır	135	172,20	23246,50			
Değerlendirici Yaklaşım	Evet	201	160,40	32240,00	11939,000	-1,871	,061
	Hayır	135	180,56	24376,00			
Planlı Yaklaşım	Evet	201	160,48	32256,50	11955,500	-1,850	,064
	Hayır	135	180,44	24359,50			
Problem Çözme Toplam	Evet	201	161,70	32502,50	12201,500	-1,566	,117
	Hayır	135	178,62	24113,50			

Çizelge 3.62.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının aktif spor yapma değişicisine dair değişip değişmediği Mann Whitney U testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, aktif spor yapma değişicisine dair evet diyen öğrenciler için $\bar{X} = 166,02$ ve hayır diyen öğrenciler için ise $\bar{X} = 172,20$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından aktif spor yapma değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (U:13068,500 P:0,567>0,05). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, aktif spor yapma değişicisine dair evet diyen öğrenciler için $\bar{X} = 160,40$ ve hayır diyen öğrenciler için ise $\bar{X} = 180,56$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından aktif spor yapma değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (U:11939,000 P:0,061>0,05). Planlı yaklaşım puan ortalaması, aktif spor yapma değişicisine dair evet diyen öğrenciler için $\bar{X} = 160,48$ ve hayır diyen öğrenciler için ise $\bar{X} = 180,44$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından aktif spor yapma değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (U:11955,500 P:0,064>0,05). Problem çözme toplam puan ortalaması, aktif spor yapma değişicisine dair evet diyen öğrenciler için $\bar{X} = 161,70$ ve hayır diyen öğrenciler için ise $\bar{X} = 178,62$ olarak elde edilmiştir. Problem çözme toplam boyutu açısından aktif spor yapma değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (U:12201,500 P:-1,566>0,05).

Çizelge 3.63. Katılımcıların Spor Yapma Düzeyi Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Aceleci Yaklaşım	Amatör	161	30,8447	7,92193	199	-2,661	,008
	Profesyonel	40	34,4750	6,83876			
Düşünen Yaklaşım	Amatör	161	16,4348	6,05576	199	2,872	,005
	Profesyonel	40	13,4000	5,66048			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Amatör	161	22,1615	5,94128	199	1,505	,134
	Profesyonel	40	20,6250	5,04690			

Çizelge 3.63.te katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ait puan ortalamalarının Spor Yapma düzeyi değişicisine dair değişip değişmediği t-testi ile incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım puan ortalaması, spor yapma düzeyi değişicisine dair amatörce spor yapan öğrenciler için $\bar{X} = 30,84$ ve profesyonelce spor yapan öğrenciler için ise $\bar{X} = 34,47$ olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından spor yapma düzeyi değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür (t:-2,661 P:0,008<0,05). Düşünen yaklaşım puan ortalaması, spor yapma düzeyi değişicisine dair amatörce spor yapan öğrenciler için $\bar{X} = 16,43$ ve profesyonelce spor yapan öğrenciler için ise $\bar{X} = 13,40$ olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından spor yapma düzeyi değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür (t:2,872 P:0,005<0,05). Kendine güvenli yaklaşım puan ortalaması, spor yapma düzeyi değişicisine dair amatörce spor yapan öğrenciler için $\bar{X} = 22,16$ ve profesyonelce spor yapan öğrenciler için ise $\bar{X} = 20,62$ olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından spor yapma düzeyi değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (t:1,505 P:0,134>0,05).

Çizelge 3.64. Katılımcıların Spor Yapma Düzeyi Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Kaçınan Yaklaşım	Amatör	161	100,22	16136,00	3095,000	-,380	,704
	Profesyonel	40	104,13	4165,00			
Değerlendirici Yaklaşım	Amatör	161	107,65	17331,50	2149,500	-3,261	,001
	Profesyonel	40	74,24	2969,50			
Planlı Yaklaşım	Amatör	161	105,88	17046,00	2435,000	-2,389	,017
	Profesyonel	40	81,38	3255,00			
Problem Çözme Toplam	Amatör	161	106,24	17105,00	2376,000	-2,565	,010
	Profesyonel	40	79,90	3196,00			

Çizelge 3.64.te katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının spor yapma düzeyi değişicisine dair değişip değişmediği Mann Whitney U testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, spor yapma düzeyi değişicisine dair amatörce spor yapan öğrenciler için $\bar{X} = 100,22$ ve profesyonelce spor yapan öğrenciler için ise $\bar{X} = 104,13$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından spor yapma düzeyi değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (U:3095,000 P:0,704>0,05). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, spor yapma düzeyi değişicisine dair amatörce spor yapan öğrenciler için $\bar{X} = 107,65$ ve profesyonelce spor yapan öğrenciler için ise $\bar{X} = 74,24$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından spor yapma düzeyi değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (U:2149,500 P:0,001<0,05). Planlı yaklaşım puan ortalaması, spor yapma düzeyi değişicisine dair amatörce spor yapan öğrenciler için $\bar{X} = 105,88$ ve profesyonelce spor yapan öğrenciler için ise $\bar{X} = 81,38$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından spor yapma düzeyi değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (U:2435,000 P:0,017<0,05). Problem çözme toplam puan ortalaması, spor yapma düzeyi değişicisine dair amatörce spor yapan öğrenciler için $\bar{X} = 106,24$ ve profesyonelce spor yapan öğrenciler için ise $\bar{X} = 79,90$ olarak elde edilmiştir. Problem çözme toplam boyutu açısından spor yapma düzeyi değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (U:2376,000 P:0,010<0,05).

Çizelge 3.65. Katılımcıların Spor Yapma Türü Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Aceleci Yaklaşım	Bireysel	87	33,7471	8,08849	199	3,243	,001
	Takım	114	30,1579	7,52645			
Düşünen Yaklaşım	Bireysel	87	14,3908	6,20269	199	-2,763	,006
	Takım	114	16,7719	5,93927			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Bireysel	87	21,2184	5,76764	199	-1,255	,211
	Takım	114	22,2544	5,82307			

Çizelge 3.65.te katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ait puan ortalamalarının spor yapma türü değişicisine dair değişip değişmediği t-testi ile incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım puan ortalaması, spor yapma türü değişicisine dair bireysel spor yapan öğrenciler için $\bar{X} = 33,74$ ve takım sporu yapan öğrenciler için ise $\bar{X} = 30,15$ olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından spor yapma türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (t:3,243 P:0,001<0,05). Düşünen yaklaşım puan ortalaması, spor yapma türü değişicisine dair bireysel spor yapan öğrenciler için $\bar{X} = 14,39$ ve takım sporu yapan öğrenciler için ise $\bar{X} = 16,77$ olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından spor yapma türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (t:-2,763 P:0,006<0,05). Kendine güvenli yaklaşım puan ortalaması, spor yapma türü değişicisine dair bireysel spor yapan öğrenciler için $\bar{X} = 21,21$ ve takım sporu yapan öğrenciler için ise $\bar{X} = 22,25$ olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından spor yapma türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (t:-1,255 P:0,211>0,05).

Çizelge 3.66. Katılımcıların Spor Yapma Türü Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Kaçınan Yaklaşım	Bireysel	87	103,01	8962,00	4784,000	-,429	,668
	Takım	114	99,46	11339,00			
Değerlendirici Yaklaşım	Bireysel	87	85,96	7478,50	3650,500	-3,211	,001
	Takım	114	112,48	12822,50			
Planlı Yaklaşım	Bireysel	87	89,02	7744,50	3916,500	-2,556	,011
	Takım	114	110,14	12556,50			
Problem Çözme Toplam	Bireysel	87	92,05	8008,50	4180,500	-1,906	,057
	Takım	114	107,83	12292,50			

Çizelge 3.66.da katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının spor yapma türü değişicisine dair değişip değişmediği Mann Whitney U testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, spor yapma türü değişicisine dair bireysel spor yapan öğrenciler için $\bar{X} = 103,01$ ve takım sporu yapan öğrenciler için ise $\bar{X} = 99,46$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından spor yapma türü değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (U:4784,000 P:0,668>0,05). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, spor yapma türü değişicisine dair bireysel spor yapan öğrenciler için $\bar{X} = 85,96$ ve takım sporu yapan öğrenciler için ise $\bar{X} = 112,48$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından spor yapma türü değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür (U:3650,500 P:0,001<0,05). Planlı yaklaşım puan ortalaması, spor yapma türü değişicisine dair bireysel spor yapan öğrenciler için $\bar{X} = 89,02$ ve takım sporu yapan öğrenciler için ise $\bar{X} = 110,14$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından spor yapma türü değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür (U:3916,500 P:0,011<0,05). Problem çözme toplam puan ortalaması, spor yapma türü değişicisine dair bireysel spor yapan öğrenciler için $\bar{X} = 92,05$ ve takım sporu yapan öğrenciler için ise $\bar{X} = 107,83$ olarak elde edilmiştir. Problem çözme toplam boyutu açısından spor yapma türü değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (U:4180,500 P:0,057>0,05).

Çizelge 3.67. Katılımcıların Boş Zamanlarını Değerlendirme Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Aceleci Yaklaşım	Kitap okuma	63	31,7143	6,63672	332	4,415	,005	2-4
	Tiyatro	51	27,6863	8,10059				
	Televizyon ve sinema	93	31,8387	6,97245				
	Spor ve sosyal faaliyetler	129	32,0000	8,25189				
Düşünen Yaklaşım	Kitap okuma	63	15,7460	5,67953	332	8,200	,000	2-4
	Tiyatro	51	19,7451	5,44001				
	Televizyon ve sinema	93	16,3763	5,17921				
	Spor ve sosyal faaliyetler	129	15,0775	6,30428				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kitap okuma	63	21,5714	5,78015	332	2,447	,064	Yok
	Tiyatro	51	23,9020	5,87284				
	Televizyon ve sinema	93	22,0215	5,11600				
	Spor ve sosyal faaliyetler	129	21,5271	5,55664				

Çizelge 3.67.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarına ait puan ortalamalarının boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım alt boyut puanı, kitap okuyanlar için $\bar{X} = 31,71$, tiyatro izleyenler için $\bar{X} = 27,68$, televizyon ve sinema izleyenler için $\bar{X} = 31,83$ ve spor ve sosyal faaliyetler yapanlar için $\bar{X} = 32,00$ olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:4,415 P:0,005<0,05). Düşünen yaklaşım alt boyut puanı, kitap okuyanlar için $\bar{X} = 15,74$, tiyatro izleyenler için $\bar{X} = 19,74$, televizyon ve sinema izleyenler için $\bar{X} = 16,37$ ve spor ve sosyal faaliyetler yapanlar için $\bar{X} = 15,07$ olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür (F:8,200 P:0,000<0,05). Kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanı, kitap okuyanlar için $\bar{X} = 21,57$, tiyatro izleyenler için $\bar{X} = 23,90$, televizyon ve sinema izleyenler için $\bar{X} = 22,02$ ve spor ve sosyal faaliyetler yapanlar için $\bar{X} = 21,52$ olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:2,447 P:0,064>0,05).

Çizelge 3.68. Katılımcıların Boş Zamanlarını Değerlendirme Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Kaçınan Yaklaşım	Kitap okuma	63	167,96	3	6,185	,103	Yok
	Tiyatro	51	144,32				
	Televizyon ve sinema	93	185,69				
	Spor ve sosyal faaliyetler	129	165,93				
Değerlendirici Yaklaşım	Kitap okuma	63	167,67	3	37,063	,000	1-2 2-3 2-4
	Tiyatro	51	240,61				
	Televizyon ve sinema	93	164,25				
	Spor ve sosyal faaliyetler	129	143,46				
Planlı Yaklaşım	Kitap okuma	63	159,60	3	28,240	,000	1-2 2-3 2-4
	Tiyatro	51	231,32				
	Televizyon ve sinema	93	169,77				
	Spor ve sosyal faaliyetler	129	147,10				
Problem Çözme Toplam	Kitap okuma	63	159,88	3	20,995	,000	1-2 2-3 2-4 3-4
	Tiyatro	51	217,45				
	Televizyon ve sinema	93	178,04				
	Spor ve sosyal faaliyetler	129	146,48				

Çizelge 3.68.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair kitap okuyanlar için $\bar{X} = 167,96$, tiyatroya gidenler için $\bar{X} = 144,32$, televizyon ve sinema izleyenler için $\bar{X} = 185,69$ ve spor ve sosyal faaliyet yapanlar için ise $\bar{X} = 165,93$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2: 6,185$ $P=0,103 > 0,05$). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair kitap okuyanlar için $\bar{X} = 167,67$, tiyatroya gidenler için $\bar{X} = 240,61$, televizyon ve sinema izleyenler için $\bar{X} = 164,25$ ve spor ve sosyal faaliyet yapanlar için ise $\bar{X} = 143,46$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2: 37,063$ $P=0,000 < 0,05$). Planlı yaklaşım puan ortalaması, boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair kitap okuyanlar için $\bar{X} = 159,60$,

tiyatroya gidenler için $\bar{X} = 231,32$, televizyon ve sinema izleyenler için $\bar{X} = 169,77$ ve spor ve sosyal faaliyet yapanlar için ise $\bar{X} = 147,10$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:28,240$ $P=0,000<0,05$). Problem çözme toplam puan ortalaması, boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair kitap okuyanlar için $\bar{X} = 159,88$, tiyatroya gidenler için $\bar{X} = 217,45$, televizyon ve sinema izleyenler için $\bar{X} = 178,04$ ve spor ve sosyal faaliyet yapanlar için ise $\bar{X} = 146,48$ olarak elde edilmiştir. Problem çözme toplam boyutu açısından boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:20,995$ $P=0,000<0,05$).

Çizelge 3.69. Katılımcıların İzledikleri TV Program Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Aceleci Yaklaşım	Haber	55	31,1455	6,81072	332	,210	,889	Yok
	Tartışma	43	30,9070	8,35183				
	Spor	186	31,5215	7,81005				
	Belgesel	52	30,6538	7,93326				
Düşünen Yaklaşım	Haber	55	15,7818	5,73065	332	,673	,569	Yok
	Tartışma	43	17,3488	6,35417				
	Spor	186	16,2796	5,94546				
	Belgesel	52	15,8654	5,89459				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Haber	55	20,5091	5,18142	332	2,247	,083	Yok
	Tartışma	43	22,9070	6,10938				
	Spor	186	22,4355	5,54184				
	Belgesel	52	21,4808	5,37784				

Çizelge 3.69.da katılımcıların problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarına ait puan ortalamalarının izledikleri TV program değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım alt boyut puanı, haber programı izleyenler için $\bar{X} = 31,14$, tartışma programı izleyenler için $\bar{X} = 30,90$, spor programı izleyenler için $\bar{X} = 31,52$ ve belgesel programı izleyenler için $\bar{X} = 30,65$ olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından izledikleri TV program değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($F:0,210$ $P:0,889>0,05$). Düşünen yaklaşım alt boyut puanı, haber programı izleyenler için $\bar{X} = 15,78$, tartışma programı izleyenler

için $\bar{X} = 17,34$, spor programı izleyenler için $\bar{X} = 16,27$ ve belgesel programı izleyenler için $\bar{X} = 15,86$ olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından izledikleri TV program değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (F:0,673 P:0,569>0,05). Kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanı, haber programı izleyenler için $\bar{X} = 20,50$, tartışma programı izleyenler için $\bar{X} = 22,90$, spor programı izleyenler için $\bar{X} = 22,43$ ve belgesel programı izleyenler için $\bar{X} = 21,48$ olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından izledikleri TV program değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir (F:2,247 P:0,083>0,05).

Çizelge 3.70. Katılımcıların İzledikleri TV Program Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Kaçınan Yaklaşım	Haber	55	167,73	3	1,041	,791	Yok
	Tartışma	43	173,21				
	Spor	186	171,02				
	Belgesel	52	156,39				
Değerlendirici Yaklaşım	Haber	55	138,30	3	9,871	,020	1-2 1-4
	Tartışma	43	196,21				
	Spor	186	167,31				
	Belgesel	52	181,79				
Planlı Yaklaşım	Haber	55	156,87	3	2,478	,479	Yok
	Tartışma	43	174,71				
	Spor	186	166,06				
	Belgesel	52	184,38				
Problem Çözme Toplam	Haber	55	146,55	3	7,381	,061	Yok
	Tartışma	43	199,83				
	Spor	186	168,89				
	Belgesel	52	164,40				

Çizelge 3.70.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının izledikleri TV program değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, izledikleri TV program değişicisine dair haber programı izleyenler için $\bar{X} = 167,73$, tartışma programı izleyenler için $\bar{X} = 173,21$, spor programı izleyenler için $\bar{X} = 171,02$ ve belgesel programı izleyenler için ise $\bar{X} = 156,39$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından izledikleri TV program

değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:1,041$ $P=0,791>0,05$). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, izledikleri TV program değişicisine dair haber programı izleyenler için $\bar{X} =138,30$, tartışma programı izleyenler için $\bar{X} =196,21$, spor programı izleyenler için $\bar{X} =167,31$ ve belgesel programı izleyenler için ise $\bar{X} =181,79$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından izledikleri TV program değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür ($X^2:9,871$ $P=0,020<0,05$). Planlı yaklaşım puan ortalaması, izledikleri TV program değişicisine dair haber programı izleyenler için $\bar{X} =156,87$, tartışma programı izleyenler için $\bar{X} =174,71$, spor programı izleyenler için $\bar{X} =166,06$ ve belgesel programı izleyenler için ise $\bar{X} =184,38$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından izledikleri TV program değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:2,478$ $P=0,479>0,05$). Problem çözme toplam puan ortalaması, izledikleri TV program değişicisine dair haber programı izleyenler için $\bar{X} =146,55$, tartışma programı izleyenler için $\bar{X} =199,83$, spor programı izleyenler için $\bar{X} =168,89$ ve belgesel programı izleyenler için ise $\bar{X} =164,40$ olarak elde edilmiştir. Problem çözme toplam boyutu açısından izledikleri TV program değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:7,381$ $P=0,061>0,05$).

Çizelge 3.71. Katılımcıların İzledikleri Film Türü Değişicisine Dair Problem Çözme Alt Boyutlarından Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım ve Kendine Güvenli Yaklaşım Boyutlarına İlişkin F-testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark
Aceleci Yaklaşım	Korku	64	31,6719	7,90430	332	,208	,891	yok
	Gerilim	65	31,6615	7,93977				
	Komedi	125	30,9440	7,49011				
	Bilim-Kurgu	82	31,0488	7,85816				
Düşünen Yaklaşım	Korku	64	16,1250	5,77213	332	,133	,941	yok
	Gerilim	65	16,0462	5,33980				
	Komedi	125	16,2400	6,12030				
	Bilim-Kurgu	82	16,6098	6,35329				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Korku	64	22,0781	4,68806	332	,146	,933	yok
	Gerilim	65	22,4000	5,98644				
	Komedi	125	21,8400	5,56979				
	Bilim-Kurgu	82	22,0000	5,92338				

Çizelge 3.71.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarına ait puan ortalamalarının izledikleri film türü değişicisine dair değişip değişmediği F-testi ile incelenmiş olup sonuçta aceleci yaklaşım alt boyut puanı, korku filmi izleyenler için $\bar{X} = 31,67$, gerilim filmi izleyenler için $\bar{X} = 31,66$, komedi filmi izleyenler için $\bar{X} = 30,94$ ve bilim-kurgu filmi izleyenler için $\bar{X} = 31,04$ olarak elde edilmiştir. Aceleci yaklaşım alt boyutu açısından izledikleri film türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:0,208 P:0,891>0,05). Düşünen yaklaşım alt boyut puanı, korku filmi izleyenler için $\bar{X} = 16,12$, gerilim filmi izleyenler için $\bar{X} = 16,04$, komedi filmi izleyenler için $\bar{X} = 16,24$ ve bilim-kurgu filmi izleyenler için $\bar{X} = 16,60$ olarak elde edilmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyutu açısından izledikleri film türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:0,133 P:0,941>0,05). Kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanı, korku filmi izleyenler için $\bar{X} = 22,07$, gerilim filmi izleyenler için $\bar{X} = 22,40$, komedi filmi izleyenler için $\bar{X} = 21,84$ ve bilim-kurgu filmi izleyenler için $\bar{X} = 22,00$ olarak elde edilmiştir. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu açısından izledikleri film türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir (F:0,146 P:0,933>0,05).

Çizelge 3.72. Katılımcıların İzledikleri Film Türü Değişicisine Dair Problem Çözme Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

		N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Kaçınan Yaklaşım	Korku	64	183,65	3	3,191	,363	
	Gerilim	65	175,44				
	Komedi	125	164,42				
	Bilim-Kurgu	82	157,39				
Değerlendirici Yaklaşım	Korku	64	175,24	3	1,816	,611	
	Gerilim	65	179,42				
	Komedi	125	162,42				
	Bilim-Kurgu	82	163,85				
Planlı Yaklaşım	Korku	64	167,63	3	,740	,864	
	Gerilim	65	165,15				
	Komedi	125	165,53				
	Bilim-Kurgu	82	176,37				
Problem Çözme Toplam	Korku	64	175,99	3	1,693	,638	
	Gerilim	65	171,43				
	Komedi	125	159,74				
	Bilim-Kurgu	82	173,69				

Çizelge 3.72.de katılımcıların problem çözme alt boyutlarına ve problem çözme toplamına ait puan ortalamalarının izledikleri film türü değişicisine dair değişip değişmediği Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiş olup sonuçta kaçınan yaklaşım puan ortalaması, izledikleri film türü değişicisine dair korku filmi izleyenler için $\bar{X} = 183,65$, gerilim filmi izleyenler için $\bar{X} = 175,44$, komedi filmi izleyenler için $\bar{X} = 164,42$ ve bilim-kurgu filmi izleyenler için ise $\bar{X} = 157,39$ olarak elde edilmiştir. Kaçınan yaklaşım alt boyutu açısından izledikleri film türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:3,191$ $P=0,363>0,05$). Değerlendirici yaklaşım puan ortalaması, izledikleri film türü değişicisine dair korku filmi izleyenler için $\bar{X} = 175,24$, gerilim filmi izleyenler için $\bar{X} = 179,42$, komedi filmi izleyenler için $\bar{X} = 162,42$ ve bilim-kurgu filmi izleyenler için ise $\bar{X} = 163,85$ olarak elde edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutu açısından izledikleri film türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir ($X^2:1,816$ $P=0,611>0,05$). Planlı yaklaşım puan ortalaması, izledikleri film türü değişicisine dair korku filmi izleyenler için $\bar{X} = 167,63$, gerilim filmi izleyenler için $\bar{X} = 165,15$, komedi filmi izleyenler için $\bar{X} = 165,53$ ve bilim-kurgu filmi izleyenler için ise $\bar{X} = 176,37$ olarak elde edilmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutu açısından izledikleri film türü değişicisine dair mantıklı

bir ayrım görülmemiştir ($X^2:0,740$ $P=0,864>0,05$). Problem çözme toplam puan ortalaması, izledikleri film türü değişicisine dair korku filmi izleyenler için $\bar{X}=175,99$, gerilim filmi izleyenler için $\bar{X}=171,43$, komedi filmi izleyenler için $\bar{X}=159,74$ ve bilim-kurgu filmi izleyenler için ise $\bar{X}=173,69$ olarak elde edilmiştir. Problem çözme toplam boyutu açısından izledikleri film türü değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir ($X^2:1,693$ $P=0,638>0,05$).



4. TARTIŞMA

Araştırma kapsamındaki bulgular bu bölümde tartışılarak yorumlanmıştır ve ulaşılan bulgular, ilgili literatürdeki saldırganlık ve problem çözme becerileri ile ilgili bulgularla desteklenmiştir.

Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımı:

Çizelge 3.1.e bakıldığında katılımcıların anne eğitim durumuna göre 198'i (%58,9) ilkokul, 86'sı (%25,6) ortaokul, 42'si (%12,5) lise ve 10'u (%3,0) üniversite mezunudur. Baba eğitim durumuna göre 122'si (%36,3) ilkokul, 105'i (%31,3) ortaokul, 88'i (%26,2) lise ve 21'i (%6,3) üniversite mezunudur. Katılımcıların aile gelir durumuna göre 109'u (%32,4) 0-1000 TL, 96'sı (%28,6) 1001-1500 TL, 50'si (%14,9) 1501-2000 TL ve 81'i (%24,1) 2001-2500 TL ve üzeri olarak görülmektedir. Katılımcıların öğrenim giderlerine göre 64'ü (%19,0) 0-350 TL, 67'si (%19,9) 351-400 TL, 76'sı (%22,6) 401-500 TL ve 129'u (%38,4) 501 TL ve üzeri olarak görülmektedir. Sınıf durumuna göre 103'ü (%30,7) 1.sınıf, 84'ü (%25,0) 2.sınıf, 68'i (%20,2) 3.sınıf ve 81'i (%24,1) 4.sınıfta okumaktadır. Bölüm durumuna göre 163'ü (48,5) beden eğitimi ve spor öğretmenliği, 173'ü (51,5) spor yöneticiliği bölümünde öğrenimine devam etmektedir. Katılımcıların yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yerleşim merkezine göre 124'ü (%36,9) il merkezinde, 136'sı (%40,5) ilçe merkezlerinde, 27'si (%8,0) beldede ve 49'u (%14,6) köyde yaşamını sürdürmüştür. Lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişkenine göre 88'i (%26,2) evet ve 248'i (%73,8) hayır demişlerdir. Aktif spor yapma durumuna göre 201'i (%59,8) evet, 135'i (%40,2) hayır demiştir. Katılımcıların spor yapma düzeyine göre 161 (%47,9)'i amatör düzeyde derken 40'ı (%11,9) profesyonel anlamda spor yaptıklarını beyan etmişlerdir. Katılımcıların yaptıkları spor türüne göre; 88'i (%26,2) bireysel spor yaparken 114'ü (%33,9) takım sporu yapmaktadır. Katılımcıların boş zamanlarını değerlendirme durumuna göre 63'ü (%18,8) kitap okuyarak, 51'i (%15,2) tiyatroya giderek, 93'ü (%27,7) televizyon izleyerek veya sinemaya giderek ve 129'u (%38,4) spor ve sosyal faaliyetlere katılarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların izledikleri TV program değişicisine göre 55'i (%16,4) haber programlarını, 43'ü (%12,8) tartışma programlarını, 186'sı (%55,4) spor programlarını izlerken 52'si (15,5)

belgesel programlarını izlediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların izledikleri film türlerine göre 64'ü (%19,0) korku filmlerini, 65'i (%19,3) gerilim filmlerini, 125'i (%37,2) komedi filmlerini ve 82'si (%24,4) bilim-kurgu filmlerini izlediklerini ifade etmişlerdir.

Ölçme Araçlarından Elde Edilen Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması:

Katılımcıların genel olarak saldırganlık boyutu ve saldırganlık alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda katılımcıların yıkıcı saldırganlık puanı $\bar{X}=40,50$ olarak bulunmuştur. Buna göre yıkıcı saldırganlık puanı $\bar{X}=40,50$, ölçekten alınabilecek değerler göz önüne alındığında (Ölçekten alınabilecek değer en düşük 10 en yüksek 70) orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Buradan da katılımcıların yıkıcı saldırganlık boyutu puanının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Katılımcıların atılgan saldırganlık puanı $\bar{X}=35,88$ olarak bulunmuştur. Buna göre atılgan saldırganlık puanı $\bar{X}=35,88$ ölçekten alınabilecek değerler göz önüne alındığında (Ölçekten alınabilecek değer en düşük 10 en yüksek 70) ortalamanın altında olduğu anlaşılmaktadır. Buradan da katılımcıların atılgan saldırganlık boyutu puanının düşük olduğu söylenebilir. Katılımcıların edilgen saldırganlık puanı $\bar{X}=42,20$ olarak bulunmuştur. Buna göre edilgen saldırganlık puanı $\bar{X}=42,20$, ölçekten alınabilecek değerler göz önüne alındığında (Ölçekten alınabilecek değer en düşük 10 en yüksek 70) ortalamanın üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Buradan da katılımcıların edilgen saldırganlık boyutu puanının yüksek olduğu söylenebilir. Katılımcıların saldırganlık toplam puanı $\bar{X}=118,60$ olarak bulunmuştur. Buna göre toplam saldırganlık puanı $\bar{X}=118,60$, ölçekten alınabilecek değerler göz önüne alındığında (Ölçekten alınabilecek değer en düşük 40 en yüksek 210) ortalamanın altında olduğu anlaşılmaktadır (Çizelge 3.3). Buradan da katılımcıların toplam saldırganlık boyutu puanının düşük olduğu söylenebilir.

Çalışmamızla paralellik göstermeyen çalışmada ise (Yıldız 2009), saldırganlık durumlarına ilişkin puanlar incelendiğinde atılgan saldırganlık, edilgen saldırganlık ve saldırganlık puanlarının normal dağılıma uyduğu; yıkıcı saldırganlık puanlarının ise uymadığı görülmüştür. Bu çalışmalar araştırmamızla paralellik

göstermezken genel olarak saldırganlık düzeylerini ölçme araçlarının ve bu araçların farklı denekler üzerinde uygulanmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının cinsiyet değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiş olup yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir.

Çalışmamızla paralellik göstermeyen çalışmada (Yıldız 2009), araştırmaya katılan deneklerin saldırganlık durumlarına ilişkin atılgen saldırganlık ve edilgen saldırganlık alt boyutları için elde edilen puanlar cinsiyetler bakımından incelendiğinde bayan ve erkek denekler arasında mantıklı bir ayırım görülmüştür. Baş (2010), erkek öğretmen adaylarının, saldırganlığın her boyutunu kız öğretmen adaylarına göre daha çok tercih ettiklerini tespit etmiştir. Tiryaki'nin (1996) yapmış olduğu araştırmada, bayan ve erkek deneklerin yıkıcı saldırganlık alt boyutu ortalama puanları arasında bir farklılık görülmektedir. Erkek deneklerin atılgen saldırganlık, edilgen saldırganlık ve genel saldırganlık puanları birbirine yakın olmasına rağmen yıkıcı saldırganlık ortalama puanları bayan deneklerden daha yüksektir (Akt: Yıldız 2009). Arıca (1995), araştırmasında üniversite öğrencilerinin saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odakları arasındaki ilişkiyi; cinsiyet, bağımsızlık düzeyi, bireyin öğrenim gördüğü bölüm, sınıf düzeyi ve algılanan ana-baba tutumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmada cinsiyet değişkeni erkeklerin lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılığa sebep olurken sınıf seviyesi, bölümler, ana-baba tutumu, benlik saygısı ve denetim odağı değişkenleri ise anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır. Galen ve Underwood (1997), değişik saldırganlık türlerinin duygusal etkilerini inceledikleri araştırmalarında kızların ve erkeklerin sosyal saldırganlığa karşı fiziksel saldırganlığı nasıl değerlendirdiklerini incelemiştir. Araştırmada iki cinsin de genel olarak fiziksel saldırganlığın sosyal saldırganlıktan daha acı verici olduğu fikrinde olduğu görülmüştür. Kurtyılmaz (2005), adayların saldırganlık davranışlarını çeşitli değişiciler bakımından ele almıştır. Araştırma sonunda adayların orta düzeyde saldırganlıklarının olduğu, erkeklerin saldırganlık düzeyinin kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının yaş değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiş olup yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından yaş değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından yaş değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından yaş değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Ama yaş değişicisine dair atılgan saldırganlık açısından mantıklı bir ayrım görülmüştür.

Çalışmamızla benzerlik göstermeyen çalışmalara baktığımızda Gökçiçek'in (2015) ortaöğretim öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmasında yaşa göre yıkıcı saldırganlık puanları arasında mantıklı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular genel olarak araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir. Diğer yandan atılgan saldırganlık açısından mantıklı bir ayrım bulunmasının sebebinin uygulanan örneklem grubunun yaşı ile ilgili olduğu söylenebilir.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının medeni durum değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından medeni durum değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Atılgan Saldırganlık boyutuna ilişkin mantıklı bir ayrım görülmemiştir.

Çalışmamızla paralellik gösteren çalışmada Şanlı (2014), araştırmasında futbol müsabakalarında olaylarda yer alan seyircilerin saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında seyircilerin saldırganlık düzeyi ile medeni durum arasında mantıklı bir ayrım görülmediğini bulmuştur. Bu durumun araştırma bulgularımızı desteklediğini söyleyebiliriz.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının anne eğitim değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından anne eğitim durumu değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından anne eğitim durumu değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Genel saldırganlık

boyutu açısından anne eğitim durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Atılgan saldırganlık boyutuna ilişkin mantıklı bir ayırım görülmemiştir.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının baba eğitim değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından baba eğitim durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından baba eğitim durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından baba eğitim durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür. Yine baba eğitim değişicisine dair atılgan saldırganlık açısından mantıklı bir ayırım görülmüştür.

Dervent (2007), deneklerin anne ve babalarının eğitim düzeyine göre saldırganlık özelliklerini belirlemek için yaptığı analizler sonrasında babasının eğitim düzeyi ortaokul olan ve spor yapan deneklerin daha fazla yıkıcı saldırganlık özelliği gösterdiklerini belirlemiştir. Babalarının eğitim düzeyine göre spor yapmayan denekleri incelediğinde ise babasının eğitim düzeyi lise olanların daha fazla edilgen saldırganlık özelliği gösterdiklerini saptamıştır. Annelerinin eğitim düzeyine göre yaptığı analizlerde ise hem spor yapan denekler hem de spor yapmayan denekler arasında mantıklı bir ayırım görmemiştir. Bu durumun araştırma bulgularımızı desteklediğini söyleyebiliriz.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının aile gelir durumu değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından aile gelir durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından aile gelir durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür. Genel saldırganlık boyutu açısından aile gelir durumu değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür. Yine aile gelir durumu değişicisine dair atılgan saldırganlık açısından mantıklı bir ayırım görülmüştür.

Bu alanla ilgili araştırmamızla paralellik göstermeyen çalışmalarda Şanlı (2014), seyircilerin saldırganlık düzeyi ile aylık gelir düzeyi arasında mantıklı bir

ayrım görememiştir. Duyar (2011), futbol seyircilerine ilişkin yapmış olduğu çalışmada yıkıcı saldırganlık ve atılgen saldırganlık puanlarının aile gelir seviyeleri bakımından karşılaştırılmasında, gelir arasında istatistiksel olarak mantıklı bir ayrım olmadığını tespit etmiştir. Bu durumun farklı alan ve branşlarda uygulanmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür. Yine aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair atılgen saldırganlık açısından mantıklı bir ayrım görülmüştür.

Yine ekonomik düzeyle ilgili yapılan çalışmalarda Yıldız ve ark (2007), yapmış olduğu çalışmada ekonomik düzeyin düştükçe olaylara katılmanın paralel bir şekilde arttığını gözlemlemiştir. Dolayısıyla ekonomik düzeyin insanların kişilikleri ve davranış türleri üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Tiryaki (1996), yapmış olduğu bir çalışmada gelir seviyesi ile ilgili yapılan tüm karşılaştırmalardaki bulgular, gelir düzeyine göre deneklerin saldırganlık puanları arasında bir fark yaratmadığını ortaya çıkartmıştır. Erşan ve ark (2009), öğrencilere yönelik yapmış olduğu çalışmada saldırganlık alt ölçekleri ortalama puanları gelir düzeyine göre karşılaştırıldığında; düşük, orta ve yüksek gelir düzeyindeki öğrencilerin puanları arasındaki fark istatistiksel yönden mantıklı bulunmamıştır. Bu durumun araştırma bulgularımızı bazı yönlerden desteklediğini söyleyebiliriz.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının sınıf değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından sınıf değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından sınıf değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür. Genel saldırganlık boyutu açısından sınıf değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür. Yine sınıf değişicisine dair atılgen saldırganlık açısından mantıklı bir ayrım görülmüştür.

Araştırmamızla paralellik gösteren çalışmada Baş (2010), fiziksel saldırganlığın sınıf düzeyinin yükselmesiyle arttığını söylemiştir. Bu durumun araştırma bulgularımızı desteklediğini söyleyebiliriz.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının öğrenim gördükleri bölüm değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından bölüm değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından bölüm değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından bölüm değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Atılgen saldırganlık boyutu açısından mantıklı bir ayrım görülmemiştir.

Katılımcıların, toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının yaşamının çoğunu geçirdikleri yer değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiş olup yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından yaşamının çoğunu geçirdiği yer değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından yaşamının çoğunu geçirdiği yer değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür. Genel saldırganlık boyutu açısından yaşamının çoğunu geçirdiği yer değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür. Yine atılgen saldırganlık açısından mantıklı bir ayrım görülmüştür.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiş olup yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından lise döneminde spor yapma değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından lise döneminde spor yapma değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından lise döneminde spor yapma değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmüştür. Atılgen saldırganlık boyutu açısından mantıklı bir ayrım görülmemiştir.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının aktif spor yapma değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiş olup yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından aktif spor yapma değişicisine dair mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından aktif spor

yapma değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından aktif spor yapma değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Atılgan saldırganlık boyutu açısından mantıklı bir ayırım görülmüştür.

Var (2008), futbol seyircilerinin spor alanlarındaki saldırganlık davranışlarını incelediği betimsel çalışmasında seyircilerin aktif spor ile uğraşmalarının onların saldırganlık davranışlarını etkilemediği sonucunu bulmuştur. Bu durumun araştırma bulgularımızı desteklediğini söyleyebiliriz.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının spor yapma düzeyi değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiş olup yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından spor yapma düzeyi değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından spor yapma düzeyi değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Genel saldırganlık boyutu açısından spor yapma düzeyi değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür. Atılgan saldırganlık boyutu açısından mantıklı bir ayırım görülmüştür.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının spor türü değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiş olup yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından spor türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından spor türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür. Genel saldırganlık boyutu açısından spor türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür. Atılgan saldırganlık boyutu açısından mantıklı bir ayırım görülmüştür.

Güner (2006), yaptığı çalışmada bireysel spor yapan erkeklerin; takım sporu yapan erkeklere göre yıkıcı saldırganlık, edilgen saldırganlık ve genel saldırganlık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun çalışmamızı desteklediğini söyleyebiliriz.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiş olup yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür. Edilgen saldırganlık

alt boyutu açısından boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür. Genel saldırganlık alt boyutu açısından boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmüştür. Atılgan saldırganlık açısından mantıklı bir ayırım görülmüştür.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının izledikleri TV programı değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiş olup yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından izledikleri TV programları değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından izledikleri TV programları değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Genel saldırganlık alt boyutu açısından izledikleri TV programları değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Atılgan saldırganlık açısından mantıklı bir ayırım görülmemiştir.

Araştırmamızla paralellik gösteren çalışmada Eroğlu (2009), lise ve üniversite öğrencilerinin saldırganlık davranışlarının haber programlarını izleme durumlarına göre farklılaşma düzeyini ortaya koymak amacıyla elde edilen bulgulara göre ortalama puanla ilgili bir fark bulunmamıştır. Ama lise ve üniversite öğrencilerinin fiziksel, sözel saldırganlık, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık davranışlarının spor programlarını izleyip izlememelerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla elde edilen bulgular, lise öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını ortaya çıkartmıştır. Bu durumu spor programlarının doğasında saldırganlık içeren öğelerin bulunmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Katılımcıların toplam saldırganlık ve saldırganlık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının izledikleri film türü değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiştir. Yıkıcı saldırganlık alt boyutu açısından izledikleri film türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Edilgen saldırganlık alt boyutu açısından izledikleri film türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Genel saldırganlık alt boyutu açısından izledikleri film türü değişicisine dair mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Atılgan saldırganlık açısından mantıklı bir ayırım görülmemiştir.

Çalışmamızla paralellik göstermeyen çalışmalarda Eroğlu (2009), lise ve üniversite öğrencilerinin fiziksel saldırganlık davranışlarının film izleyip izlememelerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla elde edilen bulgular; lise öğrencilerinin puan ortalamaları arasındaki mantıklı bir ayrımın olmadığını, üniversite öğrencileri arasında ise film izleyen öğrencilerin fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının izlemeyenlere oranla mantıklı düzeyde yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkartmıştır. Çetinkaya (1991), saldırgan içerikli video oyunu oynama ve izlemenin, çocukların saldırgan davranışları üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırmada saldırgan içerikli video oyunu, saldırgan içerikli olmayan video oyunu ve saldırgan içerikli olmayan kağıt kalem oyunu olmak üzere üç oyun yer almıştır. Çalışmada saldırgan içerikli video oyunu oynayanların, hem aynı oyunu oynayan hem de diğer iki oyunu oynayan ve izleyenlere göre daha fazla saldırgan davrandıkları görülmüştür.

Katılımcıların geneline ait problem çözme alt boyutları ve problem çözme toplam puan ortalamaları incelenmiş olup sonuçta öğrenciler problem çözmeye toplamda Ort.=106,16 puan almışlardır. Öğrenciler orta düzeye yakın problem çözme becerisine sahiptirler. Problem çözme envanteri alt boyutlarından ise aceleci yaklaşım (Ort.=31,24(Min.9–Max.54)), kaçınan yaklaşım (Ort.=13,93(Min.4–Max.24)), düşünen yaklaşım (Ort.=16,27(Min.5–Max.30)), değerlendirici yaklaşım (Ort.=9,85(Min.3–Max.18)), kendine güvenli yaklaşım (Ort.=22,03(Min.7–Max.42)) ve planlı yaklaşım (Ort.=12,82(Min.4–Max.24)) puanlarının da orta seviyeye yakın olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 3.38).

Katılımcıların problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının cinsiyet değişicisine dair değişip değişmediği incelenmiş olup kadın ve erkek öğrencilerin puan ortalamalarında mantıklı bir ayrımın görülmediği tespit edilmiştir (Çizelge 3.39). Öğrencilerin bir problem durumuyla karşılaştıklarında ortaya koyacakları yaklaşımların arasında mantıklı bir ayrımın görülmediği, her iki cinsteki öğrencilerin benzer durumda aynı yaklaşım tarzını benimseyebileceklerini söyleyebiliriz.

Farklı durum ve alanlardaki çalışmalar vardır ve çalışmamızı destekler niteliktedir. Akandere ve ark (2005), Özen ve Çelebi (2006), Gültekin (2006),

Çilingir (2006), Güler (2006) ve Arın (2006), cinsiyetin problem çözme becerisine etki etmediğini tespit etmişlerdir. Ferah (2000), araştırmasında öğrencilerin problem çözme becerilerini ve problem çözme biçimlerini çeşitli değişiciler yönünden incelemiştir. Araştırma sonunda, Kara Harp Okulu'nda okuyan kız öğrencilerin akademik ortalamaları yüksek ve liderlik yapan öğrencilerin problem çözme becerilerini daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca problem çözme yeteneğine güven ve kaçınan yaklaşımda cinsiyet değişicisine dair mantıklı bir ayrım olmadığı, yine problem çözme yeteneğine güven ve kaçınan yaklaşımda liderlik yapma değişicisine dair de mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Problem çözme becerilerinde cinsiyete göre mantıklı bir ayrım görüldüğünü gösteren çalışmalar da mevcuttur. Katkat (2003), Düzakın (2004), Onursal (2004), Öztürk ve ark (2005), Serin ve Derin (2006), İnce ve Şen (2006), Germi ve Sunay (2006), problem çözme becerilerinde cinsiyete göre mantıklı bir ayrımın görüldüğünü bulmuşlardır.

Katılımcıların problem çözme becerisi alt boyut ortalamalarının yaş değişicisine dair değişip değişmediğinin incelenmesinde; 18-20, 21-24, 25-26 yaş grubunda bulunan öğrencilerin problem çözme becerisi puan ortalamalarında mantıklı bir ayrım görülmediği tespit edilmiştir (Çizelge 3.41).

Çam (1997), Yurttaş (2001), Tanrikulu (2002), Güçlü (2003), Kaya (2005), Arın (2006), İnce ve Şen (2006), Tekin ve Taşgın (2006), çalışmalarında da yaşa ait problem çözme becerilerinde bir etkiye rastlamamıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir.

Katılımcıların problem çözme becerisi puan ortalamalarının medeni durum değişicisine dair değişip değişmediğinin araştırılmasında bekar ve evli öğrencilerin puan ortalamalarında mantıklı bir ayrım görülmemiştir.

Akpınar (2010), problem çözme becerisi puan ortalamalarının, medeni durum değişicisine dair farklı gruplarla yaptığı çalışmada medeni durumun problem çözme becerisiyle ilgili bir etkiye rastlanmamıştır. Bu sonuçlar araştırmamızı desteklemektedir. Temel'in (2015) araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermeyen ve öğretmenler üzerine yapmış olduğu bir çalışmada problem çözme becerilerinin demografik değişkenlerden medeni durum ele alındığında bekar öğretmenlerin evli

olan öğretmenlere göre aceleci yaklaşım düzeyleri düşük bulunmuştur. Bunun da farklı denek grubuyla çalışmaktan kaynaklandığını ortaya atabiliriz.

Katılımcıların problem çözme becerisi puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişicisine dair değişip değişmediğinin incelenmesinde anne eğitim durumu puan ortalamalarında mantıklı bir ayırım görülmemiştir.

Bezci (2010) tarafından yapılan çalışmada anne eğitim durumunun problem çözme becerisine etki etmediği görülmüştür. Bu bulgular araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Korkut (2002), araştırmasında lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişiciler yönünden annenin eğitimi açısından incelemiştir. Araştırmada birçok değişicinin fark yarattığı ama anne eğitimi değişkeninin ise problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmadığı görülmüştür.

Katılımcıların problem çözme becerisi puanlarının baba eğitim durumu değişicisine dair değişip değişmediğinin araştırılmasında baba eğitim durumu değişicisine dair aceleci yaklaşım düzeyleri düşük çıkmıştır.

Araştırmada ulaşılan bu sonuçları konu hakkındaki farklı araştırma bulguları ile karşılaştırdığımızda araştırmamızla paralellik göstermeyen çalışmalarda, Güzel (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, problem çözme becerilerinin baba eğitim durumuna göre değişmediği tespit etmiştir. Polat'ın (2008) araştırmasında baba eğitim düzeyine göre problem çözme becerisinde mantıklı bir ayırım görülmemiştir. Topal (2011), çalışmasında baba eğitim durumuna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değişmediğini tespit etmiştir. Hamarta (2007) ve Altay (2011) tarafından yapılan çalışmalar da yine bu araştırmayla paralellik göstermemektedir.

Katılımcıların aile gelir durumu değişicisine dair problem çözme alt boyutlarından aile gelir durumu problem çözme becerisi alt boyutlarına göre katılımcıların aile gelir durumu değişicisine dair aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım düzeyleri düşük çıkmıştır. Yine katılımcıların aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair yapılan incelemede düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve planlı yaklaşım düzeyleri düşük

çıkılmıştır. Buradan, aile gelir durumuna göre ve öğrencilerin aylık öğrenim gider durumu değişicisine dair problem çözme becerilerinin zorlaştığını ve beceri yeteneğini olumsuz etkilediğini söyleyebiliriz.

Kasap (1997), ilkokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında problem çözme başarısı ve problem çözme tutumu ile sosyo-ekonomik düzey değişkenlerini incelemiştir. Araştırma sonunda mantıklı bir ilişki bulunmuş olup cinsiyet değişicisine dair bu durumun değiştiği bulunmuştur.

Katılımcıların sınıf değişicisine dair problem çözme alt boyutlarından problem çözme becerisi alt boyutlarından sınıf durumu değişicisine dair değişip değişmediğinin araştırılmasında; 1,2,3 ve 4. sınıf öğrencilerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım puan ortalamalarının değiştiği tespit edilmiştir.

Araştırmamıza paralel olarak Onursal (2004) tarafından yapılan çalışmada 4. sınıf öğrencileri ile 1. sınıf öğrencilerinin aceleci, güvenli ve planlı yaklaşım boyutları açısından problem çözme becerileri arasında mantıklı bir fark olduğu belirlenmiştir. Arslan (2001) tarafından yapılan çalışmada araştırmamızın aksine aday öğretmenlerin okudukları sınıf değişkenlerine göre kaçınan ve değerlendirici yaklaşım boyutları açısından mantıklı bir ayrım olmadığı; aceleci, düşünen yaklaşım açısından 1. ve 2. sınıfların, 3. ve 4. sınıflara göre, kendine güvenli ve planlı yaklaşım açısından 1. ve 2. sınıfların 3. sınıflara göre, toplam puanlar açısından ise 1. ve 2. sınıfların 3. ve 4. sınıflara göre, problem çözme becerisinin olumlu olduğu görülmüştür. Taylan (1990), yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini bazı değişiciler açısından incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin problem çözme envanterinden aldıkları toplam puanların öğrenim gördükleri alan değişkeni açısından mantıklı bir ayrıma neden olduğu, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeni açısından ise mantıklı bir ayrım görülmemiştir.

Katılımcıların bölüm değişicisine dair problem çözme becerisinin bölüm değişicisine dair değişip değişmediğinin araştırılmasında öğretmenlik ve yöneticilik bölümü öğrencilerinin puan ortalamalarında mantıklı bir ayrım görülmemiştir. Ancak

katılımcıların bölüm değişicisine dair kaçınan yaklaşım ve problem çözme toplam boyutu açısından bir ayrım bulunmuştur.

Farklı öğrenci gruplarıyla yapılan çalışmalarda Basmacı (1998), üniversite öğrencilerinin yetenek puanlarıyla girdikleri bölümlerinde eğitim almalarının problem çözme becerileri üzerinde bir ayrım oluşturmadığını; Yurttaş (2001), öğrencilerin okudukları bölümlerinin problem çözme becerisi üzerine önemli bir etkisinin olmadığını; Arslan (2001), bölüm değişicisine dair aday öğretmenlerin bazı yaklaşımlar ve toplam puanları açısından mantıklı bir ayrım görülmediğini; değerlendirici ve planlı yaklaşım açısından ise mantıklı bir ayrım olduğunu belirlemişlerdir. Arslan'ın (2001) değerlendirici ve planlı yaklaşım boyutlarında bulunduğu bu ayrım, araştırma grubunun özelliğinden kaynaklanmış olabilir.

Katılımcıların problem çözme alt boyutlarından yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yer değişicisine dair değişip değişmediğinin incelenmesinde yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yer değişicisine dair aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, planlı yaklaşım düzeylerinde bir ayrım bulunmuştur.

Katılımcıların lise öğrenimini spor içerikli bir eğitim kurumunda tamamlama değişicisine dair problem çözme puanlarında mantıklı bir ayrım görülmüştür. Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım ve problem çözme puanlarında bir ayrım görülmüştür.

Katılımcıların aktif spor yapma değişicisine dair düşünen yaklaşım boyutunda mantıklı bir ayrım görülmüştür.

Katılımcıların spor yapma düzeyi değişicisine dair problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım ve problem çözme puanlarında mantıklı bir ayrım görülmüştür.

Katılımcıların spor yapma türü değişicisine dair problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım ve problem çözme puanlarında mantıklı bir ayrım görülmüştür.

Kat'ın (2009) yaptığı betimsel çalışmada bireysel sporcular ile takım sporcuları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak bireysel sporcularla takım sporcularının stres düzeylerinde ayrıma rastlanmazken bireysel sporcuların problem çözmede kendilerini daha yeterli buldukları görülmüştür.

Katılımcıların boş zamanlarını değerlendirme değişicisine dair problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım ve problem çözme puanlarında mantıklı bir ayrım görülmüştür.

Katılımcıların izledikleri TV program değişicisine dair problem çözmede değerlendirici yaklaşım yönünden mantıklı bir ayrım görülmüştür.

Bu araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren bir araştırma da Eroğlu (2009) tarafından yapılmış olup haber programı izleme, lise öğrencilerinin fiziksel saldırganlık düzeylerinde izlemeyenlere oranla anlamlı düzeyde ayrıma neden olurken üniversite öğrencileri üzerinde herhangi bir ayrım oluşturmamaktadır. Yine üniversite öğrencileri arasında ise spor programlarını izleyen öğrencilerin puan ortalamalarının izlemeyenlere oranla mantıklı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Katılımcıların izledikleri film türü değişicisine dair problem çözme alt boyutlarından aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım ve problem çözme puanları açısından mantıklı bir ayrım görülmemiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerilerini tespit etmek, saldırganlık davranışlarını çeşitli değişkenler açısından araştırarak sporun saldırganlık davranışları ve problem çözme becerileriyle olan ilişkisini tüm boyutlarıyla ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır.

Yaşam boyu görülen saldırganlık davranışları günümüzde en önemli problemlerdendir. Bireylerin saldırganlık konusunda aile, eğitim ve iş çevresinde gösterdiği tutum ve davranışlar çok önemlidir. Çocuklar küçüklükten itibaren saldırganlığı öğrenmekte ve bu olumsuz davranışları model alarak uzunca bir süre sürdürmektedirler. Saldırganlığı önlemenin yolu spor yapmak ve eğitimden geçmektedir. Saldırganlık davranışlarını başlamadan bitirmek, birey toplum için en etkili bir çözüm yoludur.

Eğitim alanlarında ve sporda öğrencilerin sahip oldukları değer yargıları, davranışları, düşünceleri ve yetenekleri problemleri çözmeye çok önemlidir. Problem çözme konusunda atılgıncı, cesur ve çözüm için çabalayan kişiler problem çözmeye daha başarılı bir performans sergilemektedirler.

Problem çözme becerileri olayların bir çok yönünü görebilme, empati kurma gibi becerilerle yoğrulması saldırganlık davranışını azaltmaktadır. Bundan ötürüdür ki bireylerin saldırganlığını önlemek için problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve bireylerin düşünce yeteneklerinin geliştirilerek sorunun bir parçası değil çözümün bir parçası olan bireyler olmalarının sağlanması gerekmektedir. Diğer yandan problemlerin çözümünde başkalarının birbirine benzeyen problemleri nasıl çözdükleri, o konudaki bilgileri, tecrübeleri, yaşam tarzları bize rehberlik etmektedir.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerilerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yapılan çalışmada Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde araştırmaya katılan öğrencilerin toplam saldırganlık boyutu puanının düşük seviyede olduğu söylenebilir. Ölçekten alınabilecek en düşük değer 40, en yüksek değer 210 olması dolayısıyla yapılan çalışmada öğrencilerin toplam saldırganlık boyutu toplam puanı 118,60 olarak bulunmuştur. Problem çözme beceri düzeylerinde araştırmaya katılan öğrencilerin orta seviyeye yakın problem çözme becerisine sahip oldukları söylenebilir. Envanterden alınabilecek en düşük değer 32, en yüksek değer 192 olması dolayısıyla yapılan çalışmada öğrencilerin problem çözme toplam puanı 106,16 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin düşük seviyede saldırganlık düzeyine ve orta seviyeye yakın problem çözme becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları göz önünde tutularak şu önerilerde bulunulabilir:

- 1- Saldırganlık davranışları bireylerin kendisine, çevresine zarar verebileceğinden bütün yaş gruplarında saldırganlığı önlemeyle ilgili uygulamalar yapılabilir.
- 2- Öğrencilerin saldırganlığa karşı problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için çalışma grupları oluşturularak eğitim ortamında bu konularda uygulamalar ve deneysel çalışmalar yaptırılabilir.
- 3- Öğrencilerin saldırgan davranışlardan kaçınarak problem çözme becerisi geliştirilmeli ve aktif olarak sportif aktivitelere katılımları sağlanabilir.
- 4- Sonraki çalışmalarda, veri çalışması olarak yapılan anket uygulaması yerine, öğrencilerle görüşme ve doğal gözlem gibi farklı teknikler kullanılıp farklı bölümlerden öğrencileri de bu teknikler uygulanarak onlar hakkında daha zengin bir bilgi edinilebilir.
- 5- Ruhen ve bedenen sağlıklı ve nitelikli insanlar yetiştirebilmek için kişileri birçok yönden geliştiren sporla ilgili eğitim politikaları belirlenip uygulanabilir.

6. KAYNAKLAR

1. Acet M, 1997. Futbol seyircisinin sosyo-kültürel yapısının şiddet eylemine etkisi, voleybol ve basketbol seyircileriyle karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
2. Açıköz KÜ, 2003. Aktif öğrenme. 5.baskı, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, Eğitim Dünyası Yayınları, ss.141-142.
3. Ağır M, 2007. Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
4. Akandere M, Arslan F, Boyalı E, ve Kaya E. 2005. Üniversitede öğrenim gören spor yapan ve spor yapmayan gençlerin problem çözme becerilerinin incelenmesi. 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 10-11 Haziran. As Kültür Merkezi, Bursa.
5. Akay H, 2006. Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
6. Akpınar S, 2010. Spor federasyonlarında çalışanların, sosyal beceri, iş doyumu ve problem çözme yeterlilikleri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
7. Aksan N, 2006. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
8. Altay CA, 2011. Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
9. Arı R, 2003. Gelişim ve öğrenme. 1.baskı, Konya, Atlas Kitabevi, ss.66-67.
10. Arıcağ OT, 1995. Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
11. Arın A, 2006. Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
12. Arkonoç SA, 1998. Psikoloji zihinsel süreçleri bilimi. 2. Baskı, İstanbul, Alfa Basım Yayım Dağıtım, s.281.
13. Arslan Ç, 2001. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
14. Ayan S, 2010. Aile ve şiddet (Aile içinde çocuğa yönelik şiddet), Ankara, Ütopya Yayınevi, s.137.
15. Bahar M, 2006. Yataklı tedavi kurumlarında çalışan yönetici hemşirelerin problem çözme becerileri ve yaratıcılık düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
16. Bandura A, 1973. Agression: A social learning analysis. New Jersey: Prantice-Hall, 201-252.

17. Bandura A, 1977. Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Rewiev. 84 (2), 191-215.
18. Baron Robert A. ve Deborah R. Richardson, 1994. Human aggression. Second Edition. New York: Plenum Press.
19. Barut Y, Yılmaz M, 2000. Beden eğitimi ve spor bölümüne ve eğitim fakültesine devam eden öğrencilerin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası 1.Spor Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı; 2000 Mayıs 26-27; Ankara.
20. Basmacı KS, 1998. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
21. Baş L, 2010. Öğretmen adaylarının saldırganlık ve umutsuzluk düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
22. Bezci Ş, 2010.Taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
23. Bingham A, 1998. Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. (Çev: A.Ferhan Oğuzkan) İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, ss.22-25-26-39-43-63.
24. Bingham A, 2004. Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. (Çev: A.Ferhan Oğuzkan). İstanbul, Meb Yayınları, ss.6-53.
25. Bootzin RR, Bower GH, Crocker J, ve Hall E,1991. Psychology Today: An Introduction, Seventh Edition, McGraw-Hill Inc. s.257.
26. Bostan G, Kılıçgil E, 2008. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu olan ve olmayan Ankara Üniversitesi öğrencilerinin saldırganlık boyutları. Spor metre, 6(3):133-140.
27. Burger JM, 2006. Kişilik. 1.basım, (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarioğlu). İstanbul, Kaknüs Yayınları, s.80-348.
28. Büyüköztürk Ş, 2010. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
29. Cengiz R, 2004. Futbol antrenörlerinin saldırganlık türleri ve şiddet olaylarına bakış açıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
30. Chris JG, and Leith LM, 2006. Aggressive behavior in professional ice hockey a cross-cultural comparison of north american and european Bbrn NHL players. Department of Exercise Sciences, University of Toronto, Toronto.
31. Cüceloğlu D, 2000. İnsan ve davranışı. 10.basım, İstanbul, Remzi Kitabevi, ss. 219- 313-314.
32. Çağlayan HS, 2007. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
33. Çam S, 1995. Öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algısı ilişkisinin incelenmesi. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 6 (2), 37-42.
34. Çam S, 1997. Öğretmenlik formasyon eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 15 (2), 56-61.

35. Çetinkaya H, 1991. Video oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
36. Çilingir A, 2006. Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
37. Demirel Ö, 1995. Genel öğretim yöntemleri. 4. Baskı, Usem Yayınları, Kardeş kitabevi, Şafak Matbaacılık, Ankara, s.51.
38. Dervent F, 2007. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve sportif aktivitelere katılımı ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
39. Dinçer N, 2013. Spor yöneticilerinin karar verme stilleri ile problem çözme becerileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
40. Dodge, Kenneth A. ve Joseph M. Price, 1994. "On the relation between social information processing and social competent behavior in early school-aged children", Child Development. 65: 1385- 1397.
41. Doğan B, Morali S, 1996. "Futbolda seyirci taşkınlıkları ve bunun altında yatan psiko-sosyal nedenler", Bilim ve teknoloji dergisi, sayı:4, Ankara, s.20.
42. Duman B, 2009. Neden beyin temelli öğrenme. 2.Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, s.384.
43. Duyar D, 2011. Futbol seyircisinde saldırganlık davranışlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
44. Düzakın S, 2004. Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
45. D'Zurilla TJ, Nezu AM, 1990. Development and preliminary evaluation of the social problem solving: inventory, psychological assessment, 2;156-163.
46. D'Zurilla TJ, Sana LJ, 2004. (Eds). Social problem solving: Theory, research, and training. Washington, DC: American psychological association. 11-27.
47. Eliot TR, 1992. Problem solving appraisal, oral contraceptive use and anenstrual-pain. journal of applied social psychology. 37: 286-297.
48. Erden M, ve Akman Y, 2001. Gelişim ve öğrenme. 10. Baskı, Ankara, Arkadaş Yayınevi, s.207.
49. Erenler AG, 2007. Acil servis hemşirelerinin problem çözme becerilerini algılayışları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
50. Eroğlu SE, 2009. Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
51. Erşan E, Doğan O, Doğan S, 2009. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin sosyodemografik açıdan değerlendirilmesi. Cumhuriyet Tıp Dergisi, 31: 231-238.
52. Ferah D, 2000. Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

53. Fidan N, 1996. Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara, Alkım yayınevi, s.197.
54. Fişek K, 2003. Sporun anatomisi. İstanbul, YGS Yayınları, ss.45-65.
55. Freedman JL, Sears DO, Carlsmith JM, 1993. Sosyal psikoloji. Çev.Ali Dönmez, Ankara, İmge kitapevi yayınları, 76, ss. 235-250.
56. Fromm E, 1993. İnsanda yıkıcılığın kökenleri 1. İstanbul, Payel Yayınevi, ss. 98-99.
57. Fromm E, 1994. Sevginin ve şiddetin kaynağı. Çev: Yurdanur Salman/Nalan İçten, Altıncı Baskı İstanbul, Payel Yayınevi, s. 48-52.
58. Galen BR, & Underwood MK. 1997. A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 22, 589-600.
59. Germi H, ve Sunay H, 2006. Gençlik ve spor genel müdürlüğünde görev yapan spor yöneticilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. 3-5 Kasım 2006. Muğla Üniversitesi, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
60. Gill LD, 1986. Psychological dynamics of sport. 1. Edition, Lyon, Human Kinetics Publ-Champaign, s.42.
61. Girginer N, Aydın S, Çavdar Z, 2006. Üniversite öğrencilerinin sporda şiddet konusuna yaklaşımları. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi öğrencilerine yönelik bir uygulama, *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2): 1-30.
62. Gökçiçek S, 2015. Ortaöğretim kurumlarında spor yapan ve yapmayan öğrencilerin saldırganlık tutumlarının araştırılması (Samsun İli Örneği). Yayımlanmış Yüksek lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
63. Güçlü N, 2003. Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 273–279.
64. Güler A, 2006. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
65. Gültekin A, 2006. Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
66. Güner BÇ, 2006. Takım sporları ve bireysel sporlar yapan sporcuların saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
67. Güzel A, 2004. Marmara üniversitesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
68. Hamarta S, 2007. İlköğretim 8.Sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
69. Heppner PP and Peterson CH, 1982. The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66- 75.
70. Heppner PP, Krieshok TS,1983. “An applied investigation of problem solving appraisal vocational identity and career service request, utilization and subsequent evaluation”. *vocational guidance quarterly*. 31: 240–249.

71. Heppner PP, Gary W Neal, Lisa M. Larson 1984. "Problem solving training as prevention with college students". the personnel and guidance journal. 62, 9: 514-519.
72. Heppner PP, Charles J Krauskopf, 1987. "An information-processing approach to personal problem solving", the counseling psychologist. 15, 3: 371-447,
73. Heppner PP, and Baker CE, 1997. Applications of the problem solving inventory. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 29, 229-241.
74. Heppner PP, Thomas E Witty, Wayne A. Dixon, 2004. "Problem-solving appraisal and human adjustment: a review of 20 years of research using the problem solving inventory", the counseling psychologist. 32, 3: 344-428.
75. İkizler HC, 1993. Sporda başarının psikolojisi. 1.baskı, İstanbul, Alfa Basım Dağıtım, s.77.
76. İkizler HC, 1994. Sporda başarının psikolojisi. Genişletilmiş 2.baskı, İstanbul, Alfa basım yayım dağıtım, s.72.
77. İkizler C, Karagözoğlu C, 1997. Sporda başarının psikolojisi. Genişletilmiş 3.baskı, İstanbul, ss.79-89.
78. İnce G, ve Şen C, 2006. Adana ili'nde deplasmanlı ligde basketbol oynayan sporcuların problem çözme becerilerinin belirlenmesi. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 4 (1), 5-10.
79. Kağıtçıbaşı Ç, 1999. Yeni insan ve insanlar. 10.basım, İstanbul, Evrim yayınevi, sosyal psikoloji dizisi, ss.349-356.
80. Kalaycı N, 2001. Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar. Ankara, Gazi Kitapevi, s.8.
81. Karasar N, 2009. Bilimsel araştırma yöntemi. (Kavramlar-ilkeler –teknikler), 20. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, s.54.
82. Kasap Z, 1997. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarıları ile problem çözme tutumu arasındaki ilişki. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
83. Kat H, 2009. Bireysel sporcularla takım sporcularının stres düzeyleri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
84. Katkat D, 2003. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyetler ve alanlar bakımından karşılaştırılması. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 8 (3), 11-18.
85. Kaya E, 2005. Hemşirelerin problem çözme becerilerinin ve etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
86. Kılıçgil E, 2001. Kırmızı kart (Örneklerle Türk spor kültürüne sosyolojik bakış) Birinci Baskı, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, s. 85.
87. Kiper İ, 1984. Saldırganlık türlerinin çeşitli ekonomik, sosyal ve akademik değişkenlerle ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
88. Kneeland S, 2001. Problem çözme. Çeviren; Kalaycı N. Ankara, Gazi Kitapevi, Baskı Baran ofset, ss.3-8-16-34.
89. Koberg, D. And Bagnal, J, 1981. The universal traveler. California, Kaufman Inc.
90. Korkut F, 2002. Lise öğrencilerinin bazı değişkenler açısından problem çözme becerilerini değerlendirmeleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 23, 177-184.

91. Korkut F, 2004. Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara, Anı Yayıncılık. ss.160-161.
92. Köknel Ö, 1996. Bireysel ve toplumsal şiddet. 1.basım, İstanbul, Altın Kitaplar Yayınevi, ss.37-137-236.
93. Kurtyılmaz Y, 2005. Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler (Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma).Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
94. Kuru E, 2000. Sporda psikoloji. 1. Baskı, Ankara, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, ss.65-129-35-140-144.
95. Morgan CT, 2000. Psikolojiye giriş. (Çev. H.Arıcı ve ark) 14. Baskı. Ankara, (Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları Yayın no:1), Meteksan A.Ş. Yayınları, ss. 70-149-230.
96. Morris GC, 2002. Psikolojiyi anlamak (H.B. Ayrıışık, M. Sayıl, Çev.) Ankara, Türk Psikoloji Derneği, s.421.
97. Mountrose P, 2000. 6 ile 18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmeye beş aşama. 1.baskı, Kariyer Yayınları. İstanbul, ss.50-68.
98. Naser T, 2008. Problem çözme becerilerini değerlendirmede alternatif yöntemler ve ilköğretim matematikte örnek uygulama. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
99. Oda B, 2014. 11-13 Yaş grubundaki spor yapan ve yapmayan öğrencilerin iyimserlik ile saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
100. Oğuzkan F, 1989. Orta dereceli okullarda öğretim. (Amaç, ilke, yöntem ve teknikler), 2. Baskı, Ankara, Emel Matbaacılık, s.97.
101. Onursal AM, 2004. Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
102. Öğülmüş S, 2001. Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım. ss.55-58.
103. Özen G, ve Çelebi M, 2006. Dağcılık eğitimi alan kişilerin farklı değişkenler açısından problem çözme becerilerinin incelenmesi. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 3-5 Kasım 2006. Muğla Üniversitesi, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
104. Öztürk F, Koparan S, Özkaya G, ve Topsaç M, 2005. uludağ üniversitesi eğitim fakültesi beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin araştırılması. 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 10-11 Haziran. As Kültür Merkezi, Bursa.
105. Polat RH, 2008. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo-demografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
106. Pular A, Kaynak İ, Orhan S, 2004. Polislerin spor müsabakalarındaki saldırgan seyircilere müdahalelerinde kendi taraftarlığının etkisinin araştırılması. G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2): 241-260.
107. Ramsey RF, 1989. Effective problem solving. The shield and lance 7(4).

108. Saygılı H, 2000. Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
109. Serin NB, ve Derin R, 2006. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İzmir Örnekleme). 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 13-15 Eylül. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
110. Shewchuk RM, Mallory OJ ve Timothy RE, 2000. "Self-appraised social problem solving abilities, emotional reactions and actual problem solving performance", behavior research and therapy. 38: 727-740.
111. Sonmaz S, 2002. Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
112. Söylemez S, 2002. Ergenlerin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
113. Sunay H, 2009. Spor yönetimi. Ankara, Gazi Kitabevi, Özbaran ofset matbaacılık, s.1.
114. Sungur N, 1997. Yaratıcı düşünce. İstanbul, Evrim Yayınevi, ss.212-214.
115. Syer J, Connolly C, 1998. Sporcular için zihinsel antrenman rehberi. (Çev: F.Umur Erkan), Ankara, Bağırhan yayınevi, s.21.
116. Şahin NH, Şahin N, Heppner P, 1993. Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of turkish university student. Cognitive Therapy and Research; 17(3): 379-385.
117. Şahin HM, 2003. Sporda şiddet ve saldırganlık. Ankara, Gaziantep Spor Kulübü Yayınları, Nobel Yayınları, ss.16-17.
118. Şahin HM, Şebin K, Yılmaz M, Şahin M, 2014. Sporda şiddetin boyutları. 1.Basım, Ankara, Nobel Yayın, Yayın No:1073, ss.62-94.
119. Şanlı S, 2014. Futbol müsabakalarında olaylarda yer alan seyircilerin saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
120. Tanrikulu T, 2002. Yetiştirme yurtlarında ve aile ortamında yaşayan ergenlerin bilişsel yapıları (Olumsuz otomatik düşünceler) ve problem çözme becerileri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
121. Taylan S, 1990. Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
122. Tekin M, ve Taşgın Ö, 2006. Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 13-15 Eylül. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
123. Temel V, 2015. Beden eğitimi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve öfke tarzları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
124. Thornton S, 1998. Çocuklar problem çözüyor. İstanbul, Gendaş Yayınları, ss.51-82-118-149.

125. Tiryaki S, 1996. Spor yapan bireylerin saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi:(takım ve bireysel sporlar açısından bir inceleme). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
126. Tiryaki S, 1997. Uluslararası spor psikolojisi sempozyumu, spor yapan bireylerin saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi (Takım ve bireysel sporlar açısından bir inceleme), s.109, 10-12 Ekim, Mersin.
127. Tiryaki Ş, 2000. Spor psikolojisi. Ankara, Eylül Yayınevi, Yayın no: 5, ss.147-162.
128. Topal H, 2011. Eğitim fakültesi öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ve yönelimleri ile fonksiyonel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
129. Topuz R, 2008. Amatör futbol oyuncularının saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
130. Ulupınar S, 1997. Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
131. Ulupınar S, 1999. Hemşirelikte sorun çözme kuramları. Atatürk Ü.H.Y.O. VII. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı, Haziran 1999, Erzurum, ss.197-201.
132. Ün E, 2010. Satranç eğitiminin, problem çözme yaklaşımları, karar verme ve düşünme stillerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
133. Var L, 2008. Futbolda seyircilerin spor alanlarındaki saldırganlık davranışları hakkında betimsel bir çalışma (Kırşehir ili örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
134. Varış F, 1994. Eğitim bilimine giriş. Konya, Atlas kitabevi, s.123.
135. Voigt D, 1998. Spor sosyolojisi. (Çev. Ayşe Atalay), İstanbul, Alkım Yayınları, ss.202-224.
136. Yanbastı G, 1990. Kişilik kuramları. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. No:53. İzmir, ss.23-31.
137. Yeter AA, 2006. Sosyoloji ve spor, Marpa Kültür Yayınları, İstanbul, s.214.
138. Yetim A, 2014. Sosyoloji ve spor, 6.baskı, Ankara, Berikan yayınevi, ss.187-269-273.
139. Yıldız SA, 2003. Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma. Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
140. Yıldız M, Fişekçioğlu İB, Çağlayan HS, Tekin M, Şirin EF, Akyüz M, 2007. Futbol seyircisinin sosyo-ekonomik yapısının şiddete etkisi (Karaman Spor Örneği). Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2): 145-158.
141. Yıldız S, 2009. Spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Konya.
142. Yurttaş A, 2001. Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik becerileri ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
143. Zülal A, 2001. "Çağımıza özgü bir sorun mu? şiddet", Bilim ve teknik dergisi, sayı:399, Ankara, ss.34-41.

7. EKLER

EK-A: Etik Kurul Kararı



TC
Selçuk Üniversitesi
Spor Bilimleri Fakültesi
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul Kararı

Karar Sayısı : 30

Sayın : İ.Bülent FİŞEKÇİOĞLU
Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Selçuklu/KONYA
Yürütücü : İ.Bülent FİŞEKÇİOĞLU
Yrd.Araştırmacı : Vedat DOĞAN

“Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin Tespiti” yüksek lisans tez projesi öneriniz incelenmiş ve Yüksekokulumuz Girişimsel Olmayan Etik Kurul Yönergesine Uygunluğuna oy birliği/ oy çokluğu ile karar verilmiştir. 29.09.2015

Prof.Dr. Mehmet KILIÇ
Başkan

Doç.Dr. İ.Bülent FİŞEKÇİOĞLU
Üye

Doç.Dr. Sefa LÖK
Üye

Yrd.Doç.Dr. Ekrem BOYALI
Üye

Doç.Dr. Evrim ÇAKMAKÇI
Raporör

1. Etik Kurul Kararları S.Ü Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu "Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul Yönergesine göre verilmektedir.
2. Etik Kurul Kararları danışma niteliğindedir. Üyeler projeler hakkında verdikleri kararlardan dolayı idari ve cezai sorumluluk taşımaz.
3. Projenin yürütülmesi sırasında oluşacak olumsuzluklarda proje yürütücülerini sorumludur.
4. Etik Kurul Raporu verilen projelerde daha sonra proje ile ilgili bir değişiklik (araştırmacı, yöntem vb.) olması durumunda Etik Kuruldan yeniden onay alınması gerekmektedir. Aksi takdirde önceden alınmış olan rapor geçerliliğini yitirecektir.

S.Ü. SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ TEL: (0.332) 241 00 41 (BESYO) FAX: (0.332) 241 16 08 KAMPÜS / KONYA

EK-B

BİLİMSEL ANKET

Değerli Katılımcı; Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalında “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin Tespiti” konusunda yüksek lisans çalışması yapmaktayım. Bu çalışma bilimsel bir amaçla kullanılacak olup, verdiğiniz cevaplar başka bir amaçla kullanılmayacaktır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, sizlerin işbirliği ve yardımıyla mümkün olacaktır. Araştırma açısından büyük önem taşıyan ilgi, destek ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı: Vedat DOĞAN

Tez Danışmanı: Doç.Dr.İ.Bülent FİŞEKÇİOĞLU

KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz?

Bayan Erkek

2-Yaşınız?

18-20 22-24 25-26 26 yaş ve üzeri

3-Medeni durumunuz?

Bekar Evli

4- Annenizin eğitim durumu?

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

5- Babanızın eğitim durumu?

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

6-Ailenizin aylık geliri?

0-1000 1001-1500 1501-2000 2001-2500 ve yukarısı

7-Aylık öğrenim gideriniz?

0-350 351- 400 401-500 501 ve yukarısı

8-Sınıfınız?

1 2 3 4

9-Bölümünüz?

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Spor Yöneticiliği

10- Yaşamınızın büyük bir bölümünü geçirdiğiniz yerleşim merkezi?

Şehir İlçe Belde Köy

11-Lise öğreniminizi spor içerikli bir eğitim kurumunda mı tamamladınız?

Evet Hayır

12-Aktif olarak spor yapıyor musunuz?

Evet Hayır

13-Yukarıdaki soruya cevabınız evetse hangi düzeyde spor yapıyorsunuz?

Amatör düzeyde- Boş Zaman Faaliyeti olarak Profesyonel düzeyde

14- Aktif olarak spor yaptıysanız hangi tür spor yaptınız?

Bireysel Spor Takım Sportu

15-Boş zamanlarınızda ne tür etkinlikler yaparsınız?

Kitap okuma Tiyatro Televizyon ve Sinema Spor ve Sosyal Faaliyetler

16-Televizyonlarda ne tür programlar izlersiniz?

Haber Tartışma Spor Belgesel

17-Ne tür filmler izlersiniz?

Korku Gerilim Komedi Bilim-Kurgu

EK-C

SALDIRGANLIK ENVANTERİ

Bu envanter kişilerin bazı durumlarda gösterebileceği davranış, düşünce ve duyguları yansıtan ifadelerden oluşmuştur. Her ifade için iki uç arasında yer alan 7 seçenek bulunmaktadır. Kendinize en yakın bulduğunuz yeri işaretleyiniz.

Size ne kadar uyuyor?

	1-Bana çok uyuyor 2-Bana uyuyor 3-Bana biraz uyuyor 4-Kararsızım 5-Bana biraz uymuyor 6-Bana uymuyor 7-Bana hiç uymuyor	1	2	3	4	5	6	7
1	Haklı olan kişi karşısındakine doğal olarak herkesin içinde sert ve kırıcı davranabilir.							
2	Beni öfkeliendiren kişiye genellikle öfkelenirim.							
3	Haksızlık karşısında kişinin hakkını araması kendi bilek ve dil gücüne kalmıştır.							
4	Rahatsızlığımı içimde tutmaktansa bu duygumu beni rahatsız eden kişiye açabilirim, örneğin, dumandan rahatsız oluyorsam, yanımda sigara içen kişiye rahatsız olduğumu söylerim.							
5	Başarısızlık karşısında kolay kolay ümitsizliğe kapılmam.							
6	Satın aldığım, fakat sonradan içime sinmeyen bir malı değiştirmeye götürebilirim.							
7	Bir kişi eğer beni küçük düşürmüşse, içimden onunla alay eder ve ona küfredirim.							
8	Bir şeyi çok istiyorsam, isteğimi açıkça belirtmeyerek imada bulunurum.							
9	Bana haksızlık ettiğine inandığım kişilerin başına kötü işler geldiğini, mahvolduklarını hayal ederek avunurum.							
10	Eğer bir düşüncenin doğruluğuna inanıyorsam, bu düşüncüyü savunan tek kişi ben olsam bile yine de fikrimi savunurum.							
11	Yeni tanıştığım kişilerle rahatça konuşabilirim.							
12	Karşımdakilere gerek olumlu, gerek olumsuz duygularımı rahatça açabilirim							
13	Eğer bir insan beni çok sinirlendirmişse üzerine yürüyebilirim.							
14	Sinirlendiğimde bazen öyle kendimden geçerim ki ağızımdan çıkan sözlerin farkında olmam.							
15	Bu dünyada yaşayabilmeleri için insanların acımasız olmaları gerekiyor.							
16	Bir dükkan, bir butik veya markette, satıcının benimle ilgilenmediğine inanırsam, onun sonradan çok fazla vaktini alarak intikamımı alırım.							
17	Bana emretmeye hakkı olmadığına inandığım bir kişinin buyruğuna ses çıkarmasam da, ya verdiği işi yapmam ya da yapsam da bir şeye benzemez.							
18	Bir kişi beni kırsa fakat sonradan özür dilese, beni ne kadar kırmış olduğunu en az birkaç kez üstü kapalı olsa da hatırlatmadan rahat edemem.							
19	Bir kimse görevini yapmadığında her kim olursa olsun bunu kendisine söylerim.							
20	Çok saygı duyduğum bir kişi benimkinin tam tersi bir düşüncüyü savunuyor diye kendi düşüncemi savunmaktan vazgeçmem.							
21	Topluluk karşısında konuşmaktan çekinmem.							
22	Benimkinin tersi olan görüş ve düşünceleri alt etmek bana keyif verir.							
23	Sinirlenirsem tanımadığım kişilerle ağız dalaşına girebilir, hatta kavga edebilirim.							
24	Kişinin hakkını yedirmemek amacıyla, başkalarının hakkını yemesi ters bir davranış değildir.							
25	Çevremdekiler istediklerimi yapana dek, imalarla, iğnelemelerle onları tedirgin ederim.							
26	İstemediğim bir şey yapmam istendiğinde ya o işi geciktiririm ya da baştan savma yaparım.							
27	Bir arkadaşım isteğimi yapmamakta direniyorsa ona, vaktiyle onun için yapmış olduğum iyilikleri hatırlatırım.							
28	Bir kimseden bir istekte bulunacaksam, araya bir aracı koymaktansa gider, yüz yüze görüşüm.							
29	Birisi bende bir hata bulursa, ben de onun hatalarını bulur ve ortaya dökerim.							
30	İstemediğim bir yer veya toplantıya gitme vakti gelince hastalanıveririm.							

EK-D

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Bu envanterin amacı, günlük yaşantımızdaki problemlerimize (sorunlarımıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğimizi belirlemeye çalışmaktır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkta yaparım?”

	Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz. 1- Her zaman böyle davranırım 2- Çoğunlukla böyle davranırım 3- Sık sık böyle davranırım 4- Ara sıra böyle davranırım 5- Ender olarak böyle davranırım 6- Hiçbir zaman böyle davranmam	1	2	3	4	5	6
1	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.						
2	Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.						
3	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.						
4	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunumu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5	Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.						
6	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9	Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.						
10	Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.						
11	Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
12	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
13	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
14	Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmem yerine gelişi güzel sürüklenip giderim.						
15	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarısı olasılığını tek tek değerlendirmem.						
16	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17	Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.						
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleri ile karşılaştırır, sonra karar veririm.						
19	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.						
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.						
21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.						
22	Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.						
23	Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanırım.						
24	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.						
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.						
26	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.						
27	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.						
28	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.						
30	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.						
31	Bir konu ile karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konu ile ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
32	Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.						
33	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.						
34	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.						
35	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						

8. ÖZGEÇMİŞ

1976 yılında Karaman'da doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Karaman'da tamamladı. 1993-2000 yılları arasında Karaman Belediyespor'da futbol oynadı. 1997 yılında Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimine başladı. 2001 yılında lisans eğitimini tamamlayarak Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundan beden eğitimi öğretmeni olarak mezun oldu. 2003 yılında Karaman ilinde beden eğitimi öğretmenliği görevine başladı. 2014 yılında Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı'nda lisansüstü eğitimine başladı. Evli ve iki çocuk babası olan Vedat DOĞAN halen Karaman ili Alparslan Ortaokulunda beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapmaktadır.