



TC  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM DÜZEYİ SPOR YAPAN VE YAPMAYAN  
ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE SALDIRGANLIK  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (ŞIRNAK İLİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ahmet VEZİROĞLU**

**Samsun  
Mayıs-2019**



TC  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİM VE SPOR ANABİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM DÜZEYİ SPOR YAPAN VE YAPMAYAN  
ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE SALDIRGANLIK  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (ŞIRNAK İLİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ahmet VEZİROĞLU**

**Danışman  
Prof. Dr. Osman İMAMOĞLU**

**Samsun  
Mayıs-2019**

T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ahmet VEZİROĞLU tarafından Prof. Dr. Osman İMAMOĞLU danışmanlığında hazırlanan Ortaöğretim Düzeyi Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Problem Çözme ve Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Şırnak İli Örneği) başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından 17 /06 /2019 tarihinde yapılan sınav ile Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Osman İMAMOĞLU  
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Üye : Doç. Dr. Mehmet ÇEBİ  
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi. Hasan SÖZEN  
(Ordu Üniversitesi)

ONAY

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

.... / .... /.....

**Prof. Dr. Ahmet UZUN**  
**Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü**

## TEŞEKKÜR

Öncelikle Yüksek Lisans sürecimde ve Ortaöğretim Düzeyi Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Problem Çözme ve Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Şırnak İli Örneği) başlıklı araştırmamızın her aşamasında değerli görüş ve önerileriyle beni yönlendiren, sabırla dinleyen, tecrübelerini, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, tez danışmanım Prof. Dr. Osman İMAMOĞLU hocama en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Lisansüstü eğitimim süresince bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Özgür BOSTANCI 'ya teşekkürü bir borç bilirim. Tamamlamış olduğumuz çalışmanın çeşitli aşamalarında görüş ve düşüncelerinden faydalandığım Coşkun YILMAZ'a, OMÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün akademik ve idari personellerine teşekkürlerimi sunuyorum. Son olarak tüm bu süreçte her daim arkamda olduklarını hissettiren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, sabırla çalışmalarımı tamamlamam için güç veren, çoğu zaman ihmal etmek zorunda kaldığım değerli aileme teşekkür ederim.

## ÖZET

### ORTAÖĞRETİM DÜZEYİ SPOR YAPAN VE YAPMAYAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (ŞIRNAK İLİ ÖRNEĞİ)

**Amaç:** Şırnak ilindeki Ortaöğretim düzeyinde spor yapan ve yapmayan öğrencilerin problem çözme ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

**Materyal ve Metot:** Araştırmamıza Şırnak il merkezinde 2018-2019 Eğitim-öğretim döneminde eğitimine devam etmekte olan 13-18 yaş arası 501 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılara, okulların ders öncesi ve sonrasındaki serbest zamanlarında veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen, 10 sorudan oluşan demografik bilgi anketi daha sonra ise Problem çözme becerisi envanteri ve saldırganlık ölçeği uygulanmıştır.

**Bulgular:** Cinsiyet ile saldırganlık alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ( $p>0,05$ ). Problem çözme alt boyutlarının karşılaştırılmasında ise düşünen yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılık ( $p<0,05$ ) görülürken, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeyi ile saldırganlık alt boyutlarının karşılaştırılmasında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Yaşadığı yere göre problem çözme düzeylerinin karşılaştırılmasında problem çözme toplam puanı ile diğer alt boyutlar ile anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ). Sınıf düzeyi ile problem çözme alt boyutlarının karşılaştırılmasında ise aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ( $p<0,05$ ), diğer alt boyutlarda (düşünen, değerlendirici ve planlı yaklaşımlar) ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ).

**Sonuç:** Cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyinin saldırganlığa etkisi bulunmamıştır. Kız öğrencilerin problem çözme becerisinde erkeklerden daha düşünceli oldukları tespit edilmemiştir. Yaşanılan yerin saldırganlığa etkisi görülmemiştir. Lisanslı sporcuların daha düşünceli problem çözme becerisine sahip oldukları tespit edilmemiştir

**Anahtar Kelimeler:** Saldırganlık ve problem çözme; spor yapma durumuna göre saldırganlık

Ahmet VEZİROĞLU, Yüksek Lisans Tezi  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Samsun, Mayıs, 2019

## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP BETWEEN PROBLEM-SOLVING AND AGGRESSION LEVELS OF STUDENTS THAT DOES AND DOES NOT MAKE SECONDARY LEVEL SPORTS (EXAMPLE OF ŞIRNAK PROVINCE)

**Aim:** The aim of this study is to investigate the relationship between problem solving and aggression levels of students who do and do not do sports at secondary level in Şırnak province.

**Material and Method:** We participated in our study in the city center of Şırnak in 2018-2019 academic year and there were 501 students between the ages of 13-18. Demographic information questionnaire consisting of 10 questions and the problem solving skill inventory and aggression scale were applied to the participants.

**Results:** There was no significant difference between gender and sub-dimensions of aggression ( $p > 0.05$ ). In the comparison of the problem solving sub-dimensions, there was a significant difference ( $p < 0.05$ ) in the sub-dimension of the thinking approach. There were no significant differences in other sub-dimensions. No significant difference was found in all sub-dimensions in the comparison of class level and aggression sub-dimensions ( $p > 0.05$ ). There was no significant difference between the problem solving total scores and the other sub-dimensions in comparing the problem solving levels ( $p > 0.05$ ). In the comparison of grade level and problem solving sub-dimensions, there was a significant difference in hasty approach, avoidant approach and self-confident sub-dimensions ( $p < 0.05$ ). There were no significant differences in other sub-dimensions (thinking, evaluative and planned approaches) ( $p > 0.05$ ).

**Conclusion:** Gender, age and class level did not have an effect on aggression. Female students were more considerate in problem-solving skills than men, and no impact on aggression was observed. Licensed athletes have more thoughtful problem-solving skills.

**Keywords:** Aggression and problem solving, according to sports making condition aggression

Ahmet VEZİROĞLU, Master Thesis  
Ondokuz Mayıs University - Samsun, May, 2019

## **İÇİNDEKİLER**

<b>ÖZET</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	v
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	vi
<b>1. GİRİŞ</b> .....	1
<b>2. GENEL BİLGİLER</b> .....	2
2.1. Problem.....	2
2.1.1. Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi .....	3
2.1.2. Problem Çözme Aşamaları.....	3
2.1.3. Problem Çözme Kuramları.....	5
2.2. Saldırganlık Tanımı.....	6
2.2.1. Saldırganlık Türleri.....	6
2.2.2. Saldırganlık Kuramları.....	6
2.2.3. Biyolojik Kuram .....	6
2.2.4. İçgüdü Kuramları.....	6
<b>3. MATERYAL VE METOT</b> .....	14
<b>4. BULGULAR</b> .....	18
<b>5. TARTIŞMA</b> .....	32
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	39
<b>KAYNAKLAR VE EKLER</b> .....	41
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	51

## 1.GİRİŞ

İnsanlar, yaşamını sürdürebilmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için farklı alanlarda mücadele etmektedir. Bu durum insanları problemle karşı karşıya bırakmaktadır. İnsanların yaşamındaki başarısı karşılaştıkları problemlerle baş edebilme becerisine bağlıdır. Böylece karşılaşılan problemleri çözüme kabiliyetine sahip olması kişilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilemektedir.

Bingham (2004) problemi, bireyin istediği amaca ulaşması için elde ettiği güçlerinin önüne çıkan engel olarak açıklamıştır. Morgan (1999) ise problemi, bireyin amacına ulaşma çabaları sırasında engellerle karşılaştığını ve bireyin engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlamıştır.

Yaşam geneli itibariyle bir problem çözüme sürecidir. İnsanoğlu doğumundan ölümüne dek, niteliği veya niceliği fark etmeksizin birçok sorunla karşı karşıyadır. Bu sorunların çözülebilmesi için kişinin geliştirdiği problem çözüme yöntemleri hayatta çeşitli durumlara adapte olmasını ve yaşam dengesini sağlamasında etkin rol oynayacaktır (Burger, 2006). Problem çözüme, amaca ulaşmayı engelleyen, engelin üstesinde gelinmesidir (Cüceloğlu, 2016). Problemlere karşı kişilerin farklı tepkileri olabilmektedir.

Problem çözümede bireysel farklılık oldukça etkili olabilir. Kendilerini problem çözümede daha başarılı görenler genellikle evli olanlar, tek başına yaşayanlar, kendisini aktif yaşantılı ve araştırmacı ruhlu olarak tanımlayanlar, aile tutumunun kendisine karşı demokrat veya ilgisiz olarak belirten bireylerdir. Çalışan bireyler problem çözüme becerisi bakımından çalışmayan bireylere göre daha başarılıdır. İş yaşamında statü yükseldikçe problem çözümede başarı da yükselmektedir (Ulupınar 1997).

Saldırganlık birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Sebep olarak ise hangi davranışın saldırganlık sayılacağı topluma ve kültüre göre farklı olmasıdır. Saldırganlığı ortaya çıkaran sebeplerde farklı bir şekilde tanımlanmıştır. Saldırganlık hayatın farklı alanlarında karşımıza çıkması konuya çalışmaların sürekliliğini sağlamıştır.

Saldırganlık pasif ve aktif olarak iki gruba ayrılmıştır. Aktif saldırganlık; somut bir eylem söz konusudur, pasif saldırganlık ise hareketsizlik ama zarar verme amacı vardır (Derwent, 2007).



Freedman, Sears ve Carlsmith (1993) saldırganlığı ‘‘ özgeci saldırganlık’’, ‘‘izin verilmiş saldırganlık’’ ve ‘‘düşmanca saldırganlık’’ şekilden farklı bir sınıflandırma yapmışlardır (Eroğlu, 2009).

Bu bilgiler ışığında çalışmamızın amacı; şırnak ilindeki Ortaöğretim düzeyinde spor yapan ve yapmayan öğrencilerin problem çözme ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.



## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Problem

İnsanlar, yaşamını sürdürebilmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için farklı alanlarda mücadele etmektedir. Bu durum insanları problemle karşı karşıya bırakmaktadır. İnsanların yaşamındaki başarısı karşılaştıkları problemlerle baş edebilme becerisine bağlıdır. Böylece karşılaşılan problemleri çözme kabiliyetine sahip olması kişilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilemektedir.

Problemi farklı tanımlamalarına bakacak olursak, bireyin amacına ulaşmaması için önüne çıkan engellerdir (Bingham, 2004). Morgan (1999) ise, bireyin istediği amacına ulaşmasındaki engellenmeler karşı çatışma hali olarak tanımlamıştır.

Bireyin belirlediği hedefine ulaşmasını engelleyen durum ile karşılaşmasıdır (Cüceloğlu 2016). Problem, içinde bulunulan durumla ilgili güçlükle karşı karşıya kalmak olarak ifade etmiştir (Bezci, 2010).

Bireyin hayatının herhangi bir evresinde karşılaştığı sorunları çözmek için gösterdiği duygusal, davranışsal ve bilişsel süreçler olarak tanımlamıştır (Pakkal, 2007).

#### 2.1.2. Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi

Hayat kendisi genel olarak bir problem çözme sürecidir. İnsanoğlunun yaşamı boyunca, nitelik veya niceliği fark etmeksizin birçok sorunla karşılaşır. Bu sorunların çözülebilmesinde kullandığı problem çözme yöntemleri hayatında çeşitli durumlara adaptasyonunu yaşamsal dengesini sağlar (Burger, 2006). Problem çözme, amaca ulaşmaya engelleyen engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 2016). Her bireyin problemlere karşı tepkileri farklı olabilir. Bu tepkiler;

- Probleme çözüm yolunu bulmak ve karar kılmak
- Problemi görmezden gelmek
- Problemin kendiliğinden ortadan kalkmasını beklemek
- Problemin çözümünü ummak
- Başka kişilerinden çözüm için yardım beklemek
- Çözüm için süreçleri uzatmak veya geciktirmek
- Sorumluluğu başkalarına atmak (Korkut, 2002)

Solso ve ark.,(2011)'ına göre problem çözme; tepkilerin oluşumu ve olası tepkilerden en uygununu seçmeyi kapsayan çözüme yönlendirilmiş düşüncedir. Ulupınar'a göre (1997), problemlerin çözümündeki değişkenler;

- Problem ile bireyin yaşının ilişkisi
- Çözümde kullanılacak bilgi ve tecrübeye sahip olmak
- Bireyin yetenekleri ve Karakteri
- Bireyin Sağlığı
- Problem karşısında takındığı tutum
- Çözümün birey için yararı

Problem çözmeye, bireyin öz yeterliliği, iletişimi, psiko-sosyal uyumu, özgüveni, ve özsaygısıyla doğrudan ilişkilidir. Yaşın problem çözmeye başarı ile doğru orantılıdır (yaş artıkça problem çözmeye becerisi artar). Bu orantı 35 yaştan sonra ters orantılıdır. Tecrübeler ve yaşantılarla yoluyla problem çözmeye becerisinin gelişimi, dolayısıyla yaşın etkisi ile ilişkilendirmek sağlıklı bir yaklaşım olacaktır (Ulupınar 1997).

Problem çözmeye bireysel farklılık oldukça etkili olabilir. Kendilerini problem çözmeye daha başarılı görenler genellikle evli olanlar, tek başına yaşayanlar, kendisini aktif yaşantılı ve araştırmacı ruhlu olarak tanımlayanlar, aile tutumunun kendisine karşı demokrat veya ilgisiz olarak belirten bireylerdir. Çalışan bireyler problem çözmeye becerisi bakımından çalışmayan bireylere göre daha başarılıdır. İş yaşamında statü yükseldikçe problem çözmeye başarı da yükselmektedir (Ulupınar 1997).

Sorumluluk bilinci kişiyi, problemleri daha kısa sürede anlama ve çözmeye gereksinimini daha yoğun hisseder hale getirir. Özellikle sosyal kişiler için problem çözümlerini başkalarına karşı sorumluluğu kabul etmeye ve anlamaya bağlıdır. Olağan bir yetenekten veya üstün kabul edilen bir zekâdan daha fazla, bilgi ve tecrübe problem çözmeye kolaylaştırır (Ulupınar 1997).

Bir başka ifadeyle bir amaca nasıl ulaşabileceğimizi bilmediğimiz süreçte yaptıklarımızdır. Diğer yandan problem çözmeye uğraşı, insanın yaradılışıyla ilgili çocukluğumuzun ilk adaptasyonlarını geliştirmekte temel bir başlangıçtır (Düzakın, 2004).

Kişinin dünyaya geldiği andan itibaren var olan problem çözmeye becerisi zamanla görülen eğitim ve tecrübeler vasıtasıyla gelişir. Problem çözmeye efor, zaman, enerji ve araştırma gerektiren karmaşık bir iştir. Problem çözmeye çok yönlü olmasının sebebi, kişinin duyduğu gereksinimler, her türlü gaye, kişisel değerler ve inançlar, bazı alışkanlıklar, beceriler ve tutumlar ile ilgisi olması nedeniyle ve bununla beraber

yaratıcı fikir ile zekâ, irade, eylem ve duygu gibi etmenleri kendi içinde toplamasından dolayıdır. Problem çözmeyi etkileyen etkenler;

- Bireyin olgunluk ile gelişim düzeyi
- Yeteneğinin düzeyi
- Probleme güdülenme seviyesi
- Eğitim ve öğretim seviyesi
- Yaşadığı çevre (Taylan 1990).

### **2.1.2. Problem Çözme Aşamaları**

Dewey'in 1910'dan beri hazırlamış olduğu problem çözme yöntemleri ve aşamaları kullanılmaktadır. Problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, Dewey'in oluşturduğu modelinin az değiştirilmiş şekilleridir. Problem çözme sürecinin kişiden kişiye ve problemden probleme farklı olmakla birlikte problem çözme sürecinin temel aşamaları vardır (Tekeli, 2010).

Bu açıdan literatürdeki problem çözme süreci ile ilgili birkaç tanımlamalar aşağıda belirtilmiştir. Arenofsky (2001)'a göre problem çözme süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Bu süreç, problemin ne olduğunun ortaya konulması, probleme uygun strateji geliştirilmesi, çözüm sürecinin gözlemlenmesi ve değerlendirme olarak açıklanmıştır. D. Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözme süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, genel olarak probleme bakış, problemin ne olduğunun ortaya konulması, çözüm seçeneklerinin oluşturulması, karar verme ve değerlendirme olarak açıklanmıştır (Yiğiter, 2012).

Stevens (1998) problem çözme sürecinin altı aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bu aşamalar problemin ne olduğunun anlaşılması, problemle ilgili bilgi toplanması, problemin detaylı olarak incelenmesi, çözüm yollarının belirlenmesi, en uygun çözüm yoluna karar verilmesi ve problemin çözülmesidir (Yazıcı, 2013).

Öğlümüş (2006) problem çözme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Hissetmek: Problem çözme sürecinin birinci aşamasıdır. Bir güçlüğün ön görülmesi, tesadüfen ya da incelemeler sonucunda fark edilir. Genel olarak doğal olarak ortaya çıkarlar. Kişide gerginlik, stres ve çatışma oluşturarak kendisini belli eder.
2. Tanımlamak: Problemin belirtileri için önemli nokta ilk olarak problemin ne olduğunun anlaşılması ve neyle ilişkili olduğunun tanımlanmasıdır. Bu noktada problemin başkalarıyla ne derece ortak bir sorun olduğunun saptanması gerekir. Problemin yapısıyla ilgili bilgi toplayarak, toplanan bilgiler doğrultusunda problemi tekrar tanımlamak gerekir.

3. Çözüm yolları aramak: Çözüm yolları üretilir. Probleme özgü nedensel faktörlerle ilişkileri açıklanır. Çözümler birleştirilir ve sentez aşamasına geçilir (Yığıter, 2012)

Dewey'in problem çözme yaklaşımı doğrultusunda Bingham tarafından tanımlanan problem çözme süreci yedi aşamadan oluşmaktadır. Problemin farkında olmak, problemi tanımlamak, problemler ilgili veri toplamak, problemin çözümüne yarar sağlayacak verileri düzenlemek, çözüm yolları belirlemek, çözüm yollarından en uygun olanı seçmek, çözüm yolunu uygulamak ve değerlendirmek olarak açıklanmıştır (Bezci, 2010).

Problem çözme süreci kişinin bir hedefe ulaşabilmesi için karşılaştığı engellerin üstesinden gelerek baş edebilme potansiyeli olarak tanımlanabilir. Kişi sahip olduğu tecrübe, bilgi ve becerileri kullanarak karşılaştığı problemleri süreç içerisinde çözümlenebilir.

### 2.1.3. Problem Çözme Kuramları

Problem çözme kurmaları;

1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı
2. Karl Popper ve Problem Çözme
3. Mountrouse ve 5 Aşamalı Problem Çözme Süreci
4. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı
5. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli

**John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı:** John Dewey'in bu kuramı 1950'lilere kadar klasik bir model olarak tanınmıştır. Fen ve matematik alanlarında pratik olduğu düşünülen kuram, bilişsel teoristler tarafından basitleştirilmiş olduğunu söylemişler. Dewey'e göre öğrencilerin problem çözme süreçleri beş aşamadır. İlk aşamada problemin ortaya çıkışı anlaşılmaya çalışılır. İkinci aşama herkes kendine göre problemi açıklar. Üçüncü aşamada çözüm için varsayımlar söylenir. Dördüncü aşamada en uygun varsayım belirlenir. Beşinci aşamada ise çözüm için uygulamaya geçilir. (Çetinkaya, 2013).

Dewey'in problem çözme kuramında; problemin tanımlanması, verilerin sınıflandırması, uygun hipotezleri belirlenmesi, çözümlerin test edilmesi ve sonuçların doğrulanıp değerlendirilmesi söz konusudur. Dewey, problem çözme aşamalarının değişebilir olduğunu ve herhangi bir aşamadan başlanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Dewey'e göre aşamalar, kapsamlı olarak açıklanmakta, yeni aşamalar geliştirilebilmekle birlikte bazı aşamalar çıkarılmakta ya da kısaltılabilmektedir (İskender, Yaman, Albayrak, 2004).

**Karl Popper ve Problem Çözme:** Karl Popper, problem çözme kuramında ortaya çıkan sorunların bizi öğrenmeye, bilgimizi ve deneyimimizi arttırmaya ve gözlem yapmaya ittiğini savunmuştur. Popper'a göre problemi anlamak; problemin parçalarını sezmek, alt birimleri tanımak ve onlar arasındaki mantık ilişkisini anlamak demektir. Bu kurama göre bilimsel bir problemi deneyimleyerek, çözmeye çalışarak ve çözme konusunda sorunlar yaşayarak öğrenebileceğimizi savunmuştur.

Popper'e göre, yaşamak, bir sorun çözme süreci olduğunu ve toplumların da sorun çözmeye müsait olması gerektiğini söylemiştir. Popper, toplumları sorun çözen örgütlenmeler olarak gördüğünü açıklamıştır. Popper, problem çözme kuramında problemler karşısında geliştirilen deneme çözümlerinin ortaya çıkarılmasını, bu çözümlerin eleştiriye ve eleme işlemine açık olması gerektiğini, bunların eleştiriler doğrultusunda değişiklikleri yapılmasına izin verilmesini savunmuştur (Yiğiter, 2012).

**Mountrouse ve 5 Aşamalı Problem Çözme Süreci:** Mountrouse, problem çözme sürecini 5 aşamalı olarak tanımlamıştır. Bu yönteminde davranışlara ve duygulara yer vermiştir. Mountrouse'a göre davranış değişikliği olması için davranışın kökeninde yatan duygu ve düşüncelerin ortaya çıkması gerektiğini savunmuştur.

Problem çözme sürecindeki aşamalar, problemi tanımlama, duyguları ifade etme, olumsuz inancı bulma, olumlu inancı bulma, geleceği zihinde canlandırmak olarak açıklamıştır.

- Problemi tanımlama: Yetişkinin çocuğa problemin ne olduğunu sorması, problemin ne olduğunu tanımlaması, sabırla ve dikkatli bir şekilde yetişkinin çocuğu dinlemesidir.
- Duyguları ifade etme: Yetişkinin çocuğun duygularını ifade etmesine yardımcı olması ve desteklemesidir.
- Olumsuz inancı bulmak: Çocuğa probleme neden olan olumsuz inancı bulması için cesaretlendirmektir.
- Olumlu inancı bulma: Olumsuz inancı olumluya dönüştürmektir.
- Geleceği zihinde canlandırmak: Problemin tekrar gözden geçirilmesi ve gelecekte olabileceklerin hayal etmesidir (Yiğiter, 2012).

**Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı:** Alex'in yaratıcı problem çözme kuramına göre problem çözme süreci üç aşamada gerçekleşmektedir. Sorun bulma, düşün bulma ve çözüm bulma aşamalarından oluşmaktadır.

- Sorun bulma: Sorunun belirlenmesi, gerekli verilerin toplanması ve alt sorunların belirlenmesidir.
- Düşün bulma: Düşün üretme ve geliştirmeyi kapsamaktadır. Düşünce geliştirme için ortaya çıkan düşünceleri birbiriyle kaynaştırarak uygun bir sonuca karar vermek olarak açıklanmaktadır.
- Çözüm bulma: İki aşamada gerçekleşmektedir. Değerlendirmede çözüm yolları sınanır ve başka yollar gözden geçirilir. Çözümü kabul etme aşaması problemi çözüme ulaştırmayı kapsamaktadır (Çetinkaya, 2013)

**Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli:** Bandura, bireyin problem çözmeyi çevresindeki insanların davranışlarını taklit ederek öğrendiklerini öne sürmüştür. Bandura'ya göre, bilişsel süreçlerin yeni davranışlarını öğrenmede önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Birey herhangi bir durum karşısında tepki gösterir ve başkalarının gösterdikleri tepkiye göre ya bu davranışı devam ettirir ya da durdurur. Birey uygun davranışı başkalarını gözlemleyerek öğrenmekle birlikte bireyin eylemlerin etkinliğini gözlemlemesi ile bu süreç yapılanmaktadır.

Bandura kendine yeterlik modelinde, kişilerin kabiliyetlerine ve başa edebilme becerilerine olan umutlarının ve inançlarının problem çözme becerilerini algılamalarının, gösterecekleri çabayı etkilediğini savunmuştur. Kişilerin kendi yeterliliğine inanması karşılaştığı problemlerle başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler (Tekeli, 2010).

## **2.2.Saldırganlık Tanımı**

Saldırganlık kavramı literatürde tartışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Saldırganlık birçok kuramcı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bunun en temel sebebi hangi davranışların saldırganlık olarak kabul edilip edilmemesinin toplumlara ve kültürlere göre farklılık göstermesidir. Bununla birlikte saldırganlığı ortaya çıkaran sebeplerde birçok kuramcı tarafından farklı bir şekilde tanımlanmaya çalışılmış ve saldırganlık açıklamaları tartışma konusu olarak karşımıza çıkmıştır. Saldırganlık olgusunun hayatın farklı alanlarında etkisinin görülmesi bu konu üzerindeki çalışmaların sürekliliğini sağlamıştır.

Saldırganlık kelimesi Latince kökenli olan 'aggression' kelimesi belli bir yöne doğru hareket etme anlamı taşımaktadır. Bu kelime tavır alma, tepki verme ve yok anlamlarını içermektedir. Saldırganlık, başkalarına bilerek yapılan duygusal ya da fiziksel olarak zarar verme davranışlarını içermektedir. Bu tanımın, kuramlara ve davranışının kökeni açısından, kişinin kendisi tarafından mı yoksa çevresel faktörler tarafından mı

yapıldığı, kontrol edilebilir bir davranış olup olmadığına göre değişmektedir. (Kılıçarslan, 2009).

Yörükoğlu'na (2004 ) göre saldırganlık insanda ve hayvanda doğuştan var olan bir dürtü olarak tanımlamıştır ( Kaynak, 2013).

Kağıtçıbaşı (1999) ise saldırganlığı, birine ya da bir şeye acı vermek amacıyla yapılan ve sonucu mutlaka zarar veren, gündelik hayatta birçok kişinin maruz kaldığı bir durum olarak tanımlamış ve bir davranışın saldırgan bir davranış olup olmadığını belirlemek için bireyin niyetine odaklanmanın önemli olduğunu vurgulamıştır ( Kılınç, 2012)

Bandura (1973), saldırganlığın öğrenilmiş bir davranış olduğunu ve özünde dolaylı ya da direk olarak çevresel tecrübelerin olduğunu vurgulamıştır ( Omay, 2008).

Bilgin (1995) saldırganlığı; kişi ya da grup tarafından başkasına zarar vermek amacıyla gerçekleştirilen bir davranış olarak açıklamıştır (Ceylan, 2012). Knopf (1974) insanı saldırgan davranışa iten soruların cevapları üzerinde durmuştur. İnsanların doğası gereği saldırgan olduğunu, stres altında saldırganca davrandıklarını, saldırgan olmayı öğrendiklerini, insanların kontrol etme gücü azaldığında saldırganca davrandıklarını, engelleme ve grup baskıları sebebiyle saldırganca davranışlar gösterdiklerinden bahsetmiştir (Ceylan, 2012).

Cüceloğlu (1997) ise; saldırgan davranışın engellenme duygusuna karşı yapıldığından söz etmiştir. Saldırganlığı uyuma yönelik ve yer değiştirmiş saldırganlık olarak ikiye ayırmıştır. Uyuma yönelik saldırganlığın bireyin yeni adapte olduğu çevreye uyumunu kolaylaştırdığını kimi zaman da mevcut uyumunun bozulmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Yer değiştirmiş saldırganlığın ise bireyin engellemesi sonucunda ortaya çıkan öfke duygusunun başka bir kişiye ya da varlığa yönlendirilmesi şeklinde açıklamıştır (Kılınç, 2012).

Freud, saldırganlığı ölüm içgüdüsünün önemli bir içeriğini oluşturduğunu ve insanın yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki objelere çevrilmesi olarak açıklamıştır. Şahin (2004) saldırganlığı hayvanlara, nesnelere ve başkalarına karşı yapılan istemeden ya da niyetli bir şekilde fiziksel olarak zarar vermek olarak tanımlamıştır (Ustabaş, 2011).

Tiryaki (1996) saldırganlığı, toplumsal norm ve kuralları çiğneyen bir davranış olarak tanımlamıştır (Derwent, 2007, s.12). Aydoğmuş (2003) saldırganlığı kişinin doğumundan itibaren içinde var olan bir dürtü olarak tanımlamıştır (Solak, 2011). Sonuç olarak literatürde yapılan saldırganlıkla ilgili tanımlamalar iki grupta toplanmıştır. Birinci



grupta saldırganlığın daha çok davranışsal boyutlarla ele alındığı, diğer grupta ise kişinin davranışından öte niyeti üzerinde durulduğu görülmüştür.

### **2.2.1.Saldırganlık Türleri**

Saldırganlıkla ilgili yapılan çalışmalarda saldırganlığı farklı türlerde incelenmişlerdir. Rivers ve Smith' e göre saldırganlık fiziksel ve sözel saldırganlık olarak iki gruba ayrılmıştır. Fiziksel saldırganlık, fiziksel olarak davranışları içermektedir. Sözel saldırganlık ise davranış (tehdit, alay etme, isim takma) içeren gruptur (Ceylan, 2012).

Saldırganlık doğrudan ve dolaylı saldırganlık olarak ikiye ayrılmıştır. Doğrudan saldırganlığın fiziki zarar veren, sözel şiddet içeren ve direkt olarak kişinin yüzüne gerçekleşen bireyin psikolojisini zedelemeyi hedef alırken, dolaylı saldırganlık, hedef alınan bireye indirek olarak yapılan (hakkında dedikodu yapmak, dışlama, bireyi kötüleme, bireye karşı başkalarını kışkırtma ve bireyin sınırlarını açıklama) davranış ve eylem içerir (Topaloğlu, 2013). Saldırganlığı pasif ve aktif saldırganlık olarak ikiye ayırmıştır(Derwent, 2007).

Freedman, Sears ve Carlsmith (1993) saldırganlığı, özgeci, izin verilmiş ve düşmanca saldırganlık” şekilden 3 gruba ayırmıştır. Özgeci saldırganlıkta, saldırganlık toplumsal olarak onaylanmıştır. İzin verilmiş saldırganlık ise toplumsal kuralların ahlaki standart boyutlarına aykırı olmayan saldırganlıktır. Düşmanca saldırganlık ise toplumsal kuralları yok sayılır, toplumsal olarak onaylanmayan saldırganlık türüdür (Eroğlu, 2009).

Hogo ve Vaughan (2006) göre saldırganlık ise duygusal ve araçsal saldırganlık olarak ikiye ayrılır.

Fromm (1993) ise saldırganlığı savunucu ve kıyıcı saldırganlık olarak iki grupta incelemiştir (Gültekin, 2011)

Cox (1985) ise saldırganlığı tanımlarken “araçsal saldırganlık” ve “düşmanlık içeren saldırganlık” olarak iki türe ayırmıştır. Düşmanlık içeren saldırganlık, saldırganın hedefindeki kişiyi sevmemesi, ona karşı nefret duygusu hissetmesi ve ona zarar vermek istemesidir. Araçsal saldırganlık ise ana amacın hedefe zarar vermek olmadığı, kişinin kendisini korumaya çalıştığı ve karşısındakine zarar verme niyetinin olmadığı davranışlardır (Derwent, 2007).

Megargee ve Hokanson'a (1970) göre saldırganlık; fiziksel, sözel, aktif ve pasif saldırganlık olmak üzere dörde ayrılmıştır. Fiziksel saldırganlık, kişinin herhangi bir silahını kullanarak karşısındakine saldırmasıdır. Sözel saldırganlık ise, kişinin karşısındakine sözel olarak zarar verici uyarılar göndermesidir. Sözel saldırganlığın aktif

ve pasif olmak üzere iki türü vardır. Aktif saldırganlık, kişinin başkasına isteyerek bir hedefe yönelik yapılan zarar verici davranışsal tepkiler olarak tanımlanır. Pasif saldırganlık ise, kişinin varmak istediği hedefin engellemesi olarak belirtilmiştir. (Kılıçarslan, 2009)

Köknel (1996) saldırganlığı ‘‘ uyumu sağlayan saldırganlık’’ ve ‘‘ zarar veren saldırganlık’’ olmak üzere iki bölümde incelemiştir. Uyumu sağlayan saldırganlık, kişilerin ve toplumların hayatını sürdürebilmeleri için belirli sınırlar içerisinde tanımlanan davranışlardır. Zarar verici saldırganlık ise kişilere isteyerek zarar verme ve kötülük yapma davranışları olarak tanımlanır ( Solak, 2012)

Görüldüğü üzere tanımlanan saldırganlık davranışı çok farklı şekillerde kendisini göstermektedir. Bu durum, saldırganlık davranışının tek bir tipten oluşmadığını ve farklı saldırganlık türlerinin oluştuğunu göstermektedir.

### **2.2.2.Saldırganlık Kuramları**

Saldırganlık kavramının kaynağını ve nasıl oluştuğunu açıklamaya dair birçok görüş ortaya çıkmıştır.

### **2.2.3. Biyolojik Kuram**

Biyolojik mekanizmanın önemini vurgulayan kuramcılar, saldırganlığın oluşmasında beyin, merkezî sinir sisteminin ve endokrin sisteminin rolünün bulunduğunu savunmuşlardır. Bu kurama göre, insan davranışlarını, beynin belirli bölgelerine bağlamak yeterli değildir. Merkezi sinir sisteminin bir bütün olarak çalışmasının sonucu davranışlar ortaya çıkar. Kuram öncüleri genetik yapı, serotonin, noradrenalin, dopamin, aminobütrik asit (GABA), nörotransmitterler, hipotalamus ve amigdala gibi yapılar üzerinde araştırma yaparak saldırgan davranışın kaynağını açıklamaya çalışmışlardır (Kılınç, 2012).

Saldırgan davranışların kökenini, merkezî sinir sisteminin yapısında arayan araştırmacılar merkezi sinir sisteminde bulunan serotonin odaklanmışlardır. Seraton etkinlik düzeyi düşük olan canlıların, seraton etkinlik düzeyi yüksek olan canlılara göre daha saldırgan davranışlar içerisinde bulduklarını ortaya koymuşlardır. Düşük serotonin etkinliği beyin mekanizmalarının, davranışın engellenmemesine ve saldırganlığın artmasına neden olduğu görülmüştür (Kılınç, 2012).

Saldırganlık üzerinde etkili olan diğer bir hormon ise testesterondur. Hayvanlarla yapılan araştırmalarda saldırgan davranışta testesteronun rolü olduğu ortaya konmuştur. Testesteronun yüksek seviyelerde olmasının saldırgan davranışı arttırdığı ve kızlarda bulunan östrojen hormonunun saldırganlık düzeyi üzerinde etkisinin çok az ya da hiç

olmadığı vurgulanmıştır. Kızlık hormonu olan prolaktin hormonun saldırgan davranışı azalttığı açıklanmıştır. Saldırganlığın biyolojik nedenleri açıklanırken kromozomlarda incelenmiş ve bazı erkeklerin fazladan Y kromozomu ile doğduklarını yani 23. Kromozomlarının XYY yapısında olduğu iddia edilmiştir. Bir Y kromozomu eklenen erkeklerde saldırgan davranışlara, şiddete ve suç işlemeye daha yakın kişiler ortaya çıkacağını savunmuşlardır (Ceylan, 2012). Beyinde bulunan limbik sistem özellikle duygu, heyecan, öfke, korku gibi duygulanım durumunu sağlayan bölgedir. Araştırmacılar, limbik sistem üzerinde hasara uğramış maymunlarla yaptıkları deneyde en küçük bir kışkırtma durumunda saldırganlık ile karşılık verdiklerini görmüşlerdir. Özellikle bu bölgenin saldırgan davranışlar üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir (Eroğlu, 2009)

#### **2.2.4. İçgüdü Kuramları**

İçgüdü kuramı insan saldırganlığını açıklayan en eski kuramlardandır. Öncüsü Sigmund Freud'dur. Saldırganlığın içgüdüye bağlı olarak ortaya çıktığını ve doğuştan gelen bir eylem olduğunu ortaya koymuştur (Güner 2007). Bu kuramda iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar Freud'un psikanalitik ve Konrad Lorenz'in etolojik kuramlarıdır.

**Psikanalitik Kuram:** Saldırgan davranışların sebebini ortaya koyan en eski kuram olmakla birlikte saldırganlığın, insanın biyolojik yapısında var olan bir özellik olarak açıklamıştır. Bu görüşün en önde gelen savunucusu Freud'dur.

Freud insan davranışlarının "Triebe" adı verilen dürtüler ya da içgüdüler olarak da açıklanabilen iç güçler tarafından güdülendiğini açıklamıştır. Bu dürtüler, "libido" ve "thanatos" dur. Her insanın içinde bulunan, güçlü bir yapıya sahip, hem iç hem de dışa dönük tepilere "ölüm arzuları" adını vermiştir. Thanatos hayatın sona erdirilmesine yönelik bir enerjidir. Freud'a göre eros kişilerin isteklerini ve arzularını gerçekleştirmeye çalışırken, thanatos ise yıkıma yönelir.

Freud, yaşam içgüdüleri anlam bulamadığında kişilerde anksiyeteye sebep olduğunu ve saldırgan davranışlar sergilediğini söylemiştir. Bireyin oral dönemde kazandığı ısırma gibi özelliklerinin ilerde bireyde sözle olarak saldırganlığa sebep olabileceğini, anal dönemde ise tuvalet eğitimi sırasında anne baba tutumunun otoriter olmasının fiziksel saldırganlığa sebep olabileceğini vurgulamıştır (Ustabaş, 2011)

Psikanalitik kuram, öfke duygusunu saldırganlığın bir boyutu olarak ele almıştır. Bu boyut katarsis kavramı bağlamında ele alınmaktadır. Birey öfkesini ifade ettikçe biriken enerjinin yarattığı gerilim azalacaktır. Dolayısıyla öfke duygusu biriken bu enerjinin boşaltılmasının bir yolu olarak görülür. Boşalım sonrasında kişide rahatlama olacaktır.

Öfkeye psikanalitik açıdan bakıldığında öfkenin içgüdüsel bir güç olduğu ortaya çıkar. Bu yaklaşımda öfke duygusunun saldırganlık şeklinde ortaya konması, organizmaya ait bir katarsis aracı olarak görülmektedir. Adler'in saldırganlık ile ilgili düşünceleri Freud'un düşüncelerinden oldukça farklıdır. Adler, saldırganlığı ihtiyaçları gidermek için gösterilen bir içgüdü olarak tanımlamaktadır. Kültürün etkisiyle saldırgan dürtülerin ve davranışların ortaya çıkabileceğini savunmuştur (Ceylan, 2012).

Fromm, saldırganlığı zararlı ve zararsız olmak için iki kısımda incelemiştir. Freud'un görüşlerinden farklı bir görüş ortaya koymuştur. Canlıların içlerinde barındıkları saldırganlığın zararsız olduğunu ve insan arzularının zarar verici olduğunu söylemiştir. Jung'a göre libido dinamik süreçten oluşmuştur. Yaşam ve ölüm içgüdüleri libido diye adlandırdığı tek bir içgüdü halinde ele almıştır. İçgüdü, iki kutuptan oluşan ölüm, yaşam, nefret, sevgi şeklindeki içgüdülerdir (Eroğlu, 2009).

**Etolojik Kuram:** Saldırganlığı içgüdüsel olarak açıklayan diğer kuramcı Konrad Lorenz'dir. Saldırganlığı insan ve hayvan davranışlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmiştir. Etologlar hayvan davranışlarını gözlemleyerek saldırganlığı evrim sürecinde çok önemli bir yeri olduğunu savunmuşlardır. Etolojik kuram, saldırgan davranışın biyolojik yapıya bağlı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Saldırganlığın içerden kaynaklanan bir davranış olarak tanımlarlar.

Lorenz 'Saldırganlık Üzerine' adlı kitabında saldırganlık teorisini detaylı olarak açıklamıştır. İnsanlarda içgüdüsel olarak enerji birikimi olduğu için saldırgan davranışların oluşmasında bir uyarana ihtiyaç olmadığını söylemiştir. Depolanmış enerjinin sadece hayvanlarda mevcut olduğuna değinmiştir (Ustabaş, 2011).

Lorenz'e (1977) göre birçok hayvanın türlerine karşı göstermiş olduğu saldırganlık zorunlu olarak onlarda bulunan içgüdüdür. İnsan ve hayvanlarda görülen saldırganlığın bazı konularda farklılaştığını anlatmıştır. Hayvanlar hayatlarını sürdürebilmek için kendi türünden olanlara zarar verme olasılığı düşükken, insanların kendi türünden olanlara karşı da saldırgan davranışlar gösterebildiği öne sürülmüştür (Kaynak, 2013).

**Engellenme-Saldırganlık Kuramı:** Engellenme-saldırganlık kuramı John Dollard, Neal Elgar Miller, Orval Hobart Mowrer, Leonard William Doob ve Robert Richardson Sears (1936) tarafından ortaya konmuştur. Bu kuram saldırganlık dürtülerinin doğuştan gelmediğini, saldırganlık dürtülerinin çevredeki engellemelere tepki olarak ortaya çıktığını savunmuşlardır (Gümüş, 2011).

Bu kuram Psikanalitik temele dayanmakla birlikte deneysel yöntemlere önem vermesi, saldırganlığın içgüdüsel olmadığını savunmaları ve davranışı tepkisel olarak

değerlendirmeleri yönüyle Freud'dan ayrılmışlardır. Dollard, engellenmenin daima saldırganlığa yol açtığını ve saldırganlığın daima engellenmeden köken aldığını savunmuştur. Bu görüş eleştirilere maruz kaldığında ise Miller bu görüşü değiştirerek, engellenmenin bazı tepkiler sonucu bireylerde tahrik unsuru yarattığını ve bu tepkilerden bazılarının bireyde saldırganlığa sebep olduğunu açıklamıştır. Bu değişikliği çocuklar üzerinde yaptığı gözlemler sonucunda değiştirmiştir. Çocukların her engelleme karşısında saldırganlık davranışı göstermediğini gözlemlemiştir (Ulusoy, 2008)

Engellenme kuralına iki önemli eleştiri yapılmıştır. Birincisi kişinin kendini engellenmiş hissettiği her durumda saldırganlaşmadığı, bazı durumlarda sakin kalabildiğidir. İkincisi ise kişi engellenme durumu olmadan da saldırgan davranışı göstermesidir (Gültekin, 2008). Saldırganlığın ne olduğunu tam olarak tanımlayamaması, hangi tür engellenme koşullarının saldırganlığa yol açacağını öngörememesi kuramın sınırlılıkları içerisinde değerlendirilmektedir.

**Bilişsel Kuram:** Bilişsel kuram saldırganlığı farklı bir bakış ile değerlendirir. Bu kuramcıların savundukları en temel nokta saldırgan bireylerin bilgi işleme süreçleridir. Bilgi işlem sürecinde, bireylerin herhangi bir duruma nasıl tepki verdiği o durumu nasıl algıladığına bağlıdır. Bazı insanlar aynı olaya sakin tepkiler verirken bazı insanlar ise saldırgan davranışlar gösterebilirler. Bilgi işlem kuramında beş basamaklı bir model vardır. Saldırgan davranışın oluşumunun, sosyal ipuçlarını kodlama, ipuçlarını sunma ve yorumlama, tepkileri araştırma, tepkiye karar verme, tepkiyi ortaya koyma basamaklarında ortaya çıkabilecek, sosyal bilgiyi işlemedeki eksikliklerden kaynaklanabileceğini savunmuştur (Ceylan, 2012)

Bilişsel yaklaşım savunucuları, bazı insanların bazı koşulları diğerlerine göre daha tehdit edici unsur olarak algılama ve yorumlama ihtimalinin olduğunu vurgularlar. Bu bireylerin saldırgan davranış sergilemesinin ihtimali yüksektir (Kılınç, 2012).

**Sosyal öğrenme kuramı:** Kuramın en önemli temsilcisi Albert Bandura'dır. Bandura'ya göre saldırganlığın kökeninde içsel bir istek, şiddet ve engelleme bulunmamaktadır. Sosyal öğrenme kuramı saldırganlığın çok farklı sebeplerden ötürü ortaya çıkabileceğini, saldırganlığa maruz kalma, saldırgan modellerin olması, çevresel faktörlerin saldırgan davranış üzerinde etkili olabileceğini savunmuştur (Ulusoy, 2008).

Sosyal öğrenme kuramına göre, çocuklar nasıl davranmalarını gerektiğini insan davranışlarını gözlemleyerek doğrudan ya da dolaylı yollarla öğrenirler. Bandura'ya göre insan gelişimi, doğuştan getirdiğimiz özelliklerin, davranışlarımızın ve çevresel

faktörlerin etkileşimi sonucu gerçekleşmektedir. Saldırganlık öğrenilmiş bir davranıştır. Bu davranışın pekişmesinde çevredeki davranışların gözlemlenmesi en önemli etkidir (Derwent, 2007 ).

Bandura'ya göre insanların birbirlerine saldırgan davranışlar göstermesinin nedenleri arasında geçmişte deneyimlemiş olduğu saldırgan davranış kazanımları, saldırgan davranışların pekiştirilmesi, aile, dış çevreden etkilenme, takdir görmesi ve doğrudan bu davranışa teşvik edilmeleridir (Duyar, 2011)



### **3.MATERYAL METOT**

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Araştırma, mevcut durumu tespit etmek için yapılan bir amaçladığı için tarama modeli türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2002).

#### **3.2.Katılımcı Grupları**

Araştırma öncesi Ondokuzmayıs Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulunda 17.04.2018 tarihli ve 1581 sayılı izin alınmıştır. Şırnak ilinde 2017-2018 Eğitim döneminde eğitimine devam etmekte olan 13-18 yaş arası 520 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır fakat 19 anket verisi eksik ve hatalı olduğundan çalışmaya dâhil edilmemiş ve çalışma 501 katılımcı katılmıştır. Katılımcılardan ders öncesi ve sonrasındaki serbest zamanlarında ölçekler ile ilgili, araştırmanın amacı hakkında açıklamalar yapılarak veri toplama işlemi yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen, 10 sorudan oluşan demografik bilgi, Problem çözme envanteri, Saldırganlık Envanterleri uygulanmıştır.

#### **3.3.Kullanılan Anketler**

##### **3.3.1.Problem Çözme Envanteri**

Orijinal ismi Problem Solving Inventory, Form-A (PSI-A) olan Problem Çözme Envanteri (PÇE), Heppner ve Petersen (1982) tarafından çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan “genel yönelim”, “problemin tanımı”, “alternatif üretme”, “karar verme” ve “değerlendirme” gibi aşamaları ve bireyin problem çözebilme yetkinliği konusunda nasıl algıladığının, boyutlarını belirlemek için geliştirilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Envanter, katılımcının depresyon, diğer kişilerle ilişki durumu, kişisel, sosyal kendine güvenini, problem çözme becerisini nasıl algıladığını ve değerlendirdiğini ölçmektedir (Ferah, 2000). Envanter, ergen ve yetişkinlere, grup olarak uygulanabilen, kendini değerlendirme türü bir ölçektir. (Savaşır ve Şahin, 1997). Envanter kapsamı, 35

maddeden (6'lı likert), olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Yanıtlanmasında birey; Her zaman, Çoğunlukla, Sık sık, Arada sırada, Ender olarak böyle davranırım ve Hiçbir zaman böyle davranmam şeklindeki cevaplardan kendine uygun seçeneği işaretler (Akt. Çağlayan, 2007).

**Problem Çözme Envanterinin Türkçe Uyarlanma Çalışmaları:** PÇE'nin çeviri çalışmaları ilk Akkoyun ve Öztan (1988) (Akt: Ferah, 2000), daha sonra Taylan (1990) ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Şahin, Şahin ve Heppner (1993)'in çalışmasında ise, envanterin orijinal formu Şahin ve Şahin tarafından ayrı ayrı çevrilerak ters çevirme işlemi uygulanmıştır. Orijinal maddeleri temsil eden ifadeler seçilip Türkçe form hali oluşturulmuştur.

Şahin ve Heppner (1993), tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin;

- Aceleci Yaklaşım: 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler,  $\alpha = 0.78$ ,
- Düşünen Yaklaşım: 18, 20, 31, 33 ve 35. maddeler,  $\alpha = 0.76$ ,
- Kaçınan Yaklaşım: 1, 2, 3 ve 4. maddeler,  $\alpha = 0.74$ ,
- Değerlendirici Yaklaşım: 6, 7 ve 8. maddeler,  $\alpha = 0.69$ ,
- Kendine Güvenli Yaklaşım: 5, 11, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler,  $\alpha = 0.64$ ,
- Planlı Yaklaşım: 10, 12, 16 ve 19. maddeler,  $\alpha = 0.59$  olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmuştur.

**b. Problem Çözme Envanteri'nin Puanlanması ve Yorumlanması:** Verilen cevaplara 1-6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlamada 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. Ters olarak puanlanan maddeler; 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34'dür. Envanterden alınabilecek puan aralığı, 32–192 arasındır. Envanterden alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin PÇB'de kendini yetersiz algıladığını, azalmasında ise kişinin olumlu olduğu kabul edilir.

Alt ölçeklerin puanlanmasında da olumlu ve istendik problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha fazla kullanıldığı değerlendirilir. Aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım alt boyutlarında olumsuz ve etkisiz olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşımları ölçülür ve puanlar azaldıkça alt boyutların daha az kullanıldığı düşünülür (Ferah, 2000).



### 3.3.2.Saldırganlık Envanteri

1984 yılında İpek İter (Kiper)'in geliştirdiği envanter üç alt boyuttan toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar; yıkıcı saldırganlık, atılganlık ve edilgen saldırganlıktır. Envanterde yer alan alt boyutlar 10 soru ile belirlenmiştir.

- Yıkıcı saldırganlıkla ilgili maddeler; 1, 2, 3, 13, 14, 15, 22, 23, 24, 29
- Atılganlıkla ilgili maddeler; 4, 5, 6, 10, 11, 12, 19, 20, 21, 28,
- Edilgen saldırganlıkla ilgili maddeler; 7, 8, 9, 16, 17, 18, 25, 26, 27, 30'dur.

Envanterde sorular, bana hiç uymuyor(-3), bana biraz uymuyor(-2), bana uymuyor(-1), kararsızım(0), bana uyuyor(1), bana biraz uyuyor(2), bana çok uyuyor(3), arasında yanıtlamayı içeren 7'li likert tipidir. Her bir alt boyutta, en fazla 30, en az ise -30 puan alınabilir. İstatistiksel olarak eksi puanlar ve sıfır sayısı istatistiksel analizde sorun yaratacağından her toplam puana 31 puan eklenecektir. Bundan dolayı her bir alt boyutta alınan en düşük puan 1, en yüksek puan ise 61'dir. Envanterde alt boyutların toplamı katılımcının genel saldırganlık puanı vermektedir. Genel Saldırganlık puan aralığı 3-183 arasındadır.

Envanterin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasıyla ilgili literatürde birden çok geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Envanterin alt boyutların Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayısı sırasıyla; "Yıkıcı Saldırganlık" 0,833; "Atılganlık" 0,805 ve "Edilgen Saldırganlık" 0,800 olarak genel iç tutarlılık katsayısı ise 0,931 olarak hesaplanmıştır.

### 3.4.İstatistiksel Değerlendirme

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 21.0 V istatistik paket programında yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin normallik varsayımı kormogolov-smirnov testi ile değerlendirilmiştir (p>0,05 Verilere, korelasyon, crosstab dağılım, ortalama, standart sapma, One-way Anova ve Pearson korelasyonu analizi yapılmıştır.

#### 4.BULGULAR

Çalışmada 280 erkek (1. Sınıf; 71, 2. Sınıf; 70, 3. Sınıf; 71, 4 sınıf;68 ) 221 kız (1.Sınıf; 39, 2. Sınıf; 39, 3. Sınıf; 59, 4. Sınıf; 84) katılımcı katılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları çevrelerde ise köy; 92, kasaba; 46, ilçe; 88 ve il de ise 275 kişi yaşadığını belirtmiştir. Anne eğitim durumlarında ise okuryazar değil; 171, ilköğretim; 194, ortaöğretim; 103, lisans;16, lisansüstü; 17 kişi tarafından işaretlenmiştir. Baba eğitim durumunda ise okuryazar değil; 62, ilköğretim; 207, ortaöğretim; 150, lisans; 63, lisansüstü; 19 kişi tarafından işaretlenmiştir. Aile aylık gelir düzeylerinde 0-1000 tl arası için 153 kişi, 1001-2000 tl arası için 145, 2001-3000 tl arası 124, 3001-4000 tl arası 37, 4000 tl üstü için ise 42 kişi belirtmiştir.

**Tablo 1.** Tanımlayıcı bilgiler

Cinsiyet	Sınıfınız				Toplam
	1	2	3	4	
Erkek	71	70	71	68	280
Kız	39	39	59	84	221
Yaşadığınız çevre					
Köy	33	13	14	32	92
Kasaba	16	14	8	8	46
İlçe	15	22	38	13	88
İl	46	60	70	99	275
Anne eğitim durumu					
Okuryazar değil	60	24	38	49	171
İlköğretim	30	48	55	61	194
Ortaöğretim	14	30	32	27	103
Lisans	3	2	2	9	16
Lisansüstü	3	5	3	6	17
Baba eğitim durumu					
Okuryazar değil	17	11	7	27	62
İlköğretim	45	43	68	51	207
Ortaöğretim	29	39	38	44	150
Lisans	13	14	11	25	63
Lisansüstü	6	2	6	5	19
Aile aylık geliri					
0-1000	22	53	41	37	153
1001-2000	51	21	32	41	145
2001-3000	25	23	38	38	124
3001-4000	7	8	9	13	37
4000+	5	4	10	23	42
Lisanslı durumu					
Evet	63	81	96	88	328
Hayır	47	28	34	64	173
Yaş					
13-14	85	51	19	18	173
15-16	18	50	95	27	190
17-18	7	8	16	107	138
Toplam	110	109	130	152	501

Lisans durumuna 328 (1.Sınıf; 63, 2.Sınıf; 81, 3.Sınıf 96, 4. Sınıf 88) kişi evet, 173(1.Sınıf; 47, 2.Sınıf; 28, 3.Sınıf 34, 4. Sınıf 64) kişi ise hayır cevabını vermiştir. Çalışmada yaş dağılımı ise 13-14 yaş 173, 15-16 yaş 190, 17-18 yaş 138 bireyden oluşmuştur.

**Tablo 2.** Erkeklerin saldırganlık ve problem çözme alt boyut puanları

		n.	X	S.S.
Saldırganlık	Yıkıcı saldırganlık	280	27,67	9,19
	Atılğanlık	280	39,46	9,06
	Edilgen saldırganlık	280	27,14	9,89
Problem çözme	Aceleci yaklaşım	280	29,97	6,60
	Düşünen yaklaşım	280	14,75	4,46
	Kaçıngan yaklaşım	280	13,07	3,92
	Değerlendirici yaklaşım	280	9,90	2,81
	Kendine güvenli	280	21,33	4,75
	Planlı yaklaşım	280	11,81	3,42

Erkeklerin saldırganlık alt boyut puan ortalamalarına baktığımızda, yıkıcı saldırganlık  $27,67 \pm 9,19$ , atılğanlık  $39,46 \pm 9,06$ , ve edilgen saldırganlık  $27,14 \pm 9,89$  olduğu hesaplanmıştır. Problem çözme alt boyut puan ortalamalarına baktığımızda, aceleci yaklaşım  $29,67 \pm 6,60$ , düşünen yaklaşım  $14,75 \pm 4,46$ , kaçıngan yaklaşım  $13,07 \pm 3,92$ , değerlendirici yaklaşım  $9,90 \pm 2,81$ , kendine güvenli  $21,33 \pm 4,75$ , planlı yaklaşım  $11,81 \pm 3,42$  olduğu hesaplanmıştır (Tablo 2).

**Tablo 3.** Kızların problem çözme ve saldırganlık alt boyut puanları

		n.	X	S.S.
Problem çözme	Aceleci yaklaşım	221	29,81	5,53
	Düşünen yaklaşım	221	15,80	4,74
	Kaçıngan yaklaşım	221	13,03	3,97
	Değerlendirici yaklaşım	221	9,87	2,89
	Kendine güvenli	221	21,51	5,00
	Planlı yaklaşım	221	12,39	3,85
Saldırganlık	Yıkıcı saldırganlık	221	27,86	9,43
	Atılğanlık	221	38,77	10,87
	Edilgen saldırganlık	221	28,40	11,37

Kızlarda problem çözme alt boyut puan ortalamalarına baktığımızda, aceleci yaklaşım  $29,81 \pm 5,53$ , düşünen yaklaşım  $15,80 \pm 4,74$ , kaçıngan yaklaşım  $13,03 \pm 3,97$ , değerlendirici yaklaşım  $9,87 \pm 2,89$ , kendine güvenli  $21,51 \pm 5$ , planlı yaklaşım  $12,39 \pm 3,85$  olduğu görülmüştür. Kızların saldırganlık alt boyut puan ortalamalarına baktığımızda, yıkıcı saldırganlık  $27,86 \pm 9,43$ , atılğanlık  $38,77 \pm 10,87$ , edilgen saldırganlık  $28,4 \pm 11,37$  olduğu hesaplanmıştır (Tablo 3).

**Tablo 4.** Genel saldırganlık ve problem çözme alt boyut puanları

	n.	X	S.S
Yıkıcı saldırganlık	501	27,75	9,29
Atılgnalık	501	39,16	9,90
Edilgen saldırganlık	501	27,69	10,58
Acelecı yaklaşım	501	29,90	6,15
Düşünen yaklaşım	501	15,21	4,61
Kaçıngan yaklaşım	501	13,05	3,94
Değerlendirıcı yaklaşım	501	9,89	2,85
Kendine güvenli	501	21,41	4,86
Planlı yaklaşım	501	12,06	3,62

Çalışmaya katılma katılımcıların genel saldırganlık ve problem çözme becerileri alt boyutlarının ortalamalarına baktığımızda yıkıcı saldırganlık  $27,75\pm 9,29$ , atılgnalık  $39,16\pm 9,90$  ve edilgen saldırganlık  $27,69\pm 10,58$  olduğu hesaplanmıştır. Problem çözme alt boyut puan ortalamalarına baktığımızda, acelecı yaklaşım  $29,90\pm 6,15$ , düşünen yaklaşım  $15,21\pm 4,61$ , kaçıngan yaklaşım  $13,05\pm 3,94$ , değerlendirıcı yaklaşım  $9,89\pm 2,85$ , kendine güvenli  $21,41\pm 4,86$  planlı yaklaşım  $12,06\pm 3,62$  olduğu görülmüştür.

**Tablo 5.** Cinsiyet ile saldırganlık alt boyutlarının karşılaştırılması

	Cinsiyet	n.	X	S.S	p.
Yıkıcı saldırganlık	Erkek	280	27,67	9,19	,823
	Kız	221	27,86	9,43	
Atılgnalık	Erkek	280	39,46	9,05	,451
	Kız	221	38,77	10,87	
Edilgen saldırganlık	Erkek	280	27,14	9,89	,191
	Kız	221	28,40	11,37	

Cinsiyet ile saldırganlık alt boyutlarının karşılaştırılmasına baktığımızda yıkıcı saldırganlık ve edilgen saldırganlık kızların, atılgnalıkta erkeklerin daha yüksek puanlar almasına rağmen cinsiyet ile saldırganlık alt boyutları arasında anlamlı farklılık hesaplanmamıştır (Tablo 5).

**Tablo 6.** Cinsiyet ile problem çözme alt boyutlarının karşılaştırılması

Acelecı yaklaşım	Erkek	280	29,97	6,60	,772
	Kız	221	29,81	5,52	
Düşünen yaklaşım	Erkek	280	14,75	4,45	,011*
	Kız	221	15,80	4,73	
Kaçıngan yaklaşım	Erkek	280	13,07	3,92	,901
	Kız	221	13,02	3,96	
Değerlendirıcı yaklaşım	Erkek	280	9,90	2,81	,892
	Kız	221	9,86	2,89	
Kendine güvenli	Erkek	280	21,32	4,75	,684
	Kız	221	21,50	4,99	
Planlı yaklaşım	Erkek	280	11,80	3,41	,074
	Kız	221	12,38	3,84	

Cinsiyet ile problem çözme alt boyutlarının karşılaştırılmasında düşünen yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılık görülürken, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır(Tablo 6).

**Tablo 7.** Sınıf düzeyi ile saldırganlık alt boyutlarının karşılaştırılması

		N	X	S.S.	p.
Yıkıcı saldırganlık	1.Sınıf	110	28,76	9,21	,351
	2.Sınıf	109	27,85	10,07	
	3.Sınıf	130	28,01	8,97	
	4.Sınıf	152	26,72	9,02	
	Toplam	501	27,75	9,29	
Atılganlık	1.Sınıf	110	38,15	10,18	,094
	2.Sınıf	109	37,71	10,12	
	3.Sınıf	130	40,46	9,17	
	4.Sınıf	152	39,81	10,01	
	Toplam	501	39,16	9,90	
Edilgen saldırganlık	1.Sınıf	110	28,76	10,24	,318
	2.Sınıf	109	28,61	9,91	
	3.Sınıf	130	27,11	11,45	
	4.Sınıf	152	26,76	10,50	
	Toplam	501	27,69	10,58	

Sınıf düzeyi ile saldırganlık alt boyutlarının karşılaştırılmasında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır(Tablo 7).

**Tablo 8.** Spor yapma durumu (Lisans durumu) ile saldırganlık alt boyutlarının karşılaştırılması

		n.	X	S.S	p.
Yıkıcı saldırganlık	Evet	328	27,98	8,95	,456
	Hayır	173	27,32	9,91	
	Toplam	501	27,75	9,29	
Atılganlık	Evet	328	39,39	9,61	,464
	Hayır	173	38,71	10,43	
	Toplam	501	39,16	9,90	
Edilgen saldırganlık	Evet	328	27,76	10,31	,858
	Hayır	173	27,58	11,10	
	Toplam	501	27,69	10,58	

Lisans durumu ile saldırganlık alt boyutlarının karşılaştırılmasında tüm alt boyutlarda lisanslı sporcularda daha yüksek puanlar olmasına rağmen tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ )(Tablo 8).

**Tablo 9.** Lisans durumu ile problem çözme alt boyutlarının karşılaştırılması

		n.	X	S.S	p.
Aceleci yaklaşım	Evet	328	29,89	6,12	,940
	Hayır	173	29,93	6,22	
	Toplam	501	29,90	6,15	
Düşünen yaklaşım	Evet	328	14,86	4,20	<b>,019*</b>
	Hayır	173	15,88	5,25	
	Toplam	501	15,21	4,61	
Kaçınan yaklaşım	Evet	328	12,96	3,94	,460
	Hayır	173	13,23	3,94	
	Toplam	501	13,05	3,94	
Değerlendirici yaklaşım	Evet	328	9,92	2,80	,725
	Hayır	173	9,83	2,94	
	Toplam	501	9,89	2,85	
Kendine güvenli	Evet	328	21,25	4,93	,310
	Hayır	173	21,71	4,72	
	Toplam	501	21,41	4,86	
Planlı yaklaşım	Evet	328	11,94	3,51	,300
	Hayır	173	12,29	3,82	
	Toplam	501	12,06	3,62	

Lisans durumu ile problem çözme alt boyutlarının karşılaştırılmasında düşünen yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılık hesaplanırken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir (Tablo 9).

**Tablo 10.** Yaşadığı yere göre saldırganlık düzeylerinin karşılaştırılması

		n.	X	S.S.	p.
Yıkıcı saldırganlık	Köy	92	28,25	9,481	,402
	Kasaba	46	27,46	8,899	
	İlçe	88	26,27	8,308	
	İl	275	28,11	9,581	
	Toplam	501	27,75	9,290	
Atılğanlık	Köy	92	39,93	9,531	,236
	Kasaba	46	41,28	6,817	
	İlçe	88	39,49	9,292	
	İl	275	38,44	10,584	
	Toplam	501	39,16	9,897	
Edilgen saldırganlık	Köy	92	27,07	9,196	,372
	Kasaba	46	26,37	11,716	
	İlçe	88	26,73	10,396	
	İl	275	28,44	10,869	
	Toplam	501	27,69	10,582	

Yaşadığı yere göre saldırganlık düzeylerinin karşılaştırılmasında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık hesaplanmamıştır( $p>0,05$ ) (Tablo 10).

**Tablo 11.** Yaşadığı yere göre problem çözme düzeylerinin karşılaştırılması

Aceleci yaklaşım	Köy	92	29,11	5,51	,069
	Kasaba	46	29,02	5,43	
	İlçe	88	29,13	6,14	
	İl	275	30,56	6,41	
	Toplam	501	29,90	6,15	
Düşünen yaklaşım	Köy	92	15,39	4,96	,695
	Kasaba	46	14,50	4,31	
	İlçe	88	15,08	4,56	
	İl	275	15,32	4,56	
	Toplam	501	15,21	4,61	
Kaçıngan yaklaşım	Köy	92	12,32	3,56	,105
	Kasaba	46	12,50	3,66	
	İlçe	88	13,06	4,02	
	İl	275	13,39	4,05	
	Toplam	501	13,05	3,94	
Değerlendirici yaklaşım	Köy	92	9,78	2,82	,936
	Kasaba	46	10,11	2,63	
	İlçe	88	9,85	2,66	
	İl	275	9,90	2,96	
	Toplam	501	9,89	2,85	
Kendine güvenli	Köy	92	20,77	4,78	,071
	Kasaba	46	20,43	3,94	
	İlçe	88	21,00	4,82	
	İl	275	21,91	4,99	
	Toplam	501	21,41	4,86	
Planlı yaklaşım	Köy	92	12,04	3,67	,648
	Kasaba	46	11,59	3,09	
	İlçe	88	11,84	3,59	
	İl	275	12,22	3,70	
	Toplam	501	12,06	3,62	

Yaşadığı yere göre problem çözme düzeylerinin karşılaştırılmasında problem çözme toplam puanı ile diğer alt boyutlar ile anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ; Tablo 11).

**Tablo 12.** Sınıf düzeyi ile problem çözme alt boyutlarının karşılaştırılması

Sınıf Düzeyi	n.	X	S.S	p.	
Aceleci yaklaşım	1.sınıf	110	29,59	5,77	<b>,029*</b>
	2. sınıf	109	31,34	6,69	
	3. sınıf	130	29,93	6,07	
	4. sınıf	152	29,07	5,95	
	Toplam	501	29,90	6,15	
Düşünen yaklaşım	1.sınıf	110	15,14	4,49	,321
	2. sınıf	109	14,82	4,09	
	3. sınıf	130	15,84	4,19	
	4. sınıf	152	15,02	5,32	
	Toplam	501	15,21	4,61	
Kaçınan yaklaşım	1.sınıf	110	13,09	3,70	<b>,001*</b>
	2. sınıf	109	14,24	4,08	
	3. sınıf	130	12,89	4,03	
	4. sınıf	152	12,31	3,75	
	Toplam	501	13,05	3,94	
Değerlendirici yaklaşım	1.sınıf	110	9,98	2,85	,672
	2. sınıf	109	10,13	2,93	
	3. sınıf	130	9,81	2,75	
	4. sınıf	152	9,72	2,87	
	Toplam	501	9,89	2,85	
Kendine güvenli	1.sınıf	110	21,08	4,58	<b>,026*</b>
	2. sınıf	109	22,16	4,66	
	3. sınıf	130	22,00	5,05	
	4. sınıf	152	20,60	4,93	
	Toplam	501	21,41	4,86	
Planlı yaklaşım	1.sınıf	110	11,85	3,74	,375
	2. sınıf	109	11,99	3,26	
	3. sınıf	130	12,54	3,28	
	4. sınıf	152	11,86	4,03	
	Toplam	501	12,06	3,62	

Sınıf düzeyi ile problem çözme alt boyutlarının karşılaştırılmasında ise aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ( $p < 0,05$ ), diğer alt boyutlarda (düşünen, değerlendirici ve planlı yaklaşımlar) ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $p > 0,05$ ) (Tablo 12).

Erkeklerin saldırganlık ve problem çözme alt boyut puanları arasındaki ilişkisine baktığımızda yıkıcı saldırganlıkta, edilgen saldırganlık, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli ve planlı yaklaşım ile pozitif orta düzeyde, aceleci yaklaşım ile negatif orta düzeyde, atılganlık ile negatif düşük düzeyde ilişki olduğu hesaplanmıştır. Atılganlık alt boyutu ile edilgen saldırganlık, düşünen yaklaşım ve kendine güven alt boyutunda negatif orta düzeyde, düşünen yaklaşım ile negatif düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür. Edilgen saldırganlık ile düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli ve planlı yaklaşım arasında pozitif orta düzeyde, kaçınan yaklaşım ile pozitif düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Aceleci



yaklaşım ile kaçınan yaklaşım arasında pozitif düşük düzeyde, değerlendirici yaklaşım ile negatif orta düzeyde bir ilişki görülmüştür.

**Tablo 11.** Erkeklerin saldırganlık ve problem çözme alt boyut puanları arasındaki ilişki

		Y.S.	A	E.S	A.Y	Düş.Y	K.Y.	Değ. Y.	K.G.	P.Y.
	n.	280	280	280	280	280	280	280	280	280
Yıkıcı saldırganlık	P	1	<b>-,119*</b>	<b>,645**</b>	<b>-,169**</b>	<b>,325**</b>	,054	<b>,197**</b>	<b>,238**</b>	<b>,297**</b>
	p.		,047	,000	,004	,000	,372	,001	,000	,000
Atılganlık	P		1	<b>-,220**</b>	-,112	<b>-,123*</b>	<b>-,244**</b>	-,078	<b>-,241**</b>	-,067
	p.			,000	,060	,040	,000	,193	,000	,264
Edilgen saldırganlık	P			1	-,016	<b>,327**</b>	<b>,147*</b>	<b>,155**</b>	<b>,357**</b>	<b>,251**</b>
	p.				,795	,000	,014	,009	,000	,000
Aceleci yaklaşım	P				1	-,049	<b>,146*</b>	<b>-,245**</b>	,041	-,077
	p.					,413	,014	,000	,491	,197
Düşünen yaklaşım	P					1	<b>,211**</b>	<b>,251**</b>	<b>,574**</b>	<b>,670**</b>
	p.						,000	,000	,000	,000
Kaçınan yaklaşım	P						1	<b>,132*</b>	<b>,419**</b>	<b>,168**</b>
	p.							,027	,000	,005
Değerlendirici yaklaşım	P							1	<b>,449**</b>	<b>,370**</b>
	p.								,000	,000
Kendine güvenli	P								1	<b>,516**</b>
	p.									,000
Planlı yaklaşım	P									1
	p.									

Düşünen yaklaşım ile kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli ve planlı yaklaşım arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki hesaplanmıştır. Kaçınan yaklaşım ile değerlendirici yaklaşım arasında pozitif düşük düzeyde, kendine güvenli ve planlı yaklaşım alt boyutları arasında ise pozitif orta düzeyde bir ilişki görülmüştür. Değerlendirici yaklaşım ile kendine güvenli ve planlı yaklaşım arasında pozitif orta düzeyde, kendine güvenli alt boyutu ile planlı yaklaşım arasında da pozitif orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Kızların saldırganlık ve problem çözme alt boyut puanları arasındaki ilişkisine baktığımızda aceleci yaklaşım ile kaçınan yaklaşım arasında pozitif orta düzeyde, değerlendirici yaklaşım ile negatif orta düzeyde, atılganlık ile negatif düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Düşünen yaklaşım ile kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli, planlı yaklaşım, yıkıcı saldırganlık, edilgen saldırganlık arasında

pozitif orta düzeyde bir ilişki görülmüştür. Kaçınan yaklaşım ile kendine güvenli ve planlı yaklaşım pozitif düşük düzeyde, atılganlık ile negatif düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

**Tablo 12.** Kızların saldırganlık ve problem çözme alt boyut puanları arasındaki ilişki

		A.Y.	Düş. Y.	K.Y.	Değ. Y.	K.G.	P.Y.	Y.S.	A.	E.S.
	n.	221	221	221	221	221	221	221	221	221
Acelecici yaklaşım	P	1	-,077	<b>,316**</b>	<b>-,214**</b>	,012	-,090	-,002	<b>-,142*</b>	,037
	p.		,252	,000	,001	,858	,182	,981	,035	,582
Düşünen yaklaşım	P		1	<b>,252**</b>	<b>,339**</b>	<b>,648**</b>	<b>,765**</b>	<b>,191**</b>	-,065	<b>,296**</b>
	p.			,000	,000	,000	,000	,004	,339	,000
Kaçınan yaklaşım	P			1	,087	<b>,148*</b>	<b>,138*</b>	,022	<b>-,143*</b>	,105
	p.				,197	,028	,040	,749	,033	,119
Değerlendirici yaklaşım	P				1	<b>,446**</b>	<b>,511**</b>	,103	-,056	<b>,154*</b>
	p.					,000	,000	,127	,407	,022
Kendine güvenli	P					1	<b>,711**</b>	<b>,296**</b>	<b>-,240**</b>	<b>,400**</b>
	p.						,000	,000	,000	,000
Planlı yaklaşım	P						1	<b>,219**</b>	-,061	<b>,309**</b>
	p.							,001	,365	,000
Yıkıcı saldırganlık	P							1	-,003	<b>,712**</b>
	p.								,965	,000
Atılganlık	P								1	<b>-,244**</b>
	p.									,000
Edilgen saldırganlık	P									1
	p.									

Değerlendirici yaklaşım ile kendine güvenli ve planlı yaklaşım arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki, edilgen saldırganlık arasında ise pozitif düşük bir ilişki görülmüştür. Kendine güvenli alt boyutu ile planlı yaklaşım, yıkıcı saldırganlık ve edilgen saldırganlık ile pozitif orta düzeyde bir ilişki, atılgan yaklaşım ile negatif orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Planlı yaklaşım ile yıkıcı saldırganlık ve edilgen saldırganlık arasında orta düzeyde bir ilişki, yıkıcı saldırganlık ile edilgen saldırganlık arasında pozitif orta düzeyde, atılganlık ile edilgen saldırganlık arasında negatif orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

**Tablo 13.** Yaş ve cinsiyetin problem çözme ve saldırganlık ile karşılaştırılması

Yaş		n.	X	S.S.	p.	
13-14 yaş	Yıkıcı saldırganlık	Erkek	114	28,08	8,83	,196
		Kız	59	29,98	9,72	
		Toplam	173	28,73	9,16	
	Atılganlık	Erkek	114	39,65	8,53	,091
		Kız	59	37,27	9,07	
		Toplam	173	38,84	8,77	
	Edilgen saldırganlık	Erkek	114	28,11	8,86	,372
		Kız	59	29,49	11,02	
		Toplam	173	28,58	9,65	
	Toplam saldırganlık puanı	Erkek	114	33,83	16,93	,754
		Kız	59	34,75	20,29	
		Toplam	173	34,14	18,09	
Aceleci yaklaşım	Erkek	114	29,02	6,40	,554	
	Kız	59	29,61	5,58		
	Toplam	173	29,22	6,12		
Düşünen yaklaşım	Erkek	114	14,21	4,03	,222	
	Kız	59	15,01	4,23		
	Toplam	173	14,48	4,10		
Kaçıngan yaklaşım	Erkek	114	13,53	3,70	,965	
	Kız	59	13,55	2,98		
	Toplam	173	13,54	3,46		
Değerlendirici yaklaşım	Erkek	114	10,28	2,62	,746	
	Kız	59	10,42	2,97		
	Toplam	173	10,32	2,74		
Kendine güvenli	Erkek	114	21,48	4,60	,837	
	Kız	59	21,32	5,30		
	Toplam	173	21,42	4,83		
Planlı yaklaşım	Erkek	114	11,55	3,43	,435	
	Kız	59	11,98	3,42		
	Toplam	173	11,69	3,42		
Problem çözme toplam puan	Erkek	114	100,08	15,49	,479	
	Kız	59	101,91	17,07		
	Toplam	173	100,71	16,02		
15-16 yaş	Yıkıcı saldırganlık	Erkek	99	27,85	9,28	,548
		Kız	91	27,07	8,57	
		Toplam	190	27,47	8,93	
	Atılganlık	Erkek	99	38,97	9,19	,699
		Kız	91	39,53	10,64	
		Toplam	190	39,24	9,89	
	Edilgen saldırganlık	Erkek	99	25,92	10,29	,090
		Kız	91	28,58	11,25	
		Toplam	190	27,19	10,82	
	Toplam saldırganlık puanı	Erkek	99	30,74	17,91	,369
		Kız	91	33,18	19,44	
		Toplam	190	31,91	18,65	
Aceleci yaklaşım	Erkek	99	29,79	6,65	,858	
	Kız	91	29,63	5,62		
	Toplam	190	29,72	6,16		
Düşünen yaklaşım	Erkek	99	15,10	4,58	,122	
	Kız	91	16,14	4,65		
	Toplam	190	15,60	4,63		

**Tablo 13.** Yaş ve cinsiyetin problem çözme ve saldırganlık ile karşılaştırılması(devamı)

	Kaçınan yaklaşım	Erkek	99	13,10	4,09	,843
		Kız	91	13,21	4,18	
		Toplam	190	13,15	4,12	
17-18 yaş	Değerlendirici yaklaşım	Erkek	99	9,95	2,80	,554
		Kız	91	9,71	2,90	
		Toplam	190	9,84	2,84	
	Kendine güvenli	Erkek	99	21,07	4,61	,227
		Kız	91	21,90	4,82	
		Toplam	190	21,46	4,72	
	Planlı yaklaşım	Erkek	99	11,90	3,36	,181
		Kız	91	12,62	3,98	
		Toplam	190	12,25	3,68	
	Problem çözme toplam puan	Erkek	99	100,93	14,35	,279
		Kız	91	103,24	14,88	
		Toplam	190	102,04	14,61	
17-18 yaş	Yıkıcı saldırganlık	Erkek	67	26,70	9,70	,814
		Kız	71	27,10	10,07	
		Toplam	138	26,91	9,86	
	Atılganlık	Erkek	67	39,87	9,80	,673
		Kız	71	39,06	12,45	
		Toplam	138	39,45	11,21	
	Edilgen saldırganlık	Erkek	67	27,28	10,87	,993
		Kız	71	27,27	11,85	
		Toplam	138	27,28	11,34	
	Toplam saldırganlık puanı	Erkek	67	31,85	19,70	,906
		Kız	71	31,42	22,67	
		Toplam	138	31,63	21,21	
	Aceleci yaklaşım	Erkek	67	31,83	6,57	,114
		Kız	71	30,21	5,40	
		Toplam	138	31,00	6,03	
	Düşünen yaklaşım	Erkek	67	15,14	4,89	,317
		Kız	71	16,01	5,20	
		Toplam	138	15,59	5,05	
	Kaçınan yaklaşım	Erkek	67	12,23	3,94	,889
		Kız	71	12,33	4,33	
		Toplam	138	12,28	4,13	
	Değerlendirici yaklaşım	Erkek	67	9,17	3,03	,391
		Kız	71	9,60	2,78	
		Toplam	138	9,39	2,90	
	Kendine güvenli	Erkek	67	21,44	5,22	,737
		Kız	71	21,15	5,01	
		Toplam	138	21,29	5,09	
Planlı yaklaşım	Erkek	67	12,08	3,48	,605	
	Kız	71	12,42	4,01		
	Toplam	138	12,26	3,75		
Problem çözme toplam puan	Erkek	67	101,94	16,29	,945	
	Kız	71	101,74	16,79		
	Toplam	138	101,84	16,49		

Yaş ve cinsiyetin problem çözme ve saldırganlık ile karşılaştırılmasında tüm yaş gruplarında cinsiyetin problem çözme ve saldırganlık alt boyutları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ) (Tablo 13).

**Tablo 14.** Problem çözme ile tanımlayıcı bilgiler arasındaki ilişki

		A.Y.	Düş.Y.	K.Y.	Değ.Y.	K.G.	P.Y.	Cinsiyet	Yaş	AED	BED	Lisans
	n.	501	501	501	501	501	501	501	501	501	501	501
Acelec yaklaşım	r p.	1 ,170	-,061 ,000	<b>,213**</b> ,000	<b>-,231**</b> ,000	,029 ,518	-,083 ,065	-,013 ,777	,111* ,013	-,047 ,296	<b>-,100*</b> ,025	,003 ,940
Düşünen yaklaşım	r p.	1 ,000	<b>,228**</b> ,000	<b>,289**</b> ,000	<b>,607**</b> ,000	<b>,718**</b> ,000	<b>,113*</b> ,011	<b>,099*</b> ,027	-,066 ,141	-,054 ,232	<b>,105*</b> ,019	
Kaçınan yaklaşım	r p.	1 ,012	<b>,112*</b> ,012	<b>,295**</b> ,000	<b>,153**</b> ,001	-,006 ,901	<b>-,123**</b> ,006	,060 ,183	-,014 ,756	,033 ,460		
Değerlendirici yaklaşım	r p.	1 ,000	<b>,447**</b> ,000	<b>,435**</b> ,000	-,006 ,892	<b>-,129**</b> ,004	,018 ,684	-,010 ,874	-,007 ,355	-,041 ,310	,045 ,310	
Kendine güvenli	r p.	1 ,074	<b>,609**</b> ,074	,018 ,684	,018 ,684	-,010 ,826	-,007 ,874	-,041 ,355	,045 ,310			
Planlı yaklaşım	r p.	1 ,074	,080 ,074	,063 ,156	-,044 ,325	-,038 ,394	,046 ,300					
Cinsiyet	r p.	1 ,002	<b>,141**</b> ,002	,002 ,972	-,047 ,294	<b>,209**</b> ,000						
Yaş	r p.	1 ,690	-,018 ,690	,002 ,957	<b>,188**</b> ,000							
Sınıf	r p.	1 ,024	<b>,101*</b> ,024	,007 ,881	,012 ,796							
Anne eğitim durumu	r p.	1 ,000	<b>,468**</b> ,000	<b>-,170**</b> ,000								
Baba eğitim durumu	r p.	1 ,005	<b>-,126**</b> ,005									
Lisans durumu	r p.	1 ,005										

Problem çözme ile tanımlayıcı bilgiler arasındaki ilişkiye baktığımızda, acelec yaklaşım ile kaçınan yaklaşım arasında pozitif orta düzeyde, değerlendirici yaklaşım ile negatif orta düzeyde, baba eğitim durumu ile negatif düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Düşünen yaklaşım ile kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve kendine güvenli alt boyutları arasında pozitif orta düzeyde, cinsiyet, yaş ve lisanslı olma durumu arasında ise pozitif düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür. Kaçınan yaklaşım ile kendine güvenli ve planlı yaklaşım arasında pozitif orta düzeyde, değerlendirici yaklaşım ile pozitif düşük düzeyde ve yaş ile negatif orta düzeyde bir ilişki hesaplanmıştır. Değerlendirici yaklaşım ile kendine güvenli ve planlı yaklaşım arasında pozitif orta düzeyde, yaş ile negatif orta düzeyde bir ilişki, kendine güvenli alt boyutu ile planlı yaklaşım arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. Cinsiyet ile yaş ve lisans durumu, yaş ile lisans durumu arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki

bulunmuştur. Sınıf ile anne eğitim durumu arasında pozitif düşük düzeyde, anne eğitim durumu ile baba eğitim durumu arasında pozitif orta düzeyde, lisans ile negatif orta düzeyde bir ilişki, baba eğitim durumu ile lisans durumu arasında negatif orta düzeyde bir ilişki görülmüştür (Tablo 14).

**Tablo 15.** Saldırganlık alt boyutları ile tanımlayıcı bilgiler arasındaki ilişki

		Y.S	A.	E.S.	Yaş	Cinsiyet	Yaş. Çevre	AED	BED	AAG	Lisans Durumu
	n.	501	501	501	501	501	501	501	501	501	501
Yıkıcı saldırganlık	r	1	-,062	<b>,676**</b>	-,078	,010	,004	-,013	-,016	-, <b>119**</b>	-,033
	p.		,166	,000	,080	,823	,937	,766	,714	,008	,456
Atılğanlık	r		1	-, <b>234**</b>	,025	-,034	-,076	-,044	-,002	,051	-,033
	p.			,000	,583	,441	,090	,324	,972	,251	,464
Edilgen saldırganlık	r			1	-,051	,060	,061	-,054	-,034	-, <b>135**</b>	-,008
	p.				,257	,184	,169	,227	,444	,002	,858
Yaş	r				1	<b>,141**</b>	-,054	-,018	,002	<b>,146**</b>	<b>,188**</b>
	p.					,002	,227	,690	,957	,001	,000
Cinsiyet	r					1	-,037	,002	-,047	,065	<b>,209**</b>
	p.						,405	,972	,294	,149	,000
Yaşadığınız çevre	r						1	,087	,051	-, <b>089*</b>	-, <b>210**</b>
	p.							,051	,252	,047	,000
AED	r							1	<b>,468**</b>	<b>,309**</b>	-, <b>170**</b>
	p.								,000	,000	,000
BED	r								1	<b>,520**</b>	-, <b>126**</b>
	p.									,000	,005
AAG	r									1	,017
	p.										,703
Lisans durumu	r										1
	p.										

Saldırganlık alt boyutları ile tanımlayıcı bilgiler arasındaki ilişkiye baktığımızda yıkıcı saldırganlık ile edilgen saldırganlık arasında pozitif orta düzeyde, aile aylık geliri ile negatif orta düzeyde bir ilişki hesaplanmıştır. Atılğanlık ile edilgen saldırganlık arasında pozitif orta düzeyde, edilgen saldırganlık ile aile aylık geliri arasında negatif orta düzeyde bir ilişki görülmüştür. Yaş ile cinsiyet, aile aylık geliri ve lisans durumu arasında pozitif orta düzeyde, cinsiyet ile lisans durumu arasında da pozitif orta düzeyde bir ilişki hesaplanmıştır. Yaşadığınız çevre ile aile aylık geliri arasında negatif düşük düzeyde, lisans durumu ile negatif orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Anne eğitim durumu ile baba eğitim durumu ve aile aylık geliri arasında pozitif orta düzeyde, lisans durumu ile negatif orta düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. Baba eğitim durumu ile aile eğitim durumu ile pozitif orta düzeyde, lisans durumu ile negatif orta düzeyde bir ilişki hesaplanmıştır (Tablo 15).

## 5.TARTIŞMA

Çalışmada 280 erkek (1. Sınıf; 71, 2. Sınıf; 70, 3. Sınıf; 71, 4 sınıf;68 ) 221 kız (1.Sınıf; 39, 2. Sınıf; 39, 3. Sınıf; 59, 4. Sınıf; 84) katılımcı katılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları çevrelerde ise köy; 92, kasaba; 46, ilçe; 88 ve il de ise 275 kişi yaşadığını belirtmiştir. Anne eğitim durumlarında ise okuryazar değil; 171, ilköğretim; 194, ortaöğretim; 103, lisans;16, lisansüstü; 17 kişi tarafından işaretlenmiştir. Baba eğitim durumunda ise okuryazar değil; 62, ilköğretim; 207, ortaöğretim; 150, lisans; 63, lisansüstü; 19 kişi tarafından işaretlenmiştir. Aile aylık gelir düzeylerinde 0-1000 tl arası için 153 kişi, 1001-2000 tl arası için 145, 2001-3000 tl arası 124, 3001-4000 tl arası 37, 4000 tl üstü için ise 42 kişi belirtmiştir.

Cinsiyet ile saldırganlık alt boyutlarının karşılaştırılmasına baktığımızda yıkıcı saldırganlık ve edilgen saldırganlık kızların, atılganlıkta erkeklerin daha yüksek puanlar almasına rağmen cinsiyet ile saldırganlık alt boyutları arasında anlamlı farklılık hesaplanmamıştır.

Kırman (2018) erkeklerin fiziksel saldırganlık puanlarını kızlardan yüksek bulmuştur. Fakat öğrencilerin diğer alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Yurttaş (2016) Katılımcıların cinsiyetleri ile saldırganlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında düşmanlık, sözel saldırganlık ve fiziksel saldırganlık alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu hesaplanmıştır. Erkeklerin puan ortalamaları kızlardan yüksek olduğu görülmüştür.

Scharf (2000), yapmış olduğu araştırmasında cinsiyet ile saldırganlığı karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda sözel saldırganlıkta cinsiyetler arasında fark bulamazken, fiziksel saldırganlığa daha çok erkeklerin başvurduğu sonucunu bulmuştur. Bir başka araştırmacılar olan Giles ve Heyman (2005) araştırmalarında, ergenlik çağındaki bireylerin cinsiyet ve saldırganlık ilişkisini ele almıştır. Çıkan sonuca göre erkek bireylerin saldırganlık düzeylerinin kız bireylere oranla yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tiryaki (1996)nin yapmış olduğu çalışmada ise yıkıcı saldırganlık boyutunda erkek bireylerin kız bireylere oranla daha çok yıkıcı saldırgan olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacıların buldukları sonuçlarda yapmış olduğumuz araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yıldız (2009)'ın yapmış olduğu spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi çalışmasında ise

kızların atılgan ve edilgen saldırganlık boyutlarının erkek bireylerden yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Yalçın (2016), yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinde cinsiyet değişkeninin tüm saldırganlık alt boyutlarından anlamlı farklılığa sahip olduğunu ve erkeklerin sözel saldırganlık, dürtüsel saldırganlık ve fiziksel saldırganlık alt boyutlarında kadınlardan daha yüksek hesaplamıştır.

Pekince (2012), ergenler üzerinde cinsiyete göre saldırganlık tutumları incelediği araştırmasında, erkeklerin kızlardan daha saldırgan olduğunu bulmuştur.

Arslan ve ark. (2010) 483 (180 kız, 303 erkek) ergen öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyetlerine göre, saldırganlık puan ortalamaları erkeklerin kızlardan yüksek olduğunu söylemiştir.

Feshbach (1969) çalışmasında, cinsiyete göre direk ve dolaylı olarak saldırganlık davranışındaki farklılıklarını incelediği çalışmada, kadınların ve erkeklerin direkt saldırganlık boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolaylı saldırganlık boyutunda ise, kadınların erkeklerden daha fazla saldırgan olduklarını bildirmiştir (Eroğlu, 2009).

Bjorkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen (1992) cinsiyete göre saldırganlık davranışındaki farklılıklarını araştırdığı çalışmada, fiziksel saldırganlık boyutunda erkeklerin kadınlardan daha fazla, dolaylı saldırganlık boyutunda ise kadınların da erkeklerden daha fazla davranışı sergilediklerini ortaya çıkarmıştır.

Kırman (2018) ise Öğrencilerin “fiziksel saldırganlık” puanları ortalamaları ile cinsiyetleri (Kadın;  $\bar{x}$ =20,449, Erkeklerin  $\bar{x}$ =23,235) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Katılımcıların diğer alt boyutlarda ile (düşmanlık, öfke, sözel saldırganlık ve saldırganlık toplam puan) cinsiyet arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Elde edilen bu bulgu ile ilgili olarak önceki araştırma bulguları (Buss ve Perry, 1992; Goldstein ve Tisak, 2004; Giles ve Heyman, 2005)) ile benzerlik göstermektedir.

Cinsiyet ile problem çözme alt boyutlarının karşılaştırılmasında düşünen yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılık görülürken, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Şahin (2015)'nin hemşirelerin problem çözme becerilerinin araştırdığı çalışmada problem çözme envanteri ve tüm alt boyutlar incelendiğinde yaklaşma



kaçınma alt boyutunda farklılık olduğu görülmüş kadın hemşirelerin problem çözme envanteri ve alt boyut becerileri erkeklere göre daha yüksek olduğu hesaplanmıştır.

Temel (2015) beden eğitim ve spor öğretmenlerin problem çözme alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre problem çözme becerisi toplam puan ortalamaları açısından medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark ( $p=0.047<0.05$ ). cinsiyete göre ise anlamlı farklılık bulunmamıştır( $p>0,05$ ).

Deniz, Arslan ve Hamarta (2002)'nin lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilgili yaptığı araştırma, kız öğrencilerin erkeklere göre daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip olmalarına rağmen cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çetinkaya, 2013).

Sezen ve Paliç (2011) lise düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerilerini incelediği çalışmada, kız öğrencilerin erkeklere göre problem çözme becerilerinde daha olumlu oldukları ortaya çıkmıştır.

Arslan ve ark (2010) yaptıkları çalışmada ergenlerde saldırganlık ve problem çözme durumlarını incelemişler ve ergenlerin cinsiyetine göre saldırganlık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (Çetinkaya, 2013)

Gökbüzoğlu (2008), çalışmasında problem çözme yeteneğine güven alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmüştür.

Kırman (2018) ise öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma kaçınma, kişisel kontrol, problem çözme becerisi genel puanları ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulmamıştır.

Gündoğdu (2010) lise 1. sınıf öğrencilerinde saldırganlık, çatışma çözme ve öfke düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelendiği çalışmada öğrencilerin problem çözme, öfke, fiziksel saldırganlık ve saldırganlık düzeylerinde cinsiyetleri açısından anlamlı farklılıklar bulmuştur.

Sınıf düzeyi ile saldırganlık alt boyutlarının karşılaştırılmasında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeyi ile problem çözme alt boyutlarının karşılaştırılmasında ise aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu( $p<0,05$ ), diğer alt boyutlarda (düşünen, değerlendirici ve planlı yaklaşımlar) ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ).

Kırman (2018) yaptığı araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven, kişisel kontrol, yaklaşma kaçınma ve problem çözme becerisi genel puanları ortalamaları ile devam ettikleri sınıf durumu arasında anlamlı farklılık, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, saldırganlık toplam puanları ortalamaları ile anlamlı farklılık bulunmamıştır( $p>0.05$ ).

Lisans durumu ile saldırganlık alt boyutlarının karşılaştırılmasında tüm alt boyutlarda lisanslı sporcularda daha yüksek puanlar olmasına rağmen tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Lisans durumu ile problem çözme alt boyutlarının karşılaştırılmasında düşünen yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılık hesaplanırken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir.

Temel (2015) yaptığı çalışmada Öğretmenlerin Aktif Olarak Spor Yapma durumlarına göre problem çözme alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir( $p>0,05$ ).

Yurttaş (2016) Katılımcıların spor yapma durumları ile saldırganlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında  $p.0.05$  anlamlılık düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Fiziksel saldırganlık, düşmanlık ve sözel saldırganlık alt boyutlarında spor yapan bireylerin puan ortalamalarının spor yapmayan bireylerin puan ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Öfke alt boyutun da ise herhangi bir anlamlılık görülmemektedir.

Dervent (2007)' in yapmış olduğu lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve sportif aktivitelere katılımı ile ilişkisini incelediği araştırmasında, spor yapanların yapmayanlardan daha atılgan olduğunu hesaplamış fakat diğer saldırganlık alt boyutlarında iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yine Yıldız (2009)' in yapmış olduğu spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi başlıklı çalışmasının sonuçlarına göre spor yapanlar ve yapmayanların genel saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir sonuç bulunamamıştır.

Alp ve Ersalan (2010)'nın yapmış olduğu düzenli spor yapan ve yapmayan çocukların demografik özelliklerine göre saldırganlık düzeylerinin incelenmesi çalışmasında da Düzenli spor yapmanın çocukların saldırganlık düzeyinin birçok durumdan etkilendiği sonucunu tespit etmiştir.

Fazel (2011)' in yapmış olduğu çalışmada, spor yapanlar spor yapmayanlara göre en yüksek sorumluluk seviyesine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yıldız (2009)'ın yapmış olduğu araştırmada da araştırmaya katılan örneklem gurubunun saldırganlık durumlarına ilişkin yıkıcı saldırganlık alt boyutu, spor yapan ve spor yapmayanlar bakımından incelendiğinde spor yapanların yıkıcı saldırganlık puanları spor yapmayanların yıkıcı saldırganlık puanlarından anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Tiryaki (1996) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışma da spor yapan ve yapmayan bireylerin saldırganlıkları karşılaştırılmış ve spor yapanların yapmayanlara göre daha saldırgan olduğu belirlenmiştir. Spor yapanlar ve yapmayanlar arasında yapılan çalışmalarda spor yapanların spor yapmayanlara göre daha canlı, dışa dönük, daha çalışkan, daha sabırlı, toplumsal ilişki kurmaya daha hazır, yeni bir duruma uyum sağlamalarının daha kolay, duygusal yönden daha dengeli oldukları bulunmuştur (Tiryaki ve ark., 1991)

Yaşadığı yere göre saldırganlık düzeylerinin karşılaştırılmasında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık hesaplanmamıştır ( $p>0,05$ ). Yaşadığı yere göre problem çözme düzeylerinin karşılaştırılmasında problem çözme toplam puanı ile diğer alt boyutlar ile anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ).

Yalçın(2016), üniversite öğrencilerin saldırganlık alt boyutlarında yetiştikleri çevreye göre sözel saldırganlık, fiziksel saldırganlık, ve saldırganlıktan kaçınma alt boyutların anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Türkçapar' ın (2007) yapmış olduğu çalışmada; Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri toplam puanları ile sosyal çevre arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Topal (2011) tarafından yapılan araştırmada; öğrencilerin Kişilerarası Problem Çözme Envanterinin alt boyutlarından yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yere göre anlamlı bir farklılık hesaplanmamıştır ( $p>.05$ ).

Eroğlu (2009)da yaptığı üniversite öğrencilerinde saldırganlığı incelediği çalışmada fiziksel saldırganlık düzeylerinde köy ve mezradan gelen öğrencilerinin kasabadan gelen üniversite öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu hesaplamış, saldırganlığın diğer alt boyutları ile çevre faktörü arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.

Temel (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin problem çözme alt boyutları (aceleci yaklaşım Düşünen, Kaçınan, Değerlendirici ve Planlı yaklaşım puanları) yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdiği yer değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur( $p<0.05$ ). Ayrıca yaptığı çalışmada Öğretmenlerin Eğitim Durumu ile Problem Çözme Becerisi Alt Boyutları ve Toplam Puanları arasında anlamlı fark hesaplanmamıştır.

Yaş ve cinsiyetin problem çözme ve saldırganlık ile karşılaştırılmasında tüm yaş gruplarında cinsiyetin problem çözme ve saldırganlık alt boyutları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

Kula (2008)'nin endüstri meslek lisesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ve saldırganlık durumları adlı araştırmasının sonuçlarına göre cinsiyet ve yaş dağılımı değişkenleri ile saldırganlık durumları arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ece (2014)'nin yapmış olduğu çalışmasında 18-21 yaş grubunun genel saldırganlık puanlarının 14-17 yaş grubundan fazla olduğu ve aralarındaki farkın önemli olduğu sonucuna varmıştır.

Yurttaş(2016) Farklı yaş gurubundaki bireylerin saldırganlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında  $p.0.05$  anlamlılık düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Çam ve Tümkaya'nın (2006) yaptıkları çalışmada yaş ile yapıcı problem çözmeye 23-30 yaş, 18-20 yaş grubuna göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur. Sosyal problem çözmeye yaş ilerledikçe probleme olumlu yaklaşılma ve akılcı problem çözme becerileri daha baskın olduğuna ulaşılmıştır.

Temel (2015) öğretmenlerin problem çözme alt boyutları ile yaş ve hizmet yılına göre bakıldığında, hizmet yılı değişkenine göre değerlendirici yaklaşım ( $p=0,038<0.05$ ) ve kendine güvenli yaklaşım( $p=0,029<0.05$ ) puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Gökbüzoğlu (2008) ergenlerde problem çözme becerisi ile saldırganlık ilişkisine baktığı çalışmada, problem çözme becerileri ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki (negatif) bulunmuştur. Yaş'a göre bakıldığında ise, saldırganlık düzeyi ile anlamlı fark varken, problem çözme becerisinde anlamlı bir fark hesaplanmamıştır (Yiğiter, 2012).

Kırman (2018) ise Öğrencilerin “düşmanlık”, “öfke” ve “saldırganlık toplam” puan ortalamaları ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

Yurttaş (2016), farklı yaş grupları ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Gülbüz (2014)'ün çalışmasında ise 18 yaş ve 22 yaş grubu öğrenciler arasında problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık hesaplanmamıştır. Benzer çalışmalarda bulunmaktadır (Gökbüzoğlu, 2008; Çağlayan, 2007; Saracaoğlu, 2009).

Problem çözme becerisi öğrenmeye bağlı olan ve insan hayatının devam ettiği sürece gelişerek devam eder. PÇB'nin, yaş ile doğru orantılı bir şekilde geliştiği ve arttığı belirtilmektedir.



## 6.SONUÇ VE ÖNERİLER

Cinsiyet ile saldırganlık alt boyutlarında yıkıcı ve edilgen saldırganlıkta kız öğrencilerin atılganlıkta erkek öğrencilerin daha saldırgan oldukları ama istatistiki anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Cinsiyet ile problem çözme alt boyutlarının karşılaştırılmasında (kız öğrencilerin puanları erkeklere göre daha yüksek) düşünen yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılık görülürken, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sınıf düzeyi ile saldırganlık alt boyutlarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Problem çözme alt boyutlarında ise aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve kendine güvenli alt boyutlara etkisinin olduğu, diğer alt boyutlara (düşünen, değerlendirici ve planlı yaklaşımlar) ise etki etmediği sonucuna varılmıştır.

Yaş ve cinsiyetin problem çözme ve saldırganlık ile karşılaştırılmasında tüm yaş gruplarında cinsiyetin problem çözme ve saldırganlık alt boyutları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Lisans durumu ile saldırganlık alt boyutlarının karşılaştırılmasında tüm alt boyutlarda lisanslı sporcularda daha yüksek puanlar olmasına rağmen tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Problem çözme alt boyutlarının karşılaştırılmasında ise düşünen yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılık hesaplanırken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir.

Yaşadığı yere göre saldırganlık düzeylerinin karşılaştırılmasında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık hesaplanmamıştır. Yaşadığı yere göre problem çözme düzeylerinin karşılaştırılmasında problem çözme toplam puanı ile diğer alt boyutlar ile anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Çalışmaya öneri olarak;

1. Farklı orta öğretim düzeyi okul tiplerinde (özel ve devlet okulları) saldırganlık ve problem çözme becerileri karşılaştırılabilir.
2. Orta öğretim düzeyi okullarda müzik, resim ve spor kurslarının saldırganlık ve problem çözme becerilerine etkisi incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Arenofsky, Janice Developing Your Problem Solving Skills. Career World 2001:29.
- Bezci Ş. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Ankara. 2010:30-47.
- Bingham, Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi (Çev:A. Ferhan Oğuzkan), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2004.
- Burger JM. Kişilik (çeviri: İnan D, Sarıoğlu E). İstanbul, Kaknüs Yayınları 2006:13-89.
- Ceylan, D. Besyo öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Spor Yöneticiliği Bölümü. 2012: 22-46.
- Cüceloğlu D. İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları. İstanbul, Remzi Kitabevi. 2016:56-151.
- Çetinkaya Ş. Lise Öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerinde etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi, Adana. 2013:33-45.
- Dervent F. Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve sportif aktivitelere katılımı ilişkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2007:28-56.
- Düzakın S. Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. 2004:17-49.
- Duyar D. Futbol seyircisinde saldırganlık davranışlarının incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Konya. 2011:19-63.
- Fromm E. İnsandaki yıkıcılığın kökenleri. 1. baskı. (Çev. Şükrü Alpagut). İstanbul: Payel Yayınları 1993:21-87.
- Eroğlu S. Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2009;21: 206- 221.
- Gültekin F. Saldırganlık ve öfke azaltma programının İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisi. Doktora tezi. Hacettepe üniversitesi. Ankara. 2008:20-58.
- Gültekin F. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öfke ve saldırganlık düzeylerinin azaltılması. Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2011;41:180-191.

- Güner İ. Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya. 2007: 29-66.
- Gümüş SY. Saldırganlık ile Aile İçi Şiddet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Yüksek Lisans Tezi. İstanbul 2011:25-41.
- Hogo MA, Vaughan GM. Sosyal psikoloji. (Çev. İbrahim Yıldız, Aydın Gelmez). Ankara: Ütopya Yayınları. 2006:36-111.
- İskender D, Yaman E, Albayrak G. İlköğretim okullarında etkin yöneticiler için bir gösterge: problem çözme becerisi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 2004; 20: 73-84.
- Karasar, N. Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2006: 17-72.
- Kağıtçıbaşı, Ç. Yeni insan ve insanlar. İstanbul: Evrim. 1999: 29-78
- Kaynak A. Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep. 2013:20-51.
- Kılıçarslan, S. İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana 2009:16-41.
- Kılıç E. Genel Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Göre Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2012;11(3):835 -853.
- Korkut F. Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2002;22:177-184.
- Morgan, CT. Psikolojiye Giriş. (Ed.Çev. S. Karakaş). Ankara: Meteksan Yayıncılık. 1995:21-78.
- Omay, H. İlköğretim Okulları Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları İle Saldırganlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2008:18-57.
- Öğülmüş S. Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım. 2006:71-112.



- Sarıca AK. Sosyal beceri programının ergenlerin saldırganlık düzeyine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin. 2008:35-49.
- Solak N. Spor Yapan Ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri İle Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çorum İli Örneği), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara 2011:25-48.
- Solso RL, Maclin MK, Maclin OH. Bilişsel psikoloji (çeviren: Ayçiçeği Dinn A). İstanbul, Bilişsel Psikoloji Kitapevi 2011:30-67.
- Pakkal FU. Okul Öncesi Eğitim Alan Ergenlerin Sosyal Benlik Değerlerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul. 2007:10-18.
- Ulusoy O. Ergenlerde bilişim teknolojileri kullanımı ve saldırganlık ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. 2008:27-44.
- Ulupınar S. Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. 1997:21-62.
- Ustabaş S. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. 2011:25-56.
- Tavşancıl E. Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi: 1 ölçme ve ölçme gereksinimi, 2. Güvenirlik, 3. Geçerlilik. 5. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara. 2014:24-197. ISBN 978-605-133-740-1.
- Taylan S. Heppner'in problem çözme envanterinin uygulama, güvenlik ve geçerlilik çalışmaları. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. 1990:17-45.
- Tekeli, G. Lise Son Sınıf Öğrencileri ile Üniversite Öğrencileri Arasında Bir Karşılaştırma: Akademik Benlik Yeterliği, Denetim Odağı, Stresle Başa Çıkma ve Problem Çözme Becerisi. Ankara Üniversitesi, Ankara. 2010: 33-48.
- Topaloğlu ZÇ. 4-5 Yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Denizli. 2013:18-60.
- Yazıcı T. Problem Çözme Becerisinin Müzik Eğitimine Etkisi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır. 2013.
- Yiğiter K. Rekreatif etkinliklerin üniversite öğrencilerinde algılanan problem çözme becerisi ve benlik saygısı düzeylerine etkisi, KÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Kocaeli, 2012:27-55.

## EKLER

### Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı kapsamında ‘‘Şirnak ili ortaöğretim düzeyi (Lise ve dengi) spor yapan ve yapmayan öğrencilerin problem çözme ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki’’ başlıklı yüksek lisans tezi çalışması için anket uygulaması planlanmıştır. Üç bölümde meydana gelen uygulamada birinci bölüm kişisel bilgi formu, ikinci bölümde saldırganlık ölçeği, üçüncü bölümde ise problem çözme envanteri yer almaktadır. Gönüllü olarak katıldığınız bu çalışmada katkılarınız için teşekkür ederim.

Ahmet VEZİROĞLU

[ahmet\\_hakan\\_86@hotmail.com](mailto:ahmet_hakan_86@hotmail.com)

1.)Yaşınız: 13-14 ( ), 15-16( ), 17-18 ( ),

2.)Cinsiyetiniz: **Erkek** ( ) **Kız** ( )

3.)Şu an yaşadığınız çevre: **Köy** ( ), **Kasaba** ( ), **İlçe** ( ), **İl** ( )

4.) Sınıfınız: **1.** ( ), **2.** ( ), **3.** ( ), **4.** ( )

5.)Annenizin eğitim durumu:

**Okuryazar değil** ( ), **İlköğretim** ( ), **Ortaöğretim** ( ), **Lisans** ( ), **Lisansüstü** ( )

6.)Babanızın eğitim durumu:

**Okuryazar değil** ( ), **İlköğretim** ( ), **Ortaöğretim** ( ), **Lisans** ( ), **Lisansüstü** ( )

7.)Ailenizin aylık gelir durumu:

**0-1000** ( ), **1001-2000** ( ), **2001-3000** ( ), **3001-4000** ( ), **4000 ve üstü**( )

8.)Lisanslı olarak spor yaptınız mı? **Evet** ( ), **Hayır** ( )

9.)Kaç yıldır lisanslısınız: **1-2** ( ), **3-4** ( ), **5-6** ( ), **7 ve üstü** ( )

10.)Okulunuzun hangi takımında oynuyorsunuz?

**Futbol** ( ), **Basketbol** ( ), **Voleybol** ( ), **Hentbol** ( ), **Futsal** ( ), **Atletizm** ( ), **Güreş** ( ), **Judo** ( ), **Masa tenisi** ( ), **Badminton** ( ), **Taekwondo** ( ), **Karate** ( ), **Diğer** ( )

11.)Boş zamanlarınızda ne yaparsınız?

**Kitap okurum** ( ), **Sinemaya giderim** ( ), **Gezintiye çıkarım** ( ), **Spor yaparım** ( ), **Tuttuğum takımı takip ederim** ( ), **Eğlence mekânlarına giderim** ( ), **diğer** ( )

12.)Sigara kullanıyormusunuz? **Evet** ( ), **Hayır** ( )

## Ek 2.Saldırganlık Ölçeği

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

### Ek 3. Problem Çözme Envanteri

Bu bölümde yaşamınız boyunca karşılaşılabileceğiniz bireysel ve ya mesleki tüm problemler ve bu problemleri çözme konusunda gösterdiğiniz tutumları ortaya koymak amaçlı ifadeler yer almaktadır. Size yöneltilmiş ifadeleri birbirinden bağımsız olarak değerlendirip, size en uygun gelen yorumu “X” Şeklinde işaretleyiniz. İşaretleme yaparken, her bir ifadeye sadece TEK bir yanıt vererek, hiçbir ifadeyi boş bırakmamaya özen gösteriniz.	Her zaman	Çoğunlukta	Sık sık	Arada sırada	Ender olarak	Hiçbir zaman
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.						
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplanacağına uzun süre düşünmem.						
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüphelendim.						
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5. Sorunlarımın çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.						
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye						
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşırım.						
10. Başlangıçta çözümü fark etsem de sorunlarımın çoğunun çözüme yeteneğim vardır.						
11. Karşılaştığım sorunların çoğu çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözebilmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine geliş güzel sürüklenip giderim.						
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.						
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde						
17. Genellikle aklıma gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.						
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarının ölçer tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.						
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.						
20. Belli bir çözüm planının uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğinin tahmin etmeye çalışırım.						
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarının düşünürken çok fazla seçenek üretmem.						
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.						
23. Yeterince zamanın olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime						
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.						
25. Bazen bir sorunun çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığımda duygusunu yaşarım.						
26. Ani karar verir ve sonra pişmanlık duyarım.						
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.						
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29. Bir sorunla başa çıkma yollarının düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.						
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.						
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.						
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.						
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.						
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunun anlamaya çalışmaktır.						

## Ek 4. Etik Kurul



## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Ahmet VEZİROĞLU

Doğum Yeri: HATAY

Doğum Tarihi: 12.03.1986

Medeni Hali: Bekar

Bildiği Yabancı Diller: İNGİLİZCE

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl):

**2015-** OMÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

**2009-2013** Lisans / Spor Bilimleri Fakültesi /Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl: MEB. 2014.

E-posta: ahmet\_hakan\_86@hotmail.com