

**T.C.**  
**OKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SAĞLIK MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN**  
**PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE SALDIRGANLIK**  
**EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Seval KIRMAN**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Öğr. Üyesi Elçin BABAOĞLU**

**İSTANBUL, 2018**

**T.C.**  
**OKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SAĞLIK MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN**  
**PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE SALDIRGANLIK**  
**EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Seval KIRMAN**  
**164003069**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Öğr. Üyesi Elçin BABAOĞLU**

**İSTANBUL, 2018**

T.C  
OKAN ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Belirtilecek açıklamalar için ayrılan yerlerin yeterli olmaması durumunda formun arka yüzü veya ek bir kâğıt da kullanılabilir.

Y Ü K S E K L İ S A N S  
T E Z O N A Y I



**ÖĞRENCİNİN**

Adı ve Soyadı : Seval Kırman  
Anabilim/Bilim Dalı : Hemşirelik  
Danışman : Yrd. Doç. Dr. Elçin Babaoğlu

Öğrenci No : 164003069  
Tez Savunma Tarihi : 07.05.2018  
Tez Savunma Saati : 15.00

Tez Konusu: "Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 33.Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL ne OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)	İMZA
Prof. Dr. Birsen Yürüngen	KABUL	
Dr.Öğr. Üyesi Kerime Derya Beydağ	KABUL	
Dr.Öğr. Üyesi Elçin Babaoğlu	KABUL	

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)	İMZA
Dr.Öğr. Üyesi Gülzade Uysal		

## ÖZET

Araştırma, sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla tanımlayıcı ve kesitsel olarak yapılmıştır. Bu amaçla katılımcıların saldırganlık düzeyleri ve problem çözme becerileri; cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, nerede büyüdüğü, sigara, alkol ve madde kullanım değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 2017–2018 öğretim yılı; İstanbul İli Avrupa Yakası, Küçükçekmece İlçesindeki Bir Vakıf Üniversitesine devam eden; 147 kadın, 119 erkek olmak üzere toplam 266 sağlık meslek yüksekokulu öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine ilişkin veriler Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği, sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin veriler ise ‘Problem Çözme Envanteri’ ile toplanmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, nerede büyüdüğü, sigara, alkol ve madde kullanıma ilişkin verilerin toplanması için ise, araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği, Bağımsız Grup t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır. Varyans analizi sonucunda, farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmada, öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ile problem çözme becerilerinin alt boyutlarından olan “kişisel kontrol” arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, problem çözme becerisinde “güven” ve “yaklaşma-kaçınma” alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca demografik değişkenlerden yaş, problem çözme becerisinde bir farklılığa neden olmazken, saldırganlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olmuştur; cinsiyet, her ikisi içinde bir farklılığa neden olmamıştır. Anne-baba eğitim durumu saldırganlık düzeyi ve problem çözme becerisinde bir farklılık yaratmazken; kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduğu saldırganlık düzeyinde anlamlı bir farklılığa neden olmuştur, problem çözme becerisi alt boyutlarında değişikliğe neden olmamıştır. Öğrencilerin sigara kullanma durumu değişikliğe neden olmazken, alkol kullanımı, günde 4 saatten fazla internet kullanımı ve madde kullanımı saldırganlık düzeylerinde

anlamli bir farklılığa neden olmuş, problem çözme becerilerinde günde 4 saatten fazla internet kullanımı ile madde kullanımı anlamli bir farklılığa neden olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Problem, Saldırganlık, Problem özme becerileri, Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği, Problem özme Envanteri.



## **ABSTRACT**

### **IDENTIFYING THE RELATIONSHIP BETWEEN PROBLEM SOLVING ABILITIES AND AGRESSION TENDENCIES OF THE STUDENTS IN A VOCATIONAL HEALTH SERVICES**

This descriptive and cross sectional study has been conducted with the purpose of identifying the relationship between the aggression tendencies and problem solving abilities of the students in a vocational school of health services. To this end, the aggression levels and problem solving abilities of the participants are studied in terms of the variables including gender, age, the education level of parents, the place where the participant grew up, smoking, drinking and drug use.

The research group of the study consist of 266 students, 147 of whom are women and 119 are men, studying in a vocational school of health services in a foundation university in European side of Istanbul, Kucukcekmece in 2017-2018 education year. The data regarding the aggression levels of the vocational school of health services are collected with Buss-Perry Aggression Questionnaire and the data regarding the problem solving abilities of the students are collected via “Problem Solving Inventory”. And for the collection of data regarding the gender, age, educational levels of the parents, smoking, drinking and drug use of the students and the place where they grew up, “Personal Information Form” prepared by the researcher is used. The data collected in the research is analyzed via SPSS 22.0 program. Pearson Product Moment Correlation Coefficient Technique, Independent T Test, One Way Variant Analysis (ANOVA) techniques are used for the analysis of the data. Scheffe’s Test is used in order to identify the source of the difference at the end of the variant analysis.

The results obtained from the research has showed that there is a meaningful correlation between the aggression levels and problem solving abilities of students. While a meaningful correlation is found between the aggression tendencies and personal control which is one of the sub-dimensions of problem solving abilities, no meaningful correlation is found between trust and approach-avoidance sub-dimensions in problem solving abilities. Moreover, although age which is one of the demographic variants didn’t not make any difference in problem solving abilities, it caused a meaningful

correlation in the sub-dimensions of aggression; however, gender caused no meaningful difference in both. Again, the education level of the parent's didn't make any difference in aggression levels and problem solving abilities though the number of siblings and the order of the participant in his/her siblings caused a meaningful difference in aggression levels. And as for the habits, while smoking caused no change, drinking and using internet more than 4 hours in a day, and the use of substance caused a meaningful difference in aggression levels. Using internet more than 4 hours in a day and drug use, however, caused a meaningful difference in problem solving abilities.

**Keywords:** Problem, Aggression, Problem solving abilities, Buss-Perry Aggression Questionnaire, Problem Solving Inventory.



## ÖNSÖZ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, değerli bilgi ve katkıları ile yöneten, araştırmamın planlanmasından raporlanmasına kadar beni yönlendiren, benden desteğini esirgemeyen, çalışmalarıyla bana örnek olan çok değerli hocam ve tez danışmanım Dr.Öğr.Üyesi Elçin BABAOĞLU' na en derin saygı ve şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana rehberlik ederek, hem mesleki, hem kişisel gelişimime katkıda bulunan, desteğini hep arkamda hissettiğim Sayın Doç. Dr. Kerime Derya BEYDAĞ 'a teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamımın her döneminde yanımda olan ve benden sevgi ve desteğini esirgemeyen sevgili annem Suzan AKŞAR' a, ablam Esra KIRMAN' a, ağabeyim Cemal KIRMAN' a ve ablam Gülçin KIRMAN' a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sırasında özveriyle destek olan arkadaşlarım Emine YILMAZ, İsmail BİÇER, Gözde YALÇIN OKYAR, Ezgi ŞAHİN ve Mustafa ÖZAL' a, İstanbul Arel Üniversitesi Meslek Yüksekokulu ailesine ve araştırmaya gönüllü katılımlarıyla destek veren sevgili öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla  
Seval KIRMAN  
İstanbul,2018



## BEYAN

Bu tez çalışmasının kendime ait bir çalışma olduğunu, tezin planlamasından yazımına kadar bütün aşamalarında etik dışı davranışım olmadığını, tezde kullanılan bilgilerin etik kurallara dikkate alarak elde ettiğimi, daha önce üretilmiş olan ve yararlandığım tüm bütün bilgi, yorum ve fikirleri akademik kurallar içinde kullandığımı ve kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Seval KIRMAN

25/05/2018



# İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET .....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ .....	vi
BEYAN .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
1.GİRİŞ .....	1
1.1.Problemin Tanımı ve Önemi.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı .....	5
1.3.Araştırmanın Soruları.....	5
2. GENEL BİLGİLER.....	6
2.1. Saldırganlıkla İlgili Kavramsal Çerçeve.....	6
2.1.1. Saldırganlık.....	6
2.1.2. Saldırganlıkla ilgili Kuramlar.....	11
2.2. Problem ve Problem Çözme ile İlgili Kavramsal Çerçeve .....	20
2.2.1. Problem Kavramı.....	20
2.2.2. Problem Çözme Kavramı .....	22
2.2.3. Problem Çözme Süreci ve Aşamaları .....	24
2.2.4. Problem Çözme Kavramıyla İlgili Bazı Kuramsal Açıklamalar .....	28
2.2.5. Problem Çözme Becerisi.....	33
2.3. Saldırganlık ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik .....	36
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	40
3.1.Araştırmanın Tipi.....	40
3.2.Araştırmanın Yeri ve Zamanı .....	40
3.3.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	40
3.4.Araştırmaya Dahil Edilme ve Dışlanma Kriterleri .....	40
3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	40
3.5.1.Sosyo-demografik Bilgi Formu .....	41
3.5.2.Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği.....	41
3.5.3.Problem Çözme Envanteri .....	41
3.6. Verilerin Toplanması.....	42

3.7.Araştırmanın Sınırlılıkları .....	43
3.8.Verilerin Analizi.....	43
3.9.Araştırmanın Etik Boyutu .....	43
<b>4.BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>44</b>
4.1. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı.....	44
4.2.Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Düzeyinin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılması.....	47
4.3. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyinin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılması .....	53
4.4.Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Puan Ortalamaları.....	61
4.5. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Saldırganlık Puanları İle Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkiler .....	62
Tablo 6. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Saldırganlık Puanları İle Problem Çözme Puanları Arasında Korelasyon Analizi n:266 .....	62
<b>5.TARTIŞMA.....</b>	<b>70</b>
<b>6.SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>	<b>83</b>
6.1. Sonuç .....	83
6.2.Öneriler .....	86
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>89</b>
<b>EK-1 .....</b>	<b>97</b>
<b>EK-2 .....</b>	<b>98</b>
<b>EK-3: Etik Kurul Onayı.....</b>	<b>103</b>
<b>EK- 5: Öz Geçmiş .....</b>	<b>105</b>

## TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı n:266.....	44
Tablo 2. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılması n:266.....	47
Tablo 3. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyinin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılması n:266.....	53
Tablo 4. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Saldırganlık Puan Ortalamaları n:266.....	61
Tablo 5. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Puan Ortalamaları n:266.....	61
Tablo 7. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Eğilimleri Arasındaki İlişkide Problem Çözmenin Saldırganlık Üzerine Etkisi n:266.....	66
Tablo 8. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Eğilimleri Arasındaki İlişkide Problem Çözme Alt Boyutlarının Fiziksel Saldırganlık Üzerine Etkisi n:266.....	66
Tablo 9. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Eğilimleri Arasındaki İlişkide Problem Çözme Alt Boyutlarının Düşmanlık Üzerine Etkisi n:266.....	67
Tablo 10. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Eğilimleri Arasındaki İlişkide Problem Çözme Alt Boyutlarının Öfke Üzerine Etkisi n:266.....	67
Tablo 11. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Eğilimleri Arasındaki İlişkide Problem Çözme Alt Boyutlarının Sözel Saldırganlık Üzerine Etkisi n:266.....	68
Tablo 12. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Eğilimleri Arasındaki İlişkide Problem Çözme Alt Boyutlarının Saldırganlık Toplam Üzerine Etkisi n:266.....	68

## ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa No
Şekil 1.Genel Saldırganlık Modeli: Sürecin Bölümleri .....	8
Şekil 2.Düşmanlık İçeren Saldırganlığa İlişkin Genel Bir Model .....	9
Şekil 3.Engellenme Ve Saldırganlık Arasındaki İlişki .....	17
Şekil 4.Saldırganlığın Güdüsel Belirleyicileri .....	19
Şekil 5.Problem Çözme Davranışını Etkileyen Faktörler .....	23



## KISALTMALAR LİSTESİ

**PÇB** : Problem çözüme becerisi

**BDDE** : Buss-Durkee Düşmanlık Envanteri



# 1.GİRİŞ

## 1.1.Problemin Tanımı ve Önemi

Günümüzde insanlığın karşı karşıya olduğu çeşitli problemler bulunmaktadır. Bu problemlerden biri de saldırganlıktır.(1) Çeşitli insan davranışları arasında ilgilenilen konulardan hiçbiri insanların saldırganlığından daha derin bir kaygı uyandırmamıştır.(2) Saldırganlık, çok popüler bir araştırma alanı olmasına karşın, bu olgunun net bir tanımını yapmak oldukça güçtür.(2) Saldırganlık, Ruhbilim Terimleri Sözlüğü'nde 'bireyin kendi düşünce ya da davranışlarını, dıştaki direnmelere karşın zorla karşısındakine benimsetme çabası' olarak tanımlanmaktadır.(3) Başka kaynaklarda ise saldırganlık, 'başkalarını inciten, psikolojik ve fizyolojik zarar veren her türlü davranış', 'başkalarını incitme niyeti taşıyan her türlü davranış' ya da 'öfke içeren davranış' gibi farklı şekillerde ifade edilmektedir.(3) Saldırganlık birçok kuramcı tarafından da farklı şekillerde tanımlanmıştır. Ballard ve ark. saldırganlığı, diğer kişilere karşı fiziksel ve duygusal olarak zarar verme amaçlı bir davranış, Fromm (1993) varoluşun tehlikeye düşmesi durumunda başvuru biyolojik bir tepki, Freedman ve ark. (1989), başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış, Riches (1986), insanın sosyal çevresini değiştirmek için kullandığı bir araç, Köknel (1995) ise öfkenin doğrudan ifadesi olarak tanımlar.(4)

Saldırganlığın tanımını açıklamaya yönelik farklı kuramsal yaklaşımlar bulunmaktadır. İçgüdü kuramına göre saldırganlık içgüdüselidir. Biyolojik yaklaşımlar, saldırganlığı biyolojik fonksiyonlarla açıklamaktadır. Engellenme-saldırganlık kuramı, engellendiklerinde insanların saldırgan bir şekilde tepki vereceklerini ileri sürerken; sosyal öğrenme kuramına göre saldırganlık sonradan öğrenilen sosyal bir davranıştır.(4)

Can Gürkan'ın aktardığına göre(2016), Buss saldırganlığı (1961), fiziksel ya da sözel saldırganlık, aktif ya da pasif saldırganlık, doğrudan ya da dolaylı saldırganlık olarak tanımlar. İtmek, vurmak, ısırarak gibi davranışlar fiziksel saldırganlığa, sözlerle psikolojik olarak karşıdaki kişiye incitmek sözel saldırganlığa örnektir.(4)

Seçer'in aktardığına göre (2013), Bandura ise, saldırganlığa toplumsal bir açıklama getirerek herhangi bir davranışın saldırgan olarak nitelendirilmesinin bu nitelendirmeyi yapanların ya da içinde yaşanılan toplumun değer yargılarına bağlı

olduğunu, savunmuş, saldırganlığı, toplumsal açıdan saldırgan olarak nitelendirilen zarar verici ve yıkıcı davranışlar olarak ifade etmiştir.(5)

Bütün bu açıklamalar göz önüne alındığında, çok boyutlu bir olgu olan saldırganlığın bir tek faktörle açıklanamayacağını; saldırganlığın biyolojik, psikolojik, sosyal, kültürel vb. çeşitli etmenlerin farklı derecelerdeki etkisinin bir sonucu olarak ortaya çıktığına varılmaktadır. Alan yazında saldırganlıkla ilişkili görülen faktörlerden biri kişilerarası problem çözmedir. Kişilerarası problem çözme ya da kişisel problem çözme olarak da kavramsallaştırılan sosyal problem çözme, bireyin günlük yaşamda karşılaştığı problemleri tanımlaması, bu problemlere etkili çözüm yolları bulması ya da uyum sağlamasında, kendince oluşturduğu bilişsel ve davranışsal süreçler olarak tanımlanmaktadır.(1) Sosyal problem çözme modeli; probleme yönelme, uygun problem çözme ve problem çözme becerilerinin uygulanması boyutlarını içermektedir.(2) Ancak tüm bunlardan önce kabul edilmelidir ki bir problemi çözmek için öncelikle problemin varlığını kabul etmek gerekir.(6)

Birey karşılaştığı güçlük ve çözmesi gereken bir durum karşısında, sahip olduğu tüm kaynakları harekete geçirmekte, problemin çözülebilmesine yönelik ipuçları ve bazı fikirler elde etmek amacıyla, daha önceden edindiği bilgileri gözden geçirmektedir. Bireyin problem çözmedeki başarısını belirleyen temel faktörlerin başında problem çözme becerisi gelmektedir.(7)

Problem çözme becerisi, insan yaşamının tümünde etkili olan ve basitten karmaşığa bütün etkinliklerde yer alan önemli bir yaşam becerisidir. Bireylerin karşılaştıkları sorunlar, bazen basit eylemlerle, bazen oldukça yoğun bir düşünme ile, bazen ise sahip oldukları yeteneklerle çözülebilir. Karşılaşılan problemleri çözme becerilerinin gelişiminde eğitimin ve eğitim kurumlarının da büyük ölçüde payı bulunur.(7) Yüksel'in aktardığına göre (2015), Heppner, Baumgardner ve Jackson, etkili problem çözme becerisi algısına sahip olmayan bireylerin, etkili problem çözme becerisi algısına sahip bireylerle kıyaslandığında da daha güvensiz, kaygılı, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz ve duygusal problemlerinin daha fazla olduğu belirtilmiştir.(8)

Problem çözme becerilerini etkileyen faktörleri bilişsel, duyuşsal etmenler ve tecrübe olmak üzere üç grupta ele almışlardır. Diğer taraftan, Çelikkaleli ve Gündüz'ün aktardığına göre (2010), problem çözme becerileri öğrenilebilen davranışlardır ve Enç'e



(1982) göre, bireyin problem çözümünü öğrenmesini etkileyen gelişim ve olgunlaşma düzeyi, yetenek düzeyindeki ayrıcalıklar, güdülenme, yetişilen sosyo-kültürel çevre ve alınan eğitim-öğretim gibi birçok faktör bulunmaktadır. Çelikkaleli ve Gündüz'ün aktardığına göre (2010), Williams ve Kleinfelter (1989) bireylerin problem çözme becerilerine yönelik güven yoksunluğunun onların bu problemlerin üstesinden gelebilmek için seçtikleri stratejilerin uygun olmamasına neden olmaktadır. Problem ile başa çıkma, kişinin problemleri çözme yeteneğine, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve büyük ölçüde probleme yoğunlaşmasına bağlıdır.(9)

Çelikkaleli ve Gündüz'ün aktardığına göre (2010), Suzuki ve Ahluwalia (2004)'a göre, son dönemlerde yapılan araştırmalarda problem çözme becerileri psikolojik ve fiziksel sağlık, baş etme, akademik ve mesleki değişkenlerle de ilişkili olduğu yakından ilintilidir. Buna göre, yüksek problem çözme becerilerine sahip bireyler daha az kişisel problemler yaşamakta, daha az fonksiyonel olmayan düşüncelere ve rasyonel olmayan inançlara sahip olmakta, daha az sosyal anksiyete yaşamaktadırlar. Benzer bir biçimde, problem çözme becerisi ile endişeli olma durumu arasında negatif yönde anlamlı, akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı, özgüven ile pozitif yönde, mantıksal düşünme becerileri ile pozitif yönde ve otomatik düşünceler ile negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.(9)

Çelikkaleli ve Gündüz'ün aktardığına göre (2010), Heppner ve Anderson' a (1985) göre, problem çözme becerilerinin aynı zamanda bireyin sosyal uyumunda ve günlük yaşama yönelik başarıları üzerinde de önemli düzeyde etkisi bulunmaktadır. Güçray' a (2001) göre, problem çözme becerileri ile benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.(9)

Etkili problem çözme becerileri, hayatta başarılı olabilmek için gerekli olduğu açık iken; etkili problem çözme becerilerinin bulunmaması veya bu alanda görülen eksikliğin, kişilerarası problemlerle ve davranışsal ve diğer bilişsel problemlerle ilişkilidir. Nitekim bu konuda yapılan araştırma sonuçları, problem çözme becerileri ile saldırganlık arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğunu ortaya çıkarmaktadır. Örneğin, Albayrak Sargin (2008) 'ın yapmış olduğu araştırmada sosyal problem çözme becerisi ile saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.(1) Başka bir araştırmada da problem çözmenin bazı alt boyutları ile saldırganlığın alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olduğu; probleme olumlu yaklaşanların ve akılcı problem

çözme becerilerine sahip olanların saldırganlık eğilimlerinin düşük olduğu bulunmuştur.(1)

Arslan ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırmada (2010), Slaby ve Guerra (1988) ergenlerle yapmış oldukları çalışmada saldırganlık davranışlarının düzeyinin problem çözme becerilerindeki düşüşe bağlı olarak gittikçe arttığını belirtmişlerdir.(2) Arslan ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırmada ise saldırganlık ile probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım, sorumluluk almama arasında pozitif yönde; yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.(1)

Arslan ve arkadaşlarının aktardığına göre (2010), Lochman ve Dodge (1994) saldırgan davranışlar sergileyen çocuk ve ergenlerin problem çözme becerilerinin yetersiz olduğunu, ayrıca saldırgan davranışlarının şiddeti ile problem çözme becerisindeki yetersizlikle arasında doğrudan orantı bulunduğunu vurgulamışlardır.(2)

Sağlık çalışanları uygulamaları sırasında, hasta ve sağlıklı bireylerle çalışırken sürekli problemlerle karşılaşır. Bu nedenle de sağlık çalışanların problem çözme becerilerine sahip olmaları önemlidir. Kuşkusuz bir sağlık çalışanının, güvenli, uzman ve birey merkezli bir bakımı verebilmesinin önemli önkoşullarından biride problem çözme becerisine de sahip olmasıdır.

Farklı gereksinimleri olan hastalara bakım vermek, hastaların sorunlarını belirlemek, öncelik sırasına koymak, girişimde bulunmak, sonuçları değerlendirmek gibi kararları vermek durumunda olan sağlık çalışanları hasta bakım kalitesini arttırmak ve bireylere yardım etmek için problem çözme becerisini kullanmak durumundadırlar. Sağlık bakım sisteminin değişen gereksinimleri, hastaların gereksinimlerini esnek ve yaratıcı biçimde karşılayan, bakımla ilgili bilgisini kullanan sağlıkçılar gerektirmektedir. Sorun çözmenin kendi rolü olduğunun farkında olmayan ya da bu becerisini bilimsel olarak kullanmayan sağlıkçıların verdiği bakımın kalitesinin yüksek olması beklenemez. Sağlık personellerinin problem çözme becerileri özellikle saldırganlık sürecini çok daha etkili ve başarılı bir şekilde yönetmesini sağlayarak bakımın kalitesinin yükseltilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Bu nedenle profesyonel bakım için; sağlık personeli olacak olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin aldıkları mesleki eğitimin etkisi ile gelişmesi beklenir.(10)

Etkili problem çözme yollarını öğrenmek her zaman günlük yaşamda mümkün değildir. Psikiyatri hemşireliği, birincil koruma düzeyinde toplum içinde risk grupları belirleyerek sağlığı yükseltmek ve davranışları uyumlu hale getirmeyi hedeflemektedir. Bu durumda psikiyatri hemşireleri birincil koruma düzeyinde bu becerileri sistemli olarak öğretmeleri ve davranış kazandırmaları gerekmektedir. Özellikle sağlık alanında çalışan bireyler için problem çözme becerilerinin yetersizliğine bağlı saldırganlığın gelişmesi toplumun fiziksel ve ruhsal sağlık gelişiminde risk oluşturmaktadır. Yani sağlık alanının da çalışan bireylerin problem çözme becerilerinin yüksek olması sağlıklı bir toplum için hayati önem taşımaktadır. Problem çözme becerilerini öğretmeye ve çözememekten kaynaklanan sorunlarını azaltmaya yönelik eğitimlerin yapılabilmesi ya da davranışların kazandırılabilmesi için de öncelikle çalışmanın yapılacağı grubun problem çözme beceri düzeyinin ortaya konması gerekmektedir. Böylece birincil koruma hizmetlerinden birisi olarak problem çözme yolların öğretilmesi için bir zemin hazırlanabilir.(11) Bu bilgiler doğrultusunda planlanan bu araştırma; bir vakıf üniversitesinde sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerileri ile saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

Yukarıdaki araştırma sonuçları ve görüşler dikkate alındığında problem çözme becerilerinin ve saldırganlık eğilimlerinin incelenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.(1)

### **1.2.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerileri ile saldırganlık eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

### **1.3.Araştırmanın Soruları**

1. Sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerisi ile sosyo-demografik özellikler arasında ilişki var mı?
2. Sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık eğilimi ile sosyo-demografik özellikler arasında ilişki var mı?
3. Sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerisi ile saldırganlık eğilimi arasında ilişki var mı?

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Saldırganlıkla İlgili Kavramsal Çerçeve

#### 2.1.1. Saldırganlık

Saldırganlık, hemen herkesin bildiği bir davranış olmasına karşın tanımlaması güç ve sınırları geniş bir kavramdır.(12) Literatürde saldırganlık kavramı tartışma konusudur. Bunun en büyük nedenlerinden biri kültürden kültüre hangi davranışların saldırganlık olarak kabul edileceğinin değişkenlik göstermesidir.(13)

Sinirlilik, rekabet, engellenme, hırs ve korku gibi durumlardan meydana gelen ve karşısındaki kişiye zarar verme, onu engellemeyi, onun ilerlemesinin önüne geçilmesi ya da kendini garantilemeyi amaçlayan, sözel ve sembolik olan davranışların bütünüdür. Saldırganlık, barışçıl bir şekilde ortaya konulabilir ve öz koruyucu şeklinde ortaya çıkabileceği gibi, zarar veren davranışlar şeklinde de ortaya çıkabilir. Çevresinde bulunan bireyler saldırganlığın hedefinde olabileceği gibi kurumlar, fiziksel çevre ya da akıl sağlığı yerinde olmayan bireyin kendisi de saldırganlığın hedefinde bulunabilir.(14)

Saldırganlığın tanımı davranışın bizzat kendisi vurgulanarak ya da eylemde bulunan kişinin niyeti vurgulanarak açıklanabilir. Eylemin kendisi üzerinde durulduğunda saldırganlık başka kişilere zarar veren herhangi bir davranış olarak ifade edilmektedir. Eylemde bulunan kişinin niyeti vurgulandığında ise hedefi yaralamak niyetiyle girişilen bir davranış olarak ifade edilir. Diğer tanım ise, öfkeli ve araçsal saldırganlık şeklinde yapılmaktadır. Öfkeli saldırganlık öfke ve düşmanlığın kışkırttığı saldırganca bir eylemdir. Araçsal saldırganlık ise, eylemin kendisi dışında bir hedefe ulaşmak için girişilen saldırganca bir eylemdir.(15)

Saldırganlığı sadece ‘canlı varlığa yöneltilebilir, zarar verme amacı güden davranışlardır’, şeklindeki tanımlamada cansız varlıkları dikkate almazken, Güner’in aktardığına göre (2007), Mustonen ve Pulkinen (1991) ise saldırganlığın, bir kişinin diğerine, hayvana, kendine ya da cansız bir nesneye kazara ya da psikolojik zarar vermeye neden olabilecek herhangi bir davranışı olduğunu ileri sürerek daha geniş bir tanım yapmışlardır.(12)

Saldırganlık, Enç'in aktardığına göre (1980), Ruhbilim Terimleri Sözlüğü'nde 'bireyin kendi düşünce ya da davranışlarını, dıştaki direnmelere karşın zorla karşısındakine benimsetme çabası' olarak tanımlanmaktadır.(3,15)

Saldırganlığın tanımlanmasında dikkat edilecek konular aşağıdaki gibi özetlenebilir;

- *Davranıştaki 'maksat, amaç, kasıt' önemlidir.* Amaç unsurunun belirlenmesi zorlanılsa bile, bu husus saldırganlığın tanımlanmasında gereklidir.
- *Saldırgan davranışların toplumda genel kabul görmüş sosyal normlara uygun olup olmadığı da önemlidir.* Savaşta kumandanın emrine itaat etmek, ebeveynin disiplin amaçlı davranışları, hukukun emrettiği cezanın uygulanması benzeri davranışlar normlara uygundur ve prososyal saldırganlık olarak adlandırılır.
- *Saldırgan duygular ile saldırgan davranış arasında birtakım farklılıklar bulunur.* Burada öfke kontrolü önem kazanmaktadır.

Amacı incitmek olan saldırganlık, kızgınlık ve öfkeden doğan, düşmanca saldırganlık olarak tanımlanır. Başkasını incitmeye yönelmekle beraber özünde başka bir amaca ulaşmak için araç olarak kullanılan saldırganlık ise araçsal saldırganlık olarak tanımlanır.(17)

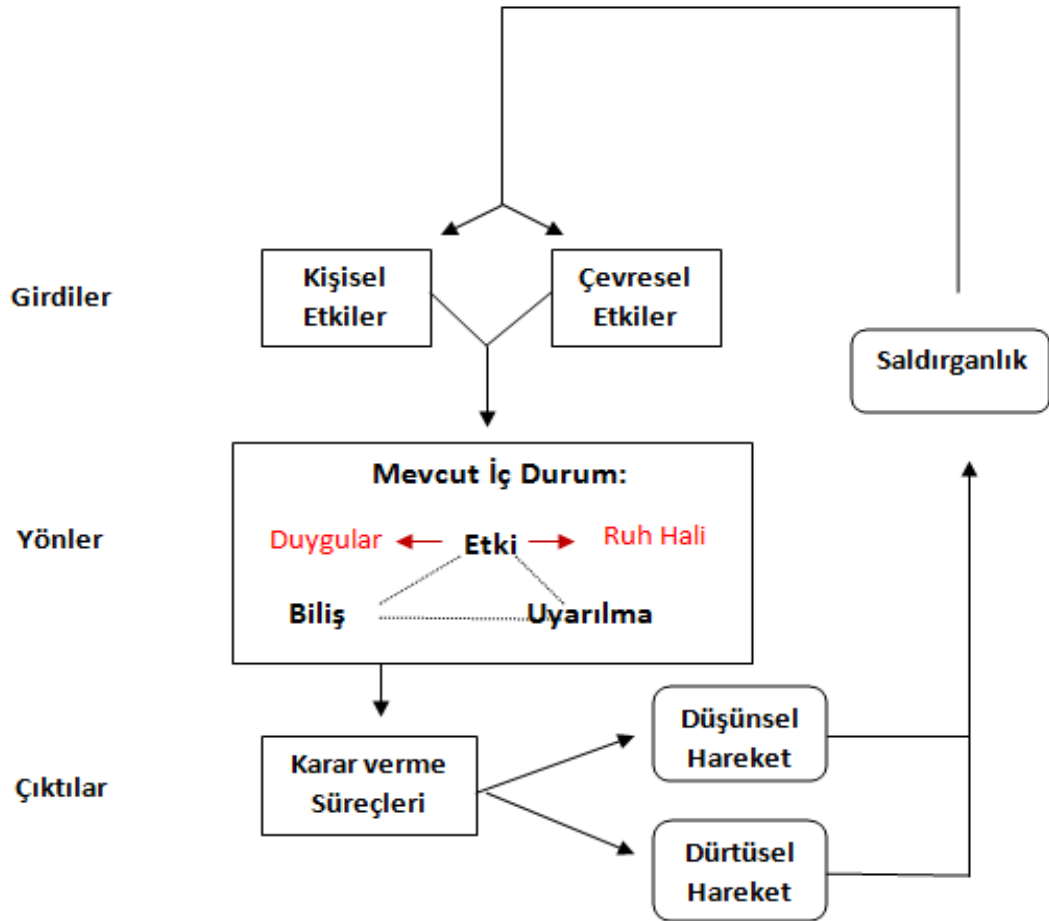
Saldırganlık konusunda çalışan araştırmacılar konuya farklı yaklaşımlar getirerek saldırganlığın tanımını açıklamışlardır. Bu nedenle saldırganlık kavramının tanımlanmasında birçok farklılık yer almaktadır. Bu tanımlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz;

- Saldırganlık, başkalarını incitmeye ilişkin bir içsel istektir.
- Saldırganlık, eşyaya zarar vermeye veya kişisel yaralanmayla sonuçlanan davranış biçimidir.
- Saldırganlık, engelleme durumlarına ve tehdit edilmeye tepki olarak ortaya çıkan davranıştır.
- Saldırganlık, saldırgan davranışlardan kaçınacak şekilde güdülenmiş bir başka kişiye ya da yaşayan varlığa zarar vermeye veya yaralamayı amaçlayan davranış türüdür.

- Saldırganlık, birinin kendi türünden bir başkasına zarar verme amacı güden davranış şeklidir.

Yapılan bütün bu tanımlardan yola çıkarak saldırganlığı; başkalarını incitmek, üzmemek ya da onlara zarar vermek amacıyla girilen her türlü davranış biçimi olarak tanımlayabiliriz.(18)

Şekil 1.Genel Saldırganlık Modeli: Sürecin Bölümleri



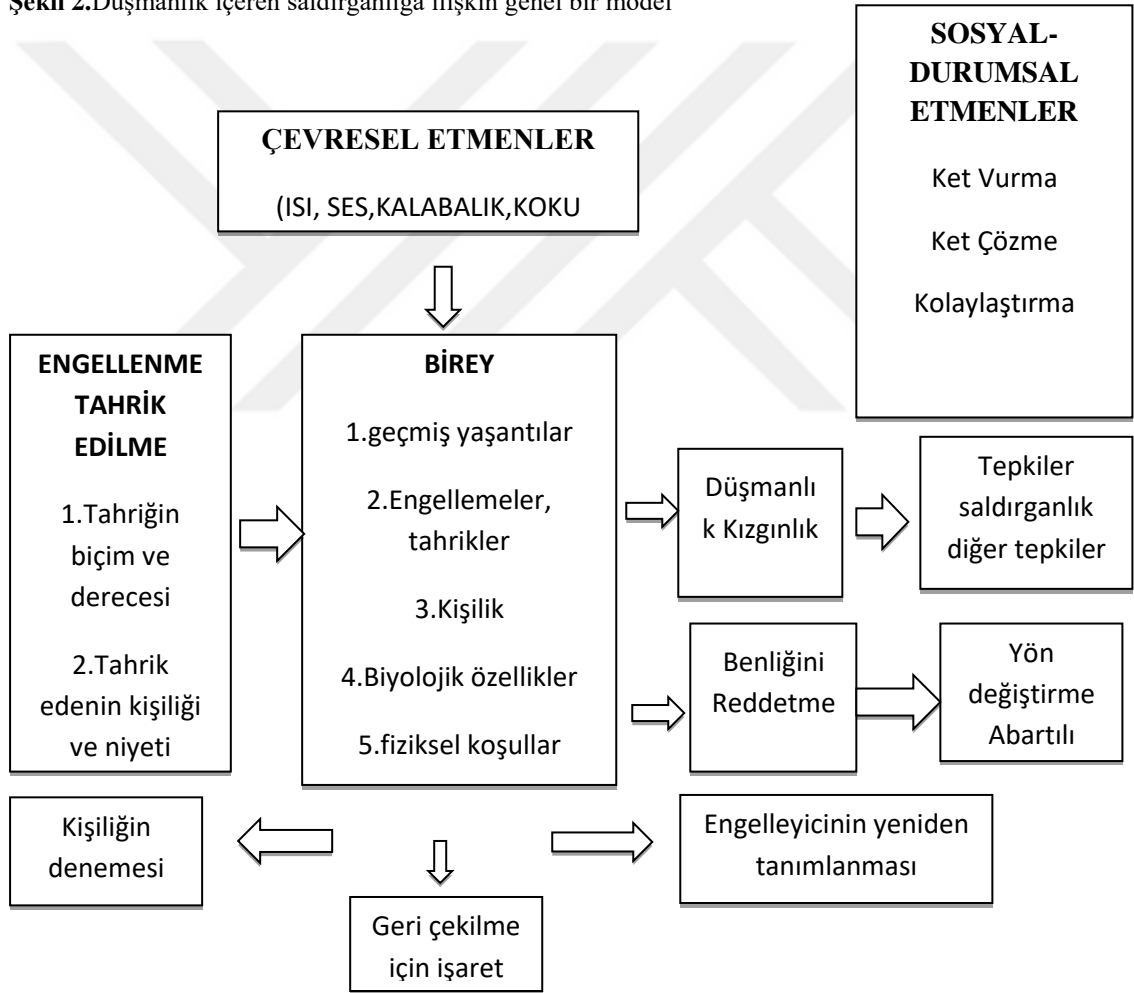
**Kaynak:** 19'dan alınmıştır.

Bu modele göre saldırganlığı oluşturan süreçlerden biri olan girdiler aşamasındaki kişisel değişkenler ve çevresel değişkenler doğrudan mevcut iç durumun “etki” aşamasını etkilemektedir. Böylece ruh halini (mood) ve duyguları etkileyerek muhtemel oluşabilecek bir saldırganlığa da ortam hazırlamaktadır. Bu duruma örnek olarak olumsuz bir duygu olan acı duygusunu yaşayan bir insanın öfke ve düşmanlık gibi

duygulara kapılması ve bununla birlikte saldırganlık davranışına yönelme ihtimali gösterilebilir.(18,19)

Bireyin diğer davranışları gibi saldırgan davranışlar da sadece birden çok etken ile açıklana bilmektedir. Saldırganlık hakkında yapılan çalışmaların bilhassa üstünde durdukları ifadelerden birkaçı anne babadan gelen genetik etmenler, insanın ruh hali, sonradan öğrenilen davranışlar, insanın yapısındaki bazı hormonal farklılıklar, beyindeki problemler, biyolojik açıdan çok gelişme göstermemiş olan beyin hareketleri, kitle iletişim araçları, anne baba davranışları ve kolay ulaşılabilen silahlar şeklinde ifade edilebilir.(20) Yurttaş (2016) yaptığı çalışmada bunu Şekil 2’deki gibi özetlemiştir.

Şekil 2.Düşmanlık içeren saldırganlığa ilişkin genel bir model



**Kaynak:** 14'ten alınmıştır.

Saldırganlığın sebepleri hakkında çeşitli çalışmalar yapılmış ve farklı öneriler sunulmuştur. Bunları genel olarak iki grupta toplanabilir. İlk grup içinde toplanan görüşler, saldırganlığın kalıtsal ve hissi olduğunu, ikinci grup içindeki görüşlerse

çevresel ve sonradan öğrenme niteliğini kabullenirler. Bir başka ifadeyle, saldırganlık doğuştan veya sonradan kazanılan bir güdü olarak iki farklı yaklaşımla açıklanabilir.(21)

Buss (1961) insanların saldırganlık davranışlarını sınıflandırmak için pek çok önemli çalışmaya imza atmıştır. Buss, insanlardaki saldırganlık çeşitlerini, yaptığı çalışmalara bağlı olarak, fiziksel-sözel, aktif-pasif ve dolaylı-doğrudan olmak üzere üç ana başlığa ayırmıştır. Fiziksel saldırganlığı, hayvanların saldırganlık davranışlarındaki gibi itme, vurma, ısırma vb. gibi fiziksel temasla bağlı davranışlar çerçevesinde açıklar. Sözel saldırganlığı ise iletişime bağlı olarak karşıdaki kişiye hakaret vb. yollarla zarar vermeyi ve onu incitmeyi içeren davranışlar olarak ifade eder. Bir diğer başlıktaki aktif saldırganlık çeşidini ise, bireyin fiziksel ya da sözel yollara başvurarak karşıdaki kişiye zarar verme niyeti olarak tanımlar, zıddı olan pasif saldırganlığı ise, karşıdaki kişiye aktif zarar vermek yerine o kişinin amacına ulaşmasını engelleme olarak tanımlar. Son olarak doğrudan saldırganlık çeşidini, insanların içerisinde barındırdığı öfke, nefret, kızgınlık vb. durumları karşıdaki kişiye doğrudan aktarması olarak tanımlar, zıddı olan dolaylı saldırganlığı ise tüm bu durumlar karşıdaki kişiye dolaylı yollardan iletilmesi olarak tanımlar.(18)

Görkey Kesimli 'nin (2013) aktardığına göre, Yıldız'ın alıntılarında saldırganlığın türleri aşağıdaki gibidir:

- Dolaylı – dolaysız saldırganlık
- Aktif – pasif saldırganlık
- Sözel – fiziksel saldırı
- Planlı – plansız saldırı
- Bireyin kendine ya da başkasına yönelttiği saldırganlık,(17)

Literatürde saldırganlık farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır: İlişkisel ve fiziksel saldırganlık(22); yıkıcı ve savunucu yumuşak saldırganlık vb. Diğer taraftan saldırganlık, edilgen saldırganlık, yıkıcı saldırganlık ve atılganlık olarak da sınıflara ayrılmaktadır. Buna göre, yıkıcı saldırganlık, bireyin engellenme, üzüntü, hayal kırıklığı ya da karmaşık duygu yoğunluğu içerisinde, kendisinin zarar gördüğüne inandığı kaynağa tepki göstermek ve aynı şekilde zarar vermek amacıyla, toplumun onaylamayacağı şekilde düşmanlık içeren bir saldırgan davranış sergilemesidir. Edilgen saldırganlık, bireylerin çeşitli kaygılardan dolayı pasif bir davranış göstererek



mücadeleden kaçınmasını ifade eder. Dolaylı saldırganlık türü olarak da vasıflandırılan edilgen saldırganlık, sözel olarak iğneleme ve alay etme şeklinde de ortaya çıkabilmektedir. Kendini ifade edebilme yeteneği, etkileyici ve açık bir iletişim türü olarak da değerlendirilen atılğanlık ise bireylerin yasal hakları çerçevesinde kendilerine haksızlık ve saygısızlık yapılmasına izin vermemesini ifade eder. Diğer bir söyleyişle atılğanlık, başkalarının haklarını ihlal etmeden, kişinin kendi haklarını kabul edilebilir biçimde savunabilmesidir. Bu bağlam da atılğanlık, incitmek ya da yaralamak şeklindeki bir saldırganlık olarak nitelendirilemez.(1,3,23,24)

### **2.1.2. Saldırganlıkla ilgili Kuramlar**

Saldırganlığı anlatmaya yönelik farklı kuramsal yaklaşımlar yer almaktadır. İçgüdü kuramları, saldırganlığın içgüdüsel olduğunu öne sürerken; biyolojik yaklaşımlar, saldırganlığı biyolojik fonksiyonlarla açıklamaktadır. Engellenme-saldırganlık kuramı, engellendiklerinde insanların saldırgan davranışlarla tepki vereceklerini varsayarken; sosyal öğrenme kuramı, saldırganlığın önceden öğrenilmiş sosyal bir davranış olduğunu açıklamaktadır.(1,25,26)

#### **2.1.2.1. İçgüdü Kuramı**

İçgüdü kuramı saldırganlık kavramını açıklayan en eski kuramlardandır. İçgüdü kuramları saldırganlığı doğuştan var olan, insanın doğasında yer alan bir eğilim olarak tanımlamışlardır. Bir başka deyişle, içgüdü kuramları, insanların biyolojik olarak saldırganca davranmak üzere programlandığını ileri sürmüştür.(23)

İçgüdülere dayalı diğer açıklamalarda olduğu gibi, içgüdüsel saldırganlık kuramını değerlendirmek güçtür. Bu kuramı kanıtlamanın en iyi yolu, birisinin saldırganlık duygularına yol açabilecek tüm uyaranların ortadan kaldırılmasına özen gösterilerek, tam bir yalıtılmışlık içinde yetiştirilmesi olurdu. Bu durumda birey, ortam bulduğunda saldırgan davranışta bulunursa, saldırganlığın, hiç değilse, kısmen içgüdüsel olduğu söylenebilir. Böyle bir deney yapılamayacağına göre, hayvanlar üzerinde yapılan saldırganlık araştırmalarının bulgularına güvenilmek zorunda kalınır.(27)

İçgüdü kuramcıları; Psikoanalitik Kuram ve Etiolojik Kuramlar olarak iki başlıkta görülmektedir. Her iki kuramda, saldırganlığı içgüdülere göre açıklamakta, insanında

kendisini hayvanlar gibi saldırgan davranışlarda bulunmaya eğilimli kılan bir saldırganlık içgüdüsüyle doğduğunu ileri sürmektedirler.(12)

#### **2.1.2.1.1. Psikoanalitik Kuram**

Çevresel koşullardan bağımsız olarak saldırganlığın, içsel güdülerce kontrol edildiğini ileri süren psikoanalitik kuramın temsilcisi olan Freud, insan davranışlarının yaşam ve ölüm içgüdüleri olmak üzere iki güdü tarafından yönlendirildiğini ifade etmiştir. Başlangıçta sadece yaşam içgüdülerini ele alan Freud, I. Dünya Savaşı'nda gözlenen şiddet ve vahşetten sonra yaşam içgüdülerine karşın ölüm içgüdülerini ortaya atmıştır.(28,29)

Karahan'ın (2012) aktardığına göre, Freud'a göre içgüdüler kimi zaman birbirini etkisiz kılarken, kimi zaman da birbirinin yerine geçebilmektedir. Örneğin, cinsel içgüdü'nün türevidir olan sevgi, ölüm içgüdü'nün türevidir olan nefret, saldırganlığı etkisiz duruma getirebilir. Etkisiz duruma getiremediği durumlarda sevgi nefretin, nefret ise sevginin yerine geçebilir.<sup>45</sup> Ölüm içgüdüleri pek çok diğer içgüdü'nün aksine kişinin kendisine yöneliktir, ancak bu durum bireyin varlığını ve yaşam içgüdülerini tehdit ettiği için, saldırganlık dışı vurulmakta ve diğer insanlara yönlendirilmektedir.(23)

Saldırganlık ya da ölüm içgüdüleri bireyin kendisine yöneldiği durumlarda birey intihar gibi kendisini yok edici davranışlar sergilerken, dışarıya yöneldiğinde ise birey çevresine ve diğer varlıklara zarar verici davranışlar sergiler.(23,31) Tuzgöl'ün (1998) aktardığına göre, Freud'a göre ne maddi gereksinimlerin karşılanması ve eşitliğin oluşturulması ne de yaşamdaki diğer iyileştirmeler saldırganlığın düzeyini farklılaştırabilir. Saldırganlık, belli oranlar da yaşamsal içgüdülerin karşı etkisi nedeniyle zayıflatılabilir. İnsanlar arasındaki duygusal bağların geliştirilmesi, Freud tarafından aşırı yıkımcılığı azaltmanın dolaylı bir yolu olarak önerilmektedir.(32)

Psikoanalitik yaklaşım saldırganlığı insan bedeni üzerinde sürekli var olan ve doğuştan gelen bir güdü olarak dışarı atılması zorunlu bir enerji görmektedir.(32) Bu nedenle, toplum tarafından saldırganlık değişik şekillerde kontrol altına alınır. Başka bir ifadeyle, saldırganlık toplum kurallarının getirdiği sınırlamalar nedeniyle daha yapıcı olarak açıklanır. Saldırganlık dürtüsü yıkıcı duygu, şiddet, öfke ve davranışların yer aldığı spor ve sanatla ifade edilerek azaltılabileceği gibi saldırganlık öfke ve şiddet

içermeyen bazı davranışlarla da azaltılabilir. Bu yapıcı çözümlerden birkaçı, diğer bireyler üzerinde baskı ve otorite kurmak, karşılaşılan engellerle mücadele etmek, bireyin kendisini atılganca ifade etmesi ve bireyin kendisini ve çevresini kontrol edebilmesidir.(23)

#### 2.1.2.1.2. Etiyoloji Kuramı

Saldırgan davranışın öğrenilmeyen, doğuştan gelen dürtüsel (içgüdüsel) bir davranış olduğunu savunan içgüdü kuramlarından bir diğeri de **Etiyoloji Kuramı**'dır. Bu kuram hayvanların davranışlarını inceleyen Konrad Lorenz (1976) tarafından ortaya çıkmıştır. Bu kurama göre saldırganlık insanın genlerinde yer alan ve kalıtımsal olarak gelen savaşıma içgüdüsünden kaynaklanmaktadır.(23,33)

Yırtıcı hayvanlar, başka hayvan türlerini kendilerini beslenme için öldürürler. Ama kendi türleri arasında, özellikle yavrularını korumak amacıyla ve yiyecek, eş ve yuva yeri için dövüşürler. Lorenz' in görüşüne göre, evrim süreci boyunca kendi türlerini yok etmelerini önleyen bir takım ket vurmalar geliştirdikleri için hayvanlar, saldırganlığın bu faydalarından güvenli bir biçimde yararlanmaktadır.(34) İnsanlarda da bu davranışlara benzer davranışlar sergilediği görülmektedir.(18)

Lorenz saldırganlığın, sadece koruma amaçlı ya da etkiye karşı verilen bir tepki olmadığını öne sürmüştür. Organizmalar içgüdüsel olarak içerisinde barındırdığı ve sürekli biriken bir enerji olan saldırganlığı, herhangi bir sebep olmadan da başka canlılara yöneltebilmektedirler.(35)

Fromm'un (2011) aktardığına göre, Lorenz' e göre, araştırmalarının sonuçlarından elde ettiklerine dayanarak evrensel olarak tüm insanlar, bir savaş durumunda, herhangi bir ahlaki değeri gözetmeksizin ve hiçbir şekilde suçluluk duygusuna kapılmadan, katliam yapmaktan haz duyabilirler.(35)

Hem Freud'un Psikoanalitik hem de Lorenz' in Etiyolojik kuramında insanda denetlenmesi zor, doğuştan varolan dürtüsel bir saldırganlık enerjisi bulunmaktadır. Bu enerji türün evrimi için ve toplumsal hayatın düzenlenmesinde önemli rol oynamaktadır.(12)

### 2.1.2.2. Biyolojik Kuram

İçgüdülerle, evrim sürecinin saldırganlığı yeterince açıklayamadığını vurgulayan biyolojik kurama göre, saldırganlık biyolojik ve genetik etkilerden bağımsız değildir. Bu kuramın savunucularının görüşüne göre, insanoğlu sadece dürtülerle değil yanı sıra biyolojik donanımlarının etkisiyle de saldırgan davranış sergileyebilmektedir. İnsanların çeşitli davranışları gibi saldırgan davranışlarını da etkileyen biyolojik faktörler ise genler, sinir sistemi ve biyokimyasal faktörler olarak sıralanmaktadır.(29,36)

Genler içerdikleri bilgilerle kalıtımsal faktörleri etkinleştirmekte, kalıtımsal faktörler ise saldırgan davranış da dâhil olmak üzere bireyler arasında gözlenen bireysel farklılıkların önemli bir bölümünü açıklamaktadırlar.(37) Bu nedenle, bazı bireylerin saldırganlığa daha eğilimli olmaları kalıtımsal faktörlerle açıklanabilmektedir.(33)

Kalıtımsal faktörlerle ilişkili saldırganlığı gözlenen bireysel farklılıkları ortaya çıkartmak için tek ve çift yumurta ikizleriyle çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ne var ki bu çalışmalar, birbiriyle uymayan sonuçlar ortaya koymuş ve bazı araştırma sonuçları ise aynı kalıtımsal kodlara sahip tek yumurta ikizlerin, çift yumurta ikizlerinden çok daha benzer saldırganlık eğilimleri olduğunu ortaya çıkartmıştır. Kimi araştırmalarda da ikizleri olan anne babanın farklı tutumları, stres, beslenme gibi ayrıca çevresel koşullarda kontrol edilemediği için genetik faktörlerin saldırgan davranış üzerindeki etkisi ve düzeyi hakkında kesin sonuçlara varılamamıştır.(23,33,36,37,38)

Çalışmalar incelendiğinde, saldırganlık ve buna benzer birçok davranışın, beyindeki farklı sinir bölgeleri tarafından denetlendiği ortaya konulmuştur. Örnek olarak, güçlü bir öfke tepkisinin ve buna bağlı olarak saldırgan davranış kalıbının, amigdala, yan hipotalamus, mesencefalunun bazı kısımları ve merkezdeki gri madde gibi çeşitli bölgelerin doğrudan elektrik ile uyarılmasıyla harekete geçirebildiği; septum, singulumun katları ve kuyruksu çekirdek gibi başka yapıların uyarılmasıyla da engellenebileceği ortaya konmuştur.(35)

Saldırganlığı etkileyen başka bir unsur da androjen hormonunun, beyin işleyişinin etkisi yanı sıra, fiziksel büyümeyi ve kas gelişimini etkileyerek, dolaylı olarak saldırganlığa yol açtığı şeklindeki varsayımdır. Hormonal ve genetik bulgular

hakkında yapılan çalışmalarla bu görüş desteklenmiştir. Örnek olarak bazı hayvanların çiftleşme döneminde androjen hormonunun yükselmesiyle erkek hayvanlar arasında saldırgan ve kavgacı davranışlara neden olması gösterilmiştir. Ancak insanlardaki cinsel tepkiler hormonal düzeylerden çok sosyal çevre tarafından belirlenmektedir.(39)

Saldırgan davranışa yol açan yapısal özellikler arasında kromozomlar da incelenmiş ve öncelikle erkeklerin kromozom yapıları üzerinde durulmuştur. Buna göre bazı erkekler fazladan bir “Y” kromozomu ile doğmuşlardır ve 23. kromozom çiftleri XYY yapısı göstermiştir. Bu erkekler daha saldırgan, daha iri ve cinsel açıdan daha aktif çıkmışlardır. Ancak bu iddialar son zamanlarda çürütülmüş ve bu iddialara uyan erkeklerin küçüklükten beri akranları içinde daha iri olmalarının onların diğerlerinden daha saldırgan olmasına neden olduğu görüşü kabul edilmeye başlanmıştır.(40)

### **2.1.2.3. Engellenme-saldırganlık (Dürtü) kuramı**

Freud’cu geleneğin daha sonraki kuramcıları, saldırganlığın içgüdü olduğunu ya da doğuştan bir dürtü fikrini reddetmiş ve bunun, engellenmeden kaynaklanan bir dürtü olduğu önerisini getirmişlerdir.(39) Engellenme-saldırganlık kuramı engellenme-saldırganlık hipotezi (frustration-aggression hypotliesis) olarak isimlendirilir. 1939 yılında Yale grubu olarak isimlendirilen Dollard, Doob, Miller, Mowrer ve Sears kişileri tarafından geliştirilmiştir.(14) Engellenme-saldırganlık hipotezi bir hedefe yönelmiş kişinin çabalarını engellemenin, engellemeyi yapan şahıs ya da nesneye yani canlı ya da cansız varlığa zarar vermeye yönelik bir davranış güdüsünü artıran saldırgan bir içgüdü yarattığını varsaymaktadır. Saldırganlığın dışavurumu, dürtüyü azaltmaktadır. Saldırganlık engellenme karşısında ortaya çıkan baskın davranımdır; ancak, eğer saldırganlık geçmişte cezalandırılmış ise başka davranımlar da görülebilmektedir. Bu varsayıma göre saldırganlık doğuştan gelen bir dürtü değildir. Ama engellenme nerede olursa olsun evrensel bir durum olduğuna göre, saldırganlık da her zaman çıkış bulması gereken bir dürtüdür.(34,39)

Psikologlar, saldırganlığın sadece bir nedeni olduğunu (engellenme) ve engellenmeye verilecek tek bir tepki olduğunu (saldırganlık) belirtir. Onur listesine girme çabaları engellenen bir öğrencinin, topa vurma isteği olan ama vuramayan bir futbolcunun ve peynir bulamayan bir farenin tepkisi hep saldırganlık olmalıdır.

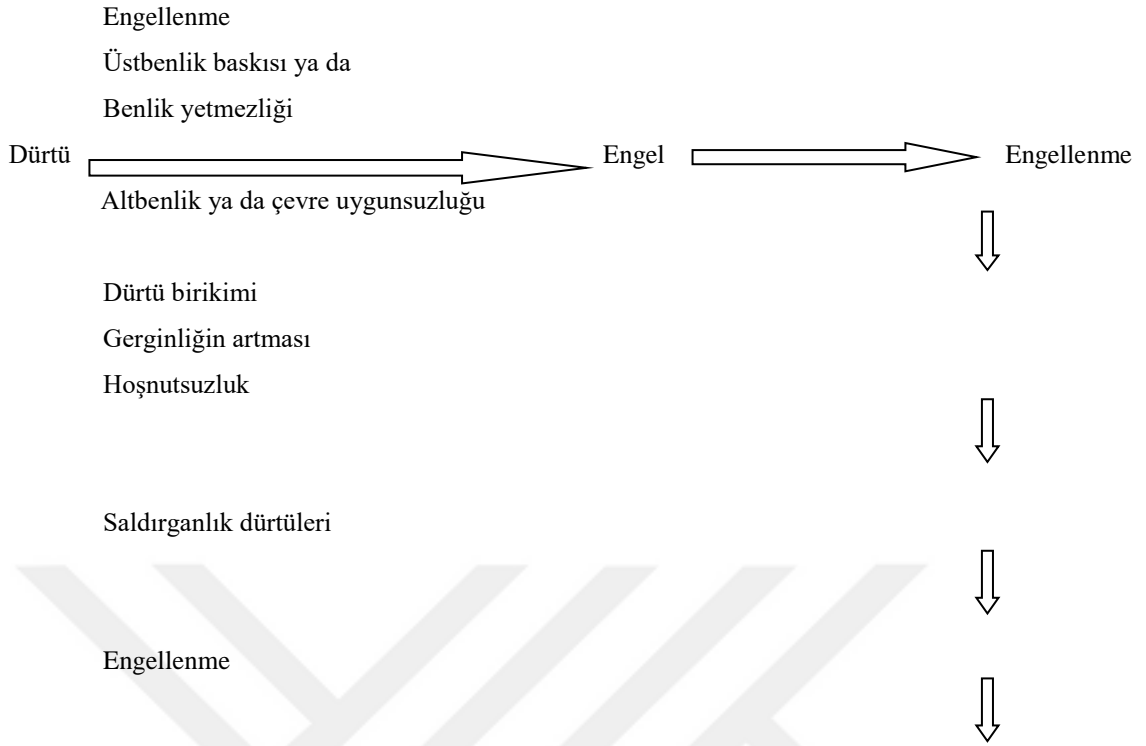
Saldırgan bir şekilde davranan herkesin de mutlaka bir engellenme yaşamış olduğu öngörülür.(27)

Esasında psikolojik bir dürtü olan saldırganlık, fizyolojik dürtülerle benzerlik gösterir ve aynı şekilde doyurulmak ister. Açlık dürtüsü bireyleri yiyecek bulmaya yönlendirirken, saldırganlık dürtüsü de bireyleri şiddet ve zarar verme gibi davranışları sergilemeye iter. Saldırganlık dürtüsü sonucu meydana gelen gerilim ise engellenmeyi yaratan kaynağa yöneltilerek azaltılmaya çalışılır.(28) Ancak, bu her zaman ya da çoğunlukla mümkün olmayabilir. Engellenme kaynağının tepki gösterme olasılığının yüksek olduğu durumlarda hatta kolaylıkla baş edilemeyeceği düşünülüyorsa saldırganlık tepkisi direkt olarak kaynağa yönlendirilemeyebilir.(23)

Engellenmenin yarattığı kızgınlık, duyguları engelleyen kişiye yöneltilemediğinde yaşanan üzüntü ve küskünlük, günlük yaşantıların bir parçasıdır. Bazen bu duygulara geçici karamsarlık da eklenebilir. Ama bu uzun sürmez; ya engeli aşmak için yeni yollar düşünülür ya da amaç değiştirilir, başka seçeneklere yönelir. Sevilen bir insanın ölümü karşısında yaşanan üzüntü, gerçekte ölen kişiye duyulan kızgınlığın içe yöneltilmesidir. Ölen kişinin çevresindeki insanları terk etmiş ve sevgisinden yoksun bırakmış olmasından ötürü yaşanan kızgınlığın bilince ulaşması, her şeyden önce bir ölüye kızılmayacağı için engellendiğinden, bu duyguyu kişiler kendilerine yöneltirler. Ölenin arkasından söylenen, “Beni bırakıp da nerelere gittin !” sözünde olduğu gibi, bazen duyulan kızgınlık doğrudan dile getirilebilir.(41)

**Boşalma (catharsis)** prensibine göre, saldırganlık rüya görme, hayal etme saldırganlık davranışını izleme yoluyla da ortaya çıkabildiği için saldırganlık dürtüsünde azalmaya ve rahatlamaya neden olmaktadır. Bu prensibin saldırganlık davranışını önleme çalışmalarında da önemli role sahip olabileceği düşünülmüştür. Ancak saldırganlığı düşünmek ya da saldırgan bir modeli gözlemlemek saldırganlığı azaltmak yerine daha da artırabilmektedir. Ayrıca, boşalma prensibine göre, saldırganlığa başvurulması kısa vadede saldırganlık davranışlarını azaltırken, uzun vadede gözlenen saldırganlığı arttırmaktadır.(23,28) Sarıcı Bulut (2008) çalışmasında engellenme ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi Şekil 3’te göstermiştir.

### Şekil 3.Engellenme ve saldırganlık arasındaki ilişki



**Kaynak:** 27'den alınmıştır.

#### 2.1.2.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal Öğrenme kuramı; saldırganlığın nedenini içgüdü ya da dürtüler değil çevreden gelen uyarıcılar olarak tanımlamıştır. İnsan çevreyle etkileşim halindedir. Kişi ve çevrenin karşılıklı etkileşimleri davranışları oluşturur. Çevre etkinlikleri davranışları şekillendirirken aynı zaman da davranışlarda da etkilenir.(12)

Saldırganlığın nedenleri ve ortaya çıkışı ile ilgili olarak dışsal koşulların etkilerine odaklanan Sosyal Öğrenme Kuramının en önemli temsilcilerinden Bandura' ya göre, bir çocuk ne zaman, nasıl ve kime karşı saldırgan bir şekilde davranacağını ana-babalarından, arkadaş gruplarından ve kitle iletişim araçlarından öğrenir. Bandura yaptığı deneysel bir çalışmada bir yetişkini, yapma bir mankeni yumruklarken izleyen çocukların daha sonra yetişkinde gördüğü davranış örüntülerini aynı şekilde tekrarladığı görüldü.(14)

Bu ve buna benzer araştırmalar sonucunda saldırganlığın öğrenilen bir davranış olduğu hususunda önemli kanıtlar ortaya konulmuştur.

Bandura kuramında, saldırganlığın öğrenilmesinde model alma yönteminin önemine dikkat çekmesine rağmen, model alınan bireyin yapısı ve özelliklerine bağlı olarak, taklit edilme olasılığının da değişkenlik gösterebileceğini vurgulamıştır.

Örnek olarak modelin taklit edilme olasılığını etkileyebilecek özellikleri şöyle sıralayabiliriz;

- Modelin gözleyen kişiyle olan benzerliği
- Modelin sosyal statüsü
- Modelin saygınlığı
- Modelin yaşı ve cinsiyeti
- Modelin sergilediği davranış konusundaki uzmanlığı,(42)

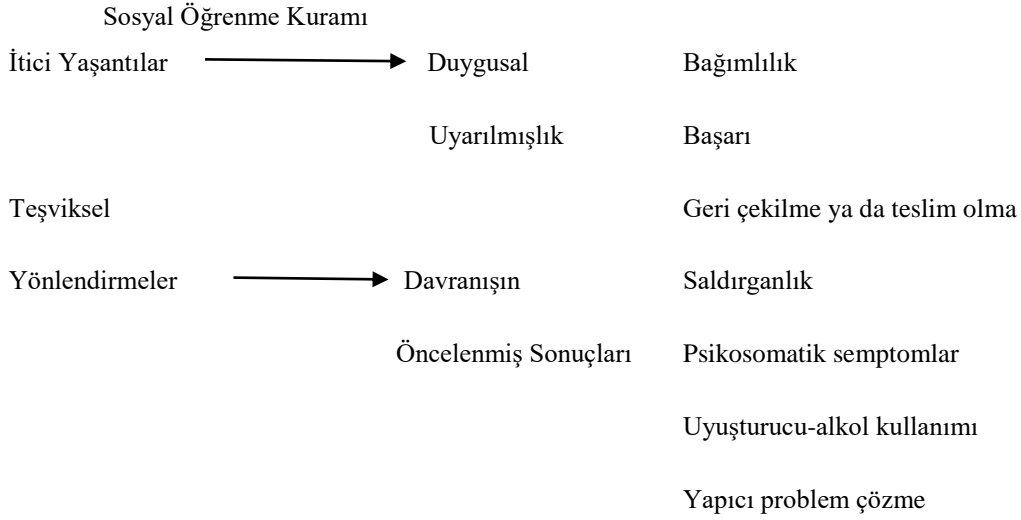
Bireyin gözlemleyeceği bir saldırganlık davranışının, yukarıda sıralanan tüm bu özelliklere bağlı olarak taklit edilme olasılığı da etkilenebilecektir.(18)

Hedefine ulaşması engellenen ya da stresli bazı olaylar nedeniyle rahatsız olan bir kişi, hoşuna gitmeyen duygusal genel uyarılmışlık hali yaşar. Bu duygusal genel uyarılmışlık tavrına verilen tepki, bireyin stresli durumlarla başa çıkmayı öğrendiği davranış türlerine bağlı olarak değişecektir. Engele uğramış birey, başkalarından yardım talep edebilir, saldırganlık gösterebilir, geri durabilir, engeli aşmak için çaba gösterebilir ya da kendini alkol veya uyuşturucu gibi uygunsuz baş etme yöntemleri ile uyuşturabilir. Davranım, geçmişte engellenmeyi en etkili biçimde ortadan kaldıran davranım olacaktır. Bu görüşün sonucuna göre engellenme, özellikle, itici olaylara saldırgan davranışla ve tutumlarla tepki vermeyi öğrenmiş insanlarda saldırganlığı kışkırtmakta ve pekiştirmektedir.(39)

Atkinson ve arkadaşlarının (1995) aktardığına göre; Şekil 4'te Sosyal Öğrenme Kuramına göre saldırganlığın güdüsel belirleyicileri şematik olarak verilmiştir. Sosyal Öğrenme Kuramı'nın bakış açısına göre, geçmişte başarılı olduğu belirlenen davranışın sonucu olarak, hoş olmayan deneyimlerin sebep olduğu duygusal uyarılmışlık hali farklı davranışları ortaya çıkarabilir. Bilişsel faktörler de bunlar arasında, geçmiş deneyimin sonuçlarının bilinmesi ve şimdiki durumlarda işlemekte olan olumsuz ve olumlu teşviklerin değerlendirilmesi de yer almaktadır kişinin, davranışının sonuçlarının incelemesini ve buna uygun olarak davranmasını sağlar.(34)



#### Şekil 4.Saldırganlığın GÜdüsel Belirleyicileri



**Kaynak:** 34'den alınmıştır.

Diyagram, Sosyal Öğrenme Kuramına göre saldırganlığın güdüsel belirleyicilerini şematik olarak göstermektedir.(39)

Saldırgan modeller, bilişsel faktörleri öğrenme yoluyla yeni saldırgan kalıplarının öğrenilmesini sağlar. Ayrıca, modelin saldırganlığı ödüllendirilmesi halinde, dolaylı pekiştirme yoluyla bu tür davranışların taklit edilme olasılığı artar.(15) Pekiştireçlerin etkisi ile de davranışların yerleşmesi ve davranış kalıbı haline gelmesi gerçekleşmektedir.(12)

Bilişsel yaklaşıma göre öfkelenmenin nedeni aslında o olayla ilgili sahip olunan düşüncedir.<sup>57</sup> Bilişsel davranışçı yaklaşımın görüşüne göre öfke, biliş ve davranışın karşılıklı olarak etkilendiği, bilişsel kökenli duygusal durum olarak tanımlanmaktadır.<sup>58</sup> Karataş'ın (2008) aktardığına göre, Beck (1975) öfke duygusunun açığa çıkmasındaki önemli faktör kişinin uyarıcıya yüklediği anlamdır. Akılcı duygusal yaklaşıma göre bireyde öfke duygusunun ve saldırganlığın yaşanmasına yol açan şey kişinin karşılaştığı olaylar ve durumlar değil o olaylar ve durumlara yüklediği anlamdır.(20)

Saldırganlık, dürtülerini anlamada ve saldırgan davranışları rehabilite etmede insancıl kuramın bu açılımı önemli katkılar sağlamaktadır. Davranış tanımlamasında insanın uyarıcıları algılayış şekline tepkide bulunduğu üzerinde durulmakta ve insanın sadece içsel ve çevresel dürtülere cevap vermekten ibaret olmadığına dikkat çekmektedir.(27)

Dışarıdan gelen tehdit ve tehlikeye karşı korunmak amacıyla saldırgan davranışlar meydana gelebilir. Böylece saldırganlık, kişiliğin sınırlarını korumak ve kollamak görevini yerine getiren bir davranış biçimi niteliğini kazanır. Saldırganlığın bu biçimde değerlendirilmesi, kişiden kişiye, kültürden kültüre değiştiği gibi, zamanın akışı içinde de değişmeler gösterir.

Kişi kendi gerçeklerini kendini tanımadan gereksiz amaç ve beklentiler içinde olursa, bunların gerçekleşmediği durumlarda kendince engel olarak gördüğü kişilere ve nesnelere karşı saldırganlık eğilimi olur. Ayrıca kişilik sınırlarını ve değerlerini iyice belirleyemeyen insanlar, kendilerine karşı olan her tutumu engelleme sayarlar. Böylece davranışlar en küçük nedenlerle hemen saldırganlığa dönüşebilir.(27,44)

## **2.2. Problem ve Problem Çözme ile İlgili Kavramsal Çerçeve**

### **2.2.1. Problem Kavramı**

Problem Latince bir kavramdır ve “Problema” sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük Proballo öne çıkan engel sözcüğünden türetilmiş, Arapça’da ise mesele olarak kullanılırken, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde problem, düşünülüp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmıştır. Günümüz Türkçe’sinde de problem kavramına karşılık olarak sor kökünden türetilen sorun kavramı kullanılmaktadır. Sorun kavramı ise çözümlenmesi, öğrenilmesi ve bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Eğitim literatüründe ise problem kavramı yaygın olarak kullanılmaktadır.(45,46)

Hemşirelikte problem tanımına baktığımızda; “klinik problem yani hastalık; kişilerin fiziksel, akılsal ve sosyal tam bir iyilik halinin yokluğu olarak açıklanmıştır.”(47)

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı birçok tanım olduğu görülmektedir.

Gelbay’ın (1991) aktardığına göre, Dewey problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanır.(48) Saygılı

(2000)'ya göre, problem genelde, giderilmek istenen bir güçlük ya da cevabı aranan bir soru olarak açıklanabilir.(49)

Güçlü'nün (2003) aktardığına göre de, "Morgan' da (1999) problemi; bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlar".(46)

İnsan yaşamındaki her durumda rastlanılabilecek problemi (sorun); Güner'in (2007) aktarımında, Huilt (1989) , bir durumdan ya da ortamdan daha çok tercih edilen başka bir ortama ya da duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engel ve zorluk olarak tanımlar.(12)

Yıldız'ın (2003) aktarımına göre, Bingham'a ise problem, bir kimsenin istenilen hedefe ulaşmak için topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir.(50)

Ferah ve ark. (2000)'ın aktarımında, D'zurilla ve Nezu (1982) bir durumun kişi için 'problem' niteliği kazanması: kişiyi rahatsız etmesi, problem olarak algılanması ve hedefe ulaşmada engel teşkil etmesiyle olmaktadır. Problem durumu ise, yaşamda karşılaşılan etkili veya uyum sağlayıcı bir tepki gerektiren fakat gösterilmesi gereken veya uyum sağlamaya yönelik işlevlerin net olarak belli olmaması durumudur.(51)

Çam ve Tümkaya'nın (2006) aktarımına göre "Heppner ve Krauskopf'a (1987), göre ise, kişinin içsel ve dışsal taleplerine tepki verme durumudur." (52)

Tanımların çokluğu, çeşitliliği ve bazen birbirine uymaması sonucunda, Ferah ve ark. (2000)'ın aktarımında, Horren (1978) tanımları karşılaştırmış ve 'sorun-problem' teriminin evrensel kabul edilen bir tanımının olmadığı sonucuna ulaşmıştır.(51)

Yukarıda sözü edilen problem tanımlarının hepsi göze önüne alındığında üç temel özellik ortaya çıkmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

□ "Problem, kişi için karşılaşılan bir engeldir, "engel" sözcüğü birçok tanımlarda yer almaktadır. Karşılaşılan problemin niteliğine göre engel değişmektedir.

□ Problem kişinin çözmek için gereksinim duyduğu durumdur.

□ Kişi problemle veya engelle daha önce karşılaşmamıştır ve problemi çözmek için bir hazırlığı yoktur.(53)

Problemler duygu yüklü, bilişsellik ya da hepsinin bileşimine sahip olabilir. Günlük yaşam içinde sık sık karar verme güçlükleri, büyük sorumluluk gerektiren işler, çelişen amaçlar, çeşitli engellenmeler ve ihtiyaçların karşılanmaması gibi çeşitli problemlerle karşılaşılabilir.(11,54) Önemli olan problemi daha karmaşık hale gelmeden veya problem büyümeden önce çözüm yolu üretebilmektir. Problemler, kişisel ve toplumsal yaşamı geliştirmeye yönelik girişimlerin itici gücü olarak değerlendirilmelidir. Önemli olan herhangi bir sorun çıkmaması için çalışmak ya da sorunlardan kaçınmak değil, sorunların üstesinden gelebilmektir. Bireyler karşılaştıkları problemleri çözümledikçe kendilerine olan güvenleri artacak, eleştirel düşünce yapıları gelişecek, kişisel gelişimlerini olumlu yönde tamamlayabileceklerdir. Böylelikle yaşamları daha kolay, huzurlu, kaliteli geçebilecektir.(45)

### **2.2.2. Problem Çözme Kavramı**

Birey doğumundan başlayan hayatının her alanında çözüm bekleyen olumsuzluklarla, zorluklarla karşı karşıya gelmektedir. Bu yaşamın doğası gereğidir. Bu istenmeyen durumları problem olarak nitelendirebilir. Problemin olmaması ya da problemle karşılaşılması mümkün değildir. Problemsiz bir yaşam ya da problemsiz bir yaşam alanı bulmak da mümkün değildir. Dolayısıyla problemsiz bir yaşam beklemek hayali bir durum olmaktadır. Bu hayallerle yaşamak yerine hayata bir yerde anlam kazandıran, bireyi yaşadığı süreçte güdülendiren problemlerin nasıl çözüleceğini öğrenmek kaliteli bir hayatın yaşanmasında çok büyük önem taşımaktadır.(45)

Problem çözme, istenilen hedefe ulaşabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları seçme ve kullanma yolu olarak tanımlanmıştır. Her bireyin problemi yorumlaması farklı olacağından problem çözme davranışlarının da farklı olması beklenen bir durumdur. Bireyin problem çözümedeki başarısı kadar probleme eşlik eden diğer kişilik özellikleri ve yaşam koşulları da önemlidir.(11)

Sonmaz çeşitli tanımları örnek alarak problem çözmeyi; duygusal, bilişsel ve sosyal yönden olmak üzere üç ayrı alt boyutta ele almıştır. Bilişsel alt boyut; problemin birey tarafından anlaşılması, gerçek problemin ortaya konulması, çeşitli çözüm yollarını ve bu çözüm yollarının etkilerini düşünerek en uygun çözüme karar verme gibi bir takım bilişsel süreçleri içermektedir. Duygusal alt boyutta ise özellikle kişiler arası

sorun çözüme sürecinde sağlıklı sonuca ulaşabilmek için tarafların hem kendi duygularını hem de karşı tarafın duygularını tanıması ve uygun tepkiler geliştirmesi gerekir. Ayrıca problem çözüme sürecinde birey, çözüm için hedefe yöneldiğinde karşılaştığı engellerin bireyde yarattığı gerilimle baş edebilmektedir. Diğer bir ifade ile problem çözüme sürecinde bilişsel süreçler problemin ortaya konması ve doğru çözüm yolunun belirlenmesinde etkili rol oynarken duygusal alt boyut problem çözüme sürecini kolaylaştıran ve zorlaştıran duyguların anlaşılması ve kontrol altına alınmasında önemli rol oynamaktadır. Problem çözümenin sosyal alt boyutunda ise benzer problem durumlarında uzman görüşü almak, başka kişilerin neler yaptığını öğrenmek veya yazılı kaynaklara başvurmak gibi sosyal eylemler yer almaktadır. Ayrıca bunlarla birlikte problemi başarıyla çözen insanlar toplum içinde daha iyi bir statü kazanabilmektedirler.(55,56)

**Şekil 5.**Problem Çözme Davranışını Etkileyen Faktörler

<b>Bilişsel Unsurlar</b>	<b>Duygusal Unsurlar</b>	<b>Sosyal Unsurlar</b>
Kişinin özgün çözüm yolları geliştirmesi	Hedefe ulaşmayı engelleme	Bireysel olarak sorunla başa çıkma
Temel düşünce süreçlerinin kullanılması	Çatışma ortaya çıkarma	Başkalarının çözüm yollarından örnek alma
Güçlüğün tanımlanması	Çözüme kadar sabır gösterebilme	Dış kaynakların neler olduğunu araştırma
Güçlüğü oluşturan/çözümü engelleyebilecek gerçeklerin ortaya konulması	İç kaynakları araştırma	Yeni yeteneklerin ortaya çıkarılması
İlgisiz bilgilerin durumdan çıkarılması	Engelleri azaltarak gerginliği azaltma	İnsanlığın gelişimi için gerekli yönlerin oluşturulması
Uygun çözüm yolunun hangisi olduğuna karar verilmesi	İç dengeye kavuşma	
Uygun yanıtların geliştirmesi	Yeni yollar deneyebilmek için risk alabilme	
Sürekli geliştirilmesi gereken yeteneklerin belirlenmesi	İrade gereksinimi	
Yeni yollar denemek		
Geçmiş deneyimlerden çıkarımlarda bulunulması		

**Kaynak:** 56'dan alınmıştır.

Problem çözüme genel anlamda ele alındığında öğretilir ve bireyin hem dış hem de iç dünya ile denge içerisinde yaşamasının göstergesi olan bir beceri olarak görülebilir. Davranışsal, bilişsel ve duyuşsal öğeleri içermesinin yanı sıra “uyum” yeteneğini de gerektirmesi açısından pek çok araştırmacı tarafından da problem çözme başa çıkma becerisinin alt bileşeni gibi düşünüldüğünden ruh sağlığının işareti olarak görülmüştür(50,57)

Ferah (2000) ve Güner (2007) aktarımlarında, Heppner ve Peterson (1982) bir takım tanımlardan yola çıkarak problem çözmeyi, günlük yaşamda karşılaşılan güçlükleri çözme ile ilgili sürece ağırlık veren, kişinin problemlerini ne derece iyi çözebildiği ya da nasıl çözdüğü ile değil, kişinin kişisel gerçek problemleri ile başa çıkabilme konusunda olayları nasıl değerlendirdiği ve problemlerine nasıl yaklaştığı ile ilgilenen bir yaklaşımı ele alıp, etkili problem çözümenin kişinin kendi gerçek, kişisel sosyal yaşam problemlerini çözüp çözememesine ilişkin algılarına, problemleri çözerken kullandıkları yaklaşım biçimlerine ve problem çözme yönteminin boyutlarına bağladıkları görülmektedir.(12,51)

Bir problem durumu ile karşılaşıldığında bireyler bazen; bu süreçlere başvurmak yerine problemi görmezden gelme, başkasının yönlendirmesine izi verme, saldırgan bir tutum benimseme, düşünmeden davranma ve zamana bırakma gibi yöntemleri benimseyebilmektedirler. Oysa problem çözme teknik bir süreçtir ve öğretilir.(12)

### **2.2.3. Problem Çözme Süreci ve Aşamaları**

Hızla değişen ve gelişen günümüz toplumunun insanı karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmek için değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilmek ve katkıda bulunmak zorundadır. Bu sebepten dolayı karşılaştığımız birçok durumda düşüncelerimiz problem çözmeye yönelik olmaktadır. Her insanın hayatı boyunca birtakım problemlerle karşı karşıya gelmesi ve bu problemlerin üstesinden gelmek için uygun çözüm yolları aramaya çalışması yaşam boyunca sürecek doğal bir süreçtir. İnsanlar her yaş döneminde çözülmesi gereken özel problemlerle karşı karşıya gelmekte olup bunlara çözüm bulmaya çalışmakta ve bu durum belirli bir yaş dönemine özgü olmamaktadır. İnsanların yaşamlarını etkin bir şekilde sürdürebilmeleri için gerek yaşam dönemlerinde, gerekse günlük yaşantılardan kaynaklanan tüm sorunlarda problem çözme becerilerini kullanmalarını gerektirir. Problemin birinin çözümü için

basit bir tepki gerekirken, bir başka problemde geniş bir problem çözmeye sürecini kullanmak gerekli olabilir. Karmaşık problemler bazen psikolojik gelişme için bir olanak sağlarken, bazen de bazı psikolojik rahatsızlıklara sebep olabilirler.(11,54)

Bütün problemleri etkili bir şekilde çözmeye yarayacak ve problem çözen kimselere tavsiye edilecek birçok yöntem ortaya çıkmaktadır. Gerçekten, çok sayıda yapılan çalışmalar göstermektedir ki problem çözmeye davranışı zamana ve duruma göre değişmektedir. Problem çözen bir kimsenin izlediği basamakları ve yaklaşımını da problemden probleme değiştirmesi muhtemeldir. Sergilenen davranış problemden probleme göze çarpar bir şekilde değişik olsa dahi problem çözmeye işleminin kesinleşmiş ve oldukça ortak gibi görünen bazı temel faktörleri bulunmaktadır. Bu basamaklar şöyle ifade edilebilir:

1. Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak.
2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak.
3. Problemi içeren bilgileri ve verileri toplamak.
4. Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek.
5. Toplanmış verilerin ve ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek.
6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasında en iyisini seçmek.
7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak (denemek).
8. Kullanılan problem çözmeye yöntemini değerlendirmek.(58)

İşaret edildiği gibi problem çözmeye, oldukça kapsamlı bir işlemdir; bu sebeple, bir kimsenin çözmeye uğraştığı bir problem için yukarıdaki basamakların hepsinin kullanılması mümkün olmayacağı gibi, çözüm işi de aynı sıraya göre yapılmayabilir. Problem çözen bir kimse, çözmeye sürecini içselleştirdiği için önceden hiç tahmin edilmeyen bir tarzda bu basamaklar içerisinde sıra değişimi yaparak çalışabilir. Problemin alanına ve problemle ilgili konuyu bilip bilmemesine göre ya basamaklardan ikisini veya üçünü birleştirir ya da bunların bazılarını atlar. Bununla birlikte, sürecin çeşitli yönleri hakkında bilgi sahibi olmak, problem çözmeye alışkanlığını geliştirmek için sarfedilen bilinçli dikkate bir esas teşkil eder. İşlemin geliştirilmesi, daha etkili çözüm yollarının ortaya çıkmasını sağlar.(27,58)

D' Zurilla ve Nezu (2007)'ya göre problem çözme süreci;

1. Problem yönelimi (olumsuz yönelim ve olumlu yönelim),
2. Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi,
3. Alternatiflerin üretilmesi,
4. Karar verme,
5. Çözümün uygulanması ve doğruluğunu kanıtlama olmak üzere birbirini izleyen beş basamaktan oluşmaktadır.(55,59)

Sullivan ve Decker'a göre ise problem çözme süreci 8 aşamada incelenmektedir(60)

- Problemi Tanımlama
- Veri Toplama
- Verilerin Analizi
- Çözüm Geliştirme
- Sonuçları Gözden Geçirme
- Karar Verme
- Kararı Uygulama
- Çözümü Değerlendirme.

**Problemi Tanımlama:** Problemi tanımlamak, problem çözme sürecinin en önemli aşamasıdır. Problemin tanımında amaç probleme neden olan asıl nedeni tanımlamaktır. Problemin ne şekilde tanımlandığı, problemin nasıl çözüleceğini ve gerekli değişimlerin neler olduğunu belirler. Bu aşamada önemli olan bir diğer yer de, problemi tanımlarken kısa ve uzun vadeli uygulamaları da etkin düşündürmektir. Böylece en iyi çözüm yolu ile ilgili strateji seçilerek uygulanabilir. Sadece bir yaklaşım üzerinde



yoğunlaşmak problem çözmenin etkisini kısıtlar ve daha farklı problemlerin ortaya çıkmasına sebep olabilir.(60,61)

**Veri Toplama:** Problemin tanımı, çözümün oluşumu ve işleyişi, çözümün etkisinin kontrolü için veri toplanmalıdır. Bir problemi tanımak için problemin boyutuna, sınırına, nedenine ve aciliyetine göre veri toplanmalıdır. Veri toplarken nedene inmek için sabırla çalışmak gerekir. Problem çözme konu ile ilgili gerçek bilgileri toplama ile başlar. Dikkatli, sistematik, tam ve doğru bir araştırma hedeflerin başarılmasını kolaylaştırır. Veri toplarken konu ile ilgili geçerli, doğru ve ayrıntılı verileri uygun, doğru, ilgili kişilerden almak ve bunları yazmak önemlidir.(60,62)

**Verilerin Analizi:** verilerin analizi aşamasında elde edilen tüm veriler bir araya getirilir, değerlendirilir, eleştirilir, analiz edilir. Toplanılan verilerde tarafsızlığı elde etmek oldukça güçtür. Bu aşama önemlidir bu nedenle de;

- Veriler analiz edilirken kategorilere ayrılmalıdırlar:
- Veriler güvenilirliklerine göre sınıflandırılmalıdır.
- Veriler en önemli, önemli, en az önemli şeklinde sınıflandırılmalıdır.
- Veriler zaman dizisine göre sınıflandırılmalıdır.
- Veriler neden-sonuç ilişkisine göre sınıflandırılmalıdır.

• Açık ve net olan veriler dahil olmak üzere elde edilen tüm veriler kritik ederek yazılmalıdır.(60,62)

**Çözüm Geliştirme:** Bu aşama seçeneklerin oluşturulması, problemin çözülebilmesi için olası tepkilerin bir liste halinde oluşturulmasını içermektedir. Bu aşamada Çözüm üretilirken sınır koyulmamalı, anlamsız ve uygulanamaz gibi görünse de dikkate alınmalı ve mutlaka tüm seçenekler yazılmalıdır. Alternatif çözümler geliştirerek birçok çözüm içinden en iyi olanları alıp iyinin de iyisini elde etmek mümkündür. Alternatif çözümleri araştırırken problemi eleştirmeyen bir yol izlemek de önemlidir.(60)

**Sonuçları Gözden Geçirme:** Bu aşamada üretilen seçeneklere ilişkin avantajlar ve dezavantajlar iki farklı liste halinde yazılarak değerlendirilebilir. Yani tercih edilen seçenek uygulandığında kazançların ve kayıpların neler olabileceği belirlenir ve yazılır. Bir problem için en uygun çözümü belirlerken kısa ve uzun vadede her problemin çözümünün sonuçlarını dikkate almak da önemlidir. Bunu yaparken, problemin ortaya çıktığı süreyi, kullanılacak çözümlerin daha önceden uygulanıp uygulanmadığını, sonucun ne olduğunu, uygulanmak istenen her çözümün maliyetini de dikkate almak gerekmektedir.(60)

**Karar Verme:** Bu aşama eyleme yönelik olarak oluşturulan seçeneklerden birini seçme süreci olarak tanımlanabilir. Karar vermede acele etme prematür çözümlere neden olurken diğer taraftan da sadece birkaç alternatifin değerlendirilmesi doğru karar verilmesini engeller. Karar verirken kriter kullanmak faydalı olabilir. Örneğin, verilen kararın maksimum yeterlilik ve etkiyi sağlayıp sağlamayacağı veya verilen kararın uygulanabilir nitelikte olup olmadığı kritik edilebilir.(61)

**Kararı Uygulama:** Seçilen çözüm seçeneğinin uygulanması, kararlaştırılan eylemlerin gerçekleştirilmesi evresidir. Problemin ve problemi çözmek için seçilen eylemin niteliğine uygun olarak bir uygulama planı hazırlamak gerekmektedir. Bir karar ne kadar genel ya da soyut ise, o kadar zor uygulanabilir. Somut ya da özele inebilen kararlar, daha açık ve belirgin kararlardır. Kararın alanı ne kadar geniş ise, kararın uygulanmasını izleme o kadar zorlaşır.(61)

**Çözümü Değerlendirme:** Değerlendirme, problem çözmenin son aşamasında, seçilen seçenek yerine getirildikten sonra olur ve gerçek sonucu değerlendirmek için düzenlenmiştir. Amaç, problemin ne oranda çözüldüğünün değerlendirilmesi, çözüm istenen değerde değilse başka çözüm seçeneğinin seçilmesidir. Değerlendirme ne kadar sağlam güvenilir olursa bu aşama o kadar başarılı olur.(61)

#### **2.2.4. Problem Çözme Kavramıyla İlgili Bazı Kuramsal Açıklamalar**

Şahin'in (2015) aktardığına göre, bireyler, olanla olması gereken durum arasındaki farkın neden olduğu gerginlikten kurtulmak için farklı problem çözme yaklaşımlarında bulunurlar. Geçmişten bu güne problem çözme ile ilgili çeşitli kuramsal açıklamalar yapılmıştır. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli,

- John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce kuramı,
- Karl Popper problem çözme kuramı,
- Alex Osborn'un Sorun Çözme kuramı,
- Mountrose ve Beş Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı,
- Thorndike ve Sınama-Yanımla Yoluyla Problem Çözme kuramı.(45)

#### **2.2.4.1. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli**

Bandura, bireyin her şeyi doğrudan öğrenmesine gerek olmadığını, başkalarının deneyimlerini izleyerek de pek çok şeyi öğrenebileceğini savunmaktadır. Bu doğrultuda kişilerin, problem çözme becerilerini de başkalarını izleyerek onları taklit ederek kazandıklarını belirtmektedir.(55)

Bandura'ya göre, bilişsel süreçler yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Birey bir tepkide bulunduğu zaman bunun sonucuna başkalarının verdiği karşı tepkiye göre bu davranışı yapmayı ya sürdürür ya da bırakır. Uygun davranış, başkaları tarafından sağlanan örneklerden ziyade kişinin eylemlerinin etkililiğini gözlemesi ile yavaş yavaş yapılmaktadır.(55)

Bandura'nın kendine yeterlik modelinde insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının, problem çözme becerilerini algılamalarının, gösterecekleri çabanın miktarını etkileyeceği kabul edilmektedir. Kendine yeterlik beklentileri hem davranışın başlayışını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Kişilerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü muhtemelen belirli problemlerle başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bu başlangıç düzeyinde kişisel yeterliliklerini algılamaları davranışsal seçimlerini etkilemektedir.(55,62)

#### **2.2.4.2. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı**

1950'li yıllara kadar problem çözme için klasik bir model olarak kabul edilen John Dewey'in bu modelinin, özellikle matematik ve bilim alanlarında hala pratik olduğu düşünülmesine rağmen, bilişsel teoristler bu modelin çok fazla basitleştirilmiş olduğunu düşünmektedir.(45)

Kalaycı'nın (2001) aktardığına göre, Dewey (1910), "Nasıl Düşünürüz ?" adlı eserinde problem çözme konusunu irdeleyerek, "Yansıtıcı Düşünme" kuramında ortaya koyduğu ilkelere dayalı olarak problem çözme yöntemi geliştirmiştir. Dewey'in yansıtıcı düşünme kuramının eğitim amaçlı kullanılması, problem çözme yöntemi

olarak adlandırılır. Bilimsel problem çözme sürecinde hem tündengelim, hem de tümevarım birlikte kullanılmaktadır. Ama baskın olan tümevarımdır. Dewey, bilimsel yöntemin eğitimciler tarafından kullanılması için gerekli kuramsal alt yapıyı oluşturmuştur.(53)

Sungur'un (1997) aktarımına göre, Dewey öğrencide problem çözme sürecini beş basamakta açıklamıştır. İlk basamakta problemin çıktığı nokta ele alınır ve anlaşılmaya çalışılır. Kişisel problemler yerine sınıftaki öğrencileri ilgilendiren ortak problemler farkına varılır. İkinci basamakta problem herkesçe anlaşılır bir biçimde tanımlanır. Problemin ana hatları açıkça belirlenir. Öğrencinin kişisel problemi engellenmişse de, kendince problemi tanır ve tüm öğrenciler problemi geniş bir görüş alanı ve nesnel yaklaşımla tanımlarlar. Üçüncü basamakta problemin çözümü için varsayımlar ortaya konur. Dördüncü basamakta en uygun varsayım belirlenerek denenir ve son basamakta uygulama basamağıdır. Dewey'in tüm öğrenciler için tavsiye edilen problem çözme metodu aşağıdaki gibidir;

- 1- Güçlülüğün farkına varmak ve problemi tanımlamak
- 2- İlgili bilgileri elde etmek ve sınıflandırmak
- 3- Uygun hipotezleri oluşturmak,
- 4- Mümkün çözümleri test etmek,
- 5- Sonuçları doğrulamak ve onları değerlendirmek.(63)

Gökbüzoğlu'nun (2008) aktarımında, John Dewey, insanın bilişsel gücünün kaynağı olan bu yargılama sürecini, bilimsel bir yöntem olarak geliştirmiştir. Bu bilimsel yöntem, Yirminci Yüzyıl'ın başından beri kullanılmaktadır.(64)

#### **2.2.4.3. Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı**

Şahin'in (2015) aktarımına göre, Popper (1972), problem çözmeyi bir dünya görüşü olarak tanımlar. "Popper'in sorun çözme modelinde beklentilerin gerçekleşmemesinden, zıtlıklardan ya da kuralların bizi zor durumda bırakmasından dolayı ortaya çıkan sorunlar bizi öğrenmeye, bilgimizi arttırmaya, deneyime ve gözlemeye davet eder. Sorun çözme bir dünya görüşüdür, bir 'sağ kalma sorunudur'. Bütün organizmalar gece gündüz durmaksızın sorun çözme ile uğraşmaktadırlar.

Popper'ın görüşüne göre, en önemli sorun çözme süreci yaşamaktır ve toplumlar da sorun çözmeye elverişli olmalıdır. Popper, sorun çözücü örgütlenmeler olarak toplumları görmektedir. Toplum açısından sorun çözmeyi ele alan ve kendi bilim anlayışını topluma uygulayan Popper'e göre, demokrasi ve yüksek yaşama standartları sorun çözme ile ilgilidir." Karl Popper'in problem çözme görüşünde; beklentilerin gerçekleşmemesinden, zıtlıklarından ya da kuramların bireyleri zor durumda bırakmasından dolayı ortaya çıkan soruların bireyleri öğrenmeye, bilgilerini arttırmaya, deneyime ve gözleme davet ettiği savunulmuştur.(45)

Bilimsel bir problemi anlamayı onu yaşayarak, çözmeye çalışarak ve onu çözmeye başarısız olarak öğrenebilmekteyiz. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey 'güçlüğün nerede olduğunu bulmak' yönünde olacaktır.(49,50) Yıldız (2003); Popper'e göre problem çözme amaca ulaşmada ortaya çıkan bir engel veya güçlük karşısında soru cevap arama sürecidir. Ancak problem çözme sonu olmayan bir süreçtir çünkü her bir çözüm başka çözülmemiş yeni bir problemin başlangıcıdır. Popper, düşünsel, eleştirel, toplumsal, sanatsal, yönetsel alalarda karmaşık problemlerin, eleştirel bir geri besleme süreciyle evre evre çözülebileceğini savunmaktadır.(50)

#### **2.2.4.4. Alex Osborn'un Sorun Çözme Kuramı**

Çavuş (2005); Orlich ve ark.(1990) tarafından yaratıcılığı geliştirme, uyarılma ve teşvik edilme, düşünce ve görüş kazandırma öğretimsel amaçlarıyla, tartışma becerilerinin öğretildiği beyin fırtınası tekniğini geliştirmiştir.(65) Osborn'un yaratıcı problem çözme süreci üç aşamadan oluşmaktadır:

- Sorun Bulma; Gerçeği bulma aşamasında problem tanımlanır, gerekli veriler toplanıp çözümlenerek hazırlanır.
- Düşünce bulma aşamasında ise olabildiğince çok fikir üretilerek bunların birbirine eklenip, işlenerek en uygun sonucun seçilmesidir.
- Çözüm bulmada değerlendirme ve seçme aşamalarından oluşmaktadır.(12) Değerlendirme çeşitli çözümlerin denenmesi ya da başka yolla kontrol edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu son çözüme iliştiirmeyi içerir.(64)

Bir düşünceyle yaratıcı sorun çözme süreci sona ermez aksine yeni başlamış olur. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle seçilerek, sonuca ulaşılmaya çalışılır ancak; karmaşık durumlar ve yaşam koşulları mükemmel çözümleri engeller. Böylece yeni bir sorun ortaya çıkabilir. Böyle bir durumda yeniden en baştaki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekir. Daha sonra yeni düşünceler üretmek ve değerlendirme ölçütlerini koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir.(63)

#### **2.2.4.5. Mountrorse ve Beş Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı**

Öğülmüş'ün (2006) aktardığına göre, Mountrorse , problem çözme sürecinde duygularında yer aldığı beş aşamalı bir yöntemi önermiştir. “Mountrorse, davranışın değiştirilmesinde davranışın altında yatan duygu ve düşüncenin açığa çıkarılması gerektiğini vurgulamıştır. Önerilen sorun çözme yönteminin aşamaları; sorunu belirleme, duyguları ifade etme, olumsuz inancı bulma, olumlu inancı bulma ve geleceği zihinde canlandırma olarak sıralanır. Bu aşamalar aşağıda belirtilmiştir:

- *Sorunu Tanımlama:* Bu aşamada yetişkinin çocuğa sadece ne olduğunu sormaları, çocuğun anlattıklarını dikkatlice dinleyecek kadar sabırlı ve sakin olmaları gerekmektedir.
- *Duyguları İfade Etme:* Çocuk söz konusu durum hakkında ne hissettiğini ifade etmelidir. Yetişkinler çocukların duygularını tanımlarına ve sözcüklerle söylemelerine yardımcı olmalıdırlar.
- *Olumsuz İnanıcı Bulmak:* Soruna neden olan, sorunun altında yatan inançlar, düşünce süreci ortaya çıkarılmadır.
- *Olumlu İnanıcı Bulmak:* Doğruluk, sonuçlar ve değişim olmak üzere üç ilkeden faydalanarak olumsuz düşünceleri olumluya dönüştürmek gerekmektedir.
- *Geleceği Zihinde Canlandırmak:* Olumsuz inancı olumluya dönüştüren kişi, artık bu yeni inançlarıyla sorunu tekrar ele alıp ve gelecekte olacak şeyleri bu inançla hayal etmelidir.” (66)

#### **2.2.4.5. Thorndike ve Sınama-Yanımla Yoluyla Problem Çözme**

Söylemez'in (2002) aktardığına göre, Thorndike, problem çözme durumunda, organizmanın yaptığı davranışlardan tatmin edici etki yaratanları kalıcı kıldığı ve hangi

davranışların tatmin edeceğinin ise, sınama yanılma yoluyla öğrenildiği kanısına varmıştır. Sınama yanılma yoluyla problem çözme, pek çok kez anlamlı ilişki örüntüleri olmayan problemlerin çözümünde ya da problem hakkında ön bilgilerin eksik olduğu durumlarda elverişli bir yöntem olarak kullanılabilir.(67)

Thorndike, aç bir kediyi kapısı bir manivela ile açılan kafese koymuş ve davranışlarını gözlemiştir. Gözlemleri sırasında kedinin, ilk kafese konulduğunda çeşitli davranışlar denediğini ve sonunda rastlantısal olarak manivelaya basıp kafesten kurtularak yiyeceği bulduğunu ifade etmiştir. Kedi aynı kafese defalarca konulmuş ve nihayet hayvanın sonuca ulaşmayan davranışlardan vazgeçerek, sonuca götüren davranışları yapıp daha kısa zamanda kafesten kurtulduğu gözlenmiştir.(27)

Bu deneyler sonucunda Thorndike, problem çözme durumunda organizmanın yaptığı davranışlardan tatmin edici etki yaratanların kalıcı olduğu ve hangi davranışın tatmin edeceğinin ise deneme-yanılma yoluyla öğrenildiği sonucuna ulaşmıştır.(27)

### **2.2.5. Problem Çözme Becerisi**

Problem çözme becerileri, bir problemi anlamak, çözebilmek ve onunla baş edebilmek için gerçekleştirilen bilişsel ve davranışsal aktivitelerdir. Bireyin ve grubun yaşadığı çevreye etkin bir şekilde uyum sağlayabilmesine yardım eder. Tüm nesiller, problem çözmeyi yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmek için öğrenmek durumundadır. Problem çözme, insan yaşamının bütünü için önemli ve gerekli bir beceridir.(57,68)

Öğülmüş (2006), her türlü sorunun çözümü için kullanılacak rasyonel sorun çözme sürecini altı basamakta incelemiştir.(66) Bunlar;

- *Sorunun fark edilmesi*; sorun çözme sürecinin ilk aşaması, bir güçlüğü sezilmesi, bir engelle karşılaşılması ya da bir şeylerin yolunda gitmediğinin fark edilmesidir. Sorunlar tesadüfen ya da sistematik incelemelerle de fark edilebilir.

- *Sorunun tanımlanması*; sorunun belirtileri fark edilerek başkalarının dikkatine sunulunca, doğal olarak bazı adımların atılması gerekmektedir. Bunlardan ilki, sorunun açıklığa kavuşturulması ve nelerle kimlerle ilişkili olduğunun anlaşılmasıdır. İkinci adım, sorunun yapısıyla ilgili bilgi toplamaktır. Üçüncü adım ise, elde edilen yeni bilgilerden de yararlanarak sorunun yeniden ifade edilmesidir.

• *Alternatiflerin üretilmesi*; bu aşamada eleştirisiz bir ortamda çok sayıda çözüm önerisinin serbestçe ortaya konabildiği, sonra da bu önerilerin birleştirilerek geliştirilebildiği ‘beyin fırtınası’ yöntemi kullanılabilir. Farklı çözümler üretildikten ve soruna özgü nedensel faktörlerle ilişkileri açıklandıktan sonra, çözümleri birleştirmek ve sentezlemek gerekmektedir.

• *Çözümlerin seçilmesi*; bu aşamada olası her çözümün, güçlü ve zayıf yanlarının dikkatli bir biçimde değerlendirilmesi gerekir. Bu değerlendirme sonunda en uygun çözüme karar verilir.

• *Uygulama*; bu aşamada seçilen çözümün uygulamaya konur.

• *Değerlendirme ve düzeltme*; yeni verileri çözümleyerek gerekli düzenlemeleri yapacak olan bir değerlendirme mekanizması oluşturmak ve sorun çözme sürecini bütünüyle esnek ve yeni alternatiflere açık tutmak gerekir.(66)

Ergin’in (2009) aktardığına göre, D’Zurilla ve Goldfried (1971) önerdikleri problem çözme modelinde problem çözme sürecinin 5 evresi olduğunu tespit etmişlerdir. Problem çözme sürecine dahil olan bu genel evreler şunlardır:

(1) *problem yönelimi* (kişinin genel olarak problemlere yaklaşmasını ve problemlerin farkına varmasını sağlayan bilişsel ve güdüsel eğilimi);

(2) *problemin tanımlanması ve formüle edilmesi* (problemin somut ve özgül terimlerle betimlenmesi);

(3) *alternatiflerin üretilmesi* (uygun çözüm ihtimallerinin kapsamlı bir listesinin üretilmesi);

(4) *karar verme* (çeşitli alternatif çözüm yollarının olası sonuçlarına ilişkin sistemli bir değerlendirmenin yapılması ve en uygun seçeneklerin seçimi);

(5) *çözüm yolunun uygulanması ve denetlenmesi* (problemi çözmek için belirli bir çözüm yolunun uygulanmasından sonra bu çözüm yolunun doğurduğu sonuçların gözlenmesi ve değerlendirilmesi).(69)

Modeldeki problem çözme becerileri bileşeni ise, belirli bir problemlili durum için en iyi çözümü ya da başa çıkma tepkisini bulma olasılığını artırmak için tasarlanmış belirli problem çözme becerilerinin ve tekniklerinin uygulanmasıyla gerçekleşen akılcı bir çözüm arayışına denmektedir.(69)

**Şekil 6:** Problem çözme becerisi gelişmiş bireylerin sahip olduğu özellikler aşağıdaki gibi özetlenebilir;



- Bağımsız olan ama bağıllığı da yaşayabilen
- Uyum gücü yüksek
- Kendisinden haberdar olabilen
- Kendisi ve çevresiyle barış içinde
- Kendini ifade etme hakkının bilincinde ve bu hakkın kullanımına
- Öğrenmeye açık olabilen
- Bireyselliğini de diğer gamlığını da koruyabilen
- Sorumluluk duygusu gelişmiş
- Kendine saygılı-güvenen
- Gerekğinde yardım almasını bilen
- Olasılıkları yordayabilen
- Kendini gerçekleştirme yolunda ilerleyebilen
- Kaba kuvvete değil, aklın gücüne güvenen
- Saygılı
- İçten denetimli
- Empatik becerisi olan
- Evrensel ahlak ilkeleri olan/bütüncü bir dünya görüşüne sahip
- Koşulsuz saygıyı hissedebilen
- Spontan
- Kendini gerçekleştiren
- Akılcı

**Kaynak:** 70 ve 71'den alınmıştır.

Yukarıda belirtilen özelliklere sahip olan bireyler sağlam bir benlik saygısına sahip, dolayısıyla kendisini ve çevresini gerçekçi olarak tanıyan, uyum sağlayan, kendisini ve duygularını ifade etmekten çekinmeyen, kaygı düzeyi düşük, gerektiğinde sosyal destek almaya açık bireylerdir.(57)

Şahin Akaydın (2002); Jahoda'ya göre (1953, 1958) problem çözme yeteneği pozitif ruh sağlığıyla yakından ilişkilidir. Problem çözme becerisindeki eksiklik, yetersiz psikolojik sağlığın bir sonucudur.(72)

Şahin Akaydın (2002); Karasar'a (1994) göre; bireyler problemlerinin çözümünü için daha çok geleneksel yollara başvurmaktadır. Bunun dışında farklı yollar da tercih ederler. Bunlar önceki uygulamalar, otorite figürleri, kişinin kendi deneyimleri ve bilimdir. Problem çözme sürecinde iletişim, empati, koşulsuz kabul ve saygının yer aldığı beceriler bireylere kazandırılmalıdır. Bunun yanında, problem çözme becerisi düzeyi ile olumlu ya da olumsuz başa çıkma tarzlarını kullanma gibi faktörler problem çözmeye ilişkin değerlendirmeyi etkiler. Bireylerin etkili problem çözebilme

becerilerine ilişkin beklentileri stres durumlarıyla başarılı bir şekilde baş etme ya da edememe durumlarını etkiler.(72)

Problem çözüme sürecinde bireyin bilişsel sisteminden veya sahip olduğu bilgi dağarcığından kaynaklanan sorunlar veya birtakım yetersizlikler bazı davranış bozukluklarına ve duygusal sorunlara (depresyon ve kaygı bozuklukları, intihara teşebbüs) neden olabilmektedir. Saldırganlık da problem çözüme becerilerindeki yetersizlik nedeniyle ortaya çıkan davranış bozuklukları arasında yer almaktadır. Bu nedenle saldırganlık sosyal yaşam içinde karşılaşılan problemlerin uygun olmayan yollarla çözümlenmesi olarak da tanımlanmaktadır.(23,73)

Bireylerin problem çözüme becerilerindeki yetersizlikler aynı zamanda çevrelerinde olup biten olaylara ve problem yaşadıkları durumlara etkili olarak çözüm üretmelerine engel olmaktadır. Çevreye uyum sağlayamayan bireylerin ise dışlanma ve saldırganlık gibi psikolojik uyumsuzluk ve davranış bozukluklarını yaşama olasılıkları yükselmektedir.<sup>82</sup> Önleme çalışmalarında sorun çözüme yeteneği konusunda eğitim verilmesinin bu anlamda özellikle öneminin büyük olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü problem çözüme konusunda eğitim alan katılımcılar kendilerini problem çözüme sürecinde daha iyi ve daha başarılı olarak algılamaktadırlar. Üstelik katılımcıların yaşadıkları uyum sorunlarında azalma olduğunu bildirmeleri de bu görüşü desteklemektedir.(75,76)

### **2.3. Saldırganlık ile Problem Çözüme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik**

#### **Araştırmalar**

Gökbüzoğlu (2008); Guerra ve Slaby (1990) ise 120 mahkum ergenle gerçekleştirilen araştırmada problem çözüme becerileri eğitiminin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada bilişsel eğitim programında yer alan ergen mahkum katılımcılarla kontrol grubundakiler karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, bilişsel eğitim programına katılan deneklerin problem çözüme becerilerinde artış, saldırganlık davranışlarında ise azalma olduğu ortaya çıkmıştır.(64)

Kurtyılmaz'ın (2005) aktardığına göre, D'Zurilla, Chang ve Sanna (2003) 205 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada sosyal problem çözüme, benlik saygısı ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda saldırganlık ve öfkeyle ilişkili olduğu, düşük benlik saygısının, saldırganlığı yordadığı

bulunmuştur. Benzer şekilde sosyal problem çözme becerileri de saldırganlığı yordamıştır. Sosyal problem çözme becerileri ve saldırganlık arasındaki anlamlı ilişkinin benlik saygısı değişkeninin kontrol edilmesinden etkilenmediği, ayrıca problem çözenin fiziksel düzeyde saldırganlık ile tepkisellik arasında ilişkinin anlamlı olduğu da bulunmuştur.(23)

Aydın, İmamoğlu ve Yukay (2005) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin öfke yaşantıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ve yordayıcılığını incelemişlerdir. Öfke ve problem çözme becerilerinin; cinsiyet, ebeveynin eğitim durumu, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre farklılık gösterip göstermediği 263 öğrenci üzerinde incelenmiştir. Araştırmada, öfke yaşantısı ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olup; sürekli öfke, problem çözme yeteneğine güven ve kişisel kontrol ile olumlu, yavaşma kaçınma boyutu ile ters ilişki içinde olduğu görülmüştür. Sürekli öfke aynı zamanda kişisel kontrol ve problem çözme yeteneğini yordamıştır. Ayrıca araştırmada, öfke dışa ve öfke içenin, problem çözme becerileri ile doğrusal bir ilişki içerisinde olduğu, öfke içenin problem çözme yeteneğine güveni, öfke dışanın da kişisel kontrolü yordadığı bulunmuştur. Öfke kontrolünün ise problem çözme becerileri ile olumsuz ilişki gösteren ve sadece yavaşma kaçınma boyutunu yordayan bir değişken olduğu görülmüştür. Son olarak demografik değişkenlerden; cinsiyet, sadece problem çözme becerilerinden kaçınma-yavaşma boyutunda bir farklılığa neden olurken, ebeveynin eğitim durumu ve kardeş sayısı öfke yaşantılarında ve problem çözme becerilerinde bir farklılığa neden olmamıştır. Doğum sırası değişkeni ise, sürekli öfke, öfke dışa ve problem çözme yeteneğine güven boyutunda farklılığa neden olmuştur.(82)

Kurtyılmaz'ın (2005) aktardığına göre, Slaby ve Guerra (1988) ise 144 ergenle saldırganlık düzeyleri yüksek ve düşük olan bireylerin bilişsel sistemlerindeki farklara ışık tutmak için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ortalama yaş on yedi olan katılımcılar üç gruba ayrılmıştır. En az bir kere suç işlemiş ve hapse atılmış gençler, antisosyal saldırganlık grubunu oluşturmuştur. Yüksek ve düşük saldırganlık grubuna dahil olan katılımcılar ise 11 ve 12. sınıfa devam etmekte olan lise öğrencileri arasından seçilmiştir. Bu üç grubun bilişsel süreçlerindeki farklılığın kaynaklanma nedenlerini ortaya koyabilmek için, katılımcıların problem çözme becerileri ve saldırganlığa yönelik düşünce ve inançları değerlendirilmiştir. Saldırganlık düzeyleri farklı olan üç

grubun saldırganlığa yönelik olumlu tutum ve sosyal problem çözme becerilerinde farklılıklar olduğu gözlenmiş, saldırgan tutumlar ile problem çözme yeteneği arasında bulunan ilişkinin her grup için geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç grup birlikte ele alındığında, saldırganlık davranışlarının düzeyi problem çözme becerilerindeki düşüşe bağlı olarak gittikçe artmaktadır. Bu da problem çözme konusunda daha yetenekli olan grubun aynı zamanda diğer gruba göre çok daha az saldırgan davranışlar göstermesi sonucunu beraberinde getirmiştir.(23)

Güner (2007) araştırmasında, çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencileri arasında saldırgan davranışlar ve problem çözme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmasında ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmış ve genel lise dokuzuncu sınıfa devam eden 60 denekle yürütmüştür. Araştırmada deney grubuna ek olarak kontrol grubu da yer almıştır. Çatışma çözme beceri grup rehberliği her biri 90 dakika süren 12 oturumda uygulanmıştır. Deney grubu 18 saatlik ‘Çatışma Çözme Beceri’ eğitimi almıştır. Kontrol grubuna ise deney grubundan farklı olarak herhangi bir eğitim verilmemiştir. Deney grubuna programın uygulanmasının öncesinde ve sonrasında; her iki gruba da, Problem Çözme Envanteri ve Saldırganlık Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise hem kontrol hem de deney gruplarına dahil olan üyelerde problem çözme becerilerinin ve saldırganlık düzeylerinin belirgin bir biçimde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık puanlarında gözlenen azalma ile problem çözme becerilerinde artma yönündeki önemli farklılığın başlıca nedeninin uygulanan çatışma çözme grup rehberliği olduğu ortaya konmuştur.(12)

Tercanlı (2011) araştırmasında, hemşirelerin algıladıkları sosyal destek ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırması tanımlayıcı tipte bir çalışma olarak bir araştırma hastanesinde çalışan 346 hemşireye uygulanmıştır. Hemşirelerin problem çözme ölçeğinden algıladıkları toplam puanın  $85,00 \pm 33,19$  olduğu ve hemşirelerin medeni durumları, kardeş sayıları, anne-baba tutumları, babalarının hayatta olma durumu gibi değişkenlerden etkilendiği ve istatistiksel olarak aralarındaki farkın anlamlı olduğu ( $p < 0,001$ ) bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları olan yaklaşma-kaçınma yoluyla problem çözme becerisinin  $43,91 \pm 16,34$ , yeteneğine güven yoluyla problem çözme becerisi puanının  $26,53 \pm 12,20$ , kişisel kontrolleriyle problem

çözme becerisinin ise  $13,50 \pm 7,48$  olduğu saptanırken hemşirelerin daha çok yaklaşma-kaçınma yoluyla problemlerini çözdükleri ortaya çıkmıştır.(61)

Şahin (2015) araştırmasında, hemşirelerin problem çözme becerilerinin çeşitli demografik özellikleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmasını bir araştırma hastanesinde çalışan 360 hemşireyle yürütmüştür. Problem Çözme Envanteri ve hazırlanan anket formu uygulanarak çalışmasını gerçekleştirilmiştir. Yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumunun problem çözme becerisini etkilemediği görülmüştür. Ancak problem çözme eğitimi almanın ve meslekte çalışma süresinin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.(45)

Can Gürkan (2016) araştırmasında ise hemşirelik öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ve ilişkili faktörleri incelemiştir. Araştırmasını tanımlayıcı ve kesitsel tipte, hemşirelik bölümünde öğrenim gören 18 yaşını doldurmuş 236 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Saldırganlık Ölçeği kullanılarak elde edilen sonuç; erkeklerin, babası tarafından annesine fiziksel şiddet uygulananların, anne ve babanın fiziksel şiddetine maruz kalanların ve fiziksel şiddet uygulayanların saldırganlık puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek görülmüştür. Anneden fiziksel şiddet görmek, fiziksel şiddet uygulamak, erkek olmak, babası tarafından annesine fiziksel şiddet uygulanmış olması, annenin ve babanın ilkökul düzeyinde eğitime sahip olması ve 2 ve üzerinde kardeşe sahip olmak, yüksek saldırganlık eğilimi için risk faktörü olarak ortaya çıkmıştır.(4)

### **3. GEREÇ VE YÖNTEM**

#### **3.1.Araştırmanın Tipi**

Bu araştırma, bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin problem çözme becerilerine ilişkin değerlendirilmesi amacıyla tanımlayıcı ve kesitsel bir çalışma olarak yapılmıştır.

#### **3.2.Araştırmanın Yeri ve Zamanı**

Çalışma, 2017 Mart – 2018 Ocak tarihleri arasında İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinde sağlık meslek yüksekokulunda okuyan birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine yapılmıştır.

#### **3.3.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Araştırmamızın evreni, 1480 öğrencidir. Örneklem seçiminde tabakalama örnekleme yapılmıştır. Saptanan alt tabakalı örneklem basit-tesadüfi örnekleme ile seçilmiştir. Örneklem büyüklüğü hesaplama formülüne göre  $p=0.21^*$ ,  $q=0.79$ ,  $d=0.05$ ,  $N=1480$  ve  $t=1.96$  olarak hesaplandığında, araştırmanın örneklem büyüklüğü 256 kişi olarak bulunmuş ve 2017 Mayıs- 2018 Ocak ayları arasında örneklemin tamamına ulaşılmıştır.

#### **3.4.Araştırmaya Dahil Edilme ve Dışlanma Kriterleri**

- 1.Katılımcıların çalışmaya gönüllü katılmak istemesi
- 2.Bir vakıf üniversitesinde okuyor olmak
- 3.Sağlık meslek yüksekokulunda okuyor olmak
- 4.Bilişsel yetilerinin yeterli olması

#### **3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları**

1. Sosyo-demografik Bilgi Formu
2. Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği
3. Problem Çözme Envanteri

### 3.5.1.Sosyo-demografik Bilgi Formu

Bireyi sosyo-demografik bilgi formu araştırmacı tarafından literatür incelenerek oluşturulmuştur. Bireyin yaşı, kaç kardeş olduğu, ailesinin gelir düzeyi, kullandığı sigara, alkol ve madde olup olmadığı hakkındaki bilgileri içeren sorular sorulmuştur.

### 3.5.2.Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği

Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (BPSÖ) literatürlere göre tüm dünya da en sık kullanılan saldırganlık ölçeği olarak yer almaktadır. Buss-Durkee Düşmanlık Envanteri'nden (BDDE) uyarlanmış olan ölçek, 5 aralıklı Likert türü 29 maddeden oluşmuş bir ölçektir. Fiziksel saldırganlık, düşmanlık, sözel saldırganlık ve öfke olmak üzere saldırganlığın dört farklı alt boyutunu ölçmeyi hedeflemektedir. "Fiziksel saldırganlık" alt ölçeği, 9 sorudan oluşan ve başkalarına fiziksel olarak zarar verme ile ilişkilidir; "sözel saldırganlık" alt ölçeği, 5 sorudan oluşan başkalarını sözel yolla incitmeyi içerir; "öfke" alt ölçeği, 7 sorudan oluşan saldırganlığın duygusal boyutunu ölçmeyi hedefler; "düşmanlık" alt ölçeği ise 8 sorudan oluşan saldırganlığın bilişsel boyutunu ölçmeyi hedeflemektedir. Buss ve Perry'nin (1992) özgün çalışmalarında elde ettikleri iç tutarlılık katsayıları sırasıyla şöyledir: fiziksel saldırganlık 0,85, sözel saldırganlık 0,72, öfke 0,83, düşmanlık 0,77 ve toplam puan için 0,89.(83)

Ölçeğin Türkiye uyarlaması Demirtaş Mardan tarafından (2012) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması toplam 220 üniversite öğrencisi üzerinde yürütölmüştür. Yapılan çalışmada iç tutarlık katsayısı alfa değerı 0,85, fiziksel saldırganlık için elde edilen alfa değerı 0,78, sözel saldırganlık için elde edilen alfa değerı 0,48, öfke için elde edilen alfa değerı 0,76, düşmanlık için elde edilen alfa değerı 0,71'dir.(83)

### 3.5.3.Problem Çözme Envanteri

Ölçme aracı, Hepperner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilmiş olup, 1-6 arasında puanlanan ve 35 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Maddelere verilebilecek tepkiler;" her zaman böyle davranırım", "çoğunlukla böyle davranırım", "sık sık böyle davranırım", "arada sırada böyle davranırım", "ender olarak böyle davranırım" ve "hiçbir zaman böyle davranmam" şeklinde sıralanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 32-192 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında ölçeğin tümü için elde edilen tutarlılık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .72 ile .85 arasında değişmektedir.(9)

Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilmektedir. Ölçekte; 5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34 ve 35' inci maddeler "problem çözme yeteneğine güveni", 1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30 ve 31'inci maddeler "yaklaşma-kaçınmayı", 3, 14, 25, 26 ve 30'uncu maddeler ise "kişisel kontrol" alt boyutunu ölçmek üzere düzenlenmiştir. Ölçekteki 9, 22 ve 29' uncu maddeler değerlendirme dışı tutulur. Envanterden alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını, düşük puan ise bireyin problem çözme konusunda kendisini yeterli olarak algıladığını göstermektedir.(64)

Problem Çözme Envanteri Türkçeye Nail Şahin, Nesrin H. Şahin ve Poul Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.(27)

Ölçeğin orijinal formu, çalışmayı gerçekleştiren Nail Şahin ve Nesrin H. Şahin tarafından ayrı ayrı çevrilmiş daha sonra ise ters çevirme işlemi yapılmıştır. Sonuçta orijinal maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler seçilerek Türkçe formu oluşturulmuştur. (27)

İç tutarlılık: Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. (27)

Yarıya bölme tekniği: Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise  $r = .81$  olarak bulunmuştur. (27)

Savaşır & Şahin (1997) çalışmaları sonunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise 0.72 ile 0.85 arasında bulunmuştur. (9,78)

### **3.6. Verilerin Toplanması**

Veri toplama işlemi öncesinde Okan Üniversitesi'ne Etik Kurul başvurusu yapılarak, etik kurul onayı alınmıştır (Ek-3).

Veri toplama aşamasında, tüm katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilerek araştırmaya katılmaya isteklilik, gönüllülük ilkesine özen gösterilerek çalışmaya katılmaları sağlanmıştır. Veri toplama işlemi, anket yöntemi ile gerçekleşmiştir. Anket formu öğrencilerin kendilerine teslim edilecek ve kendileri tarafından doldurmaları ve teslim etmeleri istenmiştir.

Bu araştırmada Problem Çözme Becerisi ölçeğinin güvenilirliği Cronbach's Alpha=0,846 olarak yüksek bulunmuştur.



Bu araştırmada Saldırganlık ölçeğinin güvenirliliği Cronbach's Alpha=0,855 olarak yüksek bulunmuştur.

### **3.7.Araştırmanın Sınırlılıkları**

Çalışmanın tek bir vakıf üniversitesinde yapılmış olması sınırlılıkları arasındadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

### **3.8.Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak yüzde, sayı, standart sapma, ortalama, kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında ise t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında ise Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında pearson korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığın da, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

### **3.9.Araştırmanın Etik Boyutu**

Araştırmanın yapılabilmesi için; Okan Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulundan yazılı izin (Ek-3), ayrıca çalışmanın yapıldığı üniversiteden yazılı kurum izni alındı (Ek-4) ve ayrıca çalışmaya katılacak tüm bireylerden yazılı olarak bilgilendirilmiş onam formu için imza alındı (Ek-1).

## 4.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan sağlık meslek yüksekokulu öğrencileri ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

### 4.1. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı

**Tablo 1. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı n:266**

Değişkenler	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Sınıf	1.sınıf	124	46,6
	2.sınıf	142	53,4
Yaş	18-20 yaş	114	42,9
	21-24 yaş	152	57,1
Cinsiyet	Kadın	147	55,3
	Erkek	119	44,7
En Uzun Süre Yaşanılan Yer	Büyükşehir	134	50,4
	Şehir	48	18,0
	İlçe	58	21,8
	Köy	26	9,8
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul Ve Altı	181	68,0
	Ortaokul	40	15,0
	Lise	33	12,4
	Üniversite	12	4,5
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul Ve Altı	119	44,7
	Ortaokul	47	17,7
	Lise	67	25,2
	Üniversite	33	12,4
Ebeveyn Sağ Kalım Durumu	İkisi de Sağ	247	92,9

	Anne Ölü Baba Sağ	3	1,1
	Baba Ölü Anne Sağ	16	6,0
Algılanan Ekonomik Düzey	Düşük	21	7,9
	Orta	220	82,7
	Yüksek	25	9,4
Kendi Dahil Kardeş Sayısı	1-2	86	32,3
	3-4	114	42,9
	5 Ve üzeri	66	24,8
Kaçınıcı Çocuk Olduğu	1.veya 2. çocuk	172	64,7
	3.veya 4.çocuk	63	23,7
	5.veya üzeri	31	11,7
Sigara Kullanma Durumu	Kullanıyor	84	31,6
	Kullanmıyor	160	60,2
	Bazen Kullanıyor	22	8,3
Alkol Kullanma Durumu	Kullanıyor	29	10,9
	Kullanmıyor	199	74,8
	Bazen Kullanıyor	38	14,3
Günde 4 Saatten Fazla İnternet Kullanma Durumu	Kullanıyor	94	35,3
	Kullanmıyor	102	38,3
	Bazen Kullanıyor	70	26,3
Sigara Alkol Dışında Madde Kullanma Durumu	Kullanıyor	4	1,5
	Kullanmıyor	259	97,4
	Bazen Kullanıyor	3	1,1
Algılanan Başarı Durumu	Başarılı Hissetme	159	59,8
	Başarısız Hissetme	16	6,0
	Bazen Başarılı Hissetme	91	34,2
	Toplam	266	100,0

Öğrencilerin 124'ü (%46,6) 1.sınıf, 142'si (%53,4) 2.sınıf olarak dağılmaktadır. 114'ü (%42,9) 18 ve 20 yaş, 152'si (%57,1) 21 ve 24 yaş grubundandır. Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre 147'si (%55,3) kadın, 119'u (%44,7) erkektir. 134'ü (%50,4) büyükşehir, 48'i (%18,0) şehir, 58'i (%21,8) ilçe, 26'sı (%9,8) köyde en uzun süre yaşamıştır.

Öğrencilerin 181'inin annesi (%68) ilkokul ve altı, 40'ı (%15) ortaokul, 33'ü (%12,4) lise, 12'si (%4,5) üniversite mezunudur. 119'unun babası (%44,7) ilkokul ve altı, 47'si (%17,7) ortaokul, 67'si (%25,2) lise, 33'ü (%12,4) üniversite mezunudur. Öğrencilerin 247'sinin (%92,9) anne-babası sağ, 3'ünün (%1,1) annesi ölmüş babası sağ, 16'sının (%6,0) babası ölmüş annesi sağdır. Öğrencilerin algılanan aile ekonomik düzey değişkenine göre 21'i (%7,9) düşük, 220'si (%82,7) orta, 25'i (%9,4) yüksek olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin 86'sı (%32,3) 1-2, 114'ü (%42,9) 3-4, 66'sı (%24,8) 5 ve üzeri kardeşler ve öğrenciler kaçınıcı çocuk olduğu değişkenine göre 172'si ailesinin (%64,7) 1.çocuk-2.çocuğu, 63'ü (%23,7) 3.çocuk-4.çocuğu, 31'i (%11,7) 5.çocuk ve üzeri olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin 84'ü (%31,6) sigara içmekte, 160'ı (%60,2) sigara içmemekte, 22'si (%8,3) bazen sigara Öğrencilerin 29'u (%10,9) alkol kullanmakta, 199'u (%74,8) alkol kullanmamakta, 38'i (%14,3) bazen kullanmaktadır. Öğrencilerin 94'ü (%35,3) günde 4 saatten fazla internet kullanmakta, 102'si (%38,3) ) günde 4 saatten fazla internet kullanmamakta, 70'i (%26,3) bazen kullanmaktadır. Öğrenciler sigara alkol dışında madde kullanma durumu değişkenine göre 4'ü (%1,5) kullandığı, 259'u (%97,4) kullanmadığı, 3'ü (%1,1) bazen kullandığını belirtmiştir. olarak dağılmaktadır. Öğrencilerin 159'u (%59,8) kendini başarılı, 16'sı (%6,0) kendini başarısız, 91'i (%34,2) kendini bazen başarılı olarak değerlendirmiştir.

#### 4.2.Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Düzeyinin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılması

**Tablo 2. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Puanlarının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılması  
n:266**

Demografik Özellikler	n	Problem Çözme Yeteneğine Güven	Yaklaşma Kaçınma	Kişisel Kontrol	Problem Çözme Becerisi Genel
<b>Sınıf</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1.sınıf	124	22,645±7,601	36,911±7,704	15,927±4,087	75,484±15,279
2.sınıf	142	23,239±7,657	37,627±6,826	16,465±3,586	77,331±14,331
t=		-0,634	-0,803	-1,142	-1,017
p=		0,527	0,423	0,254	0,310
<b>Yaş</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
18 – 20 yaş	114	23,404±7,835	36,579±7,855	16,061±4,045	76,044±15,326
21 ve 24 yaş	152	22,632±7,467	37,829±6,725	16,329±3,670	76,790±14,402
t=		0,817	-1,395	-0,563	-0,406
p=		0,415	0,164	0,574	0,685
<b>Cinsiyet</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Kadın	147	23,272±7,662	36,918±7,013	16,184±3,827	76,374±14,352
Erkek	119	22,580±7,587	37,756±7,522	16,252±3,849	76,588±15,355
t=		0,736	-0,938	-0,145	-0,117
p=		0,462	0,349	0,885	0,907
<b>Yaşanılan Yer</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Büyükşehir	134	22,716±8,014	37,500±7,077	16,351±3,982	76,567±15,217
Şehir	48	24,104±7,741	39,021±7,177	16,500±3,759	79,625±13,711
İlçe	58	23,190±7,311	36,293±7,579	16,035±3,704	75,517±15,107
Köy	26	21,615±5,900	35,269±7,023	15,385±3,499	72,269±13,065
F=		0,691	2,015	0,592	1,520
p=		0,558	0,112	0,621	0,210
<b>Anne Öğrenim Düzeyi</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1.İlkokul ve altı	181	22,829±7,669	37,343±7,105	16,254±3,815	76,425±14,820

2.Ortaokul	40	23,450±7,359	38,000±7,565	16,425±3,974	77,875±14,592
3.Lise	33	22,576±8,113	36,273±7,358	15,909±3,964	74,758±15,160
4.Üniversite	12	24,417±7,064	37,000±8,507	15,750±3,571	77,167±15,147
F=		0,245	0,352	0,174	0,275
p=		0,865	0,788	0,914	0,843
<b>Baba Öğrenim Düzeyi</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1.İlkokul ve altı	119	23,193±7,970	37,496±7,109	16,126±3,649	76,815±15,004
2.Ortaokul	47	22,617±7,240	35,957±5,879	15,872±3,687	74,447±14,324
3.Lise	67	23,075±7,458	38,985±7,881	17,015±4,371	79,075±14,781
4.Üniversite	33	22,394±7,491	35,030±7,502	15,394±3,344	72,818±14,117
F=		0,133	2,918	1,638	1,693
p=		0,940	0,035	0,181	0,169
PostHoc=			3>2, 3>4 (p<0.05)		
<b>Ebeveyn Sağ Kalım Durumu</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
İkisi de sağ	247	23,211±7,686	37,433±7,276	16,316±3,858	76,960±14,854
Anne veya baba vefat	19	19,737±6,008	35,474±6,711	14,895±3,247	70,105±12,458
t=		1,924	1,137	1,563	1,958
p=		0,026	0,257	0,119	0,051
<b>Algılanan Ekonomik Düzey</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Düşük	21	25,095±9,005	40,524±7,973	16,762±3,239	82,381±16,606
Orta	220	22,800±7,509	37,123±7,124	16,218±3,834	76,141±14,645
Yüksek	25	22,600±7,416	36,080±7,234	15,720±4,306	74,400±13,763
F=		0,900	2,529	0,421	1,994
p=		0,408	0,082	0,657	0,138
<b>Kendi Dahil Kardeş Sayısı</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1-2	86	22,419±7,661	36,651±7,860	15,907±3,937	74,977±15,864
3-4	114	23,544±7,730	37,351±6,903	16,491±3,913	77,386±14,671
5 ve üzeri	66	22,667±7,426	38,030±7,012	16,136±3,556	76,833±13,523
F=		0,598	0,682	0,587	0,676

p=		0,550	0,507	0,557	0,510
<b>Kaçıncı Çocuk Olduğu</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1.veya 2. Çocuk	172	23,291±7,823	36,936±7,309	16,401±3,873	76,628±15,275
3.veya 4.çocuk	63	22,651±7,003	38,048±7,031	16,206±3,878	76,905±13,967
5. veya üzeri	31	21,774±7,792	37,742±7,389	15,194±3,420	74,710±13,895
F=		0,587	0,609	1,309	0,255
p=		0,557	0,545	0,272	0,775
<b>Sigara Kullanma Durumu</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	84	22,833±7,752	37,083±7,378	15,869±3,776	75,786±14,527
Hayır	160	22,906±7,372	37,469±7,120	16,488±3,874	76,863±14,643
Bazen	22	23,864±9,120	36,818±7,902	15,546±3,687	76,227±17,218
F=		0,169	0,129	1,085	0,148
p=		0,845	0,879	0,340	0,862
<b>Alkol Kullanma Durumu</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	29	21,000±6,000	38,138±7,024	15,966±4,313	75,103±14,234
Hayır	199	23,226±7,725	37,342±7,078	16,367±3,867	76,935±14,591
Bazen	38	23,079±8,129	36,395±8,304	15,605±3,226	75,079±16,360
F=		1,085	0,492	0,698	0,389
p=		0,339	0,612	0,499	0,678
<b>Günde 4 Saatten Fazla İnternet Kullanma Durumu</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1.Evet	94	25,021±8,271	38,755±7,652	17,234±3,900	81,011±15,647
2.Hayır	102	21,588±7,104	36,304±6,404	15,382±3,538	73,275±12,697
3.Bazen	70	22,200±6,921	36,771±7,610	16,057±3,878	75,029±15,095
F=		5,627	3,096	6,017	7,503
p=		0,004	0,047	0,003	0,001
PostHoc=		1>2, 1>3 (p<0.05)	1>2 (p<0.05)	1>2, 1>3 (p<0.05)	1>2, 1>3 (p<0.05)
<b>Sigara Alkol Dışında Madde Kullanma</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS

<b>Durumu</b>					
1.Evet	4	20,500±5,508	41,250±11,615	16,750±2,630	78,500±15,067
2.Hayır	259	23,027±7,664	37,216±7,209	16,143±3,808	76,386±14,862
3.Bazen	3	20,667±7,371	38,667±3,055	21,667±4,041	81,000±8,660
F=		0,352	0,664	3,176	0,182
p=		0,703	0,516	0,043	0,834
PostHoc=				3>2 (p<0.05)	
<b>Algılanan Başarı Düzeyi</b>					
		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1.Başarılı Hissetme	159	21,289±7,216	36,270±6,892	15,723±3,543	73,283±13,977
2.Başarısız Hissetme	16	26,938±9,849	40,313±7,355	18,813±4,070	86,063±14,392
3.Bazen Başarılı Hissetme	91	25,187±7,123	38,550±7,550	16,615±4,074	80,352±14,707
F=		10,597	4,457	5,682	10,971
p=		0,000	0,012	0,004	0,000
PostHoc=		2>1, 3>1 (p<0.05)	2>1, 3>1 (p<0.05)	2>1, 2>3 (p<0.05)	2>1, 3>1 (p<0.05)

Araştırmaya katılan öğrencilerin “problem çözme yeteneğine güven”, “kişisel kontrol”, “yaklaşma kaçınma” “problem çözme becerisi genel” puanları ortalamaları ile devam ettikleri sınıf, yaş grupları, cinsiyet, en uzun süre ile yaşanılan yer, anne öğrenim düzeyi, algılanan ekonomik durum, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, sigara ve alkol kullanma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır (p>0.05).

Öğrencilerin “yaklaşma kaçınma” puanları ortalamaları ile baba öğrenim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur(F=2,918; p=0.035<0.05). Farkın hangi gruptan kaynaklandığının belirlenebilmesi için PostHoc testi uygulanmış baba öğrenim düzeyi lise olanların yaklaşma kaçınma puanları (38,985±7,881), baba öğrenim düzeyi ortaokul olanların yaklaşma kaçınma puanlarından (35,957±5,879) yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim düzeyi lise olanların yaklaşma kaçınma puanları (38,985±7,881), baba öğrenim düzeyi üniversite olanların yaklaşma kaçınma puanlarından (35,030±7,502) yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin “problem çözme yeteneğine güven”, “kişisel kontrol”, “problem çözme becerisi genel”



puanları ortalamaları ile baba öğrenim düzeyi arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır( $p>0.05$ ).

Öğrencilerin “problem çözme yeteneğine güven” puanları ortalamaları ile ebeveyn sağ kalım durumu anlamlı farklılık bulunmuştur( $t=1,924$ ;  $p=0.026<0.05$ ). Anne ve baba sağ olanların “problem çözme yeteneğine güven” puanları ( $\bar{x}=23,211$ ), anne veya baba vefat olanların problem çözme yeteneğine güven puanlarından ( $\bar{x}=19,737$ ) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin “yaklaşma kaçınma”, “kişisel kontrol”, “problem çözme becerisi genel” puanları ortalamalarının anne baba yaşam durumu ile arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır( $p>0.05$ ).

Öğrencilerin “problem çözme yeteneğine güven”, “yaklaşma-kaçınma”, “kişisel kontrol” ve ölçek genel puan ortalamaları ile arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ( $p<0,05$ ). Günde 4 saatten fazla internet kullanma durumu evet olanların problem çözme yeteneğine güven puanları ( $25,021\pm 8,271$ ), günde 4 saatten fazla internet kullananların “problem çözme yeteneğine güven” puanlarından ( $21,588\pm 7,104$ ) yüksek bulunmuştur. Günde 4 saatten fazla internet kullanmayanların “problem çözme yeteneğine güven” puanları ( $25,021\pm 8,271$ ), günde 4 saatten fazla bazen internet kullananların “problem çözme yeteneğine güven” puanlarından ( $22,200\pm 6,921$ ) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerden günde 4 saatten fazla internet kullananların “yaklaşma kaçınma” puanları ( $38,755\pm 7,652$ ), günde 4 saatten fazla internet kullanmayanların “yaklaşma kaçınma” puanlarından ( $36,304\pm 6,404$ ) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerden günde 4 saatten fazla internet kullananların “kişisel kontrol” puanları ( $17,234\pm 3,900$ ), günde 4 saatten fazla internet kullanmayanların “kişisel kontrol” puanlarından ( $15,382\pm 3,538$ ) ve günde 4 saatten fazla bazen internet kullananların “kişisel kontrol” puanlarından ( $16,057\pm 3,878$ ) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerden günde 4 saatten fazla internet kullananların “problem çözme becerisi genel” puanları ( $81,011\pm 15,647$ ), günde 4 saatten fazla internet kullanmayanların “problem çözme becerisi genel” puanlarından ( $73,275\pm 12,697$ ) ve günde 4 saatten fazla bazen internet kullananların problem çözme becerisi genel puanlarından ( $75,029\pm 15,095$ ) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerden sigara alkol dışında bazen madde kullananların “kişisel kontrol” puanları (21,667±4,041), sigara alkol dışında madde kullanmayanların “kişisel kontrol” puanlarından (16,143±3,808) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “problem çözme yeteneğine güven”, “yaklaşma kaçınma”, “problem çözme becerisi genel” puan ortalamaları ile sigara alkol dışında madde kullanma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır( $p>0.05$ ).

Öğrencilerin “problem çözme yeteneğine güven” puanları ortalamaları ile algılanılan başarı durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır( $F=10,597$ ;  $p=0<0.05$ ). Kendisini başarısız hissedenlerin “problem çözme yeteneğine güven” puanları (26,938±9,849), kendisini başarılı hissedenlerin “problem çözme yeteneğine güven” puanlarından (21,289±7,216) yüksek bulunmuştur. Kendisini bazen başarılı hissedenlerin “problem çözme yeteneğine güven” puanları (25,187±7,123), kendini başarılı hissedenlerin problem çözme yeteneğine güven puanlarından (21,289±7,216) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “yaklaşma kaçınma” puanları ortalamaları ile kendini başarılı bulma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur( $F=4,457$ ;  $p=0.012<0.05$ ). Kendini başarısız hissedenlerin “yaklaşma kaçınma” puanları (40,313±7,355), kendini başarılı hissedenlerin “yaklaşma kaçınma” puanlarından (36,270±6,892) yüksek bulunmuştur. Kendini bazen başarılı hissedenlerin “yaklaşma kaçınma” puanları (38,550±7,550), kendini başarılı hissedenlerin “yaklaşma kaçınma” puanlarından (36,270±6,892) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “kişisel kontrol” puanları ortalamaları ile algılanan başarı durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur( $F=5,682$ ;  $p=0.004<0.05$ ). Kendini başarısız hissedenlerin “kişisel kontrol” puanları (18,813±4,070), kendini başarılı hissedenlerin “kişisel kontrol” puanlarından (15,723±3,543) yüksek bulunmuştur. Kendini başarısız hissedenlerin “kişisel kontrol” puanları (18,813±4,070), kendini bazen başarılı hissedenlerin “kişisel kontrol” puanlarından (16,615±4,074) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “problem çözme becerisi genel” puanları ortalamaları ile algılanan başarı durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur( $F=10,971$ ;

p=0<0.05). Kendini başarısız hissedenlerin “problem çözme becerisi genel” puanları (86,063±14,392), kendini başarılı hissedenlerin “problem çözme becerisi genel” puanlarından (73,283±13,977) yüksek bulunmuştur. Kendini bazen başarılı hissedenlerin “problem çözme becerisi genel” puanları (80,352±14,707), kendini bazen başarılı hissedenlerin “problem çözme becerisi genel” puanlarından (73,283±13,977) yüksek bulunmuştur.

#### 4.3. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyinin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılması

**Tablo 3. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyinin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılması n:266**

Demografik Özellikler	n	Fiziksel Saldırganlık	Düşmanlık	Öfke	Sözel Saldırganlık	Saldırganlık Toplam
<b>Sınıf</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1.sınıf	124	21,557±7,016	22,363±5,794	19,452±6,234	14,177±3,198	77,548±17,581
2.sınıf	142	21,817±6,508	24,120±5,177	19,711±5,356	14,507±3,612	80,155±15,859
t=		-0,314	-2,612	-0,365	-0,783	-1,271
p=		0,754	0,010	0,715	0,434	0,205
<b>Yaş</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
18 - 20	114	22,368±7,230	24,167±5,921	20,465±6,179	14,623±3,390	81,623±17,784
21 ve 24	152	21,191±6,321	22,651±5,147	18,934±5,376	14,151±3,444	76,928±15,602
t=		1,413	2,227	2,155	1,112	2,287
p=		0,159	0,027	0,032	0,267	0,023
<b>Cinsiyet</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Kadın	147	20,449±6,862	23,816±5,412	19,932±6,050	14,367±3,430	78,565±17,545
Erkek	119	23,235±6,274	22,664±5,636	19,168±5,406	14,336±3,428	79,403±15,661
t=		-3,421	1,695	1,073	0,074	-0,407
p=		0,001	0,091	0,284	0,941	0,685
<b>Yaşanılan Yer</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Büyükşehir	134	21,612±7,071	23,567±5,588	19,709±5,938	14,485±3,645	79,373±17,489
Şehir	48	22,063±6,538	23,125±5,745	21,083±5,683	14,229±3,075	80,500±15,213
İlçe	58	21,155±5,606	22,862±4,908	18,500±5,165	14,103±3,042	76,621±13,865
Köy	26	22,654±7,828	23,231±6,364	18,654±6,006	14,462±3,787	79,000±20,938

F=		0,351	0,241	2,030	0,197	0,540
p=		0,788	0,868	0,110	0,898	0,656
<b>Anne Öğrenim Düzeyi</b>						
		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
İlkokul Ve Altı	181	22,006±6,806	23,332±5,614	19,641±5,619	14,287±3,446	79,265±16,455
Ortaokul	40	20,200±5,910	23,825±5,656	20,025±6,129	14,700±2,821	78,750±16,167
Lise	33	22,061±7,146	22,606±5,196	18,970±6,252	14,455±3,930	78,091±18,458
Üniversite	12	21,000±7,249	23,000±5,222	19,083±6,082	13,917±3,753	77,000±19,088
F=		0,858	0,304	0,236	0,232	0,106
p=		0,463	0,822	0,871	0,874	0,957
<b>Baba Öğrenim Düzeyi</b>						
		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
İlkokul Ve Altı	119	21,740±6,671	23,403±5,510	19,513±5,492	14,286±3,239	78,941±15,964
Ortaokul	47	21,064±6,229	22,596±5,885	19,511±6,497	14,213±4,154	77,383±17,681
Lise	67	22,836±7,391	23,821±5,483	20,119±6,011	14,642±3,232	81,418±17,449
Üniversite	33	20,121±6,128	22,879±5,314	18,909±5,329	14,212±3,426	76,121±16,391
F=		1,386	0,527	0,348	0,217	0,940
p=		0,248	0,664	0,790	0,884	0,422
<b>Ebeveyn Sağ Kalın Durumu</b>						
		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
İkisinde Sağ	247	21,915±6,825	23,397±5,605	19,664±5,851	14,385±3,502	79,360±17,094
Anne Veya Baba Vefat	19	18,842±4,741	22,053±4,428	18,632±4,657	13,947±2,172	73,474±8,934
t=		1,925	1,021	0,751	0,536	1,484
p=		0,055	0,308	0,454	0,430	0,017
<b>Algılanan Ekonomik Düzey</b>						
		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Düşük	21	23,524±5,483	23,619±5,635	19,476±6,038	15,619±3,057	82,238±16,346
Orta	220	21,573±6,701	23,273±5,554	19,755±5,719	14,314±3,433	78,914±16,672
Yüksek	25	21,240±7,949	23,280±5,474	18,240±6,078	13,640±3,475	76,400±17,474
F=		0,866	0,037	0,776	2,009	0,697
p=		0,422	0,963	0,461	0,136	0,499
<b>Kendi Dahil Kardeş Sayısı</b>						
		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1-2	86	23,128±7,046	24,081±5,552	20,674±6,146	15,337±3,202	83,221±17,799

3-4	114	21,184±7,209	23,570±5,724	19,421±5,719	14,026±3,513	78,202±16,835
5 ve üzeri	66	20,712±5,065	21,818±4,936	18,470±5,169	13,636±3,303	74,636±13,654
F=		3,020	3,422	2,848	5,717	5,293
p=		0,050	0,034	0,060	0,004	0,006
PostHoc=		1>2, 1>3 (p<0.05)	1>3, 2>3 (p<0.05)		1>2, 1>3 (p<0.05)	1>2, 1>3 (p<0.05)

<b>Kaçıncı Çocuk Olduğu</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1.veya 2. Çocuk	172	22,337±6,799	24,081±5,493	20,052±5,925	14,785±3,414	81,256±17,121
3.veya 4.çocuk	63	20,683±7,068	21,857±5,570	18,619±5,621	13,159±3,214	74,318±15,367
5. veya üzeri	31	20,194±5,237	21,903±4,942	19,000±5,040	14,387±3,413	75,484±14,746
F=		2,284	4,992	1,612	5,377	4,868
p=		0,104	0,007	0,201	0,005	0,008
PostHoc=			1>2, 1>3 (p<0.05)		1>2 (p<0.05)	1>2 (p<0.05)

<b>Sigara Kullanma Durumu</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	84	22,417±7,246	23,238±5,498	19,774±6,354	14,417±3,541	79,845±17,805
Hayır	160	21,231±6,652	23,469±5,523	19,500±5,631	14,419±3,439	78,619±16,541
Bazen	22	22,318±5,112	22,318±5,883	19,546±4,543	13,636±2,854	77,818±13,807
F=		0,955	0,424	0,062	0,524	0,201
p=		0,386	0,655	0,940	0,593	0,818

<b>Alkol Kullanma Durumu</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	29	25,517±7,448	24,207±6,576	22,138±6,744	15,345±4,394	87,207±20,159
Hayır	199	20,709±6,362	23,161±5,373	19,432±5,545	14,055±3,231	77,357±16,074
Bazen	38	23,947±6,686	23,342±5,591	18,474±5,760	15,158±3,397	80,921±15,393
F=		9,494	0,452	3,683	3,068	4,850
p=		0,000	0,637	0,026	0,048	0,009
PostHoc=		1>2, 3>2 (p<0.05)		1>2, 1>3 (p<0.05)		1>2 (p<0.05)

<b>Günde 4 Saatten Fazla İnternet Kullanma Durumu</b>		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	94	23,500±7,080	24,713±6,001	20,819±5,822	14,989±3,638	84,021±17,801
Hayır	102	20,461±6,318	21,657±5,110	18,510±5,779	13,931±3,357	74,559±15,197

Bazen	70	21,071±6,425	23,800±4,883	19,514±5,442	14,114±3,128	78,500±15,576
F=		5,570	8,280	4,012	2,600	8,318
p=		0,004	0,000	0,019	0,076	0,000
PostHoc=		1>2, 1>3 (p<0.05)	1>2, 3>2 (p<0.05)	1>2 (p<0.05)		1>2, 1>3 (p<0.05)
<b>Sigara Alkol Dışında Madde Kullanma Durumu</b>						
		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	4	23,500±11,619	26,750±5,560	20,750±7,544	16,000±4,690	87,000±23,622
Hayır	259	21,568±6,560	23,201±5,466	19,479±5,699	14,317±3,399	78,564±16,309
Bazen	3	30,333±11,846	27,333±10,263	27,667±6,110	15,333±4,726	100,667±31,005
F=		2,689	1,624	3,114	0,599	3,119
p=		0,070	0,199	0,046	0,550	0,046
PostHoc=				3>2 (p<0.05)		3>2 (p<0.05)
<b>Algılanan Başarı Düzeyi</b>						
		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Başarılı Hissetme	159	21,013±6,390	22,799±5,513	19,296±5,482	14,176±3,209	77,283±15,408
Başarısız Hissetme	16	26,813±9,108	25,938±5,938	22,813±6,645	15,438±3,812	91,000±22,070
Bazen Başarılı Hissetme	91	21,989±6,526	23,714±5,390	19,539±5,999	14,473±3,704	79,714±17,094
F=		5,713	2,762	2,739	1,071	5,211
p=		0,004	0,065	0,066	0,344	0,006
PostHoc=		2>1, 2>3 (p<0.05)				2>1, 2>3 (p<0.05)

Öğrencilerin en uzun süre yaşadıkları yer, anne ve babanın öğrenim durumu, ailenin ekonomik durumu ve sigara kullanma durumu ile saldırganlık ölçeği ve alt ölçekleri puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır (p>0,05)

Öğrencilerin “düşmanlık” puanları ortalamaları ile devam ettikleri sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (t=-2,612; p=0.01<0.05). Birinci sınıfların düşmanlık puanları ( $\bar{x}$ =22,363), ikinci sınıfların düşmanlık puanlarından ( $\bar{x}$ =24,120) düşük bulunmuştur.

Öğrencilerin “fiziksel saldırganlık”, “sözel saldırganlık”, “öfke”, “saldırganlık toplam” puanları ortalamaları ile devam ettikleri sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>0.05).

Öğrencilerin “düşmanlık”, “öfke” ve “saldırganlık toplam” puan ortalamaları ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). 18 ve 20 olanların düşmanlık puanları ( $\bar{x}=24,167$ ), 21 ve 24 olanların düşmanlık puanlarından ( $\bar{x}=22,651$ ) yüksek çıkmıştır. 18 ve 20 olanların öfke puanları ( $\bar{x}=20,465$ ), 21 ve 24 olanların öfke puanlarından ( $\bar{x}=18,934$ ) yüksek çıkmıştır. 18 ve 20 olanların saldırganlık toplam puanları ( $\bar{x}=81,623$ ), 21 ve 24 olanların saldırganlık toplam puanlarından ( $\bar{x}=76,928$ ) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “fiziksel saldırganlık”, “sözel saldırganlık” puanları ortalamaları ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır( $p>0.05$ ).

Öğrencilerin “fiziksel saldırganlık” puanları ortalamaları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Kadınların fiziksel saldırganlık puanları ( $\bar{x}=20,449$ ), erkeklerin fiziksel saldırganlık puanlarından ( $\bar{x}=23,235$ ) düşük bulunmuştur. Öğrencilerin “düşmanlık”, “öfke”, “s”özel saldırganlık” ve “saldırganlık toplam” puan ortalamaları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır( $p>0.05$ ).

Öğrencilerin “saldırganlık toplam” puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t=1,484$ ;  $p=0.017<0.05$ ). Anne ve babası sağ olanların saldırganlık toplam puanları ( $\bar{x}=79,360$ ), anne veya baba vefat olanların saldırganlık toplam puanlarından ( $\bar{x}=73,474$ ) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “fiziksel saldırganlık”, “düşmanlık”, “öfke”, “sözel saldırganlık” puanları ile ebeveyn sağ kalım durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

Öğrencilerin “fiziksel saldırganlık”, “düşmanlık”, “sözel saldırganlık” ve “saldırganlık toplam” puan ile kendi dahil kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Kendi dahil kardeş sayısı 1-2 olanların “fiziksel saldırganlık” puanları ( $23,128\pm 7,046$ ), kendi dahil kardeş sayısı 3-4 olanların “fiziksel saldırganlık” puanlarından ( $21,184\pm 7,209$ ) yüksek bulunmuştur. Kendi dahil kardeş sayısı 1-2 olanların “fiziksel saldırganlık” puanları ( $23,128\pm 7,046$ ), kendi dahil kardeş sayısı 5 ve üzeri olanların “fiziksel saldırganlık” puanlarından ( $20,712\pm 5,065$ ) yüksek çıkmıştır.

Kendi dahil kardeş sayısı 1-2 olanların “düşmanlık” puanları ( $24,081\pm 5,552$ ), kendi dahil kardeş sayısı 5 ve üzeri olanların “düşmanlık” puanlarından ( $21,818\pm 4,936$ ) yüksek bulunmuştur. Kendi dahil kardeş sayısı 3-4 olanların “düşmanlık” puanları

(23,570±5,724), kendi dahil kardeş sayısı 5 ve üzeri olanların “düşmanlık” puanlarından (21,818±4,936) yüksek bulunmuştur.

Kendi dahil kardeş sayısı 1-2 olanların “sözel saldırganlık” puanları (15,337±3,202), kendi dahil kardeş sayısı 3-4 olanların “sözel saldırganlık” puanlarından (14,026±3,513) yüksek bulunmuştur. Kendi dahil kardeş sayısı 1-2 olanların “sözel saldırganlık” puanları (15,337±3,202), kendi dahil kardeş sayısı 5 ve üzeri olanların “sözel saldırganlık” puanlarından (13,636±3,303) yüksek bulunmuştur.

Kendi dahil kardeş sayısı 1-2 olanların “saldırganlık toplam” puanları (83,221±17,799), kendi dahil kardeş sayısı 3-4 olanların “saldırganlık toplam” puanlarından (78,202±16,835) yüksek bulunmuştur. Kendi dahil kardeş sayısı 1-2 olanların “saldırganlık toplam” puanları (83,221±17,799), kendi dahil kardeş sayısı 5 ve üzeri olanların “saldırganlık toplam” puanlarından (74,636±13,654) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “öfke” puan ortalamaları ile kendi dahil kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

Öğrencilerin “düşmanlık”, “sözel saldırganlık” ve “saldırganlık toplam” puan ortalamaları ile kaçınıcı çocuk olduğu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Ailede 1.veya 2.çocuk olanların “düşmanlık” puanları (24,081±5,493), 3.veya 4.çocuk olanların “düşmanlık” puanlarından (21,857±5,570) yüksek bulunmuştur. 1.veya 2.çocuk olanların “düşmanlık” puanları (24,081±5,493), 5. ve üzeri olanların düşmanlık puanlarından (21,903±4,942) yüksek bulunmuştur.

Ailede 1.veya 2.çocuk olanların “sözel saldırganlık” puanları (14,785±3,414), 3.veya 4.çocuk olanların “sözel saldırganlık” puanlarından (13,159±3,214) yüksek bulunmuştur.

Ailede 1.veya 2.çocuk olanların saldırganlık toplam puanları (81,256±17,121), 3.veya 4.çocuk olanların saldırganlık toplam puanlarından (74,318±15,367) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “fiziksel saldırganlık”, “öfke” puanları ile ailede kaçınıcı çocuk olduğu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

Öğrencilerin “fiziksel saldırganlık”, “öfke”, “sözel saldırganlık” ve “saldırganlık toplam” puanları ile alkol kullanma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Alkol kullananların “fiziksel saldırganlık”



puanları (25,517±7,448), alkol kullanmayanların “fiziksel saldırganlık” puanlarından (20,709±6,362) yüksek bulunmuştur. Alkol bazen kullananların “fiziksel saldırganlık” puanları (23,947±6,686), alkol kullanmayanların “fiziksel saldırganlık” puanlarından (20,709±6,362) yüksek bulunmuştur.

Alkol kullananların “öfke” puanları (22,138±6,744) alkol kullanmayanların “öfke” puanlarından (19,432±5,545) yüksek bulunmuştur. Alkol kullananların “öfke” puanları (22,138±6,744), Alkol bazen kullananların “öfke” puanlarından (18,474±5,760) yüksek bulunmuştur.

Alkol kullananların “saldırganlık toplam” puanları (87,207±20,159), alkol kullanmayanların “saldırganlık toplam” puanlarından (77,357±16,074) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “düşmanlık” puanları ile alkol kullanma arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

Öğrencilerin “fiziksel saldırganlık”, “düşmanlık”, “öfke” ve “saldırganlık toplam” puan ortalamaları ile günde 4 saatten fazla internet kullanma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Günde 4 saatten fazla internet kullananların “fiziksel saldırganlık” puanları (23,500±7,080), günde 4 saatten fazla internet kullanmayanların “fiziksel saldırganlık” puanlarından (20,461±6,318) yüksek bulunmuştur. Günde 4 saatten fazla internet kullananların “fiziksel saldırganlık” puanları (23,500±7,080), günde 4 saatten fazla internet bazen kullananların “fiziksel saldırganlık” puanlarından (21,071±6,425) yüksek bulunmuştur.

Günde 4 saatten fazla internet kullananların “düşmanlık” puanları (24,713±6,001), günde 4 saatten fazla internet kullanmayanların “düşmanlık” puanlarından (21,657±5,110) yüksek bulunmuştur. Günde 4 saatten fazla internet bazen kullananların düşmanlık puanları (23,800±4,883), günde 4 saatten fazla internet kullanmayanların “düşmanlık” puanlarından (21,657±5,110) yüksek bulunmuştur.

Günde 4 saatten fazla internet kullananların “öfke” puanları (20,819±5,822), günde 4 saatten fazla internet kullanmayanların öfke puanlarından (18,510±5,779) yüksek bulunmuştur.

Günde 4 saatten fazla internet kullananların “saldırganlık toplam” puanları (84,021±17,801), günde 4 saatten fazla internet kullanmayanların “saldırganlık toplam” puanlarından (74,559±15,197) yüksek bulunmuştur. Günde 4 saatten fazla internet kullananların “saldırganlık toplam” puanları (84,021±17,801), günde 4 saatten fazla

internet bazen kullananların “saldırganlık toplam” puanlarından (78,500±15,576) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “sözel saldırganlık” puanları ile günde 4 saatten fazla internet kullanma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır( $p>0.05$ ).

Öğrencilerin “öfke” ve “saldırganlık toplam” puanları ile sigara alkol dışında madde kullanma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur( $p<0.05$ ). Sigara alkol dışında bazen madde kullananların “öfke” puanları (27,667±6,110), sigara alkol dışında madde kullanmayanların “öfke” puanlarından (19,479±5,699) yüksek bulunmuştur.

Sigara alkol dışında bazen madde kullananların “saldırganlık toplam” puanları (100,667±31,005), sigara alkol dışında madde kullanmayanların “saldırganlık toplam” puanlarından (78,564±16,309) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “fiziksel saldırganlık”, “düşmanlık”, “sözel saldırganlık” puan ortalamaları ile sigara alkol dışında madde kullanma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır( $p>0.05$ ).

Öğrencilerin “fiziksel saldırganlık” ve “saldırganlık toplam” puan ortalamaları ile algılanan başarı durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur( $p<0.05$ ). Kendini başarısız hissedenlerin fiziksel saldırganlık puanları (26,813±9,108), kendini başarılı hissedenlerin “fiziksel saldırganlık” puanlarından (21,013±6,390) yüksek bulunmuştur. Kendini başarısız hissedenlerin “fiziksel saldırganlık” puanları (26,813±9,108), kendini başarılı hissedenlerin “fiziksel saldırganlık” puanlarından (21,989±6,526) yüksek bulunmuştur.

Kendini başarısız hissedenlerin “saldırganlık toplam” puanları (91,000±22,070), kendini başarılı hissedenlerin “saldırganlık toplam” puanlarından (77,283±15,408) yüksek bulunmuştur. Kendini başarısız hissedenlerin “saldırganlık toplam” puanları (91,000±22,070), kendini bazen başarılı hissedenlerin “saldırganlık toplam” puanlarından (79,714±17,094) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “düşmanlık”, “öfke”, “sözel saldırganlık” puan ortalamaları ile kendini başarılı bulma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır( $p>0.05$ ).

#### 4.4.Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Puan Ortalamaları

**Tablo 4. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Saldırganlık Puan Ortalamaları n:266**

Alt Ölçek ve Ölçek Toplamı	n	Ort	Ss	Min.	Max.
Düşmanlık	266	23,301	5,533	8,000	39,000
Fiziksel Saldırganlık	266	21,696	6,738	9,000	44,000
Öfke	266	19,590	5,773	7,000	34,000
Sözel Saldırganlık	266	14,353	3,423	6,000	24,000
Saldırganlık Toplam	266	78,940	16,703	42,000	134,000

Araştırmaya katılan öğrencilerin “fiziksel saldırganlık” puan ortalaması (21,696±6,738); “düşmanlık” puan ortalaması (23,301±5,533); “öfke” puan ortalaması (19,590±5,773); “sözel saldırganlık” puan ortalaması (14,353±3,423); “saldırganlık toplam” puan ortalaması (78,940±16,703) olarak saptanmıştır.

**Tablo 5. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Puan Ortalamaları n:266**

Alt Boyut ve Ölçek Toplamı	n	Ort	Ss	Min.	Max.
Yaklaşma Kaçınma	266	37,293	7,243	18,000	54,000
Problem Çözme Yeteneğine Güven	266	22,962	7,622	10,000	46,000
Kişisel Kontrol	266	16,214	3,830	7,000	26,000
Problem Çözme Becerisi Genel	266	76,470	14,781	39,000	116,000

Araştırmaya katılan öğrencilerin “problem çözme yeteneğine güven” puan ortalaması (22,962±7,622); “yaklaşma kaçınma” puan ortalaması (37,293±7,243); “kişisel kontrol” puan ortalaması (16,214±3,830); “problem çözme becerisi genel” puan ortalaması (76,470±14,781) olarak saptanmıştır.

#### 4.5. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Saldırganlık Puanları İle Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Tablo 6. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Saldırganlık Puanları İle Problem Çözme Puanları Arasında Korelasyon Analizi n:266

		Fiziksel Saldırganlık	Düşmanlık	Öfke	Sözel Saldırganlık	Saldırganlık Toplam	Problem Çözme Yeteneğine Güven	Yaklaşma Kaçınma	Kişisel Kontrol	Problem Çözme Becerisi Genel
Fiziksel Saldırganlık	r	1,000								
	p	<b>0,000</b>								
Düşmanlık	r	0,348**	1,000							
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>							
Öfke	r	0,572**	0,489**	1,000						
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>						
Sözel Saldırganlık	r	0,458**	0,443**	0,464**	1,000					
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>					
Saldırganlık Toplam	r	0,810**	0,731**	0,834**	0,697**	1,000				
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>				
Problem Çözme Yeteneğine Güven	r	0,154*	0,164**	0,161**	0,131*	0,199**	1,000			
	p	<b>0,012</b>	<b>0,007</b>	<b>0,008</b>	<b>0,033</b>	<b>0,001</b>	<b>0,000</b>			
Yaklaşma Kaçınma	r	0,241**	0,135*	0,196**	0,050	0,220**	0,453**	1,000		
	p	<b>0,000</b>	<b>0,028</b>	<b>0,001</b>	0,418	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>		
Kişisel Kontrol	r	0,291**	0,292**	0,317**	0,060	0,336**	0,264**	0,501**	1,000	
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,333	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	
Problem Çözme Becerisi Genel	r	0,273**	0,227**	0,261**	0,107	0,298**	0,806**	0,854**	0,641**	1,000
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,081	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>

\*<0,05; \*\*<0,01

Düşmanlık ve fiziksel saldırganlık arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.348$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Düşmanlığın, fiziksel saldırganlık üzerinde %34,8'lik değişime sahiptir. Öfke ve fiziksel saldırganlık arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.572$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Öfkenin fiziksel saldırganlık üzerinde %57,2'lik değişime etkisi vardır. Öfke ve düşmanlık arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.489$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Öfkenin düşmanlık üzerinde %48,9'lük değişime neden olmaktadır. Sözel Saldırganlık ve fiziksel saldırganlık arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.458$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Sözel saldırganlığın fiziksel saldırganlık üzerinde %45,8'lik etkisi vardır. Yani sözel saldırganlığın bir birimlik artışı fiziksel saldırganlığı %45,8'lik artmasına sebep olur. Sözel Saldırganlık ve düşmanlık arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.443$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Sözel saldırganlığın düşmanlık üzerine %44,3'lük etkisi vardır. Sözel Saldırganlık ve öfke arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.464$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Sözel saldırganlığın öfke üzerine %46,4'lük değişime etkisi vardır. Saldırganlık Toplam ve fiziksel saldırganlık arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.81$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Saldırganlık toplamı fiziksel saldırganlığın %81'lik değişikliğine neden olmaktadır. Saldırganlık Toplam ve düşmanlık arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.731$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Saldırganlık toplamı düşmanlık üzerinde %73,1'lik değişime sebep olmakta. Saldırganlık Toplam ve öfke arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.834$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Saldırganlık toplamının öfkeyi %83,4'lük değişimine neden olmaktadır. Saldırganlık Toplam ve sözel saldırganlık arasında, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.697$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Saldırganlık toplamı, sözel saldırganlık üzerinde %69,7'lik değişikliğe sahiptir. Saldırganlık ve problem çözme ölçeği ve alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki saptanmıştır.

Yaklaşma Kaçınma ve problem çözme yeteneğine güven arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.453$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Kişisel Kontrol ve problem çözme yeteneğine güven arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.264$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Kişisel kontrolün problem çözme yeteneği üzerinde %26,4'lük etkiye sahip. Kişisel Kontrol ve yaklaşma kaçınma arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.501$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Kişisel kontrolün yaklaşma kaçınma üzerine de %50,1'lik değişime sahiptir. Problem Çözme Becerisi

Genel ve yaklaşma kaçınma arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.854$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Genel olarak problem çözme becerisinin yaklaşma kaçınma üzerine de %85,4'lük değişime sahiptir. Problem Çözme Becerisi Genel ve kişisel kontrol arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.641$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Genel olarak problem çözme becerisinin kişisel kontrol üzerine de %64,1'lik değişime sahiptir. Problem Çözme Becerisi Genel ve problem çözme yeteneğine güven arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.806$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Genel olarak problem çözme becerisinin problem çözme yeteneğine güven üzerin de %80,6'lük değişime sahiptir. Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>0.05$ ).

Kişisel Kontrol ve fiziksel saldırganlık arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.291$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Kişisel kontrolün fiziksel saldırganlık üzerinde %29,1'lik değişime sahiptir. Kişisel Kontrol ve düşmanlık arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.292$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Kişisel kontrolün düşmanlık üzerinde %29,2'lik değişime sahiptir.. Kişisel Kontrol ve öfke arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.317$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Kişisel kontrolün öfke üzerinde %31,7'lik değişime sahiptir. Kişisel Kontrol ve saldırganlık toplam arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.336$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Kişisel kontrolün saldırganlık toplamı üzerinde %33,6'lik değişime sahiptir. Kişisel kontrolün bir birimlik artışı yani ters envanter nedeniyle düşüşü saldırganlık toplamını %33,6'lik artırmaktadır

Problem Çözme Yeteneğine Güven ve fiziksel saldırganlık arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.154$ ;  $p=0,012<0.05$ ). Problem çözme yeteneğine güvenin fiziksel saldırganlık üzerin de %15,4'lük değişime sahip. Problem Çözme Yeteneğine Güven ve düşmanlık arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.164$ ;  $p=0,007<0.05$ ). Problem çözme yeteneğine güvenin düşmanlık üzerin de %16,4'lük değişime sahip. Problem Çözme Yeteneğine Güven ve öfke arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.161$ ;  $p=0,008<0.05$ ). Problem çözme yeteneğine güven öfke üzerin de %16,1'lik değişime sahip. Problem Çözme Yeteneğine Güven ve sözel saldırganlık arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.131$ ;  $p=0,033<0.05$ ). Problem çözme yeteneğine güven sözel saldırganlık üzerin de %13,1'lik değişime sahip. Problem Çözme Yeteneğine Güven ve

saldırıcılık toplam arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.199$ ;  $p=0,001<0.05$ ). Problem çözme yeteneğine güvenin saldırıcılık toplam üzerin de %19,9'luk değişime sahip. Problem çözme yeteneğinin bir birimlik artması ters envanter nedeniyle düşük olması saldırıcılık toplamının %19,9 artmasına sebep olmaktadır.

Yaklaşma Kaçınma ve fiziksel saldırıcılık arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.241$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Yaklaşma kaçınma fiziksel saldırıcılık üzerinde %24,1'lik değişime sahip. Yaklaşma Kaçınma ve düşmanlık arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.135$ ;  $p=0,028<0.05$ ). Yaklaşma kaçınma düşmanlık üzerinde %13,5'lik değişime sahip. Yaklaşma Kaçınma ve öfke arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.196$ ;  $p=0,001<0.05$ ). Yaklaşma kaçınma öfke üzerinde %1'lik değişime sahip. Yaklaşma kaçınmanın bir birimlik artması ters envanter nedeniyle düşmesi öfkenin %1'lik artmasına neden olur. Yaklaşma Kaçınma ve saldırıcılık toplam arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.22$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Yaklaşma kaçınma saldırıcılık toplam üzerinde %22'lik değişime sahip. Yaklaşma kaçınmanın bir birimlik artması ters envanter nedeniyle düşmesi saldırıcılık toplamının %22'lik artmasına neden olur.

Problem Çözme Becerisi Genel ve fiziksel saldırıcılık arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.273$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Problem Çözme Becerisi Genel'in fiziksel saldırıcılık üzerinde %27,3'lük değişime sahip. Problem Çözme Becerisi Genel ve düşmanlık arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.227$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Problem Çözme Becerisi Genel'in düşmanlık üzerinde %22,7'lik değişime sahip. Problem Çözme Becerisi Genel ve öfke arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.261$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Problem Çözme Becerisi Genel'in öfke üzerinde %26,1'lik değişime sahip. Problem Çözme Becerisi Genel ve saldırıcılık toplam arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır( $r=0.298$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Problem Çözme Becerisi Genel'in saldırıcılık toplam üzerinde %29,8'lik değişime sahip. Problem çözme becerisinin genelinin bir birimlik artması ters envanter sebebiyle düşmesi saldırıcılık toplam %29,8'lik artmasına sebep olur.

**Tablo 7. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Eğilimleri Arasındaki İlişkide Problem Çözmenin Saldırganlık Üzerine Etkisi n:266**

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model (p)	R <sup>2</sup>
Saldırganlık Toplam	Sabit	53,224	10,293	0,000	25,653	0,000	0,085
	Problem Çözme Becerisi Genel	0,336	5,065	0,000			

Problem çözme becerisi genel ile saldırganlık toplam arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=25,653; p=0,000<0.05). Saldırganlık toplam düzeyinin belirleyicisi olarak problem çözme becerisi genel değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R<sup>2</sup>=0,085). Öğrencilerin problem çözme becerisi düzeyi genel düzeyi saldırganlık toplam düzeyini arttırmaktadır ( $\beta$ =0,336). Diğer ifade şekli ile problem çözme becerisi genel düzeyi saldırganlık toplam düzeyini azaltmaktadır.

**Tablo 8. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Eğilimleri Arasındaki İlişkide Problem Çözme Alt Boyutlarının Fiziksel Saldırganlık Üzerine Etkisi n:266**

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model (p)	R <sup>2</sup>
Fiziksel Saldırganlık	Sabit	10,603	4,772	0,000	9,552	0,000	0,088
	Problem Çözme Yeteneğine Güven	0,040	0,694	0,488			
	Yaklaşma Kaçınma	0,101	1,472	0,142			
	Kişisel Kontrol	0,396	3,315	0,001			

Problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol ile fiziksel saldırganlık arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=9,552; p=0,000<0.05). Fiziksel saldırganlık düzeyinin belirleyicisi olarak problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R<sup>2</sup>=0,088). Öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven düzeyi fiziksel saldırganlık düzeyini etkilememektedir (p=0.488>0.05). Öğrencilerin yaklaşma kaçınma düzeyi fiziksel saldırganlık düzeyini etkilememektedir (p=0.142>0.05). Öğrencilerin kişisel kontrol düzeyi fiziksel saldırganlık düzeyini arttırmaktadır ( $\beta$ =0,396). Diğer



ifade şekli ile öğrencilerin kişisel kontrol düzeyi fiziksel saldırganlık düzeyini azaltmaktadır.

**Tablo 9. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Eğilimleri Arasındaki İlişkide Problem Çözme Alt Boyutlarının Düşmanlık Üzerine Etkisi n:266**

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model (p)	R <sup>2</sup>
Düşmanlık	Sabit	16,324	8,934	0,000	9,299	0,000	0,086
	Problem Çözme Yeteneğine Güven	0,084	1,759	0,080			
	Yaklaşma Kaçınma	-0,049	-0,880	0,379			
	Kişisel Kontrol	0,425	4,328	0,000			

Problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol ile düşmanlık arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=9,299; p=0,000<0.05). Düşmanlık düzeyinin belirleyicisi olarak problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R<sup>2</sup>=0,086). Öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven düzeyi düşmanlık düzeyini etkilememektedir (p=0.080>0.05). Öğrencilerin yaklaşma kaçınma düzeyi düşmanlık düzeyini etkilememektedir (p=0.379>0.05). Öğrencilerin kişisel kontrol düzeyi düşmanlık düzeyini arttırmaktadır (β=0,425). Diğer ifade şekli ile öğrencilerin kişisel kontrol düzeyi düşmanlık düzeyini azaltmaktadır.

**Tablo 10. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Eğilimleri Arasındaki İlişkide Problem Çözme Alt Boyutlarının Öfke Üzerine Etkisi n:266**

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model (p)	R <sup>2</sup>
Öfke	Sabit	10,702	5,648	0,000	10,473	0,000	0,097
	Problem Çözme Yeteneğine Güven	0,059	1,186	0,237			
	Yaklaşma Kaçınma	0,013	0,230	0,818			
	Kişisel Kontrol	0,434	4,265	0,000			

Problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol ile öfke arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel

olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=10,473$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Öfke düzeyinin belirleyicisi olarak problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ( $R^2=0,097$ ). Öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven düzeyi öfke düzeyini etkilememektedir ( $p=0,237>0,05$ ). Öğrencilerin yaklaşma kaçınma düzeyi öfke düzeyini etkilememektedir ( $p=0,818>0,05$ ). Öğrencilerin kişisel kontrol düzeyi öfke düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=0,434$ ). Diğer ifade şekli ile öğrencilerin kişisel kontrol düzeyi öfke düzeyini azaltmaktadır.

**Tablo 11. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Eğilimleri Arasındaki İlişkide Problem Çözme Alt Boyutlarının Sözel Saldırganlık Üzerine Etkisi n:266**

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model (p)	$R^2$
Sözel Saldırganlık	Sabit	12,939	10,984	0,000	1,633	0,182	0,007
	Problem Çözme Yeteneğine Güven	0,060	1,952	0,049			
	Yaklaşma Kaçınma	-0,015	-0,402	0,688			
	Kişisel Kontrol	0,035	0,559	0,577			

Problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol ile sözel saldırganlık arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,633$ ;  $p=0,182>0,050$ ).

**Tablo 12. Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Eğilimleri Arasındaki İlişkide Problem Çözme Alt Boyutlarının Saldırganlık Toplam Üzerine Etkisi n:266**

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model (p)	$R^2$
Saldırganlık Toplam	Sabit	50,569	9,324	0,000	12,620	0,000	0,116
	Problem Çözme Yeteneğine Güven	0,244	1,715	0,087			
	Yaklaşma Kaçınma	0,050	0,299	0,765			
	Kişisel Kontrol	1,290	4,428	0,000			

Problem çözüme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol ile saldırganlık toplam arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=12,620$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Saldırganlık toplam düzeyinin belirleyicisi olarak problem çözüme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ( $R^2=0,116$ ). Öğrencilerin problem çözüme yeteneğine güven düzeyi saldırganlık toplam düzeyini etkilememektedir ( $p=0.087>0.05$ ). Öğrencilerin yaklaşma kaçınma düzeyi saldırganlık toplam düzeyini etkilememektedir ( $p=0.765>0.05$ ). Öğrencilerin kişisel kontrol düzeyi saldırganlık toplam düzeyini arttırmaktadır ( $\beta=1,290$ ). Diğer ifade şekli ile öğrencilerin kişisel kontrol düzeyi saldırganlığı azaltmaktadır.



## 5.TARTIŞMA

Bu araştırmada sağlık meslek yu'ksekokulu oğrencilerinin saldırganlık du'zeyleri ile problem co'zme becerileri arasındaki ilişki bazı değişkenlere g'ore incelenmiştir. Bu b'olumde araştırmanın ama'çları doğrultusunda elde edilen bulguların, tartişilmesine ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Problem co'zme becerisi genel ile saldırganlık toplam arasındaki neden sonu'ç ilişkisini belirlemek u'zere yapılan analiz istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Tablo 6). Sağlık meslek yu'ksekokulu oğrencilerinin problem co'zme beceri du'zeyi saldırganlık toplam du'zeyinde değerikliğe sebep olabilmektedir. Diğer ifade şekli ile problem co'zme beceri genel du'zeyi yu'ksek olması saldırganlık toplam du'zeyini azaltmaktadır. Bu bulgular daha 'once yu'rutu'len araştırma sonu'çlarıyla benzerlik g'ostermektedir.

G'okbu'zoğlu (2008) ergenlerin saldırganlık du'zeyleri ile problem co'zme becerileri u'zerine yaptığı araştırmada, problem co'zme becerileri gelişmiş, kendine bu konuda gu'venen bireylerin; zorluklar ve engeller karşısında daha soğukkanlı kalarak, sorundan ka'çmak yerine ona yaklaşarak doğru ve ger'çek'çi co'z'u'mler u'retebilmesinin; problem co'zme becerisi yeteri kadar gelişmemiş bireylerin ise, bu alandaki yetersizlerini kapatmak ve sorundan ka'çmak i'cin 'ofke ve saldırganlık gibi co'z'u'mden uzaklaştırıcı du'rtu'sel davranışlarda bulunmasının etken olduğunu belirtilmiştir.(64)

Araştırma bulgularında problem co'zmenin alt boyutları olan problem co'zme yeteneğine gu'ven, yaklaşma ka'çınma, kişisel kontrol ile saldırganlığın alt boyutlarından fiziksel saldırganlık, duşmanlık du'zeyi, 'ofke du'zeyi arasındaki neden sonu'ç ilişkisi incelendiğinde kişisel kontrol du'zeyi ile saldırganlık alt boyutları anlamlı bulunmuştur. (Tablo 8-9-10-12). Diğer ifade şekli ile oğrencilerin kişisel kontrol du'zeyi fiziksel saldırganlık, duşmanlık du'zeyi ve 'ofke du'zeyini azaltmaktadır. Literatu'r incelendiğinde, problem co'zme becerisi gelişen bireylerin kişisel kontrol du'zeylerinin de yu'ksek olduğu g'oru'lmuştur. Kişilerin, sorunlar karşısındaki kişisel kontrollerinin yu'ksek olması, onların du'rtu'sel ve saldırgan davranışlar sergilemelerini azaltıcı bir fakt'or olarak belirtilmiştir.

Heppner (1998), problem çözüme sürecinde kendilerini etkin problem çözücü olarak algılayanların problem çözüme yeteneklerine güvendikleri, problem durumlarında kaçınmadan çok yaklaşma duygusuna ve kişisel kontrole sahip oldukları belirtmiştir. Kendilerini daha iyi problem çözücü olarak algılayanların, karar verme sürecinde diğerlerine göre daha dikkatli, sıkı ve sistematik oldukları, buna karşın kendini daha az etkin olarak algılayanların ise kullandıkları stratejilerin dürtüsel ve kaçınma ile tanımlanabilecek bir yapısı olduğunu belirtmiştir.

Aydın, İmamoğlu ve Yukay (2005), üniversite öğrencilerinin öfke yaşantıları ile problem çözüme becerileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında, öfke yaşantıları ile problem çözüme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Öfke dışı yani saldırganlık olarak da ifade edilen davranışlar ile problem çözüme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma ve kişisel kontrol ile doğrusal bir ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır.(64)

Büyükgöze ve Koç (2015), üniversite öğrencilerinin saldırganlık, kişilerarası problem çözüme becerileri, kişilerarası ilişki tarzları ve iletişim becerileri üzerine yaptığı araştırmasında, yapıcı problem çözümenin iletişim becerileri üzerinden hem yıkıcı saldırganlıkla hem de atılganlıkla iletişim becerileri üzerinden dolaylı ilişkisinin anlamlı düzeyde olduğunu saptamıştır. Yine kendine güvensiz yaklaşımın hem yıkıcı saldırganlıkla hem de atılganlıkla iletişim becerileri üzerinden dolaylı ilişkisinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak yapıcı problem çözümenin, iletişim becerileri, atılganlık ve yıkıcı saldırganlıkla ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna göre yapıcı problem çözüme ve iletişim becerileri ile yıkıcı saldırganlık arasında negatif bir ilişki, atılganlıkla ise pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür.(1)

Araştırmaya katılan öğrencilerin düşmanlık puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (Tablo 3). 1.sınıfların düşmanlık puanları, 2.sınıfların düşmanlık puanlarından düşük bulunmuştur. Saldırganlık alt boyutlarının ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır. Problem çözüme alt boyutları arasında problem çözüme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol, problem çözüme becerisi genel puanları ortalamalarının sınıf değişkeni açısından ortalamaları arasındaki fark anlamlı

bulunmamıştır. Sonuç olarak kişisel düzeyde problem çözme becerisi gelişmiş kişilerde sınıf ayrımı fark etmezken saldırganlık da ortamın yeni olması düşmanlığı tetiklediğini düşünebiliriz.

Araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık toplam puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. 20 ve altı olanların saldırganlık toplam puanları ( $\bar{x}=81,623$ ), 21 ve üzeri olanların saldırganlık toplam puanlarından ( $\bar{x}=76,928$ ) yüksek bulunmuştur. Saldırganlık alt boyutlarından düşmanlık ve öfke anlamlı farklılıklar içerirken, fiziksel saldırganlık ve sözel saldırganlık farkı anlamlı bulunmamıştır (Tablo 3)

Gökbüzoğlu(2008), araştırmasında ergenlerin saldırganlık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda ergenlerin yaş değişkenine göre saldırganlık puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılığın 13 ve 16 yaş grubu arasında 16 yaş grubunun lehine, 14- 16 yaş grubu arasında 16 yaş grubu lehine olduğu bulunmuştur. Saldırganlığın yaş ile ilişkisini açıklayan literatür bilgileri genel olarak saldırganlığın yaş arttıkça azalacağı yönündedir. Ergenlikten yetişkinliğe doğru olan süreç içerisinde saldırganlığın azalan bir yapı içerisinde ilerleyebileceği düşünülebilir.(64)

Yurttaş(2016), farklı yaş gurubundaki bireylerin saldırganlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Fiziksel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve sözel saldırganlık alt ölçeklerinde 21-24 yaş arası bireylerin puan ortalamaları 20 yaş ve altı bireylerin puan ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.(14)

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol, problem çözme becerisi genel puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.(Tablo 2)

Çam ve Tümkaya'nın (2006) çalışmasında öğrencilerin yaş gruplarına göre bakıldığında yapıcı problem çözmeye büyük yaş grubundakilerin (23-30 yaş) küçük yaş

(18-20 yaş) grubundakilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. “Ayrıca, yaş ranjı daha büyük olan bir örneklemede sosyal problem çözmenin incelendiği çalışmada genç yetişkin ve orta yetişkinlerin yaşlılara göre probleme daha olumlu yaklaştıkları ve daha akılcı problem çözme becerilerine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.”(11,52)

Problem çözme becerisi hayat boyu gelişerek devam eden öğrenmeye bağlı bir süreçtir. Problem çözme becerisinin, yaş ilerledikçe artan yaşantı zenginliğine paralel olarak geliştiği ve arttığı belirtilmektedir. Bunda; kişinin yaşamı boyunca edindiği deneyimler, kazandığı hayat tecrübesi, karşılaştığı problemler ve geliştirdiği çözüm yolları gibi birçok faktör etkilidir.(64)

Gülbüz (2014)'ün çalışmasında ise 18 yaş ve 22 yaş grubu öğrenciler arasında yapılan incelemede yaşlara göre problem çözme becerileri değerlendirildiğinde, öğrencilerin yaş gruplarına göre problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Gökbüzoğlu (2008), Çağlayan (2007), Saracaoğlu (2009) problem çözme becerisinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar bulguları desteklemektedir.(11,64)

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre 147'si (%55,3) kadın, 119'u (%44,7) erkek olarak dağılmaktadır (Tablo 1). Fiziksel saldırganlık puanları ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermeme sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.(Tablo3) Kadınların fiziksel saldırganlık puanları, erkeklerin fiziksel saldırganlık puanlarından düşük bulunmuştur. Fakat öğrencilerin düşmanlık, öfke, sözel saldırganlık, saldırganlık alt boyutu puanlarının cinsiyete göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Pekince (2012), araştırmasında ergenlerin cinsiyetlerine göre saldırganlık tutumları incelenmiş ve erkek ergenlerin kız ergenlere göre daha saldırgan olduğu saptanmıştır.(77)

Yalçın (2016), araştırmasında cinsiyet değişkeninin üniversite öğrencilerinin saldırganlık davranışları üzerinde saldırganlık alt boyutlarının tamamının anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ve üniversite öğrencilerinin içinde özellikle erkeklerde, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık ve dürtüsel saldırganlığın kızlara göre daha fazla olduğunu göstermektedir.(18)

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol, problem çözme becerisi genel puanları ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından farkı anlamlı bulunmamıştır.(Tablo 2)

Gökbüzoğlu (2008), çalışmasında da problem çözme ölçeği problem çözme yeteneğine güven alt boyutu puanlarının cinsiyete göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.(64)

Şahin (2015)'nin hemşirelerin problem çözme becerilerinin çeşitli demografik özellikleri ile ilgili araştırmasında da problem çözme envanteri ve tüm alt boyutlar incelendiğinde yaklaşma kaçınma alt boyutunda farklılık olduğu görülmüştür. Yaklaşma kaçınma alt boyutuna göre kadın hemşirelerin problem çözme envanteri ve alt boyut becerileri erkeklere göre daha yüksektir varsayımı kabul edilmiştir.(45)

Gündoğdu (2010) lise 1. sınıfa devam eden öğrencilerin cinsiyet ve ailelerinin maddi gelir durumu değişkenleri açısından çatışma çözme, saldırganlık ve öfke düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını incelediği çalışmada öğrencilerin fiziksel saldırganlık, öfke, saldırganlık ve problem çözme düzeylerinde cinsiyetleri açısından anlamlı farklılıklar bulmuştur. Öğrencilerin toplam, fiziksel, sözel, dolaylı saldırganlık ve öfke düzeylerinde ailelerinin maddi gelir durumları açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.(79)

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke, sözel saldırganlık, saldırganlık toplam puanları ortalamalarının yaşadıkları yer değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.(Tablo 3) İlgili literatür incelendiğinde sayıları azda olsa saldırganlık ile üniversite öğrencilerinin



yetiştirildikleri çevre ortamı arasında anlamlı ve anlamsız ilişkiler olduğunu gösteren başka araştırmaların sonuçları da bulunmaktadır.

Yalçın(2016), üniversite öğrencilerin sergiledikleri saldırganlık davranışının yetiştikleri çevre türüne göre fiziksel saldırganlık alt boyutunda, sözel saldırganlık alt boyutunda ve saldırganlıktan kaçınma alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Buna karşın dürtüsel saldırganlık alt boyutunda üniversite öğrencilerinin yetiştikleri çevreye göre anlamlı bir farklılaşma bulmuştur. Yapılan bu teste göre köyde yetişmiş olan üniversite öğrencilerinin dürtüsel saldırganlık düzeyi, ilçede yetişmiş üniversite öğrencilerin dürtüsel saldırganlık düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.(18)

Saldırganlığı boyutlar üzerinden inceleyen Eroğlu (2009) köy ve mezradan gelen üniversite öğrencilerinin fiziksel saldırganlık düzeyinin kasabadan gelen üniversite öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuşken, aynı araştırmada saldırganlığın diğer alt boyutları ile çevre faktörü arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.(18)

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke, sözel saldırganlık, saldırganlık toplam puanları ortalamalarının ve problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol, problem çözme becerisi genel puanları ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkeni açısından grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.(Tablo 2-3)

Gökbüzoğlu(2008), saldırganlık ölçeği toplam puanlarının ve problem çözme ölçeği problem çözme yeteneğine güven alt boyutu puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Gümüş (2000), Demirhan (2002), Dizman (2003), Gürsoy (2002), Dalkılıç (2006), Derin (2006) ve Çelik (2006) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırma bulgularını destekler nitelikte anne eğitim düzeyinin saldırganlık düzeyi ve problem çözme becerileri arasında bir ilişki bulunamamıştır.(64)

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşma kaçınma puanları ortalamalarının baba öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.(Tablo2) Baba öğrenim düzeyi lise olanların yaklaşma kaçınma puanları, baba öğrenim düzeyi ortaokul olanların yaklaşma kaçınma puanlarından yüksek bulunmuştur. Baba öğrenim düzeyi lise olanların yaklaşma kaçınma puanları, baba öğrenim düzeyi üniversite olanların yaklaşma kaçınma puanlarından yüksek bulunmuştur. Fakat araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven, kişisel kontrol, problem çözme becerisi genel puanları ortalamalarının baba öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Baba öğrenim düzeyi lise olanların problem çözme becerileri alt boyutundan yaklaşma kaçınma becerisinin düşük olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke, sözel saldırganlık, saldırganlık toplam puanları ortalamalarının baba öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sonuçlara göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.(Tablo 3)

Ağlamaz (2006) ve Ersoy (2001) tarafından yapılan araştırmalarda, babanın eğitim düzeyi arttıkça saldırganlık düzeyinin azaldığı yönünde sonuçlara ulaşırken, Pekince(2012) tarafından yapılan araştırmada babası üniversite mezunu olan ergenlerin saldırganlık puan ortalamaları yüksek olmasına rağmen gruplar arası fark istatistiksel olarak önemli bulunmamıştır.(77)

Gökbüzoğlu(2008), araştırmasında da baba eğitim düzeyinin saldırganlık değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analizinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Problem Çözme Ölçeği problem çözme yeteneğine güven alt boyutu puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analizinde ise grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu çalışmalar bulguları destekler niteliktedir.(64)

Araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık toplam puanları ortalamalarının ebeveyn sağ kalım durumuna göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştu.(Tablo 3) İkisi de sağ olanların saldırganlık toplam puanları, anne veya baba vefat olanların saldırganlık toplam puanlarından yüksek bulunmuştur. Problem çözme alt boyutlarından ise problem çözme yeteneğine güven puanları anne baba yaşam

durumuna göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. İkisi de sağ olanların problem çözme yeteneğine güven puanları, anne veya baba vefat olanların problem çözme yeteneğine güven puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu durum yaşamın sorumluluğunu tek başına üstlenmiş bireylerin kendine güveninin arttığı, sorunlarıyla karşılaşma cesareti kazandıkları ve dolayısıyla sorunlarını çözebildiklerini düşündürmektedir.

Yüksel (2014), çalışmada arkadaşlarıyla evde kalan öğrencilerin kişisel kontrol, problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma alt ölçeklerinden ve problem çözme envanteri toplam puanından en düşük, ailesinin yanında kalan öğrencilerinde ise en yüksek puan aldığı saptanmıştır, fakat bu değişimlerin istatistiksel olarak bir anlamı bulunmamaktadır. Yılmaz ve arkadaşları, Ulupınar ve Altun'un çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum yaşamın sorumluluğunu tek başına üstlenmiş bireylerin kendine güveninin arttığı, sorunlarıyla karşılaşma cesareti kazandıkları ve dolayısıyla sorunlarını çözebildiklerini düşündürmektedir.(8)

Yurttaş(2016), yaptığı araştırmada anne ve babanın sağ olup olmamasının saldırganlık üzerinde etkisinin olmadığı sonucunu bulmuştur.(14)

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke, sözel saldırganlık, saldırganlık toplam puanları, problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol, problem çözme becerisi genel puanları ortalamalarının algılanan ekonomik düzey değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. (Tablo2-3)

Yurttaş(2016), araştırmasında katılımcıların kişisel aylık gelir düzeyleri ile saldırganlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. (14)

Doğan (2009), Derin (2006), Yıldırım ve arkadaşları, Gölgeleyen (2011) problem çözme becerilerinin algıladıkları gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.(81,84,85,86) Bu çalışmalar bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık toplam puanları ortalamalarının kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduğu açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur.(Tablo 3) Buna göre; kardeş sayısı 1-2 olanların saldırganlık toplam puanları, kardeş sayısı 3-4 olanların saldırganlık toplam puanlarından yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 1-2 olanların saldırganlık toplam puanları, kardeş sayısı 5 ve üzeri olanların saldırganlık toplam puanlarından yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısının fazla olması aradaki anlaşma becerisini artırdığını ve saldırganlığı azaltma yönünde etkisinin olduğunu düşündürmektedir.

Pekince(2012), araştırmasında ergenlerin kardeş sayılarına göre saldırganlık puanları incelendiğinde; 5 kardeşe sahip olan ergenlerin diğer gruplara göre daha saldırgan oldukları buna karşın gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu saptanmıştır. (77)

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke, sözel saldırganlık, saldırganlık toplam puanları ortalamalarının, problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol, problem çözme becerisi genel puanları ortalamalarının sigara kullanma durumu göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.(Tablo2-3)

Yurttaş(2016), araştırmasında katılımcıların sigara kullanma alışkanlıkları ile saldırganlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Saldırganlık ölçeği alt boyutlarının tümünde sigara kullanan bireylerin puan ortalamaları sigara kullanmayan bireylerin puan ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.(14)

Gülbüz (2008), araştırmasının sonucunda öğrencilerin sigara kullanım süreleri ve kullanım durumlarına göre problem çözme becerileri değerlendirildiğinde sigara kullanmayan öğrencilerin problem çözme becerileri daha yüksek görünse de sigara kullanım süreleri ve kullanım durumlarına göre öğrencilerin problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.(11)

Yıldırım ve Arkadaşları (2011) Sigara ve alkol kullanmayan öğrencilerin PCB algıları, sigara ve alkol kullananlardan daha iyi bulunmuş ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.(86)

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol, problem çözme becerisi genel puanları ortalamalarının alkol kullanma durumuna göre fark anlamlı bulunmamıştır.(Tablo 2) Fakat araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel saldırganlık, öfke ve sözel saldırganlık puanları ortalamalarının alkol kullanma durumuna göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Düşmanlık saldırganlık alt boyutunda ise anlamlı sonuç olmadığı görülmektedir. Alkol kullananların saldırganlık toplam puanları (87,207±20,159), alkol kullanmayanların saldırganlık toplam puanlarından (77,357±16,074) yüksek bulunmuştur.(Tablo 3)

Yurttaş'ın (2016) araştırması da destekler nitelikte katılımcıların alkol kullanma alışkanlıkları ile saldırganlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Fiziksel saldırganlık, öfke ve düşmanlık alt boyutlarında alkol kullanan bireylerin puan ortalamaları alkol kullanmayan bireylerin puan ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Sözel saldırganlık alt boyutunda ise anlamlı sonuç olmadığı görülmektedir.(14)

Araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık toplam puanları ortalamalarının günde 4 saatten fazla internet kullanma durumuna göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre; Günde 4 saatten fazla internet kullananların saldırganlık toplam puanları, günde 4 saatten fazla internet kullanmayanların saldırganlık toplam puanlarından yüksek bulunmuştur. Günde 4 saatten fazla internet kullananların saldırganlık toplam puanları, günde 4 saatten fazla bazen internet kullananların saldırganlık toplam puanlarından yüksek bulunmuştur.(Tablo 3) Sonuçlara bakıldığında uzun süre internette kalma bireylerin sosyalleşmede kaygı düzeylerini artırarak mekanizmaları üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu dile getirebiliriz.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerisi genel puanları ortalamalarının günde 4 saatten fazla internet kullanma durumuna göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Günde 4 saatten fazla internet

kullananların problem çözme becerisi genel puanları, günde 4 saatten fazla internet kullanmayanların problem çözme becerisi genel puanlarından yüksek bulunmuştur. Günde 4 saatten fazla internet kullananların problem çözme becerisi genel puanları, günde 4 saatten fazla internet bazen kullananların problem çözme becerisi genel puanlarından yüksek bulunmuştur.(Tablo 2) Bu sonuca göre uzun süre internet ortamında bulunmanın sosyal hayatta problem çözme becerisi üzerine olumsuz etkilerinin olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme alt boyutlarından kişisel kontrol puanları ortalamalarının sigara alkol dışında madde kullanma durumuna göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Sigara alkol dışında bazen madde kullananların kişisel kontrol puanları, sigara alkol dışında madde kullanmayanların kişisel kontrol puanlarından yüksek bulunmuştur. Fakat grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.(Tablo 2) Saldırganlık toplam puanları ortalamalarının sigara alkol dışında madde kullanma durumuna göre ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre; Sigara alkol dışında madde bazen kullananların saldırganlık toplam puanları, sigara alkol dışında madde kullanmayanların saldırganlık toplam puanlarından yüksek bulunmuştur.

Sonuçlarına göre bireylerin bastırılmış duygularını madde tüketiminden sonra ortaya çıkardıkları ve bu düşüncelerle tepkisel olarak saldırgan davranışlar sergileyebilme olasılığının oldukça yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenciler arasında yapılan bu araştırmada ve literatürden elde edilen veriler doğrultusunda, Problem çözme becerilerindeki eksikliklerin gençlerde madde kullanımı gibi sonuçlara yol açabileceği, sigara içmenin, günlük sorunlarla başa çıkmak için gerekli olan enerji düzeyini azaltabileceği ve düzenli olarak, uzun dönemli çok miktarda alınan maddenin ise depresif duyguları artırabileceği düşünülebilir. Bireylerin çoğunun sorunlarını çözme yolu olarak problemlerini çözmeyen sigara, alkol ve ilaç kullanma gibi çabalara başvurduğu literatürlerde desteklenmektedir.(80)

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerisi genel puanları ortalamalarının algılanan başarı durumuna göre ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.(Tablo2) Bu sonuç doğrultusunda bireylerin kendilerini başarısız

algılamaları problem çözmeye becerilerindeki eksikliklerini gidermede de başarısız olduğunu düşünebiliriz.

Kurtyılmaz (2005), öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözmeye becerileri üzerinde yaptığı araştırmasında, saldırganlık davranışları ile problem çözmeye becerileri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözmeye becerilerini yetersiz algılandıkları oranda saldırganlık davranışlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.(64)

Güner (2007), çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin, lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözmeye becerileri üzerine etkisini incelediği araştırmasında, yapılan çatışma çözme grup rehberliğinin saldırganlığı azaltıcı, problem çözmeye becerilerini artırıcı bir etkisi olduğunu tespit etmiştir.(12)

Gülbüz (2014), yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okul başarı durumlarını algılama biçimlerine göre yapılan değerlendirmede bulgular sonucunda başarı durumunu “orta” olarak değerlendirenlerin problem çözmeye becerileri “başarılı” ve “başarısız” değerlendirenlere göre yüksek olmakla birlikte okul başarı durumlarını “başarılı”, “orta” ve “başarısız” olarak değerlendiren öğrencilerin problem çözmeye becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.(11)

Schreglmann ve Doğruluk (2012) yapmış olduğu çalışmada algılanan akademik başarı düzeyinin problem çözmeye becerisi üzerine etkisi olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.(11)

Gölgeleyen (2011) yapmış olduğu çalışma sonucunda, başarı durumunu çok iyi ve iyi olarak algılayan meslek lisesi öğrencilerinin problem çözmeye becerilerinin; başarı durumunu orta ve zayıf olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulunmuştur.(80)

Araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık toplam puanları ortalamalarının algılanan başarı durumuna göre ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre; Kendini başarısız hissedenenlerin saldırganlık toplam puanları, kendini başarılı

hissedenlerin saldırganlık toplam puanlarından yüksek bulunmuştur. Kendini başarısız hissedenlerin saldırganlık toplam puanları, kendini bazen başarılı hissedenlerden saldırganlık toplam puanlarından yüksek bulunmuştur.(Tablo 3) Bu sonuçtan da algılanan başarı düzeyinin düşük olması bireyin saldırganlık davranışını artıran unsurlar arasında olduğunu düşünebiliriz.





## 6.SONUÇ ve ÖNERİLER

### 6.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sosyo-demografik özelliklerin dağılımı incelendiğinde;

- Öğrencilerin yaşadıkları yer değişkenine göre 134'ü (%50,4) büyükşehir, 48'i (%18,0) şehir, 58'i (%21,8) ilçe, 26'sı (%9,8) köy olarak saptanmıştır.
- Öğrenciler anne öğrenim düzeyi değişkenine göre 181'i (%68,0) ilköğretim ve altı, 40'ı (%15,0) ortaokul, 33'ü (%12,4) lise, 12'si (%4,5) üniversite olarak saptanmıştır.
- Öğrenciler algılanan ekonomik durumu değişkenine göre 21'i (%7,9) düşük, 220'si (%82,7) orta, 25'i (%9,4) yüksek olarak saptanmıştır.
- Öğrenciler sigara kullanma durumu değişkenine göre 84'ü (%31,6) evet, 160'ı (%60,2) hayır, 22'si (%8,3) bazen olarak saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre problem çözme becerileri alt boyutları açısından ve saldırganlık eğilimleri alt boyutları açısından grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sosyo-demografik özelliklerin dağılımı incelendiğinde;

- Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre 147'si (%55,3) kadın, 119'u (%44,7) erkek olarak saptanmıştır. Kadınların fiziksel saldırganlık puanları ( $\bar{x}=20,449$ ), erkeklerin fiziksel saldırganlık puanlarından ( $\bar{x}=23,235$ ) düşük bulunmuştur. Problem çözme becerilerinde ise fark bulunamamıştır.
- Öğrenciler sınıf değişkenine göre 124'ü (%46,6) birinci sınıf, 142'si (%53,4) ikinci sınıf olarak saptanmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık alt boyutlarından düşmanlıkta anlamlı fark gözlenirken diğer boyutlarında fark

bulunmamıştır. Ayrıca problem çözme becerilerinde de sınıf farkı anlamlı bulunmamıştır.

- Öğrenciler yaş değişkenine göre 114'ü (%42,9) 20 ve altı, 152'si (%57,1) 21 ve üzeri olarak saptanmıştır. Saldırganlık alt boyutlarından düşmanlık ve öfkede 18 ve 20 yaş olanların puanları 21 ve 24 yaş olanların puanlarından yüksek bulunmuştur. Problem çözme becerilerinde fark anlamlı bulunmamıştır.
- Öğrenciler baba öğrenim düzeyi değişkenine göre 119'u (%44,7) ilkokul ve altı, 47'si (%17,7) ortaokul, 67'si (%25,2) lise, 33'ü (%12,4) üniversite olarak saptanmıştır. Saldırganlık toplam puanları ortalamaları açısından fark anlamlı bulunamazken, problem çözme alt boyutlarından yaklaşma kaçınma puan ortalamasında; baba öğrenim düzeyi lise olanların puanının, baba öğrenim düzeyi ortaokul ve üniversite olanların yaklaşma kaçınma puanlarından daha yüksek bulunmuştur.
- Öğrenciler anne baba yaşam durumu değişkenine göre 247'sinin (%92,9) anne ve babası sağ, 3'ünün (%1,1) annesi vefat etmiş babası sağ, 16'sının (%6,0) babası vefat etmiş annesi sağ olarak saptanmıştır. Problem çözme yeteneğine güven puan ortalamalarında; ikisi de sağ olanların problem çözme yeteneğine güven puanlarının, anne veya baba vefat olanların problem çözme yeteneğine güven puanlarından yüksek bulunmuştur. Saldırganlık toplam puan ortalamalarının anne ve baba yaşam durumu değişkenleri arasında; anne ve baba sağ olanların puanlarının, anne veya baba vefat olanların saldırganlık puan ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur.
- Öğrenciler kendi dahil kardeş sayısı değişkenine göre 86'sı (%32,3) 1-2, 114'ü (%42,9) 3-4, 66'sı (%24,8) 5 ve üzeri olarak saptanmıştır. Saldırganlık toplam puanları ortalamasına göre kardeş sayısı 1-2 olanların diğerlerinden

daha yüksek olduğu bulunmuştur. Problem çözme becerilerinde fark anlamlı bulunmamıştır.

- Öğrenciler kaçınıcı çocuk olduğu değişkenine göre 172'si (%64,7) 1.ve 2.çocuk, 63'ü (%23,7) 3.ve 4.çocuk, 31'i (%11,7) 5. ve üzeri çocuk olarak saptanmıştır. Öğrencilerden 1.ve 2.çocuk olanların saldırganlık toplam puanları, 3.ve 4.çocuk olanların saldırganlık toplam puanlarından yüksek bulunmuştur. Problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol, problem çözme becerisi genel puanları ortalamalarının kaçınıcı çocuk olduğu değişkeni açısından grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.
- Öğrenciler alkol kullanma durumu değişkenine göre 29'u (%10,9) evet, 199'u (%74,8) hayır, 38'i (%14,3) bazen olarak saptanmıştır. Öğrencilerin saldırganlık toplam puanları ortalamalarının alkol kullanma durumu değişkeni açısından grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Alkol kullananların daha çok saldırganlık eğilimi gösterdiği bulunmuştur. Problem çözme becerilerinde fark anlamlı bulunmamıştır.
- Öğrenciler günde 4 saatten fazla internet kullanma durumu değişkenine göre 94'ü (%35,3) evet, 102'si (%38,3) hayır, 70'i (%26,3) bazen olarak saptanmıştır. Öğrencilerin saldırganlık toplam puanları ve problem çözme becerileri toplam puanı ortalamalarının günde 4 saatten fazla internet kullanma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.
- Öğrenciler sigara alkol dışında madde kullanma durumu değişkenine göre 4'ü (%1,5) evet, 259'u (%97,4) hayır, 3'ü (%1,1) bazen olarak saptanmıştır. Öğrencilerin problem çözme alt boyutlarından kişisel kontrol puanları ortalamalarının sigara alkol dışında madde kullanma durumuna göre ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin saldırganlık toplam puanları ortalamaları sigara alkol dışında bazen madde kullananların

saldırganlık toplam puanları, sigara alkol dışında madde kullanmayanların saldırganlık toplam puanlarından yüksek bulunmuştur.

- Öğrenciler algılanan başarı durumu değişkenine göre 159'u (%59,8) başarılı, 16'sı (%6,0) başarısız, 91'i (%34,2) bazen başarılı olarak saptanmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerisi genel puanları ortalamalarının kendini başarılı bulma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleme sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin saldırganlık toplam puanları ortalamalarının kendini başarılı bulma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

## 6.2.Öneriler

Araştırmada sağlık meslek yüksek okulunda okuyan öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda, aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri puanları, saldırganlık puanlarını anlamlı düzeyde negatif yönde yordadığı görülmektedir. Fakat tek başına bir etken olmadığı diğer etkenlerle birlikte problem çözme becerisi de eklenerek yeni araştırmalar kapsamında incelenebilir.
- Erkeklerin fiziksel saldırganlığa kadınlardan daha eğilimli olmaları nedeniyle erkekler risk grubu olarak ele alınmalıdır.
- Sınıflar arasındaki fark ile yaşı 18-20 olanlarda ortaya çıkmış düşmanlığı azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Ebeveynleri sağ olanların problem çözme yeteneğine güveni düşürmekle birlikte saldırganlık özelliğini artıran bir unsur olması ayrıca birinci veya

ikinci çocuk olmasının da saldırganlığı artırması nedeniyle ebeveynlerinde yer aldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Alkol kullanımı, günde dört saatten fazla internet kullanımı, alkol dışı madde kullanımı saldırganlığı artırması nedeniyle bağımlılıkların olumsuz etkileri üzerinde durulabilir, sürekli eğitimler yapılabilir ve risk grupları içinde değerlendirilebilir.
- Kendini başarısız hissedenlerin problem çözme becerilerinin de yetersiz olması bununla birlikte fiziksel saldırıya eğilimli olmaları nedeniyle bu kişilerin belirlenerek kendilerini gerçekleştirmeleri ile ilgili fırsatlar sağlanabilir ya da problem çözme beceri eğitimleri ile başarısızlık algıları azaltılabilir.
- İlgili literatür incelendiğinde, sağlık bölümü okuyan öğrenciler üzerinde saldırganlık ve problem çözme becerisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda konuyla ilgili farklı okul grupları üzerinde de çalışma gerçekleştirilerek; buradan elde edilecek sonuçlar üzerinden karşılaştırmalar yapılabilir.
- Üniversite öğrencileriyle üniversiteye devam etmeyen genç yetişkinler arasında saldırganlık düzeyleri ve problem çözme becerileri arasında ki ilişkinin ifade edilişi açısından farklılıklar olabileceği için, benzer araştırmalar üniversiteye devam etmeyen genç yetişkinlerle de gerçekleştirilebilir.
- Problem çözme becerilerinin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisini incelemek için deneysel çalışmalar yapılabilir ve izlem çalışmaları ile amaçlanan saldırgan davranış azaltmadaki değişiklikleri ve verilen eğitimin etkililiği sınanabilir.
- İlerde hastalara bakım verecek öğrencilere eğitim alırken, saldırgan davranışlar gösterme sıklığı ve şiddete eğilimi fazla olan öğrencilerle,

problem çözüme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği çalışmaları yapılabilir. Yapılacak olan grup rehberliği çalışmalarında problem çözüme becerilerinin yanı sıra, iletişim becerileri, çatışma çözüme becerileri gibi alanları da destekleyici eğitimler verilebilir.

- Konuya ilişkin düzenlenen akran eğitimleri ile üniversite öğrencilerinin farklı üniversite ve kurumlarda bu bilgilerini aktarmaları sağlanabilir.
- Sağlık meslek yüksekokulunda görev yapan tüm eğitim-öğretim personelinin ve okul psikolojik danışmanlarının problem çözüme becerilerini arttırmaya yönelik etkili yardımda bulunabilmelerinin, kendi psikolojik sağlıkları ve problem çözüme becerileri ile de ilintili olmasından hareketle; söz konusu okul personeline psikolojik destek sağlayıcı, bilgi ve deneyimlerini artırıcı etkinliklerin düzenlenmesinin faydalı olabileceği önerilebilir.
- Problem çözüme becerisinin geliştirilmesinde yapıcı, destekleyici, yenilikçi tutumların ve eğitim ortamlarının önemli olduğu dikkate alınarak, okullarda bu doğrultuda problem çözüme becerilerini geliştirici eğitim ortamlarının oluşturulması koruyucu ruh sağlığı açısından çok önemli olacaktır. Bu tür eğitimlerle gençlerin stresli olaylar karşısında problem çözüme becerileri geliştirilmesi sağlanabilir.
- Saldırgan davranışların gelişimini daha iyi anlamak ve takip edebilmek için kalitatif çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

1. Büyükgöze Kavas A, Koç B,“Üniversite öğrencilerinin saldırganlık, kişilerarası problem çözme becerileri, kişilerarası ilişki tarzları ve iletişim beceri arasındaki ilişkilerin incelenmesi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2015, 4(2):783-799
2. Arslan C, Hamarta E, Arslan E, Saygın Y,“ Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi”, *İlköğretim Online*, 2010, 9(1):379-388.
3. Hasta D, Güler ME, Saldırganlık: kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013, 4(1).
4. Can Gürkan Ö “Hemşirelik Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri ve İlişkili Faktörler” *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi - Journal of Psychiatric Nursing*, 2016; 7(2):87–93.
5. Seçer İ ”Lise Öğrencilerinin Genel Saldırganlık Düzeyleri Bağlamında, Şiddet İçeren Davranışları Sergileme Sıklıklarının İncelenmesi”, *Akademik Bakış Dergisi*, 2013,(36).
6. Çakmak V,Baş Ü “Mizah Tarzları Ve Problem Çözme Becerileri: Aksaray Büro Çalışanları Üzerine Bir Uygulama”, *Erciyes İletişim Dergisi “akademia”* , 2016, 4(4):116-134.
7. Karabulut O, Pulur A”Gençlik Merkezlerine Üye Gençlerin Temsilcilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması, *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2011, 9(2):71-80.
8. Yüksel A ”Hemşirelik Öğrencilerinin Problem Çözme Öz Değerlendirme Sonuçları Ve Etkileyen Faktörler Araştırma, *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2015, 37–49.
9. Çelikkaleli Ö, Gündüz B “Ergenlerde Problem Çözme Becerileri Ve Yetkinlik İnançları, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2010, 19(2):361 – 377.
10. Yılmaz E, Karaca F, Yılmaz E “Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2009; 12: 1.

11. Gülbüz E *Sağlık Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi* (Tez), Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, 2014.
12. Güner İ *Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi* (Tez). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı, Doktora Tezi; Malatya, 2007.
13. Yavuz Gümüş S *Saldırganlık İle Aile İçi Şiddet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi; 2011.
14. Yurttaş H *Spor Yapan Ve Yapmayan Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi* (Tez) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2016.
15. Dağ İ, Öktem F, Yazıcı K, Güvenç G, Rezaki M, Demir N, Özer Ö, Özer Ö A, Tunçel M “Televizyon programlarındaki şiddet içeriğinin, müstehcenliği ve mahremiyet ihlallerinin izleyicilerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri” *Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Özel Çalışma Grubu Raporu*, Ağustos, 2005.
16. Enç M *Ruh Bilim Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu, Ankara, 1980.
17. Görkey Kesimli İ “Saldırganlık Ve Vandalizm, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2013.
18. Yalçın RÜ *Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2016.
19. Berkowitz L “Pain and aggression: some findings and implications.” *Motiv. Emot.* , 1993, 17: 277–293
20. Karataş Z “Lise Öğrencilerinde Öfke Ve Saldırganlık, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2008, 17(3):277-294.
21. Köknel Ö. *Kişilik*, İstanbul: Altın Kitaplar yayınevi, 1986
22. Kırsh SJ “*Children, Adolescents and Media Violence: A Critical Look at the Research*” London: Sage. 2006.



23. Kurtyılmaz Y. *Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri İle Akademik Başarıları, İletişim Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler: (Anadolu Üniversitesi Ve Osmangazi Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma)* (Tez), Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi; 2005.
24. Bostan G, Kılıçgil E “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencisi Olan ve Olmayan Ankara Üniversitesi Öğrencilerinin Saldırganlık Boyutları” *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2008, 6(3):133-140.
25. Atkinson RL, Atkinson RC, Smith EE, Bem DJ, Hoeksema SN, *Psikolojiye Giriş*. Yavuz Alogan (Çev.), Arkadaş, Ankara, 2002.
26. Freud S, *Psikanaliz Üzerine*. A. Avni Öneş (Çev.). Basım, İstanbul, 1994.
27. Sarıcı Bulut S. *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri Ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri* (Tez), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum, 2008.
28. Brehm, Sharon S, Saul M Kassin ve Steven Fein “Social Psychology” *Fourth Edition. USA : Houghton Mifflin Company*, 1999.
29. Kenrick, Douglas T, Steven L, Neuberg, Robert B, Cialdini “Social Psychology: Unraveling the Mystery.” *USA: Allyn & Bacon*, 1999.
30. Karahan TF, Sardoğan M *Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar* Ankara: Nobel Yayıncılık, 2012.
31. Baron, Robert A, Donn Byrne “*Social Psychology*” Ninth Edition. USA: Allyn & Bacon, 2000.
32. Tuzgöl M. *Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Tez), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara, 1998.
33. Myers, David G, *Social Psychology. Seventh Edition. USA : The McGraw-Hill Companies Inc.*, 2002.
34. Atkinson RL, Atkinson RC, Hilgar ER, *Psikolojiye giriş I.-II.* (Cev. Kemal Atakay, Mustafa Atakay, Aysun Yavuz) Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1995.
35. Fromm E “*İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri*” i. Alpagut (Çev.). Payel Yayınları, İstanbul, 2011, (İlk baskı. 1973).

36. Franzoi, Stephen L “Social Psychology” Third Edition. USA : The McGraw-Hill Companies Inc., 2003.
37. Moeller, Thomas G “Youth Aggression and Violence: A Psychological Approach” USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.
38. Vierikko E, Lea P, Jaakko K, Richard V, Richard R “Sex Differences in Genetic and Environmental Effects on Aggression”, *Aggressive Behavior*, 2003, 29: 55-68.
39. Kumru Sarıca A. *Sosyal Beceri Programının Ergenlerin Saldırganlık Düzeyine Etkisi* (Tez), Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mersin, 2008.
40. Cüceloğlu D. *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999.
41. Geçtan E. *İnsan Olmak*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1996.
42. Aliyev R. *Sosyal Bilişsel Öğrenme İçinde Ş.*, I. Terzi (Ed.), Eğitim Psikolojisi (ss: 405-426). (İkinci baskı). Pegem Akademi, Ankara, 2015.
43. Şahin H. *Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi* (Tez), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara, 2004.
44. Köknel Ö. *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik* Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1995.
45. Şahin P. *Hemşirelerin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Demografik Özellikleri İle İlişkisi (Adnan Menderes Üniversitesi Uygulama Ve Araştırma Hastanesi Örneği)* (Tez), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Hastane Ve Sağlık Kurumları Yönetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2015.
46. Güçlü N “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri” *Milli Eğitim Dergisi*, 2003,160:273–279.
47. Velioğlu P “Hemşirelikte Kavram ve Kuramlar” İstanbul, 1999
48. Gelbal S” Problem çözme” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1991; 6: 24-28.
49. Saygılı H. *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2000.

50. Yıldız, A. *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma* (Tez), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul, 2003.
51. Ferah D. *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi* (Tez), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2000.
52. Çam S, Tümkaya S “Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin (KPÇE) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2006, 3(28):96-111.
53. Kalaycı N “Sosyal Bilimlerde Problem Çözme ve Uygulamalar” Ankara, 32, 2001
54. Gültekin A. *Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi* (Tez), Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2006.
55. Çetinkaya Ş. *Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişilerarası İlişki Tarzı Ve Öfke Kontrolü Üzerine Etkisi* (Tez), Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın, 2013.
56. Sonmaz S. *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2002.
57. Baltacı Ö. *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı, Sosyal Destek Ve Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2010.
58. Bingham, *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi* (Çev:A. Ferhan Oğuzkan), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2004.
59. D’ Zurilla TJ, Nezu AM. *Problem solving therapy: a positive approach to clinical intervention*. 3rd Ed. Springer Publishing Company: 2007.

60. Sullivan JE, Decker JP. Effective Leadership and Management in Nursing. Fifth Edition. Addison Wesley Publishing Company, California, 2001.
61. Tercanlı N. *Hemşirelerin Algıladıkları Sosyal Destek İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki*(Tez), Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, Erzurum, 2011
62. Taylan S. *Heppner'in problem çözme envanterinin uygulama, güvenlik ve geçerlik çalışmaları*. (Tez), Ankara Üniversitesi, Ankara, 1990.
63. Sungur N, *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınları, 1997.
64. Gökbüzoğlu B. *Ergenlerin Saldırganlık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*(Tez), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı, İstanbul, 2008.
65. Çavuş S “Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması” *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 2005, 14.
66. Öğülmüş S, *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Nobel, Ankara, 2006.
67. Söylemez S. *Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi* (Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye. 2002.
68. Senemoğlu N “*Gelişim öğrenme ve öğretim*” Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2010.
69. Ergin BE. *Kişilerarası Problem Çözme Davranışı, Yetişkinlerdeki Bağlanma Biçimleri Ve Psikolojik Rahatsızlık Belirtileri Arasındaki ilişkiler* (Tez), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı, Ankara, 2009.
70. Cüceloğlu D, *İletişim donanımları*. Remzi Kitabevi, İstanbul, 2003.
71. Dökmen Ü, *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Remzi Kitabevi, İstanbul, 2008.
72. Şahin Akaydın F. *Üniversite öğrencilerinin problem alanları, problemlilik düzeyleri, problem çözme becerileri ve yardım arama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez), Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Trabzon, 2002.

73. Heppner P, Paul, Baker CE “Applications of the Problem Solving Inventory” *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 1997,29, 4: 229-242.
74. Nash, James K, Mark W, Fraser, Maeda J, Galinsky, Lawrence L, Kupper “Early Development and Pilot Testing of a Problem-Solving Skills-Training Program for Children” *Research on Social Work Practice*, 2003,13(4): 432-450.
75. Çam S. *İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi (Tez)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1997.
76. Heppner P, Paul CH, Petersen “The Development and Implications of a Personal Problem Solving Inventory”, *Journal of Counseling Psychology*, 1982, 29: 166–175.
77. Pekince H. *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile sosyal aktivitelere katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez)*, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı Halk Sağlığı Hemşireliği, Malatya, 2012.
78. Savaşır I, Şahin N. *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ed: Işık Şavaşır ve Nesrin H. Şahin. Türk Psikologlar Derneği, Ankara, 1997.
79. Gündoğdu R. “9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ” *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2010, 19(3):257-275.
80. Güner P “Sorunlarla etkili baş etme yolu: problem çözme” *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2000, 3(1);62-67.
81. Gölgeleyen Y. *Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi (Tezi)*, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara, 2011.
82. Aydın B, İmamoğlu S, Yukay M “Üniversite Öğrencilerinin Öfke Yaşantıları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2005, (21):1-18
83. Demirtaş Madran A “Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği’nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması” *Türkiye Psikiyatri Dergisi*, 2012, 23.

84. Doğan U. *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Tez), Muğla Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Muğla, 2009.
85. Derin R. *İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Tez), Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir, 2006.
86. Yıldırım A, Hacıhasanoğlu R, Karakurt P, Türkleş S “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Etkileyen Faktörler” *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2011, 8(1):906-921.

## **EK-1: Bilgilendirilmiş Onam Formu**

### **Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Eğilimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Bu araştırmanın amacı, sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin problem çözme becerileri açısından değerlendirilmesinin incelenmesidir.

Bu araştırma, Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Yüksek Lisans Programı öğrencisi Seval KIRMAN tarafından yapılmaktadır. Araştırmanın amacı, sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin problem çözme becerileri açısından değerlendirilmesinin incelenmesidir.

Yaklaşık 10 dakika sürecek olan araştırma kapsamında sizden ekteki anketleri doldurmanız beklenmektedir. Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için cevapları boş bırakmamanız önemlidir. Ankette kimlik bilgileriniz istenmemektedir. Verilen cevaplar bilimsel araştırma dışında kullanılmayacaktır.

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Ankete katılımınız sırasında kendinizi rahatsız hissederseniz, soruları cevaplamayı yarıda bırakabilirsiniz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak isterseniz [sevalkirman@arel.edu.tr](mailto:sevalkirman@arel.edu.tr) e-posta adresinden ulaşabilirsiniz.

imza

Bilgilendirme formunu okudum onaylıyorum.....

## EK-2

Sevgili Öğrenciler,

Bu anketler öğrencilerin bazı konularla ilgili tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bir bilimsel çalışma için uygulanmaktadır. İfadeleri işaretlerken içten olmanız ve kendi doğrularınızı işaretlemeniz, araştırma sonuçlarına önemli katkılar sağlayacaktır. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur.

Çalışmaya katkılarınız için hepinize teşekkür ederim.

Seval KIRMAN

Yüksek Lisans Öğrencisi

- 1) Kaçını sınıfınız?  
a) 1. Sınıf b) 2. Sınıf
- 2) Yaşınız ?.....
- 3) Cinsiyetiniz ?  
a) Kız b) Erkek
- 4) Büyüdüğünüz yer?  
a) Büyükşehir b) Şehir c) İlçe d) Köy e) Kasaba
- 5) Bebekliğinizde size kim baktı ?  
a) Annem b) Anne ve Babam c) Büyükanem d) Yakın Bir Akrabam e) Bakıcı f) Kreş
- 6) Annenin öğrenim durumu nedir?  
a) Okur-yazar değil b) Okuryazar c) İlkokul  
d) Ortaokul e) Lise f) Önlisans g) Üniversite
- 7) Babanın öğrenim durumu nedir?  
a) Okur-yazar değil b) Okuryazar c) İlkokul  
d) Ortaokul e) Lise f) Önlisans g) Üniversite
- 8) Anne-babanın yaşam durumu :  
a) İkisi de sağ b) Annem öldü babam sağ  
c) Babam öldü annem sağ e) İkisi öldü
- 9) Ailenizin ekonomik durumunu nasıl algılıyorsunuz?  
a) Çok düşük b) Düşük c) Orta d) Yüksek e) Çok Yüksek
- 10) Siz dahil kaç kardeşsiniz?.....
- 11) Kaçını çocuksunuz?.....
- 12) Sigara kullanıyor musunuz?  
a) Evet b) Hayır c) Bazen



- 13) Alkol kullanıyor musunuz?  
a) Evet b) Hayır c) Bazen
- 14) Günde 4 saatten fazla internette kalıyor musunuz?  
a) Evet b) Hayır c) Bazen
- 15) Sigara, alkol dışında herhangi bir madde kullanıyor musunuz?  
a) Evet b) Hayır c) Bazen
- 16) Kendinizi başarılı buluyor musunuz?  
a) Evet b) Hayır c) Bazen



Bu ölçek sizin sorunlara yaklaşımınızı belirlemektedir. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Yanıtlarınızı <b>"Her zaman böyle davranırım, Çoğunlukla böyle davranırım, Sık sık böyle davranırım, Arada sırada böyle davranırım, Ender olarak böyle davranırım ve Hiçbir zaman böyle davranmam "</b> ölçeğine göre değerlendirin:	HER ZAMAN	ÇOĞUN LUKLA	SIK SIK	ARADA SIRADA	ENDER	HIÇBİR ZAMAN
1-Bir sorununu çözmek için kullandığın çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırMAM						
<b>2-Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem</b>						
3-Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim						
<b>4-Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını , neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem</b>						
5-Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.						
<b>6-Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra duru ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.</b>						
7-Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
<b>8-Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.</b>						
9-Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşırım.						
<b>10-Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.</b>						
11-Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
<b>12-Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.</b>						
13-Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
<b>14-Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişi güzel sürüklenip giderim.</b>						
15-Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendiririm.						
<b>16-Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.</b>						
17-Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.						
<b>18-Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır,sonra karar veririm.</b>						
19-Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.						

<b>20-Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.</b>						
21-Bir sorunuma yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.						
<b>22-Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.</b>						
	HER ZAMAN	ÇOĞUN LUKLA	SIK SIK	ARADA SIRADA	ENDER	HİÇBİR ZAMAN
23-Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.						
<b>24-Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardı.</b>						
25-Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde , bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum.						
<b>26-Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.</b>						
27-Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.						
<b>28-Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.</b>						
29-Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışırım.						
<b>30-Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.</b>						
31- Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
<b>32- Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.</b>						
33-Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.						
<b>34-Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.</b>						
35-Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Aşağıdaki her bir maddeyi okuyarak, bu madde sizin için her zaman doğru ise <b>“Tamamen Katılıyorum”</b> , genelde doğru ise <b>Katılıyorum</b> , emin değilseniz <b>“Kararsızım”</b> , genelde doğru değilse <b>“Katılmıyorum”</b> , hiçbir zaman doğru değilse <b>“Kesinlikle Katılmıyorum”</b> şeklinde işaretleme yapmanız rica olunur.					
1- Bazı arkadaşlarım benim öfkeli biri olduğumu söylerler					
2- <b>Gerekirse hakkımı korumak için şiddete başvurabilirim</b>					
3- Birisi bana fazlasıyla iyi davrandığında “acaba benden ne istiyor” diye düşünürüm					
4- <b>Arkadaşlarımla görüşlerime katılmadığı zaman bunu onlara açıkça söyleirim</b>					
5- Öfkeden deliye döndüğümde birşeyler kırıp dökerim					
6- <b>İnsanlar benim görüşlerime katılmadıklarında onlarla tartışmaktan kendimi alkoyamam</b>					
7- Zaman zaman bazı olaylara/kişilere yönelik kızgınlığım uzun süre bitmek bilmez					
8- <b>Bazen başkalarına vurma dürtümü kontrol edemiyorum</b>					
9- Sakin yapılı biriyimdir					
10- <b>Tanımadığım insanlar bana fazla yakın davrandıklarında onlara şüpheyle yaklaşırım</b>					
11- Daha önce, tanıdığım insanları tehdit ettiğim oldu					
12- <b>Çok çabuk parlar ve hemen sakinleşirim</b>					
13- Birisi bana sataşırsa kolaylıkla onu itip tartağlayabilirim					
14- <b>İnsanlar sınırimi bozduklarında kolaylıkla onlar hakkında ne düşündüğümü söyleyebilirim</b>					
15- Zaman zaman kıskançlık beni yiyip bitirir					
16- <b>Bir insana vurmanın mantıklı bir gerekçesi olamayacağını düşünüyorum</b>					
17- Bazen hayatın bana adaletsiz davrandığını düşünürüm					
18- <b>Öfke mi kontrol etmekte zorluk çekerim</b>					
19- Yapmak istediğim bir şey engellendiğinde kızgınlığımı açıkça ortaya koyarım					
20- <b>Zaman zaman insanların arkamdan güldüğü duygusuna kapılırım</b>					
21- İnsanlarla sıkça görüş ayrılığına düşerim					
22- <b>Birisi bana vurursa ben de karşılık veririm</b>					
23- Bazen kendimi patlamaya hazır bir bomba gibi hissediyorum					
24- <b>Diğer insanların her zaman çok iyi fırsatlar yakaladıklarını düşünüyorum</b>					
25- Birisi beni iterse onunla kavgaya tutuşurum					
26- <b>Arkadaşlarımla arkamdan konuştuklarını biliyorum</b>					
27- Arkadaşlarım münakaşacı/tartışmayı seven biri olduğumu söylerler					
28- <b>Bazen olmadık şeylere ortada mantıklı bir neden yokken aniden sinirlenir, tepki veririm.</b>					
29- Çoğu insana kıyasla daha sık kavgaya karıştığımı söyleyebilirim.					

## EK-3: Etik Kurul Onayı

### OKAN ÜNİVERSİTESİ Etik Kurul Kararı

Toplantı Tarihi: 03.05.2017

Toplantı Sayısı: 83

Toplantıya Katılanlar:

Prof. Dr. Mithat Kıyak	(Başkan)
Prof. Dr. Mazhar Semih Baskan	(Üye)
Prof. Dr. Dilek Öztürk	(Üye)
Prof. Dr. Ali Tayfun Atay	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Nermin Bölükbaşı	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Nihat Özaydın	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Didem Torun Özkan	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Erdiñ Ünal	(Üye)
Yrd. Doç. Dr. Kerime Derya Beydağ	(Üye)


Okan Üniversitesi Etik Kurulu 03.05.2017 tarihinde Prof. Dr. Mithat Kıyak Başkanlığında toplandı.

Yapılan görüşmeler sonucunda;

**Karar 15.** Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü–Hemşirelik Bölümünden **Seval KIRMAN**'ın “Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Saldırganlık Eğilimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışması için başvuru talebi uygun görülüp oy birliği ile onaylanmıştır.




Prof. Dr. Mithat Kıyak  
(Başkan)




Prof. Dr. Mazhar Semih Baskan  
(Üye)



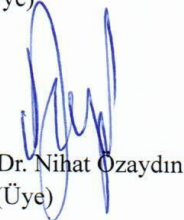
Prof. Dr. Dilek Öztürk  
(Üye)



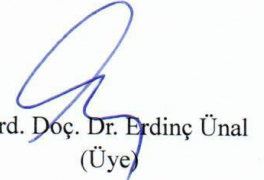
Prof. Dr. Ali Tayfun Atay  
(Üye)



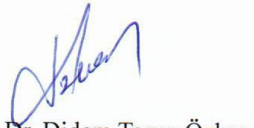
Yrd. Doç. Dr. Nermin Bölükbaşı  
(Üye)



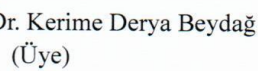
Yrd. Doç. Dr. Nihat Özaydın  
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Erdiñ Ünal  
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Didem Torun Özkan  
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Kerime Derya Beydağ  
(Üye)

## EK-4: Kurum İzni



T.C.  
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ  
Etik Kurulu Başkanlığı



Sayı : 52857131-200  
Konu : Anket İzni

Sayın Öğr. Gör. Seval KIRMAN

İlgi : 23.01.2018 tarihli başvurunuz.

İlgi yazınız gereği, Üniversitemiz Meslek Yüksekokulu Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile yüz yüze yapmayı istediğiniz, “Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Saldırganlık Eğilimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu anket çalışmasını yapma talebiniz uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır  
Prof. Dr. Ergül BERBER  
Etik Kurulu Başkanı

Türkoba Mahallesi Erguvan Sokak No:26 / K 34537 Tepekent - Büyükçekmece/İSTANBUL (www.arel.edu.tr)  
Selda ARSLAN DİVRAK (Yazı İşleri Memuru) seldarslan@arel.edu.tr  
Tel: +90 850 8502735 Fax: +90 212 860 04 81

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.arel.edu.tr> adresinden 9689341d-1f34-436d-be3c-4a086c8df6d2 kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

## EK- 5: Öz Geçmiş

### Kişisel Bilgiler

<b>Adı</b>	Seval	<b>Soyadı</b>	KIRMAN
<b>Doğum Yeri</b>	Bor	<b>Doğum Tarihi</b>	01.01.1986
<b>Uyruğu</b>	TC	<b>Telefon</b>	
<b>e-mail</b>	sevalkirman@hotmail.com		

### Eğitim Düzeyi

	<b>Mezun Olduğu Kurum</b>	
<b>Doktora</b>		
<b>Yüksek Lisans</b>	Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü	<b>2018</b>
<b>Lisans</b>	Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu	<b>2010</b>
<b>Lise</b>	Bor Akın Gönen Anadolu Lisesi	<b>2005</b>

### İş Deneyimi

<b>Görevi</b>	<b>Kurum</b>	<b>Süre</b>
<b>Akademisyen</b>	Arel Üniversitesi	<b>2015- DEVAM</b>
<b>Öğretmen</b>	Uğur Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	<b>2014-2015</b>
<b>Hemşire</b>	Sağlık Bakanlığı Kamu Hastaneleri	<b>2011-2014</b>
<b>Hemşire</b>	Başkent Üniversitesi Hastanesi	<b>2011-2010</b>

### Yabancı Diller

<b>Yabancı Diller</b>	<b>Okuduğunu Anlama</b>	<b>Konuşma</b>	<b>Yazma</b>	<b>YDS Puanı</b>	<b>Diğer Puan</b>
İngilizce	Orta	Orta	Orta	-	-

### Bilgisayar Bilgisi: Microsoft Word, Microsoft Excel.

	<b>Sayısal</b>	<b>Eşit Ağırlık</b>	<b>Sözel</b>
<b>ALES 2017</b>	79,80089	71,89601	61,44088

### Yayınları/Tebliğleri/Sertifikalari/Ödülleri:- Üreme Sağlığı Sertifikası

1. KIRMAN SEVAL,ÖZKÜTÜK NILAY (2010). Ege Üniversitesi Hastanesi Yogun Bakım Ünitelerinde Yatan Hastaların Yakınlarının Gereksinimlerinin İncelenmesi. 1. Temel Hemşirelik Bakımı Kongresi (/)(Yayın No:1689121)
2. ARDAHAN MELEK,KIRMAN SEVAL (2010). Hemşirelerin psikolojik tacize(mobbing) maruz kalma durumları. İsyerinde Psikolojik Siddet/Mobbing Sempozyumu (/)(Yayın No:1689111)
3. KIRMAN SEVAL,ARDAHAN MELEK (2009). Hemşirelik hizmetlerinde liderlik. TSK 4. Ulusal Hemşirelik Kongresi (/)(Yayın No:1689106)
4. KIRMAN SEVAL,ARDAHAN MELEK (2008). HEMSİRELİKTE ÖRGÜTLENME. 7. Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi (/)(Yayın No:1689094)
5. KIRMAN SEVAL,ARDAHAN MELEK (2008). Hemşirelik Yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin beslenme alışkanlıklarının incelenmesi. 7. Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi (/)(Yayın No:1689102)

**Özel İlgi Alanları:** Müzik dinlemek, seyahat etmek, kitap okumak.