



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SPOR EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ
SALDIRGANLIK VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ**

ÖZLEM GÜNEŞ

ORCID: 0000-0002-8390-3349

Danışman

Doç. Dr. DUYGU HARMANDAR DEMİREL

ORCID: 0000-0003-4090-7929

Bu tez çalışması Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından
201310003 numaralı proje ile desteklenmiştir.

Konya – 2021

ÖN SÖZ

Necmettin Erbakan Üniversitesinde spor eğitimi alan öğretmen adayları ile spor eğitimi almayan öğretmen adaylarının saldırganlık ve problem çözme durumlarının incelenmesiyle sporun sosyal ilişkileri geliştirici özelliğini, sporda ve toplumdaki olumsuz davranışları azalttığına dair olumlu katkı sağladığını göstermek amacıyla yapılan bu tez çalışması, Necmettin Erbakan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği öğretim üyelerinden Doç. Dr. Duygu HARMANDAR DEMİREL danışmanlığında gerçekleştirilmiştir.

Tezin her aşamasında bana rehberlik eden, desteğini esirgemeyen, değerli bilgilerini büyük bir ilgi ve sabırla benimle paylaşan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Duygu HARMANDAR DEMİREL'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince; ders döneminde bilgileriyle ve ilgileriyle yol gösteren tüm bölüm hocalarıma, yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen canım aileme, çalışmamdaki tüm sorulara büyük bir sabırla cevap veren Necmettin Erbakan üniversitesi öğrencilerine ve her türlü yardımını ve desteğini benden esirgemeyen Hasan GÜRPINAR, Aylin ÖZTÜRK ve Gizem GÜNEŞ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZLEM GÜNEŞ

KASIM- 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	V
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	Vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
2. KURAMSAL BİLGİLER.....	7
2.1 Beden Eğitimi ve Spor Kavramları	7
2.2. Saldırganlık ve Sporda Saldırganlık.....	8
2.3. Saldırganlık Nedenleri.....	12
2.4. Saldırganlık Türleri	13
2.5. Saldırganlık Yaklaşımları (Kuramları).....	14
2.5.1. İçgüdü Yaklaşımı	15
2.5.2. Biyolojik Yaklaşım.....	16
2.5.3. Engelleme Yaklaşımı	17
2.5.4. Öğrenme Yaklaşımları	17
2.5.5. Bilişsel Yaklaşım.....	19
2.5.6. Hümanistik Yaklaşım	19
2.6. Problem ve Problem Çözme Kavramları.....	19
2.7. Problemlerin Özellikleri ve Sınıflandırılması	21
2.8. Problem Çözme Süreci ve Aşamaları.....	23
2.8.1. Problemin Tanımlanması	23
2.8.2. Probleme Yönelik Bilgi Toplanması	24
2.8.3. Çözüm Seçeneklerinin Üretilmesi.....	24
2.8.4. En Uygun/Doğru Seçeneğin Bulunması.....	25
2.8.5. Seçilen Seçeneğin Uygulanması	25
2.8.6. Sonucun Değerlendirilmesi	26
2.9. Problem Çözme Becerisi ve Önemi ile Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler	26
2.9.1. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler	27

3. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR	29
3.1. Saldırganlıkla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	29
3.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	31
3.3. Saldırganlıkla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	33
3.4. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	35
4. YÖNTEM.....	37
4.1. Araştırmanın Modeli	37
4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	37
4.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	37
4.4. Verilerin Toplanması.....	38
4.5. Verilerin Analizi.....	38
5. BULGULAR	39
6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	79
6.1. Tartışma.....	79
6.2. Sonuç.....	87
6.3. Öneriler.....	88
KAYNAKLAR.....	89
EKLER.....	114

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Spor Eğitimi Alan ve Almayan Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **128** sayfalık kısmına ilişkin, 29/11/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%29** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
4. Önsöz hariç
5. İçindekiler hariç
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç
7. Kaynaklar hariç
8. Alıntılar dahil
9. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

29/11/2021

ÖZLEM GÜNEŞ

Doç. Dr. DUYGU HARMANDAR DEMİREL

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

29/11/2021

ÖZLEM GÜNEŞ

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

SPOR EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ SALDIRGANLIK VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ

ÖZLEM GÜNEŞ

Bu araştırmanın amacı; spor eğitimi alan ve almayan öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerilerini tespit etmek, saldırganlık davranışlarını çeşitli değişkenler açısından araştırarak sporun saldırganlık davranışları ve problem çözme becerileriyle olan ilişkisini tüm boyutlarıyla ortaya koyabilmektir. Araştırma betimsel çalışma yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma grubunu 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 312 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak adaylara; araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu' Şahin ve ark (1993) tarafından geliştirilen 'PÇE (Problem Çözme Becerileri Algısı Ölçeği)' ölçeği ve saldırganlık durumlarının belirlenebilmesi için Buss ve Perry (1992) tarafından tasarlanan, Türkçeye uyarlaması Demirtaş Madran (2012) tarafından yapılan 'Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği' kullanılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde uygun test seçimi normallik testi sonucuna göre belirlenmiş ve ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1/+1 aralığında olduğu görülmüş, bu nedenle analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada ölçek puanlarının birbiri ile ilişkisi Pearson korelasyon testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek puanlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ise 2 gruplu değişkenler için Bağımsız Gruplar t- Testi, 3 ve daha fazla gruplu değişkenler için ANOVA Testi tercih edilmiştir.

Elde edilen bulgulara; öğretmen adaylarının 'Saldırganlık' düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre, kadın katılımcıların 'Yıkıcı ve Atılma Saldırganlık' puan ortalamalarının erkek katılımcılara göre yüksek olduğu, 'Edilgen Saldırganlık' açısından farklılık olmadığı, yaş değişkeninde anlamlı farklılık olmadığı, öğrenim görülen bölüm değişkeninde spor eğitimi alan adayların saldırganlık toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılık olduğu, alt boyutlarına farklılık olmadığı, sınıf, başarı ve gelir durumu, yer değişkenleri alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Lisans süresi değişkeninde 5 yıl ve üzeri adaylarının diğer adaylara göre toplam puanlarının az olduğu, 'Atılma' alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı, 'Yıkıcı ve Edilgen Saldırganlık' alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının 'Problem Çözme' alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının; cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm, sınıf, başarı ve gelir durumu, yer değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, lisans süresi değişkeni toplam puanlarında anlamlı farklılık olmadığı ve alt boyutlarında 'Aceleci, Kaçıngan, Değerlendirici, Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım' anlamlı farklılık olmadığı, 'Düşünen Yaklaşım' alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Korelasyon analiz sonuçlarında; 'Saldırganlık ve problem çözme' ölçekleri toplam puanları arasındaki doğrusal ilişkide; negatif yönlü, anlamlı, zayıf ilişki ve beden eğitimi bölümünde öğrenim gören katılımcılarda; negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Spor, Problem çözme, Saldırganlık, Öğretmen Adayı.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Physical Education and Sports
Physical Education and Sports Program
Master Thesis

A COMPARATIVE EXAMINATION OF THE AGGRESSION AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF TEACHER CANDIDATES WITH AND WITHOUT SPORTS EDUCATION

ÖZLEM GÜNEŞ

The purpose of this research; The aim of the study is to determine the aggression levels and problem-solving skills of pre-service teachers who receive and do not receive sports education, and to reveal the relationship of sports with aggression behaviors and problem-solving skills in all dimensions by investigating aggression behaviors in terms of various variables. The research was conducted with the descriptive study method. The research group consists of 312 students studying at Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education in the fall semester of the 2020-2021 academic year.

Candidates as a data collection tool; 'Personal Information Form' prepared by the researcher, 'PSI (Problem Solving Skills Perception Scale) scale developed by Şahin et al. (1993), and the scale designed by Buss and Perry (1992) to determine aggression levels, and adapted into Turkish by Demirtaş Madran (2012). The 'Buss-Perry Aggression Scale' was used. SPSS 22.0 package program was used to evaluate the obtained data. In the analysis of the data, the appropriate test selection was determined according to the results of the normality test and it was seen that the skewness and kurtosis values of the scale scores were in the range of -1/+1, therefore it was decided to use parametric tests in the analysis. In the study, the relationship between the scale scores was analyzed using the Pearson correlation test. In order to examine whether the scale scores differ according to demographic characteristics, the Independent Groups t-Test for 2-group variables and the ANOVA test for 3-group or more-grouped variables were preferred.

In the findings obtained; The 'Aggression' levels of the teacher candidates according to the gender variable, the 'Destructive and Assertive Aggression' mean scores of female participants were higher than the male participants, there was no difference in terms of 'Passive Aggression', there was no significant difference in the age variable, and the aggression total of the candidates who received sports training in the variable of the department of education. It was determined that there was a significant difference in the mean score, no difference in sub-dimensions, no significant difference in class, achievement and income status, sub-dimensions of place variables and total score averages. It was concluded that the total scores of the candidates for 5 years and above in the variable of undergraduate duration were lower than the other candidates, there was no significant difference in the 'Assistance' sub-dimension, and there was a significant difference in the 'Destructive and Passive Aggression' sub-dimensions. The 'Problem Solving' sub-dimensions and total score averages of the pre-service teachers; There was no significant difference according to gender, age, department of education, class, achievement and income status, location variables, there was no significant difference in the total scores of the license duration variable, and there was no significant difference in the sub-dimensions of 'Hasty, Avoidant, Evaluative, Self-Confident and Planned Approach'. A significant difference was found in the 'Thinking Approach' sub-dimension. In the correlation analysis results; In the linear relationship between the total scores of the 'aggression and problem solving' scales; negative, significant, weak relationship and in the participants studying in the physical education department; negative, significant and moderate relationship was found.

Keywords: Sport, Problem solving, Aggression, Teacher Candidate.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Günümüzde kişilerin gündelik hayatın stresinden çıkıp, bedensel, psikolojik ve düşünsel olarak iyilik hali içinde yaşamak için yaptıkları çeşitli faaliyetler bütününe spor oluşturmaktadır (Aracı, 1999). Spor sözcüğünün ilk kullanımı eğlenme, rahatlama, gevşeme anlamlarını içermektedir (Erdemli, 2002; Kaplan & Akkaya, 2014). Spor, bireyin kendi imkanları ile ruh ve beden sağlığını geliştirme, yarışma, galip gelme ve başarılarını bireysel olarak en yüksek noktaya ulaştırma çabasıdır (Uğurlu, 2012). İyi durumda bir geleceğin oluşturulmasında, toplumsal iyileşmenin hızlanmasında, adaletin sağlanmasında, iyi durumda olan bir çevrenin kurulmasında önemlidir (Yazıcı, 2014).

Beden eğitimi ve spor kavramları arasında yakın bir ilişki olduğu düşünülse de bazı farklılıklar vardır. Beden eğitimi; beden ve ruh sağlığını geliştirmek için yapılan etkinliklerin bütününe oluştururken, spor ise; yarış, mücadele ve galip gelme gibi unsurları içinde barındırmaktadır (Aracı, 2001). Beden terbiyesi; bireylerin bedenlen, ruhen ve fikren gelişimini sağlamak, hayatına ve iş hayatının koşullarına hazırlamak, ulusal bilinç ve vatandaşlık duygularını güçlendirmek için yapılan düzenli ve yöntemli çalışmalardır (Yalçın, 1995). Hareket faktörünün çeşitlerini ve bütün prensiplerini kapsar (Yergin, 2002). Şentürk (2003) kişilerin zihinsel, fiziksel gelişimlerini ve bunun yanın da koordinasyon becerisinin de gelişmesini sağlayan bir bilim dalı olarak tanımlamış ve beden eğitimi ve sporun, sağlık ve karakter gelişimi olduğunu söylemiştir. Beden eğitimi ve spor tüm kişiliğin eğitimi ve onun ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Beden eğitimi insanın hareket potansiyeli ve bununla ilgili tepkileri ve bu tepkiler sonucu ortaya çıkan, bireylerdeki tavır değişiklikleri ile eğitimin kavramının bir evresidir (Nixon, 1969). Alpmann (1972) göre; günümüzde insanlar ve ülkeler arası ilişkilerde ekonomik ve sosyal açılardan mühim bir konumu kapsayan beden eğitimi ve spor, temelinde karşılıklı sevgi, saygı ve barışı esas almasından dolayı, eğitim ve demokraside önemli görülmektedir

Davranış bozuklukluğu gösteren insanlar iç dünyalarında yaşadıkları çelişme nedeniyle sağlıklı ilişkiler kuramazlar (Yetim, 2014). Yaşamının her aşamasında, sosyal hayat, öğrenim hayatı ve aile hayatı içerisinde önemli bir sorun haline gelir ve sonucunda saldırganlık kavramını ortaya çıkarmaktadır (Dalbudak, 2012). Saldırganlığı öne çıkaran nedenlerden biri de istenilen şeylerin olmaması veya engele takılmasıdır. Saldırgan tutum, engellenme duygusuna karşı yapılan tepki olarak nitelendirilebilir. Saldırgan tavırlardan kimi

zaman engellenme olgusunu ortaya çıkararak durumun ortadan kalkması içine yapılırken, bazen de ters tepki vererek daha da kötüye gitmesine neden olur (Cüceloğlu, 2005). Saldırganlık kelimesi Latince, “bir yöne doğru hareket” olarak tanımlanmaktadır. Bu anlama göre kelimenin kapsamında başkalarına belirli bir tavırla davranmak ve tepki vermek denilmektedir (Kılınç & Murat, 2012).

Literatürde saldırganlık kavramına ilişkin farklı tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımların bazıları şu şekilde sıralanabilir;

Saldırganlık süreklilik halinde olan, bilinçli ve kasıtlı şekilde zarar verme amacıyla çevresine karşı egemenlik sağlama ve kontrol altına alma gibi fiziksel ile duygusal hedefler barındıran eğilim şeklinde tanımlanmıştır (Dervent, 2007). Canlıların temel içgüdülerinden, dürtülerinden biri olup hayatı devam ettirmek için gerekli olan davranışların kaynağı ve antipatik gücüdür (Köknel, 1996). Sinirlilik, rekabet, engellenme, hırs ve korku gibi durumlardan meydana gelen ve karşısındaki kişiye zarar verme, onu engellemeyi, onun ilerlemesinin önüne geçilmesi ya da kendini garantilemeyi amaçlayan, sözel ve sembolik olan davranışların tümüdür (Budak, 2000). Saldırganlık davranışı toplumca kabul görmeyen bir davranış biçimi olarak ifade edilmektedir (Tiryaki, 2000). Direkt ve dolaylı sebeplere bağlı olarak kültürel, sosyal ortam tarafından saldırganlık olarak onaylanan, maddi zarar ve şahsi acı oluşturan davranışlardır (Şahin, 2003). Saldırganlık bir davranış biçimi olarak bakıldığında kimi zaman da içgüdüsel olarak karşımıza çıkmaktadır (Eroğlu, 2009). Sıklıkla bir bireyin bir diğer bireye ya da kendine fiziksel veya psikolojik olarak incitme, zarar verme ya da yaralamaya yönelik yaptığı davranışlar olarak tanımlanır (Eron, 1987). Başkalarının şahsi haklarına hiçe sayarak, göz ardı ederek, hak kullanımına mâni olmak, ya da hak kullanımı için uygun şartların ortaya çıkmasına engel olmak, duygusal ve fiziksel olarak da zor kullanmak eylemlerini de içermektedir (Giray & Salman, 2008). Mutlaka bir tetikleyici ve kışkırtıcı bir olay ya da engellenme ile başlayan, zayıf ve yetersiz bir kimlik gelişimi olan bireyin dürtülerini baskılayamayarak başkalarına karşı davranışlarıdır (Elliot & Smith, 2017; Şakiroğlu, 2017; Karaca, 2015). Yapılan tüm bu tanımlardan yola çıkarak saldırganlığı; başkalarını üzme, kırmak veya onlara zarar vermek amacıyla yapılan her türlü davranış şekli olarak tanımlayabiliriz (Güney, 2012).

Bireyin çevresi ile iyi iletişim sağlayabilmesinde belirleyici rol gösteren sosyal becerilerden birisi de problem çözmedir (Dönmez, 2010). Problem; amaca ulaşmayı kısıtlayan, zorlayan, engelleyen güçlüklerdir. Problem, karşılaşılan güçlük olarak da

tanımlanabilir. Henüz çözülmemiş, bir duruma, meseleye veya soruna işaret eder (Eskin, 2012). Problem; kişi için yeni ve gizli yönleri olan engel halidir (Güven, 2001). İnsan belleğini kurcalayan, belirsizliğe sebep olan, çözümlenmesi gereken ve kişiyi rahatsız eden zorluklardır (Duman, 2009). Ramsey (1989) göre sorunlar, anında çözüm bulamadığımız hallerimizdir. Bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözmek için aklın çerçevesinde, duyguların yönlendirdiği çözüm seçeneklerinin değerlendirildiği komplike bir zaman dilimidir (Korkut, 2004). Adair'e göre problem, bireyi engelleyen bir durumdur (Adair, 2007; Akt: Salim, 2018). Literatüre bakıldığında "problem" terimi ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Problemi en genel anlamıyla Van De Walle; karmaşık ya da sonucu belirsiz bir soru olarak görmüş ve araştırma, tartışma ya da bir düşünme meselesi olarak tanımlamıştır (Van De Walle, 1989; Akt: Özsoy, 2005).

Problemde bulunan üç temel özellik; kişinin belleğinde belirli bir amacının olması, kişinin bu amaç doğrultusunda önüne hiçbir engelin çıkmaması, kişinin, kendisini amaca ulaşmaya teşvik eden, içsel bir gerginlik duyması olarak belirtilmiştir. Problem özet olarak, organizmanın var olan dengesinin bozulmasına sebep olan, hedefe ulaşmayı engelleyen, bir güçlük ve arbede durumu olarak ele alınabilir (Heppner ve ark., 1987). Problem çözme kavramı konusunda literatürde yer alan tanıma bakacak olursak, Stevens problem çözmeyi; bireyin içinde bulunduğu fakat memnun olmadığı durumu, memnun olacağı şekilde değiştirme aşaması olarak açıklamıştır (Stevens, 1998). Problem çözme de amaca giden yolda karşılaşılan engeller ile baş etme sürecidir. Öğrenilmesi, elde edilmesi ve sürekli olarak geliştirilmesi gereken bir yetenektir (Bingham, 2004). Öğrenmenin temeli olup bilişsel ve psikomotor becerileri gerektiren karmaşık süreçtir (Keskin & Yıldırım, 2008, Oğuz & Akyol, 2015).

Problem çözme; hedefe ulaşma sırasında karşılaşılan zorlukların çözümünü bulma sürecidir (Efe & ark., 2008). Problem çözme becerisi, hayatın her anında etkili olan ve kolaydan zorluğa tüm faaliyetlerde yer alan önemli bir yaşam becerisidir (Karabulut & Kuru, 2009). Problem çözme becerisini uzman kişiler, kişinin bir hedefe doğru ilerlerken karşısına çıkan güçlükler ve belirlediği hedef arasındaki boşluğu anlaması ve çözmesi süreci olarak görmektedir (Bingham, 1998; Morgan, 2000; Yıldırım, 1999). Bir problemle baş başa kaldığında problemi sınırlandırıp anlayabilme, çözümü için doğru yöntemi bulma, bu yöntemi kullanma ve sonuçları analiz etme becerilerini geliştirme olarak tanımlanabilmektedir (Ocak & Eğmir, 2014). Birey, karşılaştığı problemin kendisinde yarattığı olumsuz durumdan

kurtulup o problemi çözmeye gereksinimi duyar, karşılaşılan problemi çözmeye en doğru yolunu bulmak ve bireyin problemi anlayışından ona çözüm bulana kadar geçirdiği zaman dilimi olarak bilinmektedir (Berkant & Eren, 2013). Problem çözmeye basamaklı bir süreç içermektedir. Bu süreç çoğunlukla problemin; tanımlanması, analizi, çözümlenmesi ve uygulamanın gerçekleştirilmesi basamaklarından oluşur (VanGundy, 1988). Problem çözmeye de başarı öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlıdır (Saracaloğlu & ark., 2001).

Problem çözmeye becerisi, kişilerin yaşamda karşılaşılabilecekleri çeşitli koşullara uyum sağlamalarına yardım eder. Bundan ötürü tüm insanların içinde yer aldıkları ortama aktif ve etkili bir biçimde uyum sağlamaları, problem çözmeye becerilerini geliştirmeleri gerektiği bilinmektedir (Senemoğlu, 2002).

Problem çözmeye eğitimi kullanılması ve düzenlenmesi ilk defa Alman eğitimci 'John Dewey' tarafından gerçekleştirilmiştir. Dewey, okulun öğretmen problem çözmeye rolünün önemini vurgulamıştır. Eğitim ve problem çözmeye becerisi için hem kişi hem de toplum önemlidir (Koray & Azar, 2008). Problem çözmeye becerisine sahip olan öğrenciler öğrenim hayatlarında sorunlarla daha iyi baş edebilmektedirler. Günümüzde her meslek grubunda olan bireylerin problem çözmeye becerisine sahip olması büyük önem arz etmektedir (Yıldırım & Özkahraman, 2011).

1.1. Problem Durumu

Çalışmanın temel problemi spor yapan ve yapmayanlar arasında saldırganlık düzeyi, problem çözmeye becerisi ve saldırgan davranışların ne derecede belirlenebildiğinin bulunmasıdır. Saldırganlık ölçekleri ve problem çözmeye ölçekleri kullanılan çalışmalarda literatür taraması yapılmış ve incelenmiştir. Daha önceki yapılan çalışmalardan yola çıkarak çalışmanın gidişatı belirlenmiştir. Yapılan literatür taramasında spor eğitimi alan ve almayan öğretmen adayları üzerinde saldırganlık düzeyi ve problem çözmeye becerisi üzerine yapılan bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca saldırganlık düzeyi ve problem çözmeye becerisi literatürde ayrı ayrı incelendiği görülmüş birlikte kullanılan ölçek bulunan kaynakların olmadığı söylenebilir. Saldırganlık ölçeği ve problem çözmeye becerisi ölçeğinin birlikte kullanılması çalışmayı bu konuda özgün kılmaktadır.

Günümüzde var olan şiddet ve saldırgan davranışların varlığı bilinmekte ve bu durumun sebepleri araştırılmakta ve önlenmeye çalışılmaktadır. Saldırgan davranışların belirlenebilmesi ve bu konuda problem çözebilmek için genel olarak insanların nasıl

yönlendirilmesi gerektiği hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmanın günümüzde güncel olarak spor ile saldırganlığın önlenmesi adına büyük önem taşımaktadır.

Çalışmanın problem cümlesi spor eğitimi alan ve almayan öğretmen adaylarında saldırganlık düzeyi ve problem çözme becerisi arasında fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; spor eğitimi alan ve almayan öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerilerini tespit etmek, saldırganlık davranışlarını çeşitli değişkenler açısından araştırarak sporun saldırganlık davranışları ve problem çözme becerileriyle olan ilişkisini tüm boyutlarıyla ortaya koyabilmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma saldırganlık ile problem çözme arasındaki ilişkiyi belirlemek için önemlidir.

1.4. Sayıtlar

Katılımcıların anket sorularına samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

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

1.6. Tanımlar

Beden eğitimi, kişinin bedensel sağlığını, ruh sağlığını, bedensel kabiliyetlerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel faktörlere ve katılımcıların sahip olduğu özellikle göre değişkenlik gösterebilen esnek kurallı oyuna, cimnastiğe spora dönük alıştırma ve çalışmaları kapsayan geniş temelli bir faaliyettir (Muratlı, 2007).

Spor, resmi kurallar çerçevesinde birbirleriyle rekabet halinde olan kişiler tarafından yapılan fiziksel etkinlikler bütünüdür (Muratlı, 2007).

Problem; amaca ulaşmayı kısıtlayan, zorlayan, engelleyen güçlüklerdir (Eskin, 2012).

Problem çözmeye; hedefe ulaşma sırasında karşılaşılan zorlukların çözümünü bulma sürecidir (Efe & ark., 2008).

Saldırganlık; süreklilik halinde olan, bilinçli ve kasıtlı şekilde zarar verme amacıyla çevresine karşı egemenlik sağlama ve kontrol altına alma gibi fiziksel ile duygusal hedefler barındıran eğilim şeklinde tanımlanmıştır (Derwent, 2007).



BÖLÜM 2

2. KURAMSAL BİLGİLER

2.1 Beden Eğitimi ve Spor Kavramları

İngilizce kökenli olmamasına rağmen İngilizcenin yardımı ile dünyaya yayılan, 17.yüzyıldan itibaren kullanılan spor kelimesi, Latince dağıtmak, birbirinden ayırmak anlamında ortaya çıkmıştır (Görücü, 2001). Batıl inançların etkisi ile orta çağ toplumunda her şey yasaklanmıştır ve bu yasaklar içerisinde spor da yerini almıştır. Daha sonra Rönesans dönemi ile bu yasak ortadan kalkmıştır ve çağdaş spor terimini temelleri bu dönemde atılarak gelişmeye başlamıştır (Dere, 2010). Milattan önceki dönemlere dayanan, tarihsel süreç içerisinde belli yıllarda ara verilen günümüzde hale yapılmakta olan Olimpiyat Oyunları bu tarihin başlangıcı olarak gösterilmektedir (Tural, 2009). Tarihsel bir süreçten geçen spor ilk zamanlar saldırı ve savunma amaçlı yapılırken daha sonralarda bireysel sporlar olarak da devam etmiştir. Yarışma ve müsabaka formatına dönüştükçe rekabet kavramı ortaya çıkmıştır (Özdenk, 2011).

Spor kavramını basit olarak “hareket” şeklinde tanımlamıştır (Aytan, 2010). Kavramsal açıdan ele alındığı zaman spor, kişinin doğal (organik), ruhsal sağlığını iyiye götüren, sosyal ilişkilerini düzenleyen, mental ve hareketsel açıdan belirli bir düzeye getiren pedagojik, biyolojik ve geniş bir kavramdır (Ölmez, 2010). Kurallar çerçevesinde yapılan, rekabete dayalı, birleştirici, sosyal, zihinsel ve ruhsal faaliyetlerin tümüdür. (Şahin, 2006). Belirlenmiş kurallara bağlı olarak karşılıklı rekabet halinde olan kişilerce gerçekleştirilen fiziksel faaliyetlerdir (Yamaner, 2001). Spor, farklı hedeflerle yapılan ve yetkili kuruluşlar tarafından onaylanmış kurallara farklı durumlarda bile bağlı kalmayı zorunlu kılan, kondisyon ve performansı geliştiren fiziksel aktiviteler bütünüdür (Biçer, 2007). Kişilerin doğasında yer alan saldırganlığa yönelik olarak rahatlama imkânı sunan, öfke ve saldırganlık duygularını kontrol altında tutan ve uygun bir ortamın oluşturulmasına imkân sağlamaktadır (Atasoy & Kuter, 2005). Spor yapan bireylerin amacı, fiziksel ve psikolojik yönden sağlıklı olmak ve cesaret, öz güven gibi özellikleri kazanarak yüksek başarı sağlamaktır (Bilge, 2000). Bireylerin vücutlarında biriken enerjiyi verimli kullanmaması sonucunda; fiziksel, psikolojik ve sosyolojik yönden sağlığı bozuk kuşaklar oluşması problemiyle karşı karşıya kalınmaktadır (Kuşgöz, 2005).

Bütün bu yapılan tanımlardan da görüleceği gibi spor, bireyin tabii çevresini beşerî çevre haline getirirken kabiliyetlerini geliştiren, kurallar içerisinde araçlı veya araçsız, şahsi ya da toplu olarak serbest zaman kapsamı ya da tüm zamanını kapsayacak biçimde meslekleştirerek yaptığı, sosyal, birleştirici, ruh ve fiziği geliştiren rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir kavramdır (Tural, 2009).

Beden eğitimi ve spor kavramı 17.yy. sonlarında 18.yy. başlarında yapılan savaş durumlarında öne geçmek için gençlere ve askerlere uygulandı. Bu uygulamalardaki hedef milli duyguyu ön plana çıkarmak ve geliştirmektir (Tural, 2009). Mısırlılar, beden eğitimi ve spor uygulamalarını fiziki anlamda önemi büyük olan ordular kurmak, iş, din ve eğlenme amacıyla yapmışlardır. Antik Yunanlar beden eğitimi, eğitimlerinin en temel parçası olarak görmüşler ve vücutları için cimmastik uygulanması amaçlanmıştır. İspartalılar beden eğitimi, büyük ve kuvvetli ordular oluşturmak amacıyla yapmışlardır. Atinalılar beden eğitimi, bedenlerini geliştirerek, sanatsal değer ve hareketli hayat için yapmışlardır. Romalılar ise beden eğitimi ve sporu, askeri alanda ve sağlıklı olma amacıyla yapmışlardır (Demirci, 2006). Türk devletleri beden eğitimi ve sporun temeli atmış ve günümüze kadar ki tarihi süreçte Dünya toplumlarında çoğunluğunda olduğu gibi Türk toplumlarında da eğitim ve uygulamaları toplumların yaşayış tarzlarının etkisi ile şekil almıştır. (Akyüz, 2011).

Beden Eğitimi vücudun yapısı ve fonksiyonları ile eklem ve kaslardaki gelişmeyi kontrollü bir şekilde geliştirmeyi, rekreatif faaliyetlerde zamanı ve enerjiyi verimli kullanmayı ve organlara kontrollü ve metotlu hareket etmeyi öğreten faaliyetler sistemidir (Aracı, 2014). Kas-iskelet sistemi kullanılarak fiziksel, zihinsel ve sosyal bütünlüğe zarar verilmeden eğitim metodu ile yapılan çalışmalar olarak tanımlanmıştır (Günüşık, 1976). Kişi de bedensel, zihinsel, sosyal ve motor gelişimini sağlayan, belirli kurallar çerçevesinde oluşan, çoğunlukla bedensel olarak gerçekleşen aktiviteleridir (Hekim, 2015). Kişinin tüm tutum ve davranışlarının eğitimden geçtiği, beden ve ruh sağlığını da geliştiren bir süreçtir (Başer, 2009). Beden eğitimi ve spor kişide sosyal ve zihinsel açıdan rahatlama sağladığından kişinin gelişimi için oldukça önemlidir (Dönmez, 2018). Kişinin, eğitim sisteminde sosyalleşme işlevini sağlayan ve genel eğitimi tamamlayan bilinçli, planlı etkinliklerdir (Çelik & Pulur, 2011).

2.2. Saldırganlık ve Sporda Saldırganlık

Saldırganlık, geçmişten günümüze değin insan hayatının her alanına işlemiş ve insan oğlunun ayrılmaz bir parçası kabul edilmiştir (Hogg, 2005). Saldırganlık dürtüsünün

genellikle doğuştan geldiği kabul edilir ancak çevrenin negatif tutumları, lüzumsuz engellemeler ve dışarıdan gelen saldırganlık içeren davranışlar bireyde saldırganlığın oluşmasına ve saldırganlık dürtüsünün zamanla güçlenmesine sebep olabilmektedir (Bammel,1992).

Saldırganlık (saldırganlık) kelimesi Latince'de, "bir yöne doğru hareket" olarak tanımlanmaktadır (Kılınç & Murat, 2012). Engellenme ve öfke saldırganlığa yol açan bir etmendir (Karaca, 2015). Kasıtlı olarak fiziksel ya da sözlü acı vermeye yönelik eylemler saldırganlık olarak tanımlanmaktadır (Aronson & ark., 2012). Fromm (1995) saldırganlığı, savunucu ve yıkıcı saldırganlık olarak ikiye ayırmıştır. Rekabetçilik, sinir veya düşmanlık duyguları tarafından harekete geçirilen, diğerlerine veya bazı durumlarda kişinin kendisine verilen bir zarar, yıkım ya da diğerlerinin veya kişinin mağlubiyetiyle sonuçlanan bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Hermann, 2019). Gross (1998) ise duygu düzenlemeyi; duygu durumun, dışarıdan gözlemlenebilen veya içsel süreçler dâhilinde olan, bilinçli ya da bilinçli olmadan yapılandırılabilen ve istemli ya da otomatikleşmiş olarak düzenlenmesidir.

Saldırganlığa sebep olan faktörlerden bir ya da birkaçını göz önünde bulundurarak birbirinden farklı tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları; saldırganlık, başkalarını incitmeye ilişkin bir iç istek, kişisel yaralanmayla veya eşyaya zarar vermeyle sonuçlanan davranış biçimidir diyebiliriz (Güney, 2012). Bazen de bireysel söylem ya da eylemleri bazen de milyonlarca insanın katıldığı savaşları kapsayan bir olgu olarak karşımıza çıkıyor (Tuzgöl, 2000).

Bireyin kişisel yapısından kaynaklanan birçok içsel (öfke vb.) ve dışsal (sözel çatışma vb.) faktörler tarafından da tetiklenebilmektedir (Günay, 2011). Deputa & Cohen (2004) saldırganlığı, genel olarak diğer bireyi/bireyleri incitmeyi veya ona/onlara zarar vermeyi hedefleyen davranış şekli olarak tanımlar. Saldırganlığın başkaları tarafından gözlenebilen açık bir davranış olduğunu ve bazı saldırgan davranışların bireyin yaşına, cinsiyetine ve kişilik özelliklerine göre normal ve beklendik görülse de saldırganlığın anormal ve uygun olmayan davranış olduğunu belirtmiştir (Moeller, 2001). Aydoğmuş (2003) saldırganlığı doğuştan var olduğu kabul edilen bir dürtü olarak tanımlar. Ersanlı (2005) saldırganlığı kişinin kendi haklarını koruyup, başkalarına zarar verme eğilimi olarak tanımlamıştır. Ayrıca saldırganlık, savunma amaçlı da kullanılabilir (Koroğlu, 2013). Bazı araştırmacılar saldırganlığın ortaya çıkış sebebi olarak genetiğin, iç salgı bezi sistemi ve merkezi sinir sisteminin rolünün olduğunu söylemişlerdir (Goldstein & Carr, 1981).

Hayatımızın doğal unsurlarından biri haline gelen saldırganlık yaşamımızın her anında olduğu gibi sportif faaliyetlerde de görülmektedir (Derwent, 2007). Sporda saldırganlık kavramı ise genel olarak psikoloji literatüründeki şekliyle açıklanmaya çalışılsa da bu durum sporun doğasında var olan agresyondan veya fiziksel etkileşimden kaynaklanan saldırganlığı ayırt etmeyi zorlaştırmaktadır (Kerr, 2002).

Saldırganlık kavramı spor açısından ele alındığında, saldırının hangi kasıt ve amaçla yapıldığı ve saldırının yöneldiği hedef olmak üzere iki önemli noktaya dikkat çekilmelidir. Mücadele gerektiren sporlarda rekabetin üst seviyededir. Sporda niyet ve kasıt önemlidir (Acet, 2006). Spor bir barış kaynağı olması gerekirken, sporcu psikolojisi ekonomik getirisinin yüksek olması nedeni ile kazanmaya bağlı ve kazanılması için ne yapılırsa yapılsın her şey mubah anlayışına gelmiştir. Sürdürülebilirliği ve devamlılığı belirtilmiş olan yazılı kuralların ve yaptırımların uygulanmasını gerektirmektedir. Tüm bunlara rağmen sporcular, bu kuralları ve yaptırımları göze alıp saldırgan davranışlar sergileyebilmektedirler. Özellikle mücadele etmeye gerek duyulan bazı spor branşlarında, hakemlerin müsabakanın sık durmasının önüne geçme maksadıyla oyunu durdurmayıp devam ettirmekten yana tavır sergilemelerinin, saldırganlığa neden olduğu söylenebilir (Sarkın, 2012). Saldırganlığı öne çıkaran nedenlerden biri de istenilen şeylerin yolunda gitmemesi veya engele takılmasıdır (Cüceloğlu, 2016). Spor müsabakalarındaki saldırganlık sınırlarını, ilgili sporun kuralları ve yapılan hareketin sebebi belirler (Özmaden & Yıldırım, 2003).

Sporda saldırganlık müsabaka sırasında rakibe veya hakeme karşı acı çektirmek veya onu kızdırmak için söylemler işaret, beden dili davranışlarıyla ya da alay etme şeklinde gerçekleşebilir. İşaretler ile saldırganlık, yumrukla, tenis raketiyle vb. aletlerle karşı tarafı (rakibi) tehdit etme durumudur. Bakışlarla veya el kol hareketleri ile de bu tür saldırganlıklar gerçekleşebilir. Sporun her dalında bu tür saldırganlık çeşitlerine denk gelebiliriz (Kurtiç, 2006).

Spor yarışmalarında ve faaliyetlerinde saldırganlığın sınırları ve tanımı ile ilgili spor branşlarının kurallarıyla uygulanan teknikteki düşünce ve barındırdığı kasıt belirler (Tiryaki, 1996). Yapılan sporun içeriğine göre saldırganlık farklı şekillerde değerlendirilebilmektedir. Güreş müsabakası esnasında sporcuların uyguladığı elense çekme hareketini hentbolda uygulamak söz konusu olamaz. Bir boks karşılaşmasında oyun kuralları dahilinde rakibi yumruklamak, başka bir branşta yapılması ceza unsurudur (Özerkan, 2004).

Sporda saldırganlığın genellikle güçlükten dolayı olduğu söylenebilir. Güçlük; tanınma, güç kazanma, üstünlük, başarılı olma, prestij ve hakimiyet sağlama vb. duyguların önlenmesinin sonucunda oluşur (Acet, 2006). Çünkü rakip sporcuyu engelleme sporun temelinde vardır. Bu engelleme, şekli karşıdaki kişiyi direk engelleme biçiminde olduğu gibi, daha usta bir şekilde ondan hızlı davranarak onun kazanma çabasını durdurma biçiminde de olabilir. Bu sebeple yarışma için yarışma sahasına çıkan bir sporcu engellemeyi başından başlarken kabullenmiştir (Çobanoğlu, 1993). Saldırganlığın çizgilerini, ilgili spor branşının kurallarına uygun yapılan hareketin içinde barındırdığı amaç ve kasıt belirler (Eripek, 1993).

Sporda saldırganlık problemi; antrenörün verdiği taktiğe, sporcunun özelliklerine, taraftarların ve medyanın yaptığı baskıya bağlı olduğu varsayılmaktadır (Erşan & Doğan & Doğan, 2009). Taraftar takım içinde olan bireylerin dahil olmayan bireylere nazaran daha saldırgan oldukları gözlenmektedir (Var, 2008). Sporda saldırganlık davranışı farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Sporda saldırganlık, müsabaka esnasında olaya dahil olan bireylerin psikolojik, biyolojik veya sosyal uyarıcılardan etkilenmesi sonucu, yapılan spor dalına özgü kuralların çiğnenmesi, eylemin gerçekleştirildiği kişiye zarar verme ya da belirli bir amaca bağlı olarak yaptıkları sözel ya da fiziksel eylemler olarak ifade edilir (Acet, 2005). Sporcunun, müsabakayı kaybetmesi, müsabakanın yönetiminin kötü olarak gerçekleştiği inancına sahip olması, fiziksel acı, yaralanma ve istediği performansı sergileyemediği durumlarda daha saldırgan olduğunu belirlemişlerdir (Winberg & Gould, 1995). Rekabet koşulları sertleştikçe spor alanları kısır çekişmelere, etik dışı davranışlara, kavga ve ahlaksızlıklara daha çok sahne olmaktadır (Asma, 2008).

Genel manada spor ile saldırganlığın bağı, geleneksel olarak saldırganlığın dışa vurulmasını sağlamak amacı ile sporun yararları çerçevesinde de toplanmıştır. Aksi görüş, içerisinde olanları inandırma veya uzlaştırma yerine, kaba kuvvet kullanarak sonucun değiştirilmesi hareketi olarak bakılmaktadır (Cengiz, 2004). Sporda saldırganlık bir boşalma aracıdır (Kuru, 2000). Kişi saldırgan davranış gösterdiğinde gerilimini boşalttığı için saldırganlığında azalma olacaktır (Cox, 1985). Spordaki saldırganlık ve şiddet eğilimleri ise genel olarak yapılan mücadele ve müsabaka sırasında, yapılan müsabakada unsurlardan birine (antrenör, sporcu, seyirci) yapılan psikolojik veyahut geçmişten gelen tecrübeler, toplumsal etkenlerden etkilenerek, yapılan spor kategorisine ait olan kurallar çerçevesinin dışında zarar vermesi ya da başarılı olabilmek için psikolojik baskı yapması olarak ifade edilmektedir (Mayda, 2019).

Spor; saldırgan davranış içerisinde olanların ve şiddet hareketlerini içerisinde bulunduran bir savaş alanına dönüşecektir (Yetim, 2011). Genel olarak spor yapmayanların saldırgan oldukları ve saldırganlığı giderebilmeleri için spor yapmalarının olumlu olacağı düşünülmektedir (Koruç & ark., 2004).

2.3. Saldırganlık Nedenleri

Fiziksel veya dolaylı olarak başkasına zarar vermeyi amaçlayan hareketler saldırganlık olarak nitelendirilebilmektedir (Seven, 2010). Saldırganlığa neden olan unsurlar tek başına etki sağlayabileceği gibi bir ya da birkaç unsur aynı anda birleşerek saldırganlık davranışın ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir (Güngör, 1989). Saldırgan davranışların sadece doğuştan gelen faktörlere bağlı olmadığı, öğrenmenin saldırganlık üzerine ciddi etkilerinin olduğu ifade edilmektedir. Kalıtımsal yönden gelen bir saldırganlık davranışı da bir dürtü olarak gelir. Bu dürtüyü ise beynimizdeki hipotalamusun spesifik bir bölümünden kaynaklandığı ortaya çıkarılır (Yavuzer, 2011). Saldırganlığın oluşmasında duygusal boyutlar da (engellenme öfke, vb.) önemli yer tutmaktadır (Gökbüzoğlu, 2008). Saldırganlığın temelinde; benliğin bir parçası haline gelen aile ölçütlerinin, içsel kontrolün zayıflığının ve vicdan gelişiminin eksikliğinin yattığı ortaya konulmuştur (Yıldırım, 1998). Nesne veya şahıssa yapılan bireyi engelleyen saldırganlık, kimi zaman bulunan gidişata uyum sağlama, kimi zaman da uyumsuzluğa neden olabilmektedir. Engelleyen şahıs veya olay bizim kontrolümüz dışında ise, engellenme sonucu ortaya çıkan kızgınlık mahal değiştirerek gücümüz dahilindeki kişiye veya nesnelere yönelir (Gökbüzoğlu, 2008).

Saldırganlığı etkileyen faktörler rahatsız edilme, engellenme, öç alma ve rekabet olarak belirlenmiştir (Sears & ark.,2016). Bir başka araştırmada saldırganlık nedenleri; durumsal faktörler, kişilik, tahrik ve kalıtım olarak sınıflandırılmıştır (Flannery, 1997). Saldırganlığı öne çıkaran nedenlerden biri de istenilen şeylerin yolunda gitmemesi veya engele takılmasıdır (Cüceloğlu, 2016). Yıldız & Erci (2011) tarafından yapılan araştırmada; gereğinden çok baskıcı ve otoriter davranış ile dengesiz ve tutarsız ebeveynlerin davranışları ile büyütülen çocuklarda saldırgan davranışlara daha çok rastlanıldığını belirtmiştir. Diğer birçok özellikte oldu gibi saldırgan davranışlar ve şiddete başvurma, insanla ilgili aşağı yukarı her şeyden etkilenmektedir. Bu bağlamda, insanı bedenen ve ruhen, değişen doğanın fiziksel ve çevresel şartlarının etkilediği tespit edilmiştir (Balçoğlu, 2001).

Spor müsabakalarındaki saldırganlık sınırlarını, ilgili sporun kuralları ve yapılan hareketin sebebi belirler (Özmaden & Yıldırım, 2003). Müsabaka sırasında rakibe veya

hakeme karşı acı çektirmek veya onu kızdırmak için söylemler işaret, beden dili davranışlarıyla ya da alay etme şeklinde gerçekleşebilir. Sporun her dalında bu tür saldırganlık çeşitlerine denk gelebiliriz (Kurtiç, 2006).

2.4. Saldırganlık Türleri

Saldırganlıkla alakalı kaynak araştırması yapıldığında saldırganlık kavramının; fiziksel, sözel, sembolik, duygusal, cinsel, siyasal, yapıcı-yaratıcı, yıkıcı, amaçlı- amaçsız ve araçsal olarak saldırganlığın sınıflandırıldığı görülür (Önder & Dilbaz, 1994, Ünsal, 1996). Saldırganlık ile ilgili tanımlar incelenirken birbirinden farklı birçok tanım yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda aynı koşullar altında olan bireylerin aynı olaylara farklı türlerde ve şiddetlerde saldırganlık davranışları gösterdikleri gözlemlenmiştir (Fromm, 1993). Saldırganlık hakkında yapılan çalışmalara göre farklı araştırmacılar tarafından ortaya konan farklı saldırganlık türleri bulunmaktadır. Bu türlerin genel olarak fiziksel ve psikolojik, etken ve edilgen, dolaylı, düşmanca, sosyal rol olarak, kendine yönelik, özgeci ve izin verilmiş saldırganlık olduğu belirtilmektedir (Hasta & Güler, 2013). Saldırganlık bir davranış biçimi olarak bakıldığında kimi zaman da içgüdüsel olarak karşımıza çıkmaktadır (Eroğlu, 2009). Bir başka yaklaşımda ise saldırganlık düşmanca ve araçsal saldırganlık olarak iki kategoride incelenmiştir. Burada bir amaca ulaşmak için zarar verici davranış uygulanıyorsa araçsal saldırganlık; öfke, kızgınlık ile başka bireyleri incitmek amaçlanıyorsa düşmanca saldırganlık olarak açıklanmaktadır (Dilekmen & ark., 2011).

Saldırganlık ilk kez Rosenzweig tarafından 1941 yılında iki tür saldırganlık türü olduğunu vurgulayarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmayı saldırganlığı engellenmeye karşı olumlu veya yapıcı ile olumsuz veya yıkıcı şeklinde açıklamıştır. Olumlu veya yapıcı türü kişinin gereksinimlerini karşılama şeklinde açıklarken, olumsuz veya yıkıcı türü ise ego savunmasını amaçlayan anti sosyal eylem şeklinde açıklamaktadır (Aytekin, 2015). Saldırgan davranışları ilk kez kategorize eden Buss olmuştur. Ona göre, saldırganlık sözel-fiziksel, etken-edilgen ve doğrudan-dolaylı olmak üzere üç türe ayrılmaktadır Mantell de saldırganlığı gizli, açık ve tehlikeli davranışlar olarak üç türde açıklamaktadır (Özdevecioğlu, 2003). Bacıoğlu ve Özdemir (2012) fiziksel veya sözlü saldırganlık, aktif veya pasif saldırganlık ve doğrudan veya dolaylı saldırganlık şeklinde üç boyutta kategorize edildiğini belirtmişlerdir.

Gülay (2008) saldırganlığı; gerçekleştirme biçimi, saldırganlık amacı ve saldırganlık altında yatan nedenlere göre gruplandırarak çeşitlendirmiştir. Karşıdaki bireye zarar verme düşüncesi ile fiili bir eyleme dönüşerek gerçekleşen olan saldırganlık türüne aktif saldırganlık,

diğer saldırganlık türü olan pasif saldırganlık davranışında kişiye zarar vermek olan bu düşüncesini eyleme dökmemektedir. Aktif saldırganlıkta; saldırgan birey saldırganlığa maruz kalacak bireye yönelik zarar amaçlı ölçülebilir nitelikte somut bir eylem gerçekleştirirken, pasif saldırgan davranışta saldırgan birey diğer bireylere karşı herhangi bir eylem gerçekleştirmemekte ve onları tolere etmektedir. Pasif saldırganlık davranışında bireyler mevcut yasalardan, spor kurallarından ve rakibinin olası bir zarar görme düşüncesinden dolayı herhangi bir saldırgan davranış göstermekten kaçınmaktadırlar (Cox, 1985). Saldırganlığın bir başka sınıflandırmasında reaktif (tepkisel) ve proaktif olarak iki gruba ayrıldığı Dodge ve Coi tarafından yapılan çalışmalarda görülmektedir. Kişinin karşılaştığı herhangi bir tehdit edici durum karşısında kendini koruma sebebiyle gösterdiği saldırganlık aktif saldırganlık olarak değerlendirilmektedir. Diğer taraftan herhangi bir tehdit edici durum olmaksızın başka bireyler üstünde hakimiyet kurma veya zedeleyici davranışta bulunma sebepler dolayısıyla gösterilen saldırganlık ise proaktif saldırganlıktır (Çelik & Otrar, 2009).

Saldırganlık üzerine yaptığı çalışmada aktif saldırganlığı araçsal (edilgen) saldırganlık ve düşmanlık içeren (yıkıcı) saldırganlık olarak iki grupta ele almıştır. Araçsal saldırganlık türünde sporcular amaçlarına ulaşma için rakip oyuncunun durdurulmasını çabalamaktadır. Sporcunun amacı rakip oyuncuya karşı bir zarar vermek değil, rakibinin sportif başarısını önlemektir. Örnek olarak basketbol maçında potaya giden rakibin formasından çekmek bu türe örnektir (Kabak, 2009). Toplumsal olarak kabul görmeyen bu davranış türünün temel amacı düşman kabul ettiği kişiye doğrudan zarar vermektir. Düşmanca saldırganlık ise toplumsal olarak onaylanmaz (Özerkan, 2004). Yıkıcı saldırganlık ya da düşmanlık içeren saldırganlık olarak bilinen saldırganlıkta, saldırgan birey kendisine zarar verdiğini düşündüğü rakibine karşı zarar verme güdüsü taşımaktadır (Çobanoğlu, 1993).

2.5. Saldırganlık Yaklaşımları (Kuramları)

İnsanların doğasında olan saldırganlık günlük yaşamları içerisinde çeşitli sebeplerden dolayı ortaya koydukları davranış şekillerinden birisidir. Günümüzde artan şiddet olayları nedeniyle toplumda daha da önem kazanan saldırganlık, son zamanlarda bilim adamları tarafından daha etkin şekilde araştırılan toplumsal bir konu haline gelmiştir (Çobanoğlu, 1993). Saldırganlık birçok bilim dalı için araştırma konusu olmuştur. Psikoloji sosyoloji, siyaset bilimi, sosyal psikoloji ve spor bilimi bunlardan bazılarıdır. Spor bilimleri sporun içerisinde gözlemlenen sporcu, antrenör, yönetici ve seyirci saldırganlık eğilimleri ve

davranışları ile ilgilenirken, psikologlar geçmişten günümüze insanlardaki saldırganlık eğilimleri ve davranışları üzerine çalışmalar yapmışlardır (Koç, 2009).

Saldırganlıkla ilgili birçok yaklaşım ileri sürülmüştür. Bu yaklaşımlar bireylerin saldırganlık davranışlarının gerekçelerini kendi yaklaşımları ile açıklamaya çalışmışlardır. Saldırganlık yaklaşımlarını birbirinden ayıran en önemli nokta, saldırganlığın içgüdüsel ve dürtüsel ya da toplumsal kaynaklı oluşudur (Amman, 2000). Bu bölümde yaklaşımların saldırganlığa bakış açıları incelenmiştir. Saldırganlığın biyolojik, içgüdü, öğrenme, bilişsel, hümanistlik ve engellenme kuramları açıklanmıştır.

2.5.1. İçgüdü Yaklaşımı

Yirminci yüzyılın Batı düşüncesine göre, insanlar tıpkı hayvanlar gibi hayatta kalabilmek adına doğuştan kavgaya ve diğerlerine zarar verme eğilimine, çatışma ve savaşa yatkındır. Buna göre saldırganlık, gözetilmesi gereken doğal bir içgüdüdür (Tülüce, 2017). Hayatta kalabilmek için öfkenin, saldırgan içgüdüleri yansıttığını ifade etmektedir (Spielberger & Reheiser, 2009). Bu kurama göre saldırganlık doğuştan gelen açlık, susuzluk gibi doğal bir dürtüdür. Böyle düşünüldüğünde insanın biyolojik olarak saldırganlığa programlanmış bir canlı olduğu düşünülmektedir. Bu yargı oluşturulurken temelde diğer türlerle ortak olarak saldırganlık davranışlarının gözlemlenmesi yer almaktadır (Baron, 1987). Freud, McDougall ve Lorenz gibi bilim adamları daha doğuştan insanlarda saldırganlık dürtü ya da içgüdülerinin var olduğunu öne sürmüştür. İnsanlar kendilerini aç susuz veya cinsel olarak uyarılmış hissedebildikleri gibi saldırgan olarak hissedebilmektedir (Sprinthall, C., Sprinthall, A., 1977). Freud'a göre davranışlarımızın çoğu içgüdüler tarafından, çoğunlukla da cinsel içgüdüler tarafından belirlenir. Freud'a göre içgüdü ruhsal bir enerji olarak tanımlanmaktadır (Cansever, 1985). İnsanlarda bir saldırganlık enerjisi olduğunu bu enerjinin birikebildiğini, yıkıcı özellik taşıdığını ve kontrolünün güç olduğunu saptamıştır. Ona göre saldırganlık ortadan kalkmaz ancak farklı biçimlerde boşalması gerçekleşebilir ve şiddeti azalabilir (Köksal, 1991).

Lorenz'e göre de saldırganlık doğuştan gelir. Ancak saldırganlık türlere hizmet eder. Hayatta kalmayı ve türleri korumayı hedefler. Bu sayede türün en güçlü ve sağlıklı lideri seçilir ve gelecek nesillere daha fazla kaynak bırakılır. Türlerin habitatlarında hiyerarşi belirlenir ve bu hiyerarşide en güçlü en üst basamakta yer alır. Kabul edilebilir saldırganlıklar ve kabul edilemez saldırganlıklar vardır. Bunlardan kabul edilebilir saldırganlığa spor, kabul edilemez saldırganlığa ise savaş gösterilebilir (Tiryaki, 2000). Saldırganlık kaybolmaz ve

zaman zaman istemsiz boşalabilir (İkizler, 1993). Baron & Byrne (1987) iç güdücü kuramın saldırganlığı, doğuştan gelen bir saldırganlık içgüdü ile izah etmeye çalıştığını aktarır. Bu kurama göre saldırgan tutumların var oluşuna neden olan içgüdü veya dürtüdür (Çetinkaya, 1991). Saldırganlığı içgüdülerle izah etmek, bireyler arası ilişkilerde sorun olan bu tutumu basit görmek anlamına geldiğinden, bu kurama özellikle sosyal öğrenme kuramcılarında yoğun eleştiriler gelmektedir (Dağ & ark., 2005). Güner (1995) içgüdü kuramının, saldırganlığın açıklanmasında kullanılan en eski kuramlardan birisi olduğunu ifade etmektedir.

2.5.2. Biyolojik Yaklaşım

Biyolojik yaklaşım, insan saldırganlığına organizmadaki birtakım yapıların sebep olup olmadığını araştırmaktadır. Biyolojik yaklaşım, insanın psikolojik durumlarından ziyade biyolojik yapısı ile ilgili açıklamalar ve varsayımlar ileri sürmektedir (Fromm, 1993). Saldırganlığın nedenlerini merkezi sinir sistemi başta olmak üzere organizmanın işleyişindeki bozukluklara yüklerler (Efiltili, 2006). Biyolojik kuram, saldırganlığın temelinde insanın organizmasının olduğu düşüncesini benimsemektedir. Bu noktada araştırmacılar insan ve hayvanın organizması üzerinde çalışmalar yaparak farklı yönlerden sonuca ulaşmayı hedeflemiş, testosteron hormonu, kromozomlar, beyin gibi organları incelemişler ve temel unsurun ne olduğunu bulmaya çalışmışlardır. Bu araştırmalarda testosteron hormonu üzerinde yoğun bir şekilde durulmuş, Y kromozomunun saldırganlığı arttırdığı düşüncesi benimsenmiştir. Araştırmalar ilerledikçe var olan kanının doğru olmadığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde yapılan başka bir araştırmada ise erkek bireylerden oluşan insan ve hayvan örneklerine östrojen hormonu verilmiş ve bu bireylerde saldırganlığın azalmadığı tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan diğer araştırmalarda, saldırganlık davranışının ana kaynağının beyin olduğunu belirtmişlerdir. Beyin üzerine yapılmış bir diğer araştırmada saldırganlık merkezlerinin beyinde (temporal lob ve korteks) alt yapıları bulunduğunu belirlenmiştir (Ulusoy, 2008). Elektron aracılığıyla beynin bazı bölümlerinin uyarılması ile uyarılan bireylerin saldırganlık güdüsünde azalma olduğu belirlenmiştir (Çobanoğlu, 1993).

Saldırgan davranışların oluşumunda serotoninin etkisi olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmada serotonini düşük olanların, yüksek olanlara göre daha saldırgan oldukları belirlenmiştir (Kılınç, 2012).

2.5.3. Engelleme Yaklaşımı

Engellenme/saldırıcılık kuramı engellenme-saldırıcılık hipotezi (frustration/aggression hypotliesis) olarak adlandırılır. 1939 yılında Yale grubu olarak adlandırılan Dollard, Doob, Miller, Mowrer ve Sears aracılığıyla geliştirilmiştir (Tiryaki, 2000). Yaklaşım üç temel öneri üzerine kurulmuştur. Engellemelerin tümü, saldırıcılığa yol açmaktadır. Tüm saldırıcılık davranışlar, engellemelerden kaynaklanmaktadır. Engellemeler ile ortaya çıkan gerginlik, saldırıcılık davranışlar ile kendini gösterdiği zaman gerginlik de azalmaktadır (Kurtyılmaz, 2005).

Engellenme Saldırıcılık kuramında; saldırıcılığı açıklayan enerji modellerindeki iç güdülerin yerini dürtülerin aldığı görülmektedir. Bu vaziyete göre; birey saldırıcılık tutuma doğuştan değil de engellenmenin neden olduğu bir dürtü tarafından güdülenir. Engellenme-saldırıcılık kuramında, amaca yönelik bir tutumun engellenmesinin saldırıcılık dürtüsüne neden olacağı, bunun da yöneldiği bireye zarar verici bir tutum başlatacağı varsayılmıştır (Dağ & ark., 2005). Saldırıcılığı, engellenme ön şartına bağlayan bir kuramdır. Saldırıcılık, amacı yöneldiği hedefe zarar vermek olan güdüselsel bir davranıştır ve temelinde daima engellenmenin yarattığı bir dürtü durumu yatmaktadır. Böylece, engellenme saldırıcılık denencesine göre, saldırıcılık, daima bir engellenmenin sonucudur ve engellenme daima bir tür saldırıcılık davranışa yol açmaktadır (Yıldırım, 2009).

Kurama çok kolay olma, saldırıcılık tutuma açıklamasını verememe, ne tür engellenmelerin saldırıcılığa neden olacağını açıklamama vb. sebeplerle eleştirilmiştir; zira engellenme dışında saldırıcılığa neden olan birçok faktör bulunmaktadır (Hogo & Vaugahan, 2006). Engellenme saldırıcılık kuramında saldırıcılık davranışın oluşum nedeni bir dürtü olarak ifade edilmiş olsa da gerçekte bu tam kabul edilmemiş, genetiksel saldırıcılık insan imajı yerine engellemeler neticesinde oluşturulmuş saldırıcılık bir insan imajı ortaya konulmuştur (Yavuzer, 2009). Engelleme kuramında engellemeye sebep olan kaynağa karşı yapılan saldırıcılık davranışlar ile canlı rahatlamaya çalışır. Şayet engellemeye sebep olan kaynağa ulaşamıyorsa rahatlama yolu olarak başka bir kaynağa yönelir ve bu sayede rahatlamayı amaçlar (Friman, 2004).

2.5.4. Öğrenme Yaklaşımları

Bireyin davranışlarında çevre koşullarının etkisi kaçınılmazdır. Çevre etkisi davranışları etki etmekte ve davranışların değişmesine sebep olabilmektedir (Bandura, 1977). Saldırıcılığın oluşumu ile ilgili diğer bir görüş ise saldırıcılığı, öğrenilmiş sosyal davranış

biçimlerinden biri olarak kabul etmektedir (Özguven, 2001). Sosyal öğrenme yaklaşımına göre bireylerin öğrenmeleri, sosyal bir ortamda diğer bireyleri izleyerek gerçekleşmektedir. Bu yaklaşımda davranış, pekiştirmeye veya tekrara gerek kalmaksızın gözlem yoluyla öğrenilir (Corey, 2005, Gerrig, 2012). Sosyal öğrenme yaklaşımının diğer yaklaşımlardan farkı saldırganlığı amaca ulaşmak için bir araç olarak görmesidir, düşmanlık ve incitme amacı taşımaz. Ayrıca bu yaklaşıma göre davranışların oluşmasında bireylerin aktif rol oynadığı ifade edilmektedir. Bu yaklaşıma göre saldırgan davranışlar çevresel etkilere göre kontrol altına alınabilir ya da artabilir (Tiryaki, 1996). İnsanlarda gözlenen öğrenilmiş veya içgüdü olarak ifade edilen davranışların tamamı, çevresel faktörler ile etkileşim neticesinde ortaya konulan tepkilerin sonucudur (Çetinkaya, 1991).

Öğrenme kuramına göre, çevresi ile sürekli etkileşim halinde olan insan, diğerlerinin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemlemektedir. Bu kuramın en önemli ilkesi, tüm sosyal davranışların öğrenilmiş bir temele dayandığıdır. Bu kurama göre, gözleme, direkt deneyimden daha güçlü olabilmektedir (Miçooğulları, 2018). Kurama göre saldırganlık öğrenilen bir tutumdur ve kişiler bu davranışları başkalarının gösterdiği benzer tutumları gözlemleyerek, bunları örnek alarak ve taklit ederek öğrenirler. Aynı zamanda sinema ve televizyondaki filmlerden de saldırganca tutumlar öğrenilebilmektedir (Bilgin, 2008).

Tuzgöl (1998) göre öğrenme kuramında, örnek alınan modelin davranışına göre saldırgan davranışa yönelmek mümkündür. Bireyin ilk etapta örnek aldığı kişiler, ebeveynleridir. Anne ve babanın davranışlarını gözlemleyerek kişinin saldırgan tepkileri öğrenmesi ve uygulamaya başlaması mümkündür.

Diğer kuramların tersine Albert Bandura'nın geliştirdiği öğrenme kuramı; içgüdü dürtülerden ziyade saldırganlık davranışının oluşumu sürecine etki eden etmenlerin çevresel faktörlerin rol aldığını savunmaktadır (Hatunoğlu, 1994). Öğrenme kuramını aydınlatmak için Bandura gibi düşünen Walters ve Johnson saldırganlık davranışının öğrenilmesinde bulunan Küçük yaştaki bireylerin saldırganlık davranışını öğrenirken hem çevre gözlemi hem de enstrümantal öğrenme sayesinde bu olguyu geliştirdikleri iki süreçten bahsetmektedirler (Efilti, 2006). Saldırganlık davranışının kontrol edilebilme yönü sosyal öğrenme kuramında daha iyimser sonuçları ortaya koymaktadır. Çünkü bu kuram saldırganlığı öğrenilebilir bir davranış biçimi olarak tanımlar ve öğrenilmiş olan saldırgan davranışın giderilmesini sağlar veya saldırganlığın öğrenilmesinin engelleyebilir (Gürsoy & ark., 2006). Saldırganlık davranışının kontrol edilebilme yönü daha iyimser sonuçları ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak sosyal öğrenme kuramcıları; saldırganlığı örnek almaya, pekiştirmeye ve cezaya bağlamaktadır. İçgüdü kuramının aksine saldırganlığı kaçınılmaz ve insan doğasının gereği bir tutum olarak görmemektedir. Daha iyimser bir tavırla saldırganlığı çevrenin bir sonucu olarak görüp, değiştirilebilir ve önlenebilir bir tutum olarak ele almaktadır.

2.5.5. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşımda duygu, davranış ve biliş arasında bir ilişki kurmaya çalışmaktadır. Bilişsel yaklaşımda daha çok gelişimsel konulara önem verilmektedir (Durkin,1998). Bilişsel yaklaşıma göre öğrenilen davranışlar sosyal davranışları bir yere kadar kontrol edebilir (Senemoğlu, 2007).

2.5.6. Hümanistik Yaklaşım

Hümanistik yaklaşıma göre insanın doğası gereği nefret duygusunu taşımakta olduğunu ve nefretin tepkisel(akılcı) ve kişiliğe dayalı (akıl dışı) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Tepkisel nefret daha çok hayatın korunması amacıyla verilen tepkiler açıklanırken kişiliğe dayalı nefret, bir tür kişilik özelliği olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla kişiliğe dayalı nefrette bireyin sürekli olarak bir nefret eğilimi gösterecek davranış hazırlığında olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca bu bireyler nefret duygusundan haz almakta bu da saldırganca davranışlar sergilemelerini kolaylaştırmaktadır. Bu düşünceler çerçevesinde hayatı korumaya dair saldırganca davranışlar daha normal bulunurken kişiliğin bir parçası olan davranışların normal olmadığı vurgulanmaktadır (Fromm, 2005). Hümanistik yaklaşımda insanların alıcı, sömürücü, istifleyici ve pazarlayıcı olmak üzere dört tip karakter eğilimine sahip oldukları ifade edilmektedir (Gençtan, 2002).

2.6. Problem ve Problem Çözme Kavramları

Problem Latince bir kavramdır. 'Problema' kelimesinden gelmektedir. Problem; düşünülüp çözülmeye, konuşulup bir sonuca varılmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmaktadır (Demir, 2016). Eğitim kaynaklarında ise geniş olarak problem kavramı kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001). Problem, genel manada bireyde zihin karmaşıklığına yol açan ve bireyin temel olarak inancının belirsizleşmesine sebep olan unsur olarak ifade edilmektedir. Kişinin istenilen doğrultuda ilerlemesinde karşılaşmış olduğu temel sorunlar problem olarak belirlenir (Aslan & Güzel, 2018). Brahier (2000) problemi; başlangıçta anlık çözümü olmayan bir iş olarak tanımlamaktadır. Problem kişi için yeni ve bilinmeyen yönleri olan engel durumudur (Güven, 2001). Problemi en genel anlamıyla Van De Walle; karmaşık ya da sonucu belli olmayan soru olarak görmüş ve araştırma, tartışma

veya bir düşünme meselesi olarak tanımlamıştır (Özsoy, 2005). Adair'e göre problem, kişiyi engelleyen bir durumdur (Salim, 2018). Problem kavramı Türkçe lügat da araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken bir durum olarak açıklanmaktadır (Kavcar & ark., 2006). Problem, herkes için farklı olabileceği için aynı olaya farklı kişiler farklı tepkiler gösterebilirler. Bundan dolayı, bir birey için problem olarak tanımlanan bir durum, diğer bir birey için aynı manaya gelmeyebilir (Çınar, 2016). Günümüz insanı, önceki devirlerden daha büyük bir hızla değişen bir dünyada yaşamaktadır. Zorlaşan hayat şartlarına, hızla azalan dünya zenginlikleri, insanlara yeni ve ağırlaşan problemler çıkarmaktadır (Kat, 2009). Bir ortamdan veya durumdan daha çok tercih edilen başka bir ortama veya duruma geçiş anında önümüze çıkan güçlük ve zorluk olarak tanımlar (Öğülmüş, 2000). Karmaşık durumlara mücadele etmede kullanılan problem çözme olguları ezberleme yerine aktif düşünme ve akıl yürütme becerisi gerektirmektedir (Güven & Özerbaş, 2015). Çağımızda istenilen bir amaca ulaşmak için eğitim ile ilgili çabalar köklü bir değişim içerisindedir ve bu değişimi yönlendirecek, değerlendirmesini yapabilecek, sorun çözebilen kişilere ihtiyaç duyulmaktadır (May, 2008).

Özet olarak problem, organizmanın var olan yapısının bozulmasına sebep olan, hedefe ulaşmayı engelleyici bir durum, zorluk ve çatışma durumu olarak ele alınabilir (Heppner & Charles, 1987).

Literatürlerde problem çözme kavramına ilişkin farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Problem çözme becerisi, hayatın tüm alanlarındaki faaliyetlerinde olan ve kişinin karşılaştığı problemleri çözmesi için hedefler geliştirmek, karşılaştığı sonuçları kolay kurallarla çözmek dışında zihinsel yollarla problemi algılama ve baş etme yolu olarak, istenen hedeflere ulaşmak için gerekli bilişsel ve duyuşsal becerileri devreye sokarak bireyin problemlili durumuyla baş etmesi olarak tanımlanabilir (Yenice, 2012; Traş, Arslan & Taş, 2011; Sesli, 2013). Problem çözme kavramı, bir amaca ulaşırken karşılaşılan çeşitli güçlükler doğrultusunda bireyin yaratıcılık, bilgi, hayal gücü ve orijinallik becerilerinden faydalanma süreci olarak tanımlanır (Aydın, 2012). İstenilen uyumu sağlayabilmek adına bilişsel ve etkili davranışsal işlemleri sırasıyla uygulanması ve hedefe yöneltmesi olarak ifade edilmektedir (Açık, 2013). İstenmeyen durumlara müdahale etmek için sistematik yaklaşımların bir bütünü olarak ifade edilir (Arslan, 2005). Zaman, çaba, enerji ve alıştırma isteyen bir beceridir. Çok yönlü olması bakımından yaratıcı düşünce ile aynı zamanda zekâyı, duyguları, iradeyi ve eylemi kendinde birleştirir (Şahin, 2015).

Genel manada problem, karşılaşılan zorluk, problem çözme ise bu zorluğun ortadan kaldırılması olarak açıklanmaktadır (Yıldırım & Özkahraman, 2011). Etkili çözüm hedefe sadece ulaştırılan çözüm değil aynı zamanda olumsuz sonuçları en aza indirgeyen, pozitif sonuçları çoğaltan çözümdür (Batıgün & Durak, 2000). Kişilerin, bebeklikten biriktirdiği tecrübeleri öğrenme ile birleştirerek, yaşadıkları evreni anlamak için çok yönlü fikirler üretebilmesi problem çözmenin başlangıcı kabul edilmektedir (Moseley, 2012). Problem çözme, problemi tanımlamak, buluş ve çözümler üretmek ve sonunda onların etkili olup olmadığını görmek için çözümleri kullanıp tanımlama yeteneğidir (Reinecke & ark., 2001). Üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar problemi dikkate alma ve çözmeye inanma, sebepleri arama ve bulma, problem hakkında bir şey yapmadır (Alınmış, 2011). Öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken kapsamlı bir süreç olan problem çözme, bireyin bilinen veya tanımlanmış bir zorluğu görmesi, zorluk hakkındaki gerçekleri değerlendirmesi, gereken bilgileri toplaması, alternatif çözüm yolları önermesi ve bu çözüm yollarının uygunluğunu test edebilmesi, ilgisi olmayan bilgileri yok etmesi ve çözüm yollarının en doğrusunu seçmesi gibi birçok temel düşünce sürecini gerektirmektedir (Bakioğlu & Hesapçioğlu, 1997). Problem çözme uğraşı, insan yaratılışına ilişkin çocukluğumuzun ilk uyum davranışlarını geliştirmek için temel bir başlangıçtır (Düzakın, 2004).

Problem çözme, kavram olarak ilk kez 1960'lı yıllarda Howard Barrows tarafından Kanada'da tıp eğitiminde kullanılmaya başlanmıştır. Problem çözme kavramının eğitimde kullanılması ve sistemleştirilmesi ilk kez Alman eğitimci John Dewey tarafından gerçekleştirilmiştir. Dewey, okulun öğretmenin problem çözmedeki işlevinin önemini vurgulamıştır. Eğitim ve problem çözme becerisi açısından hem kişi hem de toplum önemlidir (Koray & Azar, 2008). Sporcular, problemlerin yanı sıra sporla uğraşmanın getirdiği fazladan problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar (Pehlivan & Konukman, 2004; Özdağ, 2003; Özdemir & Okay, 2005).

2.7. Problemlerin Özellikleri ve Sınıflandırılması

Problemlere bakıldığında problemlerin değişik özellikleri olabilmektedir. Bingham' a (1998) göre problemlerin üç temel özelliği vardır. Bunlar; bir hedef, bir engel ve hedef için itici bir dahili huzursuzluk durumudur. Öğülmüş (2001) ise problem durumunun özelliklerini şöyle özetlemiştir:

- Halihazırdaki durumla beklenen durum arasında bir farkın bulunması,
- Bireyin farkı algılaması,

- Bireyin yok etmek istediği gerginlik için atılım içinde olması,
- Bireyin yok etmeye çalıştığı gerginliğe dair atılımlara ket vurulması.

Kneeland (2001) göre bir eksiğin, hoşnutsuz bir durumun, kısa süre içerisinde düzeltilmesi gereksinimine duyulduğu problemler hallet problemleridir. Kısa süreli önlemler olup; ileride tekrardan ortaya çıkmalarını önlemek amacıyla bu problemler çözülür.

Simon (1984) yaptığı sınıflamada ise; sadece bir cevabı olan, belirli planlamalarla uygun ve doğru cevaba giden problemler, yapılandırılmış problemler olarak sınıflandırılmıştır. Çeşitli konu dallarından bilgiye ihtiyaç olan problemler ise, yapılandırılmamış problem şeklinde sınıflandırılmıştır (Simon, 1984; Akt: Whelton & Ballard, 2002: 3; Akt: Aksan, 2006). Bootzin & ark (1991) ise; tek doğru cevabı olan ve bir yanıtı problemleri yapılandırılmış problemler; farklı bilgiler gerektiren, farklı şekillerde karşılaştığımız problemleri de yapılandırılmamış problemler olarak sınıflandırma yapmışlardır. Yapılan bu sınıflandırmalardaki matematik konusu problemleri, fizik veya kimya deneyleri yapılandırılmış problem sınıflamasında yer alırken, günlük hayatta karşılaşılan problemler ise, yapılandırılmamış problem sınıflamasında yer almaktadır (Bootzin & ark., 1991; Akt: Aksan, 2006).

Problemlerin zorluğu niteliğine göre değişmektedir ve problem çözmeye zor olan kişi sayısı ve kişinin öznel bakış açısında güçlük belirlenebilmektedir. Heppner ve Krauskopf (1987) iki ölçütü olan zor problemlerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu ölçütler algılanan nesnel güçlük ve algılanan öznel güçlüktür (Güçlü, 2003). Thorndike de problemleri, gündelik ve entelektüel problemler olmak üzere ikiye ayırmıştır (Kalaycı, 2001). Gök & Sılay (2009) göre problemler ise; rutin(sıradan) ve rutin olmayan (sıra dışı) problemler olmak üzere iki kategoride incelenmektedir.

Sporcuların günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemler ile spor konusundaki problemlerle de karşılaşmaları kaçınılmazdır. Bu problemler; basın yayın, spor kulübü ve federasyonlar, mesleki yeterlilik, maddi koşullar, çalıştırıcılar, yöneticiler, hakemler, izleyiciler ve ekip arkadaşları ile ilgili sorunlar, bireylerin, kişilik ve ruhsal durumlarında yaşanan problemlerdir (Pehlivan & Konukman, 2004; Özdağ, 2003; Özdemir & Okay, 2005).

2.8. Problem Çözme Süreci ve Aşamaları

İnsanoğlu hayatı boyunca her gün basit veya karmaşık problemler ile karşı karşıya kalmakla birlikte çoğu zaman bazı durumların problem olduğunun dahi farkında olmamaktadır. İnsanların karşı karşıya kaldıkları problemlerin bazıları basit olmakla birlikte bazıları ise karmaşık yapıdadır. Bundan dolayı problem çözme, çoklu zekâ yetisinin işin içine karıştırılarak farklı perspektiflerde olaya bakış açısının geliştirilip değerlendirilmesi sürecidir (Sözer & Aksan, 2007). Ağır'a göre problem çözme sürecinde gerçek sonucu değiştirmek için değerlendirme, problem çözmenin bitiş aşamasında seçilen iş yerine getirildikten sonra yapılmaktadır. Bu aşama gerçekleştirilmediği takdirde birey, sorunları için doğru çözümler bulmak yerine eylem yönü belli olmayan performansta ısrarcı olabilmektedir (Topses, 2003).

Problem çözme becerisi kazanılması gereken bir beceri olarak ele alınmaktadır (Söylemez, 2002). Belirli bir problemle karşılaşıldığında, analiz etme ve karar verme becerisi önem kazanmaktadır. Bireyler farkında olmadan kendi kişilikleri, yetiştirilme tarzları ve okulda öğrendikleri ile kendi kişisel problem çözme ve karar verme yöntemlerini geliştirebilmektedir (Arnold, 1992). Bireylerin sezemedikleri bir şekilde kendine ait tutum ve davranışlarını, aldıkları eğitimle birlikte büyütülme şekillerini kişiye ait sorun çözme ve kararlaştırma yollarını geliştirmektedir (Arnold, 1992; Akt: Çağlayan, 2007). Sorun ile baş edebilme kabiliyeti, diğer kabiliyetler gibi bilgi edinilebilir bir kabiliyettir. Bundan ötürü kişisel veya kurumsal sorunların çözümünde gereken ana unsur, problem çözme basamakları hakkında bilgi sahibi olunması gerekir (Güçlü, 2003). Bu süreçle ilgili olarak vermiş olduğu bilgilerde problem çözme sürecini; belirlenen bir hedefi gerçekleştirmek amacıyla, verileri düzenlemeyi ve zihinde bulunan kaynaklardan doğru ve uygun biçimde yararlanabilmeyi zorunlu kılan, sonucunda bilgi elde edilen bir süreç olarak tanımlamıştır (Ülgen, 1995).

2.8.1. Problemin Tanımlanması

Problemin tanımlanması basamağında kişinin tam olarak karşılaşmış olduğu soruna yönelik tanımlamayı yapmış olması gerekir. Kişi problemin tanımlanması ve problem oluşmadan önce gerekli tedbirlerin alınmasında sürekli olarak bilgi toplama aşamasını değerlendirmesi gerekmektedir. Kişi elde ettiği bilgileri kendi problemi doğrultusunda en iyi şekilde değerlendirmeli ve analiz etmelidir.

Problem tanımlama aşamasında dikkat etmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanmaktadır:

•Kişinin önceki tecrübelerini göz önünde bulundurarak karşılaştığı problemleri tanımlaması,

•Amaç ve standartlar doğrultusunda güncel performansının değerlendirilmesi,

•Kişinin hedefe ulaşmak için yapılması gerekenler doğrultusunda mevcut uygulamaları karşılaştırması,

•Kişinin gelecek dönemde karşılaşılabileceği çeşitli problemleri belirlemesi (Erkuş & Bahçecik, 2015).

2.8.2. Probleme Yönelik Bilgi Toplanması

Kişilerin hedeflere ulaşmalarında karşılaştıkları problemleri en iyi şekilde çözebilmeleri için kişilerin ilk olarak problemi tanımlamaları ve problemin tanımlanmasında yeterli bilgiyi toplamış olmaları gerekmektedir. Kişiler, problemi çözebilmek için yeterli bilgiyi elde edebilmelerinde eleştirel bir düşünce yapısında olmalıdırlar. Kişinin ihtiyaç duyduğu çeşitli bilgilerin düzenli bir şekilde toplanması ve kapsamlı olarak araştırılması gerekmektedir. Kişinin probleme yönelik olarak kapsamlı bilgiye sahip olması problem çözümünde başarılı olmasını sağlamaktadır (Erkuş & Bahçecik, 2015). Kişinin problem çözümünde yeterli ve kapsamlı bilgiye ulaşabilmesi için dikkat etmesi gereken hususlar aşağıda verilmiştir (Taşçı, 2005):

- Kişinin şahsına yönelik olarak genel tutum ve davranışlarını değerlendirmesi,
- Kişinin karşılaştığı problem karşı genel duygularını değerlendirmesi,
- Kişinin karşılaştığı problem karşısında çevresel durum değerlendirmesi,
- Beklentilerini ve hedeflerini belirleyerek çatışmaları tespit etmesi,
- Problem durumunun belirlenebilmesi için ne, kim, nerede, ne zaman, niçin ve nasıl soruların cevaplanması gerekmektedir.

2.8.3. Çözüm Seçeneklerinin Üretilmesi

Kişi çözüm seçeneklerini üretilmesi aşamasında şu hususları göz önünde bulundurmaktadır (Erkuş & Bahçecik, 2015):

- Elde edilen veriler çeşitli seçeneklere ayrılmalıdır,
- Veriler güven düzeylerine göre sınıflandırılmalıdır,
- Veriler önemlilik veya aciliyet durumlarına göre gruplandırılmalıdır,

- Veriler neden sonuç ilişkisi doğrultusunda gruplandırılmalıdır,
- Elde edilen tüm veriler açık ve net bir şekilde yazılmalı ve analiz edilmelidir.

Bu aşamada kişi karşılaşılan problemlere yönelik olarak çeşitli çözüm süreçleri üretmelidir. Hedeflere ulaşmanın başarısını, belirlenecek olan çözüm yönteminin etkinliği belirlemektedir. Bu nedenle üretilecek olan çözüm önerileri, kişiyi hedeflere yöneltecek çözüm önerileri olması gerekmektedir. Her kişinin çözüme yönelik farklı yaklaşımları olabilmektedir. Kişinin etkin çözüm yöntemini üretebilmesi için problem çözme becerisinin yüksek olması gerekmektedir. Kişi, elde ettiği bilgiyi en doğru şekilde analiz etmeli ve problemin çözümüne yönelik olarak yaratıcılığında desteğiyle çözüm yolları belirlemelidir (Taşçı, 2005).

2.8.4. En Uygun/Doğru Seçeneğin Bulunması

Kişi problemin çözümüne yönelik olarak topladığı bilgileri en iyi şekilde analiz etmeli ve düzenli bir değerlendirme sonucunda kararını vermelidir. Kişi çözümüne yönelik olarak kararını verirken bu çözüme ilişkin çeşitli çıktıları göz önünde bulundurmak durumundadır. Çözümün maliyeti, ne kadar gerçekçi olduğu veya seçeneğin uygunluğu gibi faktörler göz önünde bulundurularak kişi tarafından doğru çözüm yöntemi belirlenmelidir. Kişinin farklı çözüm yöntemleri karşısında en iyi seçeneği seçebilmesi için eleştirel bir bakış açısıyla çözüm yöntemlerine yaklaşması gerekmektedir (Taşçı, 2005).

2.8.5. Seçilen Seçeneğin Uygulanması

Kişi çeşitli yaklaşımlar için seçmiş olduğu çözüm yöntemine ilişkin bir planlama yapmalı ve uygulamalıdır. Seçilen çözüm yönteminin ne kadar başarılı sonuçlara ulaşabileceği tahmin ediliyor olsa da gerekli planlamanın ve programlamanın yapılmaması hedefe ulaşmada yeni problemleri beraberinde getirebilmektedir. Bu sebeple kişi tarafından seçilen çözüm yönteminin uygulanmasında gerekli planlamaların yapılması ve bu plana uygun olarak uygulama aşamasına geçilmesi gerekmektedir. Kişinin seçmiş olduğu çözüm yöntemi doğrultusunda uygulama aşamasında dikkat etmesi gereken hususlar şu şekildedir (Erkuş & Bahçecik, 2015):

- Uygulamaların ayrıntılarının belirlenmesi
- Uygulamaların dikkatli bir biçimde kontrol altına alınması
- Gelecekte karşılaşılabilecek potansiyel problemleri belirlenmesi
- Potansiyel problemlere yönelik olarak çeşitli planlamaların yapılması

- Uygulama aşamasında uygulamanın güçlü ve zayıf taraflarını belirlenmesi
- Özgül hedeflerin belirlenmesi ve bunlara uygun zaman planlamasının yapılması.

Uygulama sürecinde tüm bu kriterler değerlendirilerek gerekli önlemlerin alınması kişinin problem çözümünde gerekli başarıyı sağlayabilmesi açısından önemlidir.

2.8.6. Sonucun Değerlendirilmesi

Seçilen çözüm yöntemleri doğrultusunda stratejik olarak uygulanan çeşitli aşamalar her zaman olumlu sonuç doğurmayabilir. Kişinin elde ettiği sonucu değerlendirmesi ve bu değerlendirme sonucunda tüm aşamaları gözden geçirmesi gerekmektedir. Kişi tarafından seçilen yöntemin problemin çözümü aşamasında yetersiz kalması, kişinin tüm aşamaları tekrar gözden geçirerek yeni bir çözüm yöntemi aramasına sebebiyet vermektedir. Kişi problemin çözümüne yönelik olarak tüm seçenekleri gözden geçirmeli ve problemin çözülmesini imkânsız olduğunu düşünülmesine kadar devam edilmelidir (Taşçı, 2005).

2.9. Problem Çözme Becerisi ve Önemi ile Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Yüksel (2008) tarafından problem çözme becerisi hakkında verilen bilgide; kişilerin karşılaştıkları sorunların tamamının çözülmesi, kişilerin birbirleri arasında güçlü bağlar oluşturulması, kişilerin yaşamlarını doğru, aktif ve uygun şekilde devam ettirmesi için yararlanması gerekli olan kabiliyetler içerisinde yer almaktadır. İnsanların problemlerini aşma kabiliyetinin yeterli olmadığı durumlarda, yaşamlarında faydalı olmayan şekilde değişiklik yapmakta ve birçok zihinsel sorunlar oluşturmakta olduğunu belirtmiştir (Danışık Demirci, 2005). Kişinin problem çözme becerisini geliştirmesinde ailesi ve yakın çevresi etkili rol oynamaktadır. Kişinin deneyimlerinde ve bilgi birikimi de ailesinin ve çevresini desteği önemli olmakla beraber kişinin karşısına çıkan problemlerde de yine yakın çevresinin kişiye olan desteği önem kazanmaktadır (Aksan & Sözer, 2007; Nezu & Wilkins, 2005).

Çağımızda eğitim ve öğretim programları dâhilinde, eğitim gören kişilerin elde etmeleri gereken kabiliyetlerin içerisinde;

- Bireylerle karşılıklı olarak anlaşabilmek,
- Bilime dayanan, gerçekçi ve mantığa uygun şekilde düşünebilme kabiliyetini bulundurmak,
- Teknolojik araç ve gereçlerden yararlanmak,
- Sürekli yeni bilgiler öğrenme arzusu ve verimli olmak,

- Öğrendiklerini paylaşabilmek,
- İnsanlar için öneme sahip olan değerleri benimsemek,
- Sorunlar ile baş edebilme yeteneğine sahip olmak yer almaktadır. Sorunları aşmak için kişilerin, problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir (Söylemez, 2002). Problem çözüm aşamasına eleştirel bir yaklaşım ve sistematik bir planlama doğrultusunda ilerleyen kişi başarı sağlayabilecektir (Şirin & Güzel, 2006).

2.9.1. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Bir problemin çözülmesi veya çözülememesi birey için birçok değişkene bağlı olabilir. Problemin yasına uygunluğu, çözüm için ön bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği fayda, bireysel özellikleri gibi güdüsel faktörler problem çözmeye etkili olabilir (Gelbal, 1991).

Bir kişinin problem çözme konusundaki başarısı problemin özelliğinden çok bazı bireysel faktörlere bağlıdır (Polat, 2008). Problem çözme becerilerini etkileyen faktörleri şöyle sıralayabiliriz:

- Özgüven,
- Yaşı,
- Sosyal öğrenme ve model alma,
- Kişisel farklılıklar,
- Sosyo-ekonomik düzeyi,
- Sorumluluk duygusu,
- Problemler hakkındaki bilgi düzeyi,
- Duyguları,
- Geçmiş yaşantısı ve hayat tecrübeleri,
- Bireyler arası etkileşim,
- Kişilik şeklinde sıralanabilir (Karabulut, 2009).

Bir problem durumu ile karşılaşıldığında, problemin çözümü için önce durum analiz edilmekte ve gerekli bilgiler toplanmakta, ardından çözüme ulaştıracak olan bilgiler uygun şekilde seçilip, düzenlemesinin yapılarak kullanılması gerekmektedir (Baykul, 1995). Kişilerin kişilik özellikleri, karşılaşılan problem durumlarının nasıl çözüleceğini etkilemektedir (Çam, 1995). Gerçek yaşamda problem çözme ya da hayatta ortaya çıkan stresli durumların üstesinden gelebilme, zihinsel sağlık ve uyumla ilgilidir (Savaşır & Şahin,

1997). Bireyin problemin çözümü için ön eğitim veya bilgisin olma seviyesi, problemin kişinin yaşına uygunluğu, sağlığı, becerisi, çözümün bireye sağlayacağı fayda ve kişisel nitelikler vb. güdüsel etmenlerin problemlerin çözüme ulaştırılması için etkili olduğu ifade edilmektedir (Açık, 2013).



BÖLÜM 3

3. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

3.1. Saldırganlıkla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de saldırganlık ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; araştırmacıların çoğunlukla çocukluk ve ergenlik dönemleri üzerinde durduğu bilinmektedir. Saldırganlığın beliren yetişkinlik dönemini içeren çok fazla çalışma olmasına rağmen, sınırlı sayıda değişken tarafından ele alındığından kaynaklı demografik ve kişisel değişkenler açısından olası etkenlerin tamamının incelenmediği ileri sürülmektedir. 409 üniversite öğrencisinin katılım sağladığı çalışmada beliren yetişkinlikte saldırganlık ve çeşitli risk faktörleri arasındaki ilişkinin incelenmiş yapılan sonuçlara göre; cinsiyet değişkeni, problemlerle baş etme becerisi, bireyin travma yaşayıp yaşamadığı, psikolojik destek durumu, ebeveynlerin eğitimi, ailenin ekonomik geliri, ebeveynlerin bireye karşı davranışı, sosyal medya kullanımı, duygusal ilişki durumu, sigara kullanılıp kullanılmaması saldırganlıkla ilişkili risk unsurları taşıyan faktörler olarak bulunmuştur (Karataş & Yavuzer & Gündoğdu, 2019).

Cinsiyet değişkeni, saldırganlık üzerine yapılan araştırmalarda önemli bir demografik değişkendir. Saldırganlık durumu cinsiyete göre değişip değişmediği üzerine yapılan araştırmalarda; cinsiyet değişkeni ile belirli saldırganlık biçimleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Karataş (2008) lise öğrencilerine yapmış olduğu araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında genel ve sözel saldırganlık ile düşmanlık ve öfke düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, fiziksel saldırganlık açısından cinsiyetin önemli bir faktör olduğu görülmüş ve erkeklerin fiziksel saldırganlık eğilimleri kızlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Morsünbül (2015) lise ve üniversite öğrencileri yönelik yapmış olduğu araştırma da ise cinsiyet ile saldırganlık eğilimi arasında herhangi bir farklılık bulunamazken, yaşam dönemi ile saldırganlık arasında anlamlı farklılık olduğu ve ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin yetişkinlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2001) yaptığı araştırmada kızların saldırganlık düzeylerinin, erkeklerin saldırganlık düzeylerinden daha çok olduğu sonucuna ulaşılmış ve anlamlı farklılık bulunmuştur. Tuzgöl (1998), Gümüş (2000), Demirhan (2002), Karataş (2002), lise

öğrencilerine yaptıkları araştırmalarda erkeklerin saldırganlık düzeylerinin kızların saldırganlık düzeylerine göre anlamlı olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hatunoğlu (1994) lise öğrencilerine yaptığı araştırmada cinsiyete değişkenine göre, saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Masalcı (2001) erkek ve kızları (12 yaş grubu) karşılaştırdığı araştırmasında cinsiyetler arasında anlamlı farklar bulmuştur. Erkeklerin anti-sosyal saldırganlık puan ortalamalarının, kızlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Temli (2019) üniversite öğrencilerinin öz değer ile saldırganlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya, 958 üniversite öğrencisi katılmış ve erkeklerin fiziksel ve sözel saldırganlık ortalamalarını anlamlı olarak kadınlara göre yüksek olarak bulunmuştur. Öte yandan öğrencilerin erdem düzeyi ile saldırganlıkları arasında negatif yönde anlamlı farklılık bulunmuştur. Algur (2019) alışmasında, anksiyete ve depresyon ile fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkinin incelenmiş, erkeklerin fiziksel saldırganlık ortalamalarını anlamlı şekilde kadınların fiziksel saldırganlık ortalamasından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada ise Mustafayeva (2020) riskli davranışlar ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemiş, fiziksel saldırganlık ortalamasının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve sonucunda, erkeklerin fiziksel saldırganlık ortalamalarının anlamlı bir şekilde kadınların ortalamasından yüksek olduğunu saptamışlardır.

Sezer & Kola & Erol (2013) ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin anne-baba tutumları ve bazı değerkenler ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, bir ilköğretim okulunun dört, beş ve altıncı sınıf 409 öğrencinin katılımı ile yürütölmüş, ilköğretim dönemindeki öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin az olduğu bulunurken, erkek öğrencilerin saldırganlık puanları kız öğrencilerden istatistiksel açıdan anlamlı ve fazla bulunmuştur. Saldırganlığın nedeni, anne baba kavga etme sıklığı ve ana-baba davranışı gibi değerkenlerden etkilendiği saptanmıştır.

Taşdemir (2020) araştırmasında spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık seviyelerinin incelenmesi amaçlanmış ve araştırmaya Amasya ilinden 600 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda spor yapmayan öğrencilerin saldırganlık seviyelerinin daha çok olduğu, cinsiyet faktörüne göre incelendiğinde ise; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre saldırganlık düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Veziroğlu (2019) lise öğrenimi gören, spor yapan ve yapmayan kişilerin saldırganlık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya şırnak ilinden 501 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; erkek öğrencilerin problem çözme becerilerinin kız öğrencilere göre daha düşük düşündükleri, yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre saldırganlık düzeyine katkısının olmadığı, öğrencilerin yaşamlarının sürdürdüğü yere göre de saldırganlığa etkisinin görülmediği, lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin daha düşünceli olarak problem çözme becerisine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Çelik (2017) tarafından yapılan çalışmada özel ve devlet okullarında eğitim alan, spor yapan ve yapmayan öğrencilerin saldırganlık seviyelerinin incelenmesi amaçlanmış ve araştırmaya lisede öğrenim gören 600 kız ve 600 erkek olmak üzere toplam 1200 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise; cinsiyet, okul türü, yaş, aile gelir durumu, anne eğitim seviyesi, kardeş sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılığın olduğu, özel okullarda öğrenimi devam eden öğrencilerin devlet okullarındaki öğrencilere göre saldırganlık seviyelerinin daha az olduğu, sporun öğrenciler üzerinde edilgen saldırganlığı azalttığı sonucu bulunmuştur.

Fidan (2016) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin spor yapan ve yapmayanların saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmış ve çalışmaya Kahramanmaraş da yaşayan öğrenciler dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda spor yapan öğrencilerin spor yapmayan öğrencilere göre saldırganlık düzeylerinin daha az olduğu belirlenmiştir.

Gökçiçek (2015) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin spor yapan ve yapmayan olarak saldırganlık seviyelerinin incelenmesi amaçlanmış ve araştırmaya Samsun ilinden 1868 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyet, yaş ve spor yapma durumuna göre spor yapan ve yapmayanların arasında anlamlı farklılıkların olduğu, spor yapan öğrencilerin yapmayan öğrencilere göre saldırganlık seviyelerinin daha fazla olduğu sonucuna bulunmuştur.

3.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Taylan (1990) üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmasında, Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını bazı değişkenler ile incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; problem çözme ile cinsiyet değişkeni arasında

anamlı bir fark tespit edilmemiş, öğrenim programı değişkeni ile problem çözmeye arasında farklılık bulunmuştur.

Basmacı (1998) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin problem çözmeye becerilerini algılamalarını bazı değişkenler ile incelemiştir. Araştırmaya üniversitenin değişik bölümlerinde öğrenimi devam eden toplam 204 öğrenci katılmıştır ve araştırmada kişisel bilgi formu, Ana-Baba Tutum Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; problem çözmeye becerisiyle diğer ölçekler ile değişkenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Doğan (2016) beden eğitimi ve spor yüksekokulundan 336 öğrencinin katılım sağladığı çalışmasında, öğrencilerin problem çözmeye becerileri ile saldırganlık seviyeleri incelemiştir. Araştırma verilerini elde etmek için; Saldırganlık, Problem Çözme Envanterleri ve Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmış ve araştırma sonucunda, öğrencilerin problem çözmeye ve saldırganlık ölçekleri alt boyutları ile bazı değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin saldırganlık seviyelerinin az ve problem çözmeye becerilerinin orta seviyede olduğu sonucuna varılmıştır.

Cantaş (2016) beden eğitimi ve spor yüksekokulu ile diğer üniversite öğrencileri üzerinde yürütmüş olduğu çalışmada, öğrencilerin problem çözmeye becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemiş ve çalışmaya Besyo ve diğer bölümlerde öğrenim gören 394 öğrenci katılım sağlamıştır. Çalışma verileri için; Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin problem çözmeye ölçeği alt boyutları ile bazı değişkenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve karşılaştırılmalı olarak da incelenerek bölümlere göre farklılıklar tespit edilmiştir.

Serin (2006) yaptığı çalışmada ise; ilköğretim sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye becerilerinin farklı demografik ve sosyal değişkenlerden faydalanarak farklılık olup olmadığı incelemiş ve araştırmaya 128 kadın, 83 erkek öğretmen ve toplamda 211 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri, Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ise, kadın öğretmenlerin problem çözmeye becerileri, erkek öğretmenlere göre daha fazla bulunmuştur.

İnel, Evrekli, Türkmen (2011) sınıf öğretmeni adaylarının problem çözmeye becerilerini, bazı demografik bilgilere göre incelemişlerdir. Toplamda herhangi devlet üniversitesinde 256 sınıf öğretmeni adayına problem çözmeye becerileri ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler

sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre kadın sınıf öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin erkek adaylara göre daha fazla olduğu varılmıştır. Ayrıca, lisans birinci sınıf öğrencilerinin üst sınıflarda öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarına göre daha iyi sonuçlar çıkardıkları görülmüştür.

Şen (2018) Selçuk üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi adlı çalışmaya, antrenörlük eğitimi bölümünden 167, beden eğitimi ve spor bölümünden 167, spor yöneticiliği bölümünden 166 öğrenci katılım sağlamıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda bölüm, cinsiyet, baba mesleği, anne mesleği, doğum yeri, ailenin gelir seviyesi gibi değişkenlerin problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuş ve babanın eğitim durumu ile annenin eğitim durumu ve kardeşlerinin sayısı değişkenlerinin problem çözme becerisi arasında olumlu yönde bir farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır.

3.3. Saldırganlıkla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Rosell & Siever (2015) saldırganlığı ve ilişkili olduğu etmenleri inceleyen araştırmaların son yıllarda üzerinde durduğu önemli bir değişken biyolojik etkenler ve beyin yapısının oluşturduğu bilinmektedir. Özellikle amigdala olarak adlandırılan beyin yapısının ve işlevlerinin saldırgan davranışlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Haller (2018) hayvanlar üzerinde yapılan çalışmalar, amigdalanın saldırganlık üzerindeki rolünün ortaya konulmasına yardımcı olmaktadır. İlgili araştırmalarda, özellikle rekabete dayalı saldırganlığın ortaya çıkmasında medial amigdalanın rol aldığı belirtilmektedir. Amigdala dışında, insanlarda özellikle dürtüsel olarak gerçekleştirilen saldırgan tavırlar üzerinde serotonin olarak adlandırılan nörotransmitterin etkisi olduğu bilinmektedir (Coccaro, Fanning, Phan ve Lee, 2015). Prefrontal korteks ve orbitofrontal korteks hasarı geçirmiş olan hastalarda bu beyin yapılarındaki serotonin işlevi bozulmuş ve sonuç olarak da bu kişilik bozuklukları oluşmaktadır. Kişilik bozukluğuna sahip olan kişilerin saldırganlık eğilimlerin de artış olduğu düşünülmektedir.

Saldırganlık ile ilişkisi incelenen önemli bir değişken ise alkol ve madde kullanımı ön plandadır. Araştırmacılar göre; alkol kullanımının farmakolojik etkileri insanların saldırgan tavırlarda bulunmalarına sebep olmaktadır (Parrott ve Eckhardt, 2018). Alkol bağımlılığı kişilerde duygularını kontrol etme sisteminde bozulmalara ve dürtüsellığe neden olarak

kişilikle ilişkili patolojiler gelişmesine, alkol bağımlılığıyla birlikte duygularını kontrol etme sisteminde meydana gelen bozukluklar ve artan dürtüsellikle birlikte gelişen patolojiler ise kişinin saldırgan tavırlarda bulunmasına sebep olmaktadır (Garofalo&Wright,2017). Lise öğrencilerine uygulanan ve öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile alkol ve tütün ürünleri kullanımı arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmada, Matuszka, Bacskai, Czobor ve Gerevich (2017) alkol ve tütün kullanımının saldırgan tavırlar ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, devamlı olarak sigara ve alkol kullanan öğrencilerin fiziksel saldırganlık seviyelerinin bu ürünleri kullanmayan öğrencilere göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Uluslararası araştırmalarda, saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi incelenen önemli bir değişkeni de aile kavramının olduğu bilinmektedir. Ergenler üzerinde yapılan araştırmalarda saldırganlık düzeyleri ile kişiye ailesinden verilen destek, Bibi & Malik (2016) aile içindeki iletişim şekli Jain (2017) arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Kişinin ailesinden aldığı desteğe ilişkin algısı azaldıkça saldırganlık seviyesi artış halindedir. Bireylerin duygularının ve düşüncelerinin serbest bir biçimde paylaşılmasına izin olmadığından ailelerden gelen ergenlerin saldırganlık seviyelerinin daha çok olduğu saptanmıştır. Diğer bir araştırmada ise; aile içerisinde oluşan saldırgan tavırların sıklığı ile ergenlerin saldırganlık seviyeleri arasında da anlamlı farklılık bulunmuş, (Zhang, Finy, Bresin ve Verona, 2015) araştırmalarında aile içerisinde bireyin saldırgan tavırlara maruz kalan veya ebeveynleri arasında saldırgan tavırlara daha çok tanıklık eden ergenlerin saldırganlık düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Archer & Parker (1994), ergenlerin saldırganlık eğilimleri ve biçimlerine göre yaptığı çalışmada, erkeklerin kızlara göre saldırganlığa cevap vermeye daha hazır oldukları ve erkeklerin saldırganlığı ifade ederken daha çok doğrudan ifade edildiğine ulaşılmıştır. Campbell & Saporhnik & Muncer (1999) araştırmalarında, cinsiyetler arası farklılıklar olduğu, kızların sözel ve dolaylı saldırganlığı, erkeklerin ise fiziksel ve araçsal saldırganlığı daha fazla tercih ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bibi & Saleem & Khalid & Shafique (2020) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ile saldırganlıkları arasındaki ilişkiyi incelediğinde, araştırma 50 kadın ve 50 erkek olmak üzere toplam 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre, öğrencilerin saldırganlıkları ile duygusal zekâları arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Deason & Dahlen & Madson & Bullock-Yellow (2019) üniversite öğrencilerinin beş faktörlü kişilik modeli ile saldırganlık ilişkisinin incelendiği çalışmaya, 199 kadın 143 erkek toplamda 342 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre; kişilik özelliklerinde yer alan duygusal denge, sorumluluk ve açıklık ile saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

3.4. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

D'zurilla & ark., 1998; Akt: Çağlayan (2007) yaş ve cinsiyetin sosyal problem çözme yeteneğindeki farklılıklar ile ilgili çalışmada erkek ve kadın adaylardan oluşan örneklem grubunun erkeklerin kadın adaylara göre problem durumuna pozitif yönde daha çok yaklaşım sağladığı görülmüştür. 17-80 yaş aralığında bireyler üzerinde yapmış oldukları çalışmada ise, sosyal problem çözme becerisinin yaş ve cinsiyet üzerindeki farklılıklarını incelenmiş, kişiler üzerinde Sosyal Sorun Çözme Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, farklı yaş gruplarında problem çözme becerilerinin değişiklikler olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ile ilgili bulgular incelendiğinde problem çözme ölçeğinin iki alt boyutunda erkekler ve kadınlarda farklılıklara ulaşılmıştır.

Blanchard & ark. (2007) problem çözme durumunun yaşlılarda kişisel problemlerde etkisi olup olmadığını yaş aralıklarına göre incelemesi adlı çalışmada veri toplamak için Cornelius ve Casp tarafından geliştirilen Günlük Problem Çözme Envanteri kullanılmış, yapılan araştırma sonucunda yaşça genç yetişkinlerin yaşlı yetişkinlere göre bir problemle karşı karşıya kaldıklarında daha etkin duygu odaklı strateji ve planlı olarak problem çözme gibi etkin stratejileri seçtikleri görülmüştür. Yetişkin bireylerin kişilerarası problem çözümünde üretkenlik olarak gençlere göre daha fazla kaçınma ve inkâr stratejisine gittikleri görülmüştür.

Tambychik & Meerah (2010) çalışmalarında öğrencilerin problem çözme süreci içerisinde karşılaştıkları zorluklara sebep olan temel matematiksel becerileri ve öğrenmedeki bilişsel yetenekleri öğrencilerin görüşleri ile ortaya çıkarmaya çalışmışlar, karma araştırma yaklaşımının kullanıldığı çalışmada amaçlı örneklem ile belirlenen üç grup ile çalışılmıştır. Veriler anketin dışında odaklanmış grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Görüşmeler yazıya dökülüp kaydedildikten sonra betimsel olarak analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, katılımcıların sayı-olgu, görsel-uzamsal ve bilgi becerileri gibi birçok matematik becerisinden mahrum olduğu ortaya çıkmış ve bilgi ve becerilerin eksikliğinin problem çözmeyi olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

Phonapichat, Wongwanich ve Sujiva (2014) öğrencilerin çoğunda matematiksel problem çözme konusunda etkisiz kaldıklarını bildirerek yaptıkları çalışmada, ilkököl öğrencilerinin matematiksel problem çözme süreci içerisinde karşılaştıkları zorlukları incelemişler ve yapılandırılmış görüşmeler, belge analizleri ve anketler kullanılmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizleri yapılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda; öğrenciler problemlerde yer alan ipucu kelimeleri anlamakta zorluk yaşadıklarında problemi yorumlamakta zorluk yaşamaktadırlar. Problemi çözümü için kullanmaları gereken bilgilerin neler olduklarını kavrayamamaktadırlar. Öğrenciler kısa yoldan birden sonucu tahmin etmeye yönelmektedirler. Öğrenciler problemleri okumayı sevmemektedirler ve problemin çözümü için gerekli sabrı göstermemektedirler, öğrenciler uzun problemleri okumayı sevmemektedirler.

Elliott & Henrick,1995; Akt: Çağlayan (2007) kişilik ile problem çözme becerilerinin algılanmasına ilişkin çalışmaya; 61 kadın ve 51erkek üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüş, öğrencilere problem çözme kişilik tipleri envanterleri uygulanmıştır. Sonuçlara göre, problem çözme alt boyutları ile kişilik tipleri ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Nyala & Assuah & Ayebo & Tse (2016) ilkököl matematik öğretmenlerinin derslerinde problem çözme yaklaşımını ne yoğunlukla kullandıkları araştırılmış, araştırmanın çalışma grubunu Gana'nın çeşitli bölgelerinden rastgele seçilen 500 ilkököl matematik öğretmeninden oluşmuştur. Veri toplama araçları olarak anketler ve ders gözlem formları kullanılmıştır. Sonuçlara göre, ilkököl matematik öğretmenlerinin %90,1'lik gibi büyük bir bölümünün matematik dersi öğretiminde problem çözme yaklaşımını kullanmadıkları sonucuna varılmıştır.

D'zurilla & ark., 2003; Akt: Çağlayan (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış olan çalışmada, öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin belirlenmesinde özsaygı ve sosyal problem çözme durumlarının ilişkisini incelemiş araştırmaya toplam 205 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler üzerinde Sosyal Sorun Çözme Envanteri ve Saldırganlık Envanteri kullanılmıştır. Sonuçlara göre, ölçeklerin alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiş, sosyal sorun çözme davranışı, benlik saygısı ve saldırganlık davranışı arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM 4

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

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

4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma grubu; 2020-2021 Eğitim-Öğretim döneminde öğrenim gören Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarından 193' ü kadın, 119' u erkek öğrenciden toplam 312 kişi araştırma grubunda yer almaktadır.

4.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Çalışmanın problem cümlesi spor eğitimi alan ve almayan öğretmen adaylarında saldırganlık düzeyi ve problem çözme becerisi arasında fark var mıdır? Bu soruya cevap olarak çalışmanın amacı spor eğitimi alan ve almayan öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerilerini tespit etmek, saldırganlık davranışlarını tüm boyutlarıyla belirlemek için yapılacak ölçekler önceden belirlenmiştir. Araştırma ile ilgili literatür taranıp yerli ve yabancı kaynaklara ulaşılarak tezin kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Verilerin türleri anketlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören adaylara kişisel bilgi formu, saldırganlık envanteri ve problem çözme envanteri kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerinin belirlenebilmesi için hazırlanan Kişisel Bilgi Formu bu çalışmayı yapan araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının problem çözme durumlarının belirlenebilmesi için Şahin & ark. (1993) tarafından geliştirilen PÇE (Problem Çözme Becerileri Algısı Ölçeği- Problem Çözme Envanteri) ölçeği ve saldırganlık durumlarının belirlenebilmesi için Buss & Perry (1992) tarafından tasarlanan, Türkçeye uyarlaması Demirtaş Madran (2012) tarafından yapılan Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (Buss-Perry Aggression Questionnaire-Baq) kullanılmıştır. Çalışmanın anketleri araştırmacı tarafından Google Form Anket yöntemiyle Ocak 2021' de katılımcılara uygulanmıştır.

4.4. Verilerin Toplanması

Hazırlanan ölçekler, daha önceden gerekli izinleri alınan 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 312 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçeklerin cevaplandırılmasında dikkat edilecek noktalar açıklanmıştır. Öğrenciler, bireysel olarak Google Form anket yöntemi ile ölçekteki soruları cevaplandırmıştır.

Çalışmanın etik kurul izni EK-6, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 19/02/2021 tarihinde onaylanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel analiz aşamasında şu işlemler gerçekleştirilmiştir; verilerin analizi SPSS 22.0 programı ile yapılmış ve sonuçlar %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Analizlerde uygun test seçimi normallik testi sonucuna göre belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucu ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1/+1 aralığında olduğu görülmüş ve bu nedenle analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada ölçek puanlarının birbiri ile ilişkisi Pearson korelasyon testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek puanlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ise 2 gruplu değişkenler için Bağımsız Gruplar t- Testi, 3 ve daha fazla gruplu değişkenler için ANOVA Testi tercih edilmiştir.

BÖLÜM 5

5. BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Sayı ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	193	61,9
	Erkek	119	38,1
Yaş	18-20	157	50,3
	21-23	132	42,3
	24-27	23	7,4
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	110	35,3
	Diğer Bölümler	202	64,7
Sınıf	1. Sınıf	70	22,4
	2. Sınıf	84	26,9
	3. Sınıf	95	30,4
	4. Sınıf	63	20,2
Başarı Durumu	0-2,50	33	10,6
	2,51-3,00	103	33,0
	3,01-3,50	151	48,4
	3,51-4,00	25	8,0
Gelir Durumu	Düşük	17	5,4
	Orta	140	44,9
	Yüksek	155	49,7
Yaşam Yeri	Kırsal	40	12,8
	İlçe Merkezi	69	22,1
	Şehir Merkezi	79	25,3
	Büyükşehir	124	39,7
Sporculuk Lisans Süresi	Lisansı yok	205	65,7
	1 yıldan az	27	8,7
	1-2 yıl	27	8,7
	3-4 yıl	19	6,1
	5 yıl ve üzeri	34	10,9

Araştırmaya katılan 312 katılımcının, 193'ü (%61,9) kadın, 119'u (%38,1) erkektir; 157'si (%50,3) 18-20 yaşında, 152'si 21-23 yaşında, 23'ü (%7,4) 24-27 yaşındadır; 110'u (%35,3) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde, 202'si (%64,7) diğer bölümlerde

öğrenim görmektedir; 70'i (%22,4) 1. sınıfta, 84'ü (%26,9) 2. sınıfta, 95'i (%30,4) 3. sınıfta, 63'ü (%20,2) 4. sınıfta öğrenimine devam etmektedir; 33'ünün (%10,6) not ortalaması 0-2,50 aralığında, 103'ünün (%33,0) 2,51-3,00 aralığında, 151'inin (%48,4) 3,01-3,50 aralığında, 25'inin (%8,0) 3,51-4,00 aralığındadır; 17'si (%5,4) gelir durumunu düşük, 140'ı (%44,9) orta, 155'i (%49,7) yüksek olarak belirtmiştir; 40'ının (%12,8) yaşamının büyük kısmı kırsalda, 69'unun (%22,1) ilçe merkezinde, 79'unun (%25,3) şehir merkezinde, 124'ünün (39,7) büyükşehirde geçmiştir; 205'inin (%65,7) hiç lisansı olmamış, 27'sinin (%8,7) lisansı bir yıldan az, 27'sinin (%8,7) 1-2 yıl arasında, 19'unun (%6,1) 3-4 yıl arasında, 34'ünün (%10,9) 5 yıl ve üzerindedir.

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlar için İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçekler ve Alt Boyutları		k	Cronbach Alfa
Saldırganlık Ölçeği		30	0,881
Alt Boyutlar	Yıkıcı Saldırganlık Alt Boyutu	10	0,860
	Atılğanlık Alt Boyutu	10	0,868
	Edilgen Saldırganlık Alt Boyutu	10	0,880
Problem Çözme Ölçeği		32	0,904
Alt Boyutlar	Acelecı Yaklaşım Alt Boyutu	9	0,674
	Düşünen Yaklaşım Alt Boyutu	5	0,829
	Kaçıngan Yaklaşım Alt Boyutu	4	0,860
	Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyutu	3	0,855
	Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Boyutu	7	0,801
	Planlı Yaklaşım Alt Boyutu	4	0,847

Kullanılan ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık değerleri incelenmiştir. Buna göre Saldırganlık Ölçeği için Cronbach Alfa değeri 0,881; Yıkıcı Saldırganlık alt boyutu için 0,860, Atılğanlık alt boyutu için 0,868 ve Edilgen Saldırganlık alt boyutu için ise 0,880'dir. Problem Çözme Ölçeği için Cronbach Alfa değeri 0,904; Acelecı Yaklaşım alt boyutu için 0,674, Düşünen Yaklaşım alt boyutu için 0,829, Kaçıngan Yaklaşım alt boyutu için 0,860, Değerlendirici Yaklaşım alt boyutu için 0,855, Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyutu için 0,801 ve Planlı Yaklaşım alt boyutu için 0,847'dir.

Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlar için Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler ve Alt Boyutları		Çarpıklık	Basıklık
Saldırganlık Ölçeği		-0,524	-0,065
Alt Boyutlar	Yıkıcı Saldırganlık Alt Boyutu	-0,329	-0,460
	Atılğanlık Alt Boyutu	0,668	0,001
	Edilgen Saldırganlık Alt Boyutu	-0,500	-0,342
Problem Çözme Ölçeği		-0,115	-0,819

Alt Boyutlar	Aceleci Yaklaşım Alt Boyutu	0,168	-0,545
	Düşünen Yaklaşım Alt Boyutu	0,794	0,495
	Kaçınan Yaklaşım Alt Boyutu	0,681	-0,350
	Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyutu	0,839	-0,083
	Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Boyutu	0,215	-0,441
	Planlı Yaklaşım Alt Boyutu	0,767	-0,106

Kullanılan ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Buna göre Saldırganlık Ölçeği için çarpıklık değeri-0,524, basıklık değeri-0,065; Yıkıcı Saldırganlık alt boyutu için çarpıklık değeri-0,329, basıklık değeri-0,460; Atılmanlık alt boyutu için çarpıklık değeri 0,668, basıklık değeri 0,001 ve Edilgen Saldırganlık alt boyutu için ise çarpıklık değeri-0,500, basıklık değeri-0,342'dir. Problem Çözme Ölçeği için çarpıklık değeri -0,115, basıklık değeri -0,819; Aceleci Yaklaşım alt boyutu için çarpıklık değeri 0,168, basıklık değeri -0,545, Düşünen Yaklaşım alt boyutu için çarpıklık değeri 0,794, basıklık değeri -,495; Kaçınan Yaklaşım alt boyutu için çarpıklık değeri 0,681, basıklık değeri -0,350; Değerlendirici Yaklaşım alt boyutu için çarpıklık değeri 0,839, basıklık değeri -0,083; Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyutu için çarpıklık değeri 0,215, basıklık değeri -0,441 ve Planlı Yaklaşım alt boyutu için çarpıklık değeri 0,767, basıklık değeri -0,106'dır. Bu sonuçlara göre araştırmada kullanılan ölçekler ve alt boyutlar için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1/+1 aralığında olduğu görülmüş ve bu nedenle analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada ölçek puanlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için 2 gruplu değişkenlerde Bağımsız Örnek t-Testi, 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir. Ölçek puanlarının birbiri ile ilişkisi Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyut Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler

Ölçekler ve Alt Boyutları	Min	Max	\bar{x}	S
Saldırganlık Ölçeği	32	177	121,94	26,635
Yıkıcı Saldırganlık Alt Boyutu	10	70	46,65	12,986
Atılmanlık Alt Boyutu	10	66	26,01	11,356
Edilgen Saldırganlık Alt Boyutu	11	70	49,29	13,617
Problem Çözme Ölçeği	37	150	87,24	23,435
Aceleci Yaklaşım Alt Boyutu	14	49	30,29	7,537
Düşünen Yaklaşım Alt Boyutu	5	30	11,75	4,978
Kaçınan Yaklaşım Alt Boyutu	4	24	10,49	5,351
Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyutu	3	18	7,07	3,583
Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Boyutu	7	37	18,18	6,673

Planlı Yaklaşım Alt Boyutu	4	24	9,46	4,484
----------------------------	---	----	------	-------

Elde edilen tamamlayıcı istatistiklere göre katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam puan ortalaması 121,94, standart sapması 26,635'tir; en düşük puanı 32 ve en yüksek puanı 177'dir. Yıkıcı Saldırganlık alt boyutu puan ortalaması 46,65, standart sapması 12,986'dır; en düşük puanı 10 ve en yüksek puanı 70'tir. Atılgnlık alt boyutu puan ortalaması 26,01, standart sapması 11,356'dır; en düşük puanı 10 ve en yüksek puanı 66'dır. Edilgen Saldırganlık alt boyutu puan ortalaması 49,29, standart sapması 13,617'dir; en düşük puanı 11 ve en yüksek puanı 70'tir. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam puan ortalaması 87,24, standart sapması 23,435'tir; en düşük puanı 37 ve en yüksek puanı 150'dir. Aceleci Yaklaşım alt boyutu puan ortalaması 30,29, standart sapması 7,537'dir; en düşük puanı 14 ve en yüksek puanı 49'dur. Düşünen Yaklaşım alt boyutu puan ortalaması 11,75, standart sapması 4,978'dir; en düşük puanı 5 ve en yüksek puanı 30'dur. Kaçınan Yaklaşım alt boyutu puan ortalaması 10,49, standart sapması 5,351'dir; en düşük puanı 4 ve en yüksek puanı 24'tür. Değerlendirici Yaklaşım alt boyutu puan ortalaması 7,07, standart sapması 3,583'tür; en düşük puanı 3 ve en yüksek puanı 18'dir. Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyutu puan ortalaması 18,18, standart sapması 6,673'tür; en düşük puanı 7 ve en yüksek puanı 37'dir. Planlı Yaklaşım alt boyutu puan ortalaması 9,46, standart sapması 4,484'tür; en düşük puanı 4 ve en yüksek puanı 24'tür.

Tablo 5. Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Açısından Bağımsız Örnek t-Testi ile Karşılaştırılması

Toplam Puan		Kategori	N	\bar{x}	Ss	t	Sd	P
Saldırganlık Ölçeği		Kadın	193	125,06	25,763	2,661	310	0,008
		Erkek	119	116,88	27,348			
Alt Boyutlar	Yıkıcı Saldırganlık	Kadın	193	47,89	12,378	2,152	310	0,032
		Erkek	119	44,65	13,734			
	Atılgnlık	Kadın	193	27,33	11,358	2,650	310	0,008
		Erkek	119	23,86	11,067			
	Edilgen Saldırganlık	Kadın	193	49,84	13,405	0,924	310	0,356
		Erkek	119	48,38	13,963			

Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyet açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Örnek t-Testi sonucuna göre kadın katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam puanları ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=125,06$) ile erkek

katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam puanları ($\bar{x}_{\text{Erkek}}=116,88$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $t(310) = 2,661$; $p<0,01$. Kadın katılımcıların Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=47,89$) ile erkek katılımcıların Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Erkek}}=44,65$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $t(310) = 2,152$; $p<0,05$. Kadın katılımcıların Atılganlık alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=27,33$) ile erkek katılımcıların Atılganlık alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Erkek}}=23,86$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $t(310) = 2,650$; $p<0,01$. Kadın katılımcıların Edilgen Saldırganlık alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=49,84$) ile erkek katılımcıların Edilgen Saldırganlık alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Erkek}}=48,38$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(310) = 0,924$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre kadın katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam puanlarının, Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanlarının ve Atılganlık alt boyut puanlarının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu, Edilgen Saldırganlık alt boyutu açısından ise cinsiyetler arası farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 6. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Açısından Bağımsız Örnek t-Testi ile Karşılaştırılması

	Toplam Puan	Kategori	N	\bar{x}	Ss	t	Sd	P
Alt Boyutlar	Problem Çözme Ölçeği	Kadın	193	87,68	23,795	0,432	310	0,669
		Erkek	119	86,51	22,921			
	Aceleci Yaklaşım	Kadın	193	29,68	7,438	-1,816	310	0,069
		Erkek	119	31,28	7,623			
	Düşünen Yaklaşım	Kadın	193	12,10	5,418	1,602	310	0,089
		Erkek	119	11,18	4,124			
	Kaçıngan Yaklaşım	Kadın	193	10,30	5,183	-0,811	310	0,418
		Erkek	119	10,81	5,620			
	Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	193	7,24	3,737	1,107	310	0,269
		Erkek	119	6,78	3,312			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	193	18,68	6,823	1,717	310	0,087
		Erkek	119	17,35	6,365			
	Planlı Yaklaşım	Kadın	193	9,67	4,729	1,064	310	0,288
		Erkek	119	9,12	4,051			

Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Örnek t-Testi sonucuna göre kadın katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam puanları ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=87,68$) ile erkek katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam puanları ($\bar{x}_{\text{Erkek}}=86,51$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(310) = 0,432$; $p>0,05$. Kadın katılımcıların Aceleci Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=29,68$) ile erkek katılımcıların

Aceleci Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Erkek}}=31,28$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(310) = 1,816$; $p>0,05$. Kadın katılımcıların Düşünen Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=12,10$) ile erkek katılımcıların Düşünen Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Erkek}}=11,18$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(310) = 1,602$; $p>0,05$. Kadın katılımcıların Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=10,30$) ile erkek katılımcıların Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Erkek}}=10,81$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(310) = -0,811$; $p>0,05$. Kadın katılımcıların Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=7,24$) ile erkek katılımcıların Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Erkek}}=6,78$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(310) = 1,107$; $p>0,05$. Kadın katılımcıların Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=18,68$) ile erkek katılımcıların Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Erkek}}=17,35$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(310) = 1,717$; $p>0,05$. Kadın katılımcıların Planlı Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=9,67$) ile erkek katılımcıların Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Erkek}}=9,12$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(310) = 1,064$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre Problem Çözme Ölçeği toplam puanları; Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanları açısından cinsiyetler arası farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 7. Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan		Yaş Grupları	N	\bar{x}	Ss
Saldırganlık Ölçeği		18-20	157	121,41	24,711
		21-23	132	122,74	28,180
		24-26	23	120,96	31,030
Alt Boyutlar	Yıkıcı Saldırganlık	18-20	157	46,18	12,367
		21-23	132	47,25	13,425
		24-26	23	46,39	14,917
	Atılğanlık	18-20	157	26,06	11,413
		21-23	132	26,02	11,258
		24-26	23	25,61	12,025
	Edilgen Saldırganlık	18-20	157	49,17	13,737
		21-23	132	49,48	13,421
		24-26	23	48,96	14,496

Tablo 8. Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Saldırganlık Ölçeği	Gruplar Arası	150,673	2	75,337	0,106	0,900
	Gruplar İçi	220472,288	309	713,503		
	Toplam	220622,962	311			
Yıkıcı Saldırganlık	Gruplar Arası	83,048	2	41,524	0,245	0,783
	Gruplar İçi	52363,872	309	169,462		
	Toplam	52446,920	311			
Atılgnlık	Gruplar Arası	4,055	2	2,028	0,016	0,984
	Gruplar İçi	40103,932	309	129,786		
	Toplam	40107,987	311			
Edilgen Saldırganlık	Gruplar Arası	9,367	2	4,684	0,025	0,975
	Gruplar İçi	57654,245	309	186,583		
	Toplam	57663,612	311			

Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının yaş açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Saldırganlık Ölçeği toplam puanı açısından 18-20 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{18-20}=121,41$), 21-23 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{21-23}=122,74$) ile 24-26 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{24-26}=120,96$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,106$; $p>0,05$. Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanı açısından 18-20 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{18-20}=46,18$), 21-23 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{21-23}=47,25$) ile 24-26 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{24-26}=46,39$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,245$; $p>0,05$. Atılgnlık alt boyut puanı açısından 18-20 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{18-20}=26,06$), 21-23 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{21-23}=26,02$) ile 24-26 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{24-26}=25,61$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,016$; $p>0,05$. Edilgen Saldırganlık alt boyut puanı açısından 18-20 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{18-20}=49,17$), 21-23 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{21-23}=49,48$) ile 24-26 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{24-26}=48,96$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,025$; $p>0,05$. Bu

sonuçlara göre katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam puanları, Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanları, Atılganlık alt boyut puanları ve Edilgen Saldırganlık alt boyut puanlarında yaş grupları açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 9. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan		Yaş Grupları	N	\bar{x}	Ss		
Problem Çözme Ölçeği		18-20	157	87,64	23,180		
		21-23	132	87,78	23,465		
		24-26	23	81,39	25,231		
Aceleci Yaklaşım		18-20	157	31,13	7,593		
		21-23	132	29,77	7,338		
		24-26	23	27,52	7,674		
Alt Boyutlar		Düşünen Yaklaşım		18-20	157	11,62	4,850
				21-23	132	12,02	5,008
				24-26	23	11,04	5,756
Kaçıngan Yaklaşım		18-20	157	10,99	5,387		
		21-23	132	10,20	5,324		
		24-26	23	8,74	4,965		
Değerlendirici Yaklaşım		18-20	157	6,99	3,441		
		21-23	132	7,09	3,616		
		24-26	23	7,43	4,409		
Alt Boyutlar		Kendine Güvenli Yaklaşım		18-20	157	17,89	6,441
				21-23	132	18,70	6,855
				24-26	23	17,09	7,217
Planlı Yaklaşım		18-20	157	9,00	4,005		
		21-23	132	9,99	4,746		
		24-26	23	9,57	5,759		

Tablo 10. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Problem Çözme Ölçeği	Gruplar Arası	850,036	2	425,018	0,773	0,463
	Gruplar İçi	169954,413	309	550,014		
	Toplam	170804,449	311			
Aceleci Yaklaşım	Gruplar Arası	324,389	2	162,194	2,890	0,057
	Gruplar İçi	17343,650	309	56,128		

	Toplam	17668,038	311			
Düşünen Yaklaşım	Gruplar Arası	23,784	2	11,892		
	Gruplar İçi	7682,716	309	24,863	0,478	0,620
	Toplam	7706,500	311			
Kaçınan Yaklaşım	Gruplar Arası	121,081	2	60,541		
	Gruplar İçi	8782,906	309	28,424	2,130	0,121
	Toplam	8903,987	311			
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar Arası	4,032	2	2,016		
	Gruplar İçi	3987,555	309	12,905	0,156	0,855
	Toplam	3991,587	311			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar Arası	76,842	2	38,421		
	Gruplar İçi	13772,463	309	44,571	0,862	0,423
	Toplam	13849,304	311			
Planlı Yaklaşım	Gruplar Arası	70,894	2	35,447		
	Gruplar İçi	6182,645	309	20,009	1,772	0,172
	Toplam	6253,538	311			

Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının yaş açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Problem Çözme Ölçeği toplam puanı açısından 18-20 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{18-20}=87,64$), 21-23 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{21-23}=87,78$) ile 24-26 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{24-26}=81,39$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,773$; $p>0,05$. Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı açısından 18-20 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{18-20}=31,13$), 21-23 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{21-23}=29,77$) ile 24-26 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{24-26}=27,52$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=2,890$; $p>0,05$. Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı açısından 18-20 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{18-20}=11,62$), 21-23 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{21-23}=12,02$) ile 24-26 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{24-26}=11,04$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,478$; $p>0,05$. Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı açısından 18-20 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{18-20}=10,99$), 21-23 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{21-23}=10,20$) ile 24-26 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{24-26}=8,74$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=2,130$; $p>0,05$. Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı açısından 18-20 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{18-20}=6,99$), 21-23 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{21-23}=7,09$) ile

24-26 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{24-26}=7,43$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,156$; $p>0,05$. Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı açısından 18-20 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{18-20}=17,89$), 21-23 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{21-23}=18,70$) ile 24-26 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{24-26}=17,09$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,862$; $p>0,05$. Planlı Yaklaşım alt boyut puanı açısından 18-20 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{18-20}=9,00$), 21-23 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{21-23}=9,99$) ile 24-26 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{24-26}=9,57$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=1,772$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam puanları, Aceleci Yaklaşım alt boyut puanları, Düşünen Yaklaşım alt boyut puanları, Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanları, Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanları, Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanları ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanlarında yaş grupları açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 11. Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Bağımsız Örnek t-Testi ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kategori	N	\bar{x}	Ss	t	Sd	P																																	
Saldırganlık Ölçeği	Beden Eğitimi	110	117,68	28,378	-2,096	310	0,037																																	
	Diğer bölümler	202	124,26	25,408				Alt Boyutlar	Yıkıcı Saldırganlık	Beden Eğitimi	110	44,65	14,263	-1,920	310	0,056	Diğer Bölümler	202	47,74	12,135	Atılganlık	Beden Eğitimi	110	24,35	11,946	-1,904	310	0,058	Diğer Bölümler	202	26,91	10,947	Edilgen Saldırganlık	Beden Eğitimi	110	48,67	14,777	-0,586	310	0,558
Alt Boyutlar	Yıkıcı Saldırganlık	Beden Eğitimi	110	44,65	14,263	-1,920	310			0,056																														
		Diğer Bölümler	202	47,74	12,135				Atılganlık		Beden Eğitimi	110	24,35	11,946	-1,904	310	0,058	Diğer Bölümler	202	26,91	10,947	Edilgen Saldırganlık	Beden Eğitimi	110	48,67	14,777	-0,586	310	0,558	Diğer Bölümler	202	49,62	12,967							
	Atılganlık	Beden Eğitimi	110	24,35	11,946	-1,904	310			0,058																														
		Diğer Bölümler	202	26,91	10,947				Edilgen Saldırganlık		Beden Eğitimi	110	48,67	14,777	-0,586	310	0,558	Diğer Bölümler	202	49,62	12,967																			
	Edilgen Saldırganlık	Beden Eğitimi	110	48,67	14,777	-0,586	310			0,558																														
		Diğer Bölümler	202	49,62	12,967																																			

Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının öğrenim görülen bölüm açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Örnek t-Testi sonucuna göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam puanları ($\bar{x}_{\text{Beden Eğitimi}}=117,68$) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam puanları ($\bar{x}_{\text{Diğer}}=124,26$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $t(310) = -2,096$; $p<0,05$. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Beden Eğitimi}}=44,65$) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Diğer}}=47,74$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

gözlenmemiştir $t(310) = -1,920$; $p>0,05$. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Atılganlık alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Beden Eğitimi}}=24,35$) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Atılganlık alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Diğer}}=26,91$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir $t(310) = -1,904$; $p>0,05$. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Edilgen Saldırganlık alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Beden Eğitimi}}=48,67$) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Edilgen Saldırganlık alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Diğer}}=49,62$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir $t(310) = -0,586$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam puanlarının, diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcılardan daha yüksek olduğu, Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanlarının, Atılganlık alt boyut puanlarının ve Edilgen Saldırganlık alt boyut puanlarının öğrenim görülen bölüm açısından farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 12. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Bağımsız Örnek t-Testi ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kategori	N	\bar{x}	Ss	t	Sd	P																																																																					
Problem Çözme Ölçeği	Beden Eğitimi	110	87,51	24,634	0,151	310	0,880																																																																					
	Diğer Bölümler	202	87,09	22,817				Acelecı Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	30,55	7,476	0,444	310	0,657	Diğer Bölümler	202	30,15	7,586	Düşünen Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	11,63	4,743	-0,321	310	0,749	Diğer Bölümler	202	11,82	5,112	Alt Boyutlar	Kaçınan Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	10,80	5,893	0,712	310	0,477	Diğer Bölümler	202	10,33	5,038	Değerlendirici Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	7,34	3,764	0,979	310	0,328	Diğer Bölümler	202	6,92	3,480	Kendine Güvenli Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	17,45	6,496	-1,412	310	0,159	Diğer Bölümler	202	18,57	6,751	Planlı Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	9,75	4,724	0,825	310	0,410
Acelecı Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	30,55	7,476	0,444	310	0,657																																																																					
	Diğer Bölümler	202	30,15	7,586				Düşünen Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	11,63	4,743	-0,321	310	0,749	Diğer Bölümler	202	11,82	5,112	Alt Boyutlar	Kaçınan Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	10,80	5,893	0,712	310	0,477	Diğer Bölümler	202	10,33	5,038	Değerlendirici Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	7,34	3,764	0,979	310	0,328	Diğer Bölümler	202	6,92	3,480	Kendine Güvenli Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	17,45	6,496	-1,412	310	0,159	Diğer Bölümler	202	18,57	6,751	Planlı Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	9,75	4,724	0,825	310	0,410	Diğer Bölümler	202	9,31	4,352								
Düşünen Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	11,63	4,743	-0,321	310	0,749																																																																					
	Diğer Bölümler	202	11,82	5,112				Alt Boyutlar	Kaçınan Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	10,80	5,893	0,712	310	0,477	Diğer Bölümler	202	10,33	5,038	Değerlendirici Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	7,34	3,764	0,979	310	0,328	Diğer Bölümler	202	6,92	3,480	Kendine Güvenli Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	17,45	6,496	-1,412	310	0,159	Diğer Bölümler	202	18,57	6,751	Planlı Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	9,75	4,724	0,825	310	0,410	Diğer Bölümler	202	9,31	4,352																				
Alt Boyutlar	Kaçınan Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	10,80	5,893	0,712	310			0,477																																																																		
		Diğer Bölümler	202	10,33	5,038			Değerlendirici Yaklaşım	Beden Eğitimi		110	7,34	3,764	0,979	310	0,328	Diğer Bölümler	202	6,92	3,480	Kendine Güvenli Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	17,45	6,496	-1,412	310	0,159	Diğer Bölümler	202	18,57	6,751	Planlı Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	9,75	4,724	0,825	310	0,410	Diğer Bölümler	202	9,31	4,352																																
Değerlendirici Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	7,34	3,764	0,979	310	0,328																																																																					
	Diğer Bölümler	202	6,92	3,480				Kendine Güvenli Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	17,45	6,496	-1,412	310	0,159	Diğer Bölümler	202	18,57	6,751	Planlı Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	9,75	4,724	0,825	310	0,410	Diğer Bölümler	202	9,31	4,352																																													
Kendine Güvenli Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	17,45	6,496	-1,412	310	0,159																																																																					
	Diğer Bölümler	202	18,57	6,751				Planlı Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	9,75	4,724	0,825	310	0,410	Diğer Bölümler	202	9,31	4,352																																																									
Planlı Yaklaşım	Beden Eğitimi	110	9,75	4,724	0,825	310	0,410																																																																					
	Diğer Bölümler	202	9,31	4,352																																																																								

Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının öğrenim görülen bölüm açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Örnek t-Testi sonucuna göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam puanları ($\bar{x}_{\text{Beden Eğitimi}}=87,51$) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam puanları ($\bar{x}_{\text{Diğer}}=87,09$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(310) = 0,151$;

$p>0,05$. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Aceleci Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Beden Eğitimi}}=30,55$) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Aceleci Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Diğer}}=30,15$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir $t(310) = 0,444$; $p>0,05$. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Düşünen Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Beden Eğitimi}}=11,63$) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Düşünen Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Diğer}}=11,82$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir $t(310) = -0,321$; $p>0,05$. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Beden Eğitimi}}=10,80$) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Diğer}}=10,33$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir $t(310) = 0,712$; $p>0,05$. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Beden Eğitimi}}=7,34$) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Diğer}}=6,92$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir $t(310) = 0,979$; $p>0,05$. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Beden Eğitimi}}=17,45$) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Diğer}}=18,57$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir $t(310) = -1,412$; $p>0,05$. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Planlı Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Beden Eğitimi}}=9,75$) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Planlı Yaklaşım alt boyut puanları ($\bar{x}_{\text{Diğer}}=9,31$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir $t(310) = 0,825$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam puanları, Aceleci Yaklaşım alt boyut puanları, Düşünen Yaklaşım alt boyut puanları, Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanları, Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanları, Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanları ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanlarında öğrenim görülen bölüm açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 13. Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Sınıf Düzeyleri	N	\bar{x}	Ss
Saldırganlık Ölçeği	1. Sınıf	70	119,29	24,962
	2. Sınıf	84	123,51	23,276
	3. Sınıf	95	122,55	27,134

		4. Sınıf	63	121,89	31,804
Alt Boyutlar	Yıkıcı Saldırganlık	1. Sınıf	70	44,86	11,867
		2. Sınıf	84	48,60	11,850
		3. Sınıf	95	45,86	13,641
		4. Sınıf	63	47,24	14,459
	Atılğanlık	1. Sınıf	70	26,10	12,156
		2. Sınıf	84	24,11	9,377
		3. Sınıf	95	28,17	12,373
		4. Sınıf	63	25,17	10,948
	Edilgen Saldırganlık	1. Sınıf	70	48,33	13,825
		2. Sınıf	84	50,81	13,005
		3. Sınıf	95	48,52	14,076
		4. Sınıf	63	49,48	13,618

Tablo 14. Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Saldırganlık Ölçeği	Gruplar Arası	735,929	3	245,310	0,344	0,794
	Gruplar İçi	219887,033	308	713,919		
	Toplam	220622,962	311			
Yıkıcı Saldırganlık	Gruplar Arası	623,461	3	207,820	1,235	0,297
	Gruplar İçi	51823,459	308	168,258		
	Toplam	52446,920	311			
Atılğanlık	Gruplar Arası	791,267	3	263,756	2,066	0,105
	Gruplar İçi	39316,720	308	127,652		
	Toplam	40107,987	311			
Edilgen Saldırganlık	Gruplar Arası	317,776	3	105,925	0,569	0,636
	Gruplar İçi	57345,836	308	186,188		
	Toplam	57663,612	311			

Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Saldırganlık Ölçeği toplam puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1. Sınıf}=119,29$), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2. Sınıf}=123,51$), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3. Sınıf}=122,55$) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{4. Sınıf}=121,89$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,344$; $p>0,05$. Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanı

açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1. Sınıf}=44,86$), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2. Sınıf}=48,60$), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3. Sınıf}=45,86$) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{4. Sınıf}=47,24$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=1,235$; $p>0,05$. Atılganlık alt boyut puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1. Sınıf}=26,10$), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2. Sınıf}=24,11$), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3. Sınıf}=28,17$) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{4. Sınıf}=25,17$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=2,066$; $p>0,05$. Edilgen Saldırganlık alt boyut puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1. Sınıf}=48,33$), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2. Sınıf}=50,81$), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3. Sınıf}=48,52$) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{4. Sınıf}=49,48$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,569$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam puanları, Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanları, Atılganlık alt boyut puanları ve Edilgen Saldırganlık alt boyut puanlarında sınıf düzeyi açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 15. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Sınıf Düzeyleri	N	\bar{x}	Ss
Problem Çözme Ölçeği	1. Sınıf	70	87,06	22,749
	2. Sınıf	84	86,32	24,049
	3. Sınıf	95	88,59	23,463
	4. Sınıf	63	86,62	23,785
Aceleci Yaklaşım	1. Sınıf	70	31,47	7,005
	2. Sınıf	84	30,10	8,582
	3. Sınıf	95	30,57	6,701
	4. Sınıf	63	28,81	7,727
Düşünen Yaklaşım	1. Sınıf	70	11,40	4,441
	2. Sınıf	84	11,29	4,988
	3. Sınıf	95	12,36	5,142
	4. Sınıf	63	11,84	5,286
Kaçıngan Yaklaşım	1. Sınıf	70	11,03	5,846
	2. Sınıf	84	10,65	5,095
	3. Sınıf	95	10,38	5,316
	4. Sınıf	63	9,86	5,214

Alt Boyutlar		1. Sınıf	70	7,11	3,520
		Değerlendirici Yaklaşım	2. Sınıf	84	6,95
3. Sınıf	95		6,87	3,440	
4. Sınıf	63		7,46	4,192	
1. Sınıf	70		17,20	6,529	
Kendine Güvenli Yaklaşım	2. Sınıf	84	18,43	6,186	
	3. Sınıf	95	18,53	7,280	
	4. Sınıf	63	18,40	6,554	
	1. Sınıf	70	8,84	4,099	
Planlı Yaklaşım	2. Sınıf	84	8,90	4,150	
	3. Sınıf	95	9,88	4,531	
	4. Sınıf	63	10,25	5,121	

Tablo 16. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Problem Çözme Ölçeği	Gruplar Arası	270,590	3	90,170	0,163	0,921
	Gruplar İçi	170533,939	308	553,682		
	Toplam	170804,449	311			
Aceleci Yaklaşım	Gruplar Arası	246,338	3	82,113	1,452	0,228
	Gruplar İçi	17421,701	308	56,564		
	Toplam	17668,038	311			
Düşünen Yaklaşım	Gruplar Arası	62,313	3	20,771	0,837	0,474
	Gruplar İçi	7644,187	308	24,819		
	Toplam	7706,500	311			
Kaçınan Yaklaşım	Gruplar Arası	48,984	3	16,328	0,568	0,637
	Gruplar İçi	8855,003	308	28,750		
	Toplam	8903,987	311			
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar Arası	14,556	3	4,852	0,376	0,771
	Gruplar İçi	3977,030	308	12,912		
	Toplam	3991,587	311			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar Arası	86,769	3	28,923	0,647	0,585
	Gruplar İçi	13762,535	308	44,684		
	Toplam	13849,304	311			
Planlı Yaklaşım	Gruplar Arası	109,366	3	36,455	1,827	0,142
	Gruplar İçi	6144,172	308	19,949		
	Toplam	6253,538	311			

Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Problem Çözme Ölçeği toplam puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1. Sınıf}=87,06$), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2. Sınıf}=123,51$), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3. Sınıf}=88,59$) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{4. Sınıf}=86,62$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,163$; $p>0,05$. Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1. Sınıf}=31,47$), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2. Sınıf}=30,10$), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3. Sınıf}=30,57$) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{4. Sınıf}=28,81$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=1,452$; $p>0,05$. Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı açısından

1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1. Sınıf}=11,40$), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2. Sınıf}=11,29$), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3. Sınıf}=12,36$) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{4. Sınıf}=11,84$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,837$; $p>0,05$. Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1. Sınıf}=10,03$), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2. Sınıf}=10,65$), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3. Sınıf}=10,38$) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{4. Sınıf}=9,86$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,568$; $p>0,05$.

Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1. Sınıf}=7,11$), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2. Sınıf}=6,95$), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3. Sınıf}=6,87$) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{4. Sınıf}=7,46$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,376$; $p>0,05$. Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1. Sınıf}=17,20$), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2. Sınıf}=18,43$), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3. Sınıf}=18,53$) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{4. Sınıf}=18,40$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,647$; $p>0,05$.

Planlı Yaklaşım alt boyut puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1. Sınıf}=8,84$), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2. Sınıf}=8,90$), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3. Sınıf}=9,88$) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{4. Sınıf}=10,25$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=1,827$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam puanları, Aceleci Yaklaşım alt boyut puanları, Düşünen

Yaklaşım alt boyut puanları, Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanları, Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanları, Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanları ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanlarında sınıf düzeyi açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 17. Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Başarı Durumu Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan		Başarı Durumu	N	\bar{x}	Ss	
Saldırganlık Ölçeği		0-2,50	33	117,91	30,335	
		2,51-3,00	103	120,30	26,106	
		3,01-3,50	151	122,63	26,350	
		3,51-4,00	25	129,88	25,047	
Alt Boyutlar	Yıkıcı Saldırganlık		0-2,50	33	43,91	13,296
			2,51-3,00	103	46,55	13,282
			3,01-3,50	151	46,86	12,699
			3,51-4,00	25	49,40	13,169
	Atılganlık		0-2,50	33	27,42	13,393
			2,51-3,00	103	24,56	11,086
			3,01-3,50	151	26,38	11,020
			3,51-4,00	25	27,84	11,600
	Edilgen Saldırganlık		0-2,50	33	46,58	13,569
			2,51-3,00	103	49,18	13,918
			3,01-3,50	151	49,39	13,144
			3,51-4,00	25	52,64	15,237

Tablo 18. Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Başarı Durumu Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Saldırganlık Ölçeği	Gruplar Arası	2460,693	3	820,231	1,158	0,326
	Gruplar İçi	218162,269	308	708,319		
	Toplam	220622,962	311			
Yıkıcı Saldırganlık	Gruplar Arası	444,657	3	148,219	0,878	0,453
	Gruplar İçi	52002,263	308	168,839		
	Toplam	52446,920	311			
Atılganlık	Gruplar Arası	385,743	3	128,581	0,997	0,395
	Gruplar İçi	39722,244	308	128,968		
	Toplam	40107,987	311			

Edilgen Saldırganlık	Gruplar Arası	526,349	3	175,450	0,946	0,419
	Gruplar İçi	57137,263	308	185,511		
	Toplam	57663,612	311			

Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının başarı durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Saldırganlık Ölçeği toplam puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{0-2,50}=117,91$), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2,51-3,00}=120,30$), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,01-3,50}=122,63$) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,51-4,00}=129,88$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=1,158$; $p>0,05$. Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{0-2,50}=43,91$), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2,51-3,00}=46,55$), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,01-3,50}=46,86$) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,51-4,00}=49,40$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,878$; $p>0,05$. Atılganlık alt boyut puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{0-2,50}=27,42$), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2,51-3,00}=24,56$), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,01-3,50}=26,38$) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,51-4,00}=27,84$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,997$; $p>0,05$. Edilgen Saldırganlık alt boyut puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{0-2,50}=46,58$), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2,51-3,00}=49,18$), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,01-3,50}=49,39$) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,51-4,00}=52,64$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,946$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam puanları, Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanları, Atılganlık alt boyut puanları ve Edilgen Saldırganlık alt boyut puanlarında başarı durumu açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 19. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Başarı Durumu Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Başarı Durumu	N	Ss
Problem Çözme Ölçeği	0-2,50	33	91,52
	2,51-3,00	103	86,20
	3,01-3,50	151	88,19
	3,51-4,00	25	80,08
Aceleci Yaklaşım	0-2,50	33	30,39
	2,51-3,00	103	30,25
	3,01-3,50	151	30,72
	3,51-4,00	25	27,68
Düşünen Yaklaşım	0-2,50	33	12,24
	2,51-3,00	103	11,94
	3,01-3,50	151	11,70
	3,51-4,00	25	10,60
Kaçıngan Yaklaşım	0-2,50	33	11,09
	2,51-3,00	103	10,12
	3,01-3,50	151	10,85
	3,51-4,00	25	9,12
Değerlendirici Yaklaşım	0-2,50	33	7,97
	2,51-3,00	103	7,14
	3,01-3,50	151	6,97
	3,51-4,00	25	6,20
Kendine Güvenli Yaklaşım	0-2,50	33	20,09
	2,51-3,00	103	17,39
	3,01-3,50	151	18,39
	3,51-4,00	25	17,60
Planlı Yaklaşım	0-2,50	33	9,73
	2,51-3,00	103	9,37
	3,01-3,50	151	9,56
	3,51-4,00	25	8,88

Tablo 20. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Başarı Durumu Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar Arası	2132,217	3	710,739		

Problem Çözme Ölçeği	Gruplar İçi	168672,231	308	547,637	1,298	0,275
	Toplam	170804,449	311			
Aceleci Yaklaşım	Gruplar Arası	198,965	3	66,322	1,169	0,322
	Gruplar İçi	17469,074	308	56,718		
	Toplam	17668,038	311			
Düşünen Yaklaşım	Gruplar Arası	45,200	3	15,067	0,606	0,612
	Gruplar İçi	7661,300	308	24,874		
	Toplam	7706,500	311			
Kaçınan Yaklaşım	Gruplar Arası	92,521	3	30,840	1,078	0,359
	Gruplar İçi	8811,466	308	28,609		
	Toplam	8903,987	311			
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar Arası	47,685	3	15,895	1,241	0,295
	Gruplar İçi	3943,901	308	12,805		
	Toplam	3991,587	311			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar Arası	200,164	3	66,721	1,506	0,213
	Gruplar İçi	13649,140	308	44,315		
	Toplam	13849,304	311			
Planlı Yaklaşım	Gruplar Arası	13,220	3	4,407	0,217	0,884
	Gruplar İçi	6240,318	308	20,261		
	Toplam	6253,538	311			

Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının başarı durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Problem Çözme Ölçeği toplam puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{0-2,50}=91,52$), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2,51-3,00}=86,20$), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,01-3,50}=88,19$) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,51-4,00}=80,08$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=1,298$; $p>0,05$. Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{0-2,50}=30,39$), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2,51-3,00}=30,25$), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,01-3,50}=30,72$) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,51-4,00}=27,68$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=1,169$; $p>0,05$. Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{0-2,50}=12,24$), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2,51-3,00}=11,94$), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,01-3,50}=11,70$) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların

puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,51-4,00}=10,60$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,606$; $p>0,05$. Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{0-2,50}=11,09$), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2,51-3,00}=10,12$), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,01-3,50}=10,85$) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,51-4,00}=9,12$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=1,078$; $p>0,05$. Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{0-2,50}=7,97$), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2,51-3,00}=7,14$), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,01-3,50}=6,97$) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,51-4,00}=6,20$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=1,241$; $p>0,05$. Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{0-2,50}=20,09$), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2,51-3,00}=17,39$), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,01-3,50}=18,39$) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,51-4,00}=17,60$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=1,506$; $p>0,05$. Planlı Yaklaşım alt boyut puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{0-2,50}=9,73$), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{2,51-3,00}=9,37$), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,01-3,50}=9,56$) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3,51-4,00}=8,88$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,217$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam puanları, Aceleci Yaklaşım alt boyut puanları, Düşünen Yaklaşım alt boyut puanları, Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanları, Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanları, Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanları ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanlarında başarı durumu açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 21. Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Gelir Durumu	N	\bar{x}	Ss
Saldırganlık Ölçeği	Düşük	17	113,41	30,303
	Orta	140	122,20	24,293
	Yüksek	155	122,65	28,212
	Düşük	17	40,88	14,726

Alt Boyutlar	Yıkıcı Saldırganlık	Orta	140	46,68	11,724
		Yüksek	155	47,26	13,781
	Atılganlık	Düşük	17	27,00	14,862
		Orta	140	26,34	10,710
		Yüksek	155	25,60	11,558
	Edilgen Saldırganlık	Düşük	17	45,53	14,156
		Orta	140	49,19	12,658
		Yüksek	155	49,79	14,394

Tablo 22. Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Saldırganlık Ölçeği	Gruplar Arası	1322,960	2	661,480	0,932	0,395
	Gruplar İçi	219300,002	309	709,709		
	Toplam	220622,962	311			
Yıkıcı Saldırganlık	Gruplar Arası	622,942	2	311,471	1,857	0,158
	Gruplar İçi	51823,978	309	167,715		
	Toplam	52446,920	311			
Atılganlık	Gruplar Arası	57,566	2	28,783	0,222	0,801
	Gruplar İçi	40050,421	309	129,613		
	Toplam	40107,987	311			
Edilgen Saldırganlık	Gruplar Arası	280,231	2	140,116	0,754	0,471
	Gruplar İçi	57383,381	309	185,707		
	Toplam	57663,612	311			

Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının gelir durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Saldırganlık Ölçeği toplam puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Düşük}=113,41$), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Orta}=122,20$) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Yüksek}=122,65$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,932$; $p>0,05$. Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Düşük}=40,88$), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Orta}=46,68$) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Yüksek}=47,26$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir,

$F(2,309)=1,857$; $p>0,05$. Atılganlık alt boyut puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Düşük}=27,00$), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Orta}=26,34$) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Yüksek}=25,60$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,222$; $p>0,05$. Edilgen Saldırganlık alt boyut puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Düşük}=45,53$), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Orta}=45,53$) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Yüksek}=49,19$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,754$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam puanları, Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanları, Atılganlık alt boyut puanları ve Edilgen Saldırganlık alt boyut puanlarında gelir durumu açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 23. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan		Gelir Durumu	N	\bar{x}	Ss
Problem Çözme Ölçeği		Düşük	17	92,65	22,402
		Orta	140	85,75	23,293
		Yüksek	155	87,99	23,695
Alt Boyutlar	Aceleci Yaklaşım	Düşük	17	33,00	6,699
		Orta	140	29,81	7,442
		Yüksek	155	30,42	7,684
	Düşünen Yaklaşım	Düşük	17	11,24	5,056
		Orta	140	11,59	5,082
		Yüksek	155	11,95	4,897
	Kaçıngan Yaklaşım	Düşük	17	12,71	6,478
		Orta	140	10,09	5,031
		Yüksek	155	10,61	5,469
Alt Boyutlar	Değerlendirici Yaklaşım	Düşük	17	7,18	3,925
		Orta	140	6,96	3,654
		Yüksek	155	7,15	3,500
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Düşük	17	19,00	8,344
		Orta	140	17,84	6,354
		Yüksek	155	18,39	6,785
	Planlı Yaklaşım	Düşük	17	9,53	5,161
		Orta	140	9,46	4,403
		Yüksek	155	9,46	4,510

Tablo 24. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Problem Çözme Ölçeği	Gruplar Arası	894,342	2	447,171	0,813	0,444
	Gruplar İçi	169910,107	309	549,871		
	Toplam	170804,449	311			
Aceleci Yaklaşım	Gruplar Arası	159,125	2	79,563	1,404	0,247
	Gruplar İçi	17508,913	309	56,663		
	Toplam	17668,038	311			
Düşünen Yaklaşım	Gruplar Arası	14,061	2	7,031	0,282	0,754
	Gruplar İçi	7692,439	309	24,895		
	Toplam	7706,500	311			
Kaçınan Yaklaşım	Gruplar Arası	107,891	2	53,945	1,895	0,152
	Gruplar İçi	8796,096	309	28,466		
	Toplam	8903,987	311			
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar Arası	3,089	2	1,545	0,120	0,887
	Gruplar İçi	3988,497	309	12,908		
	Toplam	3991,587	311			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar Arası	35,090	2	17,545	0,392	0,676
	Gruplar İçi	13814,215	309	44,706		
	Toplam	13849,304	311			
Planlı Yaklaşım	Gruplar Arası	0,083	2	0,041	0,002	0,998
	Gruplar İçi	6253,456	309	20,238		
	Toplam	6253,538	311			

Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının gelir durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Problem Çözme Ölçeği toplam puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Düşük}=92,65$), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Orta}=85,75$) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Yüksek}=87,99$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,813$; $p>0,05$. Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Düşük}=33,00$), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Orta}=29,81$) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Yüksek}=30,42$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=1,404$; $p>0,05$. Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Düşük}=11,24$), gelir durumu orta olan katılımcıların

puan ortalamaları ($\bar{x}_{Orta}=11,59$) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Yüksek}=11,95$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,282$; $p>0,05$. Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Düşük}=12,71$), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Orta}=10,09$) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Yüksek}=10,61$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=1,895$; $p>0,05$. Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Düşük}=7,18$), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Orta}=6,96$) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Yüksek}=7,15$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,120$; $p>0,05$. Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Düşük}=19,00$), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Orta}=17,84$) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Yüksek}=18,39$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,392$; $p>0,05$. Planlı Yaklaşım alt boyut puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Düşük}=9,53$), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Orta}=9,46$) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Yüksek}=9,46$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,309)=0,002$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam puanları, Aceleci Yaklaşım alt boyut puanları, Düşünen Yaklaşım alt boyut puanları, Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanları, Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanları, Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanları ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanlarında gelir durumu açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 25. Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaşam Yeri Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Yaşam Yeri	N	\bar{x}	Ss
Saldırganlık Ölçeği	Kırsal	40	125,83	26,465
	İlçe Merkezi	69	120,51	28,302
	Şehir Merkezi	79	123,41	27,448
	Büyükşehir	124	120,56	25,330
Yıkıcı Saldırganlık	Kırsal	40	47,03	11,770
	İlçe Merkezi	69	45,30	13,185
	Şehir Merkezi	79	47,75	13,710
	Büyükşehir	124	46,58	12,858

Alt Boyutlar	Atılganlık	Kırsal	40	29,35	10,662
		İlçe Merkezi	69	26,51	12,376
		Şehir Merkezi	79	26,09	11,893
		Büyükşehir	124	24,60	10,483
	Edilgen Saldırganlık	Kırsal	40	49,45	12,736
		İlçe Merkezi	69	48,70	13,854
		Şehir Merkezi	79	49,57	14,701
		Büyükşehir	124	49,38	13,189

Tablo 26. Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaşam Yeri Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Saldırganlık Ölçeği	Gruplar Arası	1152,297	3	384,099	0,539	0,656
	Gruplar İçi	219470,664	308	712,567		
	Toplam	220622,962	311			
Yıkıcı Saldırganlık	Gruplar Arası	226,206	3	75,402	0,445	0,721
	Gruplar İçi	52220,714	308	169,548		
	Toplam	52446,920	311			
Atılganlık	Gruplar Arası	711,422	3	237,141	1,854	0,137
	Gruplar İçi	39396,565	308	127,911		
	Toplam	40107,987	311			
Edilgen Saldırganlık	Gruplar Arası	32,551	3	10,850	0,058	0,982
	Gruplar İçi	57631,061	308	187,114		
	Toplam	57663,612	311			

Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının yaşamın büyük kısmının geçtiği yer açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Saldırganlık Ölçeği toplam puanı açısından yaşamının büyük kısmı kırsalda geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Kırsal}=125,83$), ilçe merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{İlçe}=120,51$), şehir merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Şehir}=123,41$) ile büyükşehirde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Büyükşehir}=120,56$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,539$; $p>0,05$. Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanı açısından yaşamının büyük kısmı kırsalda geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Kırsal}=47,03$), ilçe merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{İlçe}=45,30$), şehir merkezinde geçen

katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Şehir}}=47,75$) ile büyükşehirde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Büyükşehir}}=46,58$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,445$; $p>0,05$. Atılganlık alt boyut puanı açısından yaşamının büyük kısmı kırsalda geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Kırsal}}=29,35$), ilçe merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{İlçe}}=26,51$), şehir merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Şehir}}=26,09$) ile büyükşehirde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Büyükşehir}}=24,60$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=1,854$; $p>0,05$. Edilgen Saldırganlık alt boyut puanı açısından yaşamının büyük kısmı kırsalda geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Kırsal}}=49,45$), ilçe merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{İlçe}}=48,70$), şehir merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Şehir}}=49,57$) ile büyükşehirde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Büyükşehir}}=49,38$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,058$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam puanları, Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanları, Atılganlık alt boyut puanları ve Edilgen Saldırganlık alt boyut puanlarında yaşamın büyük kısmının geçtiği yer açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 27. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaşam Yeri Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Yaşam Yeri	N	\bar{x}	Ss
Problem Çözme Ölçeği	Kırsal	40	92,63	19,279
	İlçe Merkezi	69	89,43	21,729
	Şehir Merkezi	79	84,91	25,451
	Büyükşehir	124	85,76	24,108
Aceleci Yaklaşım	Kırsal	40	30,53	6,954
	İlçe Merkezi	69	30,57	6,330
	Şehir Merkezi	79	29,58	7,792
	Büyükşehir	124	30,51	8,199
Düşünen Yaklaşım	Kırsal	40	12,85	5,046
	İlçe Merkezi	69	12,20	4,695
	Şehir Merkezi	79	11,52	5,463
	Büyükşehir	124	11,29	4,766
Kaçınan Yaklaşım	Kırsal	40	10,68	4,576
	İlçe Merkezi	69	11,35	5,672
	Şehir Merkezi	79	9,86	5,363
	Büyükşehir	124	10,36	5,388
Alt Boyutlar				

Değerlendirici Yaklaşım	Kırsal	40	7,23	3,262
	İlçe Merkezi	69	7,12	3,380
	Şehir Merkezi	79	7,09	3,997
	Büyükşehir	124	6,98	3,551
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kırsal	40	20,33	5,498
	İlçe Merkezi	69	18,43	6,461
	Şehir Merkezi	79	17,56	7,063
	Büyükşehir	124	17,73	6,805
Planlı Yaklaşım	Kırsal	40	11,03	4,371
	İlçe Merkezi	69	9,77	4,522
	Şehir Merkezi	79	9,30	4,767
	Büyükşehir	124	8,89	4,228

Tablo 28. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaşam Yeri Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Problem Çözme Ölçeği	Gruplar Arası	2192,996	3	730,999	1,335	0,263
	Gruplar İçi	168611,453	308	547,440		
	Toplam	170804,449	311			
Aceleci Yaklaşım	Gruplar Arası	52,900	3	17,633	0,308	0,819
	Gruplar İçi	17615,139	308	57,192		
	Toplam	17668,038	311			
Düşünen Yaklaşım	Gruplar Arası	92,971	3	30,990	1,254	0,290
	Gruplar İçi	7613,529	308	24,719		
	Toplam	7706,500	311			
Kaçınan Yaklaşım	Gruplar Arası	85,422	3	28,474	0,994	0,396
	Gruplar İçi	8818,565	308	28,632		
	Toplam	8903,987	311			
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar Arası	2,232	3	0,744	0,057	0,982
	Gruplar İçi	3989,355	308	12,952		
	Toplam	3991,587	311			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar Arası	243,862	3	81,287	1,840	0,140
	Gruplar İçi	13605,443	308	44,174		
	Toplam	13849,304	311			
Planlı Yaklaşım	Gruplar Arası	147,145	3	49,048	2,474	0,062
	Gruplar İçi	6106,393	308	19,826		
	Toplam	6253,538	311			

Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının yaşamın büyük kısmının geçtiği yer açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Problem Çözme Ölçeği toplam puanı açısından yaşamının büyük kısmı kırsalda geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Kırsal}=92,63$), ilçe merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{İlçe}=89,43$), şehir merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Şehir}=84,91$) ile büyükşehirde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Büyükşehir}=85,76$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=1,335$; $p>0,05$. Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı açısından yaşamının büyük kısmı kırsalda geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Kırsal}=30,53$), ilçe merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{İlçe}=30,57$), şehir merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Şehir}=29,58$) ile büyükşehirde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Büyükşehir}=30,51$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,308$; $p>0,05$. Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı açısından yaşamının büyük kısmı kırsalda geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Kırsal}=12,85$), ilçe merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{İlçe}=12,20$), şehir merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Şehir}=11,52$) ile büyükşehirde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Büyükşehir}=11,29$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=1,254$; $p>0,05$. Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı açısından yaşamının büyük kısmı kırsalda geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Kırsal}=10,68$), ilçe merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{İlçe}=11,35$), şehir merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Şehir}=9,86$) ile büyükşehirde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Büyükşehir}=10,36$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,994$; $p>0,05$. Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı açısından yaşamının büyük kısmı kırsalda geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Kırsal}=7,23$), ilçe merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{İlçe}=7,12$), şehir merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Şehir}=7,09$) ile büyükşehirde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Büyükşehir}=6,98$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=0,057$; $p>0,05$. Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı açısından yaşamının büyük kısmı kırsalda geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Kırsal}=20,33$), ilçe merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{İlçe}=18,43$), şehir merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Şehir}=17,56$) ile büyükşehirde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Büyükşehir}=17,73$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=1,840$; $p>0,05$. Planlı Yaklaşım alt boyut puanı açısından yaşamının büyük kısmı kırsalda geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Kırsal}=11,03$), ilçe merkezinde geçen

katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{İlçe}=9,77$), şehir merkezinde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Şehir}=9,30$) ile büyükşehirde geçen katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Büyükşehir}=8,89$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,308)=2,474$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam puanları, Aceleci Yaklaşım alt boyut puanları, Düşünen Yaklaşım alt boyut puanları, Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanları, Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanları, Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanları ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanlarında yaşamın büyük kısmının geçtiği yer açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 29. Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sporculuk Lisans Süresi Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Lisans Süresi	N	\bar{x}	Ss	
Saldırganlık Ölçeği	Lisansı yok	205	126,01	24,776	
	1 yıldan az	27	124,41	26,116	
	1-2 yıl	27	115,96	21,335	
	3-4 yıl	19	113,58	25,981	
	5 yıl ve üzeri	34	104,88	33,903	
Yıkıcı Saldırganlık	Lisansı yok	205	48,36	12,358	
	1 yıldan az	27	47,67	11,900	
	1-2 yıl	27	44,89	10,475	
	3-4 yıl	19	42,79	13,054	
	5 yıl ve üzeri	34	39,09	16,284	
Alt Boyutlar	Atılgnlık	Lisansı yok	205	26,96	11,649
		1 yıldan az	27	26,44	11,195
		1-2 yıl	27	21,67	8,757
		3-4 yıl	19	25,00	9,080
		5 yıl ve üzeri	34	23,91	12,086
Edilgen Saldırganlık	Lisansı yok	205	50,69	13,056	
	1 yıldan az	27	50,30	11,880	
	1-2 yıl	27	49,41	11,483	
	3-4 yıl	19	45,79	13,657	
	5 yıl ve üzeri	34	41,88	17,329	

Tablo 30. Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sporculuk Lisans Süresi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Saldırganlık Ölçeği	Gruplar Arası	15745,339	4	3936,335	5,898	0,000	1>5
	Gruplar İçi	204877,623	307	667,354			2>5

	Toplam	220622,962	311				
Yıkıcı Saldırganlık	Gruplar Arası	2939,072	4	734,768	4,556	0,001	1>5
	Gruplar İçi	49507,848	307	161,263			
	Toplam	52446,920	311				
Atılgenlik	Gruplar Arası	868,897	4	217,224	1,700	0,150	-
	Gruplar İçi	39239,090	307	127,815			
	Toplam	40107,987	311				
Edilgen Saldırganlık	Gruplar Arası	2526,757	4	631,689	3,517	0,008	1>5
	Gruplar İçi	55136,855	307	179,599			
	Toplam	57663,612	311				

Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının lisans süresi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Saldırganlık Ölçeği toplam puanı açısından lisansı olmayan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Hiç}=126,01$), lisansı 1 yıldan az olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1 \text{ yıldan az}}=124,41$), lisansı 1-2 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1-2 \text{ yıl}}=115,96$), lisansı 3-4 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3-4 \text{ yıl}}=113,58$) ile lisansı 5 yıl ve üzerinde olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{5 \text{ yıl ve üzeri}}=104,88$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(4,307)=5,898$; $p<0,001$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre hem lisansı hiç olmayan katılımcıların hem de lisansı 1 yıldan daha az olan katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam puanlarının lisans süresi 5 yıl ve üzerinde olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanı açısından lisansı olmayan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Hiç}=48,36$), lisansı 1 yıldan az olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1 \text{ yıldan az}}=47,67$), lisansı 1-2 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1-2 \text{ yıl}}=44,89$), lisansı 3-4 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3-4 \text{ yıl}}=42,79$) ile lisansı 5 yıl ve üzerinde olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{5 \text{ yıl ve üzeri}}=39,09$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(4,307)=4,556$; $p<0,01$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre lisansı hiç olmayan katılımcıların Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanlarının lisans süresi 5 yıl ve üzerinde olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Atılgenlik alt boyut puanı açısından lisansı olmayan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Hiç}=26,96$), lisansı 1 yıldan az olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1 \text{ yıldan az}}=26,44$), lisansı 1-2 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1-2 \text{ yıl}}=21,67$), lisansı 3-4 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3-4 \text{ yıl}}=25,00$) ile lisansı 5 yıl ve üzerinde olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{5 \text{ yıl ve üzeri}}=23,91$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(4,307)=1,700$; $p>0,05$. Edilgen Saldırganlık alt boyut

puanı açısından lisansı olmayan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Hiç}=50,69$), lisansı 1 yıldan az olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1 \text{ yıldan az}}=50,30$), lisansı 1-2 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1-2 \text{ yıl}}=49,41$), lisansı 3-4 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3-4 \text{ yıl}}=45,79$) ile lisansı 5 yıl ve üzerinde olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{5 \text{ yıl ve üzeri}}=41,88$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(4,307)=3,517$; $p<0,01$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre lisansı hiç olmayan katılımcıların Edilgen Saldırganlık alt boyut puanlarının lisans süresi 5 yıl ve üzerinde olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 31. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sporculuk Lisans Süresi Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Lisans Süresi	N	\bar{x}	Ss
Problem Çözme Ölçeği	Lisansı yok	205	87,11	22,843
	1 yıldan az	27	93,67	21,757
	1-2 yıl	27	83,11	24,697
	3-4 yıl	19	93,47	24,800
	5 yıl ve üzeri	34	82,68	25,875
Aceleci Yaklaşım	Lisansı yok	205	30,19	7,205
	1 yıldan az	27	29,81	7,874
	1-2 yıl	27	29,74	7,166
	3-4 yıl	19	33,32	10,258
	5 yıl ve üzeri	34	30,03	7,872
Düşünen Yaklaşım	Lisansı yok	205	12,05	4,999
	1 yıldan az	27	13,22	6,034
	1-2 yıl	27	10,04	3,368
	3-4 yıl	19	11,79	4,541
	5 yıl ve üzeri	34	10,09	4,751
Kaçıngan Yaklaşım	Lisansı yok	205	10,26	4,917
	1 yıldan az	27	12,22	6,247
	1-2 yıl	27	9,81	4,891
	3-4 yıl	19	12,32	6,750
	5 yıl ve üzeri	34	10,03	6,375
Alt Boyutlar	Lisansı yok	205	7,00	3,412
	1 yıldan az	27	7,67	4,188
	1-2 yıl	27	6,22	3,154
	3-4 yıl	19	8,53	4,195
	5 yıl ve üzeri	34	6,88	3,945
Değerlendirici Yaklaşım	Lisansı yok	205	7,00	3,412
	1 yıldan az	27	7,67	4,188
	1-2 yıl	27	6,22	3,154
	3-4 yıl	19	8,53	4,195
	5 yıl ve üzeri	34	6,88	3,945

Kendine Güvenli Yaklaşım	Lisansı yok	205	18,22	6,794
	1 yıldan az	27	19,52	6,315
	1-2 yıl	27	18,59	7,480
	3-4 yıl	19	17,95	4,778
	5 yıl ve üzeri	34	16,62	6,499
Planlı Yaklaşım	Lisansı yok	205	9,39	4,419
	1 yıldan az	27	11,22	4,972
	1-2 yıl	27	8,70	4,074
	3-4 yıl	19	9,58	4,046
	5 yıl ve üzeri	34	9,03	4,908

Tablo 32. Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sporculuk Lisans Süresi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Problem Çözme Ölçeği	Gruplar Arası	3025,185	4	756,296	1,384	0,239	-
	Gruplar İçi	167779,264	307	546,512			
	Toplam	170804,449	311				
Aceleci Yaklaşım	Gruplar Arası	192,747	4	48,187	0,847	0,497	-
	Gruplar İçi	17475,291	307	56,923			
	Toplam	17668,038	311				
Düşünen Yaklaşım	Gruplar Arası	250,567	4	62,642	2,579	0,037	1>3,5
	Gruplar İçi	7455,933	307	24,286			2>3,5
	Toplam	7706,500	311				
Kaçınan Yaklaşım	Gruplar Arası	174,395	4	43,599	1,533	0,192	-
	Gruplar İçi	8729,592	307	28,435			
	Toplam	8903,987	311				
Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar Arası	71,658	4	17,915	1,403	0,233	-
	Gruplar İçi	3919,928	307	12,768			
	Toplam	3991,587	311				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar Arası	137,390	4	34,348	0,769	0,546	-
	Gruplar İçi	13711,914	307	44,664			
	Toplam	13849,304	311				
Planlı Yaklaşım	Gruplar Arası	106,860	4	26,715	1,334	0,257	-
	Gruplar İçi	6146,679	307	20,022			
	Toplam	6253,538	311				

Katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının lisans süresi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Problem Çözme Ölçeği toplam puanı açısından lisansı olmayan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{Hiç}=87,11$), lisansı 1 yıldan az olan katılımcıların

puan ortalamaları ($\bar{x}_{1 \text{ yıldan az}}=93,67$), lisansı 1-2 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1-2 \text{ yıl}}=83,11$), lisansı 3-4 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3-4 \text{ yıl}}=93,47$) ile lisansı 5 yıl ve üzerinde olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{5 \text{ yıl ve üzeri}}=82,68$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(4,307)=1,384$; $p>0,05$. Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı açısından lisansı olmayan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Hiç}}=30,19$), lisansı 1 yıldan az olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1 \text{ yıldan az}}=29,81$), lisansı 1-2 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1-2 \text{ yıl}}=29,74$), lisansı 3-4 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3-4 \text{ yıl}}=33,32$) ile lisansı 5 yıl ve üzerinde olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{5 \text{ yıl ve üzeri}}=30,03$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(4,307)=0,847$; $p>0,05$. Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı açısından lisansı olmayan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Hiç}}=12,05$), lisansı 1 yıldan az olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1 \text{ yıldan az}}=13,22$), lisansı 1-2 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1-2 \text{ yıl}}=10,04$), lisansı 3-4 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3-4 \text{ yıl}}=11,79$) ile lisansı 5 yıl ve üzerinde olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{5 \text{ yıl ve üzeri}}=10,09$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(4,307)=2,579$; $p<0,05$. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre lisansı hiç olmayan ve lisans süresi 1 yıldan az olan katılımcıların Düşünen Yaklaşım alt boyut puanlarının hem lisans süresi 1-2 yıl arasında olan hem de 5 yıl ve üzerinde olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Kaçıngan Yaklaşım alt boyut puanı açısından lisansı olmayan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Hiç}}=10,26$), lisansı 1 yıldan az olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1 \text{ yıldan az}}=12,22$), lisansı 1-2 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1-2 \text{ yıl}}=9,81$), lisansı 3-4 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3-4 \text{ yıl}}=12,32$) ile lisansı 5 yıl ve üzerinde olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{5 \text{ yıl ve üzeri}}=10,03$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(4,307)=1,533$; $p>0,05$. Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı açısından lisansı olmayan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Hiç}}=7,00$), lisansı 1 yıldan az olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1 \text{ yıldan az}}=7,67$), lisansı 1-2 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1-2 \text{ yıl}}=6,22$), lisansı 3-4 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3-4 \text{ yıl}}=8,53$) ile lisansı 5 yıl ve üzerinde olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{5 \text{ yıl ve üzeri}}=6,88$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(4,307)=1,403$; $p>0,05$. Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı açısından lisansı olmayan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Hiç}}=18,22$), lisansı 1 yıldan az olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1 \text{ yıldan az}}=19,52$), lisansı 1-2 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1-2 \text{ yıl}}=18,59$), lisansı 3-4 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3-4 \text{ yıl}}=17,95$) ile lisansı 5 yıl ve

üzerinde olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{5 \text{ yıl ve üzeri}}=16,62$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(4,307)=0,769$; $p>0,05$. Planlı Yaklaşım alt boyut puanı açısından lisansı olmayan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Hiç}}=9,39$), lisansı 1 yıldan az olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1 \text{ yıldan az}}=11,22$), lisansı 1-2 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{1-2 \text{ yıl}}=8,70$), lisansı 3-4 yıl arasında olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{3-4 \text{ yıl}}=9,58$) ile lisansı 5 yıl ve üzerinde olan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{x}_{5 \text{ yıl ve üzeri}}=9,03$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(4,307)=1,334$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Problem Çözme Ölçeği toplam puanları, Aceleci Yaklaşım alt boyut puanları, Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanları, Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanları, Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanları ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanlarında lisans süresi açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 33. Ölçekler ve Alt Boyutlar için Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Saldırganlık Ölçeği	Yıkıcı Saldırganlık	Atılgnlık	Edilgen Saldırganlık
Problem Çözme Ölçeği	r	-0,218	-0,409	0,444	-0,407
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	n	312	312	312	312
Aceleci Yaklaşım	r	-0,312	-0,358	0,085	-0,340
	p	0,000	0,000	0,132	0,000
	n	312	312	312	312
Düşünen Yaklaşım	r	-0,073	-0,240	0,388	-0,237
	p	0,200	0,000	0,000	0,000
	n	312	312	312	312
Kaçınan Yaklaşım	r	-0,285	-0,385	0,267	-0,413
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	n	312	312	312	312
Değerlendirici Yaklaşım	r	-0,054	-0,213	0,360	-0,203
	p	0,338	0,000	0,000	0,000
	n	312	312	312	312
Kendine Güvenli Yaklaşım	r	-0,065	-0,277	0,499	-0,279
	p	0,254	0,000	0,000	0,000
	n	312	312	312	312
Planlı Yaklaşım	r	-0,055	-0,228	0,400	-0,224
	p	0,332	0,000	0,000	0,000
	n	312	312	312	312

Katılımcıların Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği toplam ve alt boyut puanları arasındaki doğrusal ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucuna göre, Saldırganlık Ölçeği toplam puanı ve Problem Çözme Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki gözlenmiştir ($r=-0,218$; $p<0,001$). Saldırganlık Ölçeği toplam puanı ve Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,312$; $p<0,001$), Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki ($r=-0,073$; $p>0,05$), Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,285$; $p<0,001$), Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki ($r=-0,054$; $p>0,05$), Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki ($r=-0,065$; $p>0,05$) ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki ($r=-0,055$; $p>0,05$) gözlenmiştir. Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanı ve Problem Çözme Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,409$; $p<0,001$), Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,358$; $p<0,001$), Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,240$; $p<0,001$), Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,385$; $p<0,001$), Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,213$; $p<0,001$), Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,277$; $p<0,001$) ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,228$; $p<0,001$) gözlenmiştir. Atılganlık alt boyut puanı ve Problem Çözme Ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,444$; $p<0,001$), Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü ve anlamsız bir ilişki ($r=0,085$; $p>0,05$), Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,388$; $p<0,001$), Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=0,267$; $p<0,001$), Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,360$; $p<0,001$), Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,499$; $p<0,001$) ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,400$; $p<0,001$) gözlenmiştir. Edilgen Saldırganlık alt boyut puanı ve Problem Çözme Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,407$; $p<0,001$), Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,340$; $p<0,001$), Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif

yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,237$; $p<0,001$), Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,413$; $0,001$), Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,203$; $p<0,001$), Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,279$; $p<0,001$) ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,224$; $p<0,001$) gözlenmiştir.

Tablo 34. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Katılımcılara Dair Ölçekler ve Alt Boyutlar için Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Saldırganlık Ölçeği	Yıkıcı Saldırganlık	Atılgnlık	Edilgen Saldırganlık
Problem Çözme Ölçeği	r	-0,333	-0,465	0,369	-0,489
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	n	110	110	110	110
Aceleci Yaklaşım	r	-0,295	-0,377	0,235	-0,392
	p	0,002	0,000	0,013	0,000
	n	110	110	110	110
Düşünen Yaklaşım	r	-0,198	-0,300	0,237	-0,281
	p	0,038	0,001	0,013	0,003
	n	110	110	110	110
Kaçınan Yaklaşım	r	-0,324	-0,414	0,309	-0,472
	p	0,001	0,000	0,001	0,000
	n	110	110	110	110
Değerlendirici Yaklaşım	r	-0,184	-0,276	0,219	-0,265
	p	0,054	0,004	0,021	0,005
	n	110	110	110	110
Kendine Güvenli Yaklaşım	r	-0,210	-0,370	0,411	-0,378
	p	0,028	0,000	0,000	0,000
	n	110	110	110	110
Planlı Yaklaşım	r	-0,234	-0,281	0,187	-0,328
	p	0,014	0,003	0,051	0,000
	n	110	110	110	110

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören katılımcıların Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği toplam ve alt boyut puanları arasındaki

doğrusal ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucuna göre, Saldırganlık Ölçeği toplam puanı ve Problem Çözme Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki gözlenmiştir ($r=-0,333$; $p<0,001$). Saldırganlık Ölçeği toplam puanı ve Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,295$; $p<0,001$), Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,198$; $p<0,05$), Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,324$; $p<0,01$), Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki ($r=-0,184$; $p>0,05$), Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,210$; $p<0,05$) ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,234$; $p<0,05$) gözlenmiştir. Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanı ve Problem Çözme Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,465$; $p<0,001$), Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,377$; $p<0,001$), Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,300$; $p<0,01$), Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,414$; $p<0,001$), Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,276$; $p<0,01$), Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,370$; $p<0,001$) ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,281$; $p<0,01$) gözlenmiştir. Atılganlık alt boyut puanı ve Problem Çözme Ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,369$; $p<0,001$), Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=0,235$; $p<0,05$), Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=0,237$; $p<0,001$), Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=0,309$; $p<0,01$), Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=0,219$; $p<0,05$), Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,411$; $p<0,001$) ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif ve anlamsız bir ilişki ($r=0,187$; $p>0,05$) gözlenmiştir. Edilgen Saldırganlık alt boyut puanı ve Problem Çözme Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,489$; $p<0,001$), Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,392$; $p<0,001$), Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,281$; $p<0,01$), Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,472$; $p<0,001$), Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı arasında

negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,265$; $p<0,01$), Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,378$; $p<0,001$) ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,328$; $p<0,001$) gözlenmiştir.

Tablo 35. Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Katılımcılara Dair Ölçekler ve Alt Boyutlar için Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Saldırganlık Ölçeği	Yıkıcı Saldırganlık	Atılgnlık	Edilgen Saldırganlık
Problem Çözme Ölçeği	r	-0,144	-0,374	0,499	-0,353
	p	0,041	0,000	0,000	0,000
	n	202	202	202	202
Aceleci Yaklaşım	r	-0,322	-0,348	0,003	-0,308
	p	0,000	0,000	0,961	0,000
	n	202	202	202	202
Düşünen Yaklaşım	r	-0,007	-0,212	0,473	-0,215
	p	0,919	0,002	0,000	0,002
	n	202	202	202	202
Kaçınan Yaklaşım	r	-0,253	-0,359	0,249	-0,369
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	n	202	202	202	202
Değerlendirici Yaklaşım	r	0,041	-0,162	0,463	-0,160
	p	0,566	0,021	0,000	0,023
	n	202	202	202	202
Kendine Güvenli Yaklaşım	r	0,003	-0,241	0,544	-0,228
	p	0,964	0,001	0,000	0,001
	n	202	202	202	202
Planlı Yaklaşım	r	0,071	-0,186	0,549	-0,151
	p	0,317	0,008	0,000	0,031
	n	202	202	202	202

Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören katılımcıların Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği toplam ve alt boyut puanları arasındaki doğrusal ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucuna göre, Saldırganlık Ölçeği toplam puanı ve Problem Çözme Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki gözlenmiştir ($r=-0,144$; $p<0,05$). Saldırganlık Ölçeği toplam puanı ve Aceleci Yaklaşım alt

boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,322$; $p<0,001$), Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki ($r=-0,007$; $p>0,05$), Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,253$; $p<0,001$), Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü ve anlamsız bir ilişki ($r=0,041$; $p>0,05$), Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü ve anlamsız bir ilişki ($r=0,003$; $p>0,05$) ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü ve anlamsız bir ilişki ($r=0,071$; $p>0,05$) gözlenmiştir. Yıkıcı Saldırganlık alt boyut puanı ve Problem Çözme Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,374$; $p<0,001$), Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,348$; $p<0,001$), Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,212$; $p<0,01$), Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,359$; $p<0,001$), Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,162$; $p<0,05$), Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,241$; $p<0,01$) ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,186$; $p<0,01$) gözlenmiştir. Atılganlık alt boyut puanı ve Problem Çözme Ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,499$; $p<0,001$), Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü ve anlamsız bir ilişki ($r=0,003$; $p>0,05$), Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,473$; $p<0,001$), Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=0,249$; $p<0,001$), Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,463$; $p<0,001$), Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,544$; $p<0,001$) ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,549$; $p<0,001$) gözlenmiştir. Edilgen Saldırganlık alt boyut puanı ve Problem Çözme Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,353$; $p<0,001$), Aceleci Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,308$; $p<0,001$), Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,215$; $p<0,01$), Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,369$; $p<0,001$), Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,160$; $p<0,05$), Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,228$; $p<0,01$) ve Planlı Yaklaşım alt boyut puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=-0,151$; $p<0,05$) gözlenmiştir.

BÖLÜM 6

6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ulaşılan bulgulardaki saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki bazı değişkenlere göre incelenmiş ve araştırma sonucundaki bulgular bu bölümde tartışılıp yorumlanmıştır.

6.1. Tartışma

Çalışmanın sonuçlarına göre kadın katılımcıların ‘Saldırganlık Ölçeği’ toplam puanlarının erkek katılımcılara göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada kadın katılımcıların saldırganlık düzeylerinin yüksek olmasının sebebi katılımcıların %61,9 unun kadın katılımcılardan oluştuğu ve ortalamayı büyük oranda etkilediği düşünülebilir. Öte yandan; Camadan & Yazıcı, (2017), Çelik & Kocabıyık, (2014), Karataş (2008), Kurtyılmaz (2005) yapmış oldukları çalışmalarda, erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri kadın öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların saldırganlık alt boyutlarının puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; kadın katılımcıların ‘Yıkıcı Saldırganlık’ puanlarının ve ‘Atılgnalık’ puanlarının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu, ‘Edilgen Saldırganlık’ açısından ise cinsiyetler arası farklılık olmadığı görülmüştür. Cinsiyetler arası farklı sonuçların elde edilmesinin eğitim, spor, sosyo-kültürel yapı ve çevre kaynaklı olduğu düşünülebilir. Yıldız (2009) araştırmasında katılımcıların saldırganlık durumlarına ilişkin ‘atılgn saldırganlık’ ve ‘edilgen saldırganlık’ alt boyutlarında kadın ve erkek katılımcılar arasında farklılık, Tiryaki (1996); Akt: Yıldız (2009) ise yapmış olduğu araştırmada, kadın ve erkek katılımcıların ‘yıkıcı saldırganlık’ alt boyutu ortalama puanları arasında bir farklılık olduğu, Taşdemir (2020), Keskin (2015), Çakır (2014), Derwent ve ark. (2010) araştırmalarında ‘yıkıcı saldırganlık’ ve ‘edilgen saldırganlık’ arasında anlamlı farklılık ve erkek katılımcıların daha fazla düzeyde ‘yıkıcı’ ve ‘edilgen saldırganlık’ düzeylerinin olduğu görülmüştür. Öte yandan; Taşdemir (2020) araştırmasında ‘atılgn saldırganlık’ düzeyleri arasında farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre toplam puanları incelendiğinde kadın katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların öğretmen adayı olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Buna paralel olarak; Erdemli & Yaşartürk (2020), Yılmaz

&Yiğit (2020), Özbal & ark. (2019), Özdayı (2019), Çoban (2019), Şen (2018), Temel & Ayan (2015), Aslan &Uluçınar Sağır (2012), Demirtaş & Dönmez (2008), Özen & Çelebi (2006), Arın (2006), Güler (2006), Gültekin (2006), Çilingir (2006), Akandere & ark., (2005), Özen (2004), Hisli (1990) Taylan (1990) yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkeni ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Öte yandan; Kalhotra (2014), Nataraj & Manjula (2012), Kuzu & Ersözlü (2008), Germi & Sunay (2006), İnce & Şen (2006), Serin & Derin (2006), Öztürk & ark. (2005), Onursal (2004), Düzakın (2004), Corner (2004), Bozkurt, Serin & Erman, (2004), Katkat (2003) çalışmalarında problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre mantıklı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında katılımcıların özellikleri, yaşadığı yer, yaş gibi değişkenlerin etkisi olmadığı düşünülebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre alt boyutları, kadın katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde; Gültekin (2006), Şahin (1993), Nezu (1985) cinsiyet değişkenine göre problem çözme ölçeği alt boyut puan ortalamasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öte yandan; Şara (2012), Arlı, Altunay & Yalçınkaya (2011), Demirtaş & Dönmez (2008), Katkat (2001) D' Zurilla & ark., (1998) ise problem çözme ölçeği alt boyutlarında kadınların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının saldırganlık ölçeği toplam puanlarının ortalamaları yaş değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, yaş arttıkça saldırganlık düzeyinin azalmamasının öğretmen adaylarının yaşadığı gelecek kaygısına bağlı olabileceği düşünülebilir. Doğan (2016) çalışması incelendiğinde; yaş değişkeni ile saldırganlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmediği ve çalışma ile paralellik gösterdiği görülmüştür.

Saldırganlık ölçeği alt boyut puanları incelendiğinde; 'Yıkıcı Saldırganlık', 'Atılgenlik' ve 'Edilgen Saldırganlık' alt boyut puanlarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde; Aksu (2013) ve Ateş (2005) çalışmalarında yaş değişkeni ile saldırganlık alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Yurttaş (2016) çalışmasında farklı yaş gurubundaki bireylerin saldırganlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ve 21-24 yaş aralığındaki

kişilerin puan ortalamaları 20 yaş ve altı kişilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının Problem Çözme Ölçeği toplam puanlarının yaş değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonucun, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yaş dağılımlarının dengeli olmamasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Benzer şekilde; Demirtaş & Dönmez (2008) çalışmasında problem çözme becerisinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır.

Problem Çözme Ölçeği alt boyut puanlarının yaş değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüş olup, bu sonuç; Salim (2018), Akpınar ve Akpınar (2017), Çeviker, Turkay ve Aydın (2016), Koç, Terzi ve Gül (2015), Temel (2015), Yıldırım & ark. (2014), Erdem & Genç (2014), Ulusoy, Tosun ve Aydın (2014), Gülbüz (2014), Çevik & Özmeden (2013), Akbulut (2012), Yenice, Özden ve Evren (2012), Soyer & Bilgin (2010), Özgül (2009), Tavlı (2009), Saracaloğlu & ark. (2009), Yılmaz & ark. (2009), Yerli (2009), Gülşen (2008), Yıldırım & Yalçın (2008), Gökbüzoğlu (2008), Demir & ark. (2007), Çağlayan (2007), Terzioğlu (2006), Bahar (2006), Tekin & Taşgın (2006), İnce & Şen (2006), Arın (2006), Kaya (2005), Abaan & Altıntoprak (2005), Erman (2003), Bozkurt, Serin ve Güçlü (2003), Yurttaş & Yetkin (2003), Özkütük & ark. (2003), Yurttaş (2001), Güven & Akyüz (2001), Erdem (2001), Saygılı (2000), Aydın (1999), Basmacı (1998), Çam (1997) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan; Erdemli ve Yaşartürk (2020), Özdayı (2019), Demircan (2018), Doğan (2016), Bezci (2010), Canbay & Bozok (2004), Ulupınar (1997) tarafından yapılan araştırmalarda katılımcıların yaşları yükseldikçe problem çözme becerilerinde artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Saldırganlık Ölçeği toplam puanlarının, diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu anlamda; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğretmen adaylarının saldırganlık eğilimlerinin diğer bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunması beklendiği bir sonuç olarak değerlendirilebileceği gibi fakülte ortamı ve çevresel unsurlar da adayları etkileyebilir. Benzer olarak; Sivrikaya (2018) sporcu öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Saldırganlık Ölçeği alt boyut puanları öğrenim görülen bölüme göre incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüş ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün eğitim fakültesinin bünyesinde yer almasında kaynaklı adayların bu durumdan etkilendiği düşünülebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Problem Çözme Ölçeği toplam puanlarında öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından incelendiğinde; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Literatürü incelediğimizde; beden eğitimi bölümü dışında farklı bölümlerde okuyan öğrencilere Arslan (2001) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin toplam puanları açısından mantıklı bir ayırım oluşturmadığı görülmüş olup, bu sonuç çalışmayı destekler niteliktedir.

Problem Çözme Ölçeğinin alt boyutları puanlarını öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından incelediğimizde; Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği bölümünün diğer bölümlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Benzer olarak; Yıldırım & ark. (2014), Oğuztürk, Akça ve Şahin (2011), Yılmaz & ark. (2009), Altunçekiç & Ark. (2005), Altun (2003), Yurttaş & Yetkin (2003), Yurttaş (2001), Güven & Akyüz (2001), Basmacı (1998), problem çözme becerisinin alt boyutları ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Arslan (2001) değerlendirici ve planlı yaklaşım alt boyutlarının bölüm değişkeni açısından anlamlı bir ayırım olduğunu, Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2001) ise; üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi ile öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Saldırganlık Ölçeği toplam puanları sınıf değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların son sınıfa geldiklerinde gelecek kaygısı nedeni ile saldırganlık davranışlarında artış olabileceken, pandemi süreci ve uzaktan eğitimin öğretmen adaylarını etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Öte yandan; Göldağ (2015), Aydın & ark. (2015), Baş (2010), Kesen & ark. (2006), Yavuzer, Hamarta ve Arslan (2002) çalışmalarında öğrencilerin sınıf düzeylerinin artmasıyla saldırganlık düzeylerinde de yükselme meydana geldiği belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Saldırganlık Ölçeği alt boyut puanlarını sınıf değişkeni açısından incelediğimizde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüş ve adayların

çalışmaya pandemi döneminde eğitimlerine uzaktan eğitim ile devam etmesinden kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Problem Çözme Ölçeği toplam puanlarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Paralel olarak Taylan (1990) problem çözme envanterinden aldıkları toplam puanlarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Problem Çözme Ölçeği alt boyut puanlarını sınıf değişkeni açısından incelediğimizde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak; Onursal (2004) yapmış olduğu çalışmada; 4.sınıf öğrencileri ile 1. sınıf öğrencilerinin bazı alt boyutlar ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının Saldırganlık Ölçeği toplam puanlarını başarı durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonucun araştırmaya katılan öğretmen adaylarının başarı durumunun çoğunlukla iyi çok iyi aralığında olmasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Benzer şekilde; Göldağ (2015) ve Giles & Heyman (2005) de yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin akademik başarı düzeyi değişkeni ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Aydın & ark., (2015), Kaya (2009) ve Balat & ark., (2006) yaptıkları araştırmalarda ise; öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşükçe saldırganlık düzeylerinde yükselme meydana geldiği sonucuna ulaşmışlardır.

Saldırganlık Ölçeği alt boyut puanlarını başarı durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre; başarı durumunun toplam ve alt boyut puanlarında anlamlı farklılık olmaması, adayların pandemi döneminde rekreatif faaliyetlere katılamaması, zamanının çoğunu ders ve sınavlara ayırması, akademik başarı düzeylerinde düşüş meydana gelmemesinden dolayı adayların; stres, kaygı, saldırgan vb. davranışlar sergilememesine neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Problem Çözme Ölçeği toplam puanlarını başarı durumu değişkeni açısından incelediğimizde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonucun, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%81,4) başarı durumunun orta-iyi, çok-iyi aralığında olmasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Benzer şekilde; Schreglmann ve Doğruluk (2012) tarafından yapılan

çalışmada, başarı durumu değişkeninin problem çözme becerisi üzerine bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan Gölgeleyen (2011) başarı durumunu çok iyi ve iyi olarak algılayan meslek lisesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin; başarı durumunu orta ve zayıf olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının, Problem Çözme Ölçeği alt boyut puanlarının başarı durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Çalışmada öğretmen adaylarının Saldırganlık Ölçeği toplam puanlarının gelir durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığına incelediğimizde ise, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların gelir durumlarının çoğunlukla yüksek ve orta seviyede olmasının sonuçta etken olabileceği düşünülebilir. Bu sonuç ile paralellik gösteren çalışmalar incelediğinde ise; Şanlı (2014), Erşan & ark. (2009) ve Tiryaki (1996) saldırganlık ölçeği puanlarının gelir durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yıldız & ark. (2007) gelir durumu azaldıkça olaylara katılmanın paralel bir şekilde yükseldiğini, gelir durumunun insanların kişilikleri ve davranışları üzerinde etkili olduğunu, Yurttaş (2016) ise kişilerin gelir durumları ile saldırganlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde, öğretmen adaylarının Saldırganlık Ölçeği alt boyut puanlarının gelir durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çalışmada; öğretmen adaylarının Problem Çözme Ölçeğinin toplam puanları gelir durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelediğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonucun, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük kısmının orta ve yüksek gelire sahip olmasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Literatür incelendiğinde; çalışmayı destekleyen Yıldırım & ark. Gölgeleyen (2011), Doğan (2009) ve Derin (2006) araştırmalarında problem çözme becerilerinin gelir durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaştıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının Problem Çözme Ölçeği alt boyut puanları gelir durumu değişkeni açısından incelendiğinde, anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Adayların gelir seviyelerinin orta ve yüksek düzeyde olmasından dolayı, geçim sıkıntısı vb. problemleri yaşamamasından kaynaklı olabilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Saldırganlık Ölçeği toplam puanlarını yaşamının büyük kısmının geçtiği yer değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan analizlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının Saldırganlık Ölçeği alt boyut puanları yer değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre; adayların çoğunun büyükşehirde veya şehir merkezinde yaşamasının saldırganlık davranışları üzerinde belirleyici olmadığı söylenebilir.

Çalışmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının Problem Çözme Ölçeği toplam puanları, yaşamının büyük kısmının geçtiği yer değişkeni açısından incelediğimizde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışma ile paralellik gösteren çalışmalar incelendiğinde; Bilge & Arslan (2016), Topal (2011), Türkçapar (2009), Yılmaz & ark. (2009), Derin (2006), Alver (2005), Yurttaş & Yetkin (2003), Yurttaş, (2001), Saygılı (2000), Basmacı (1998) yapmış oldukları çalışmalarda problem çözme ile kişilerin yaşadığı yer değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu araştırmaların aksine; Temel (2015) çalışmasında problem çözme ile katılımcıların yaşadığı yer değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının Problem Çözme Ölçeği alt boyut puanlarını yaşanan yer değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun adaylarının; pandemi döneminde, ulaşım, iletişim, okul vb. problem olabilecek durumlarla karşı karşıya kalmamasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının Saldırganlık Ölçeği toplam puanlarının sporculuk lisans süresi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan analizlerde; sporculuk lisansı olmayan, 1 yıldan az, 1-2 yıl, 3-4 yıl olan öğretmen adaylarının 5 yıl ve üzeri sporculuk lisans süresi olan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sporculuk lisans süresi 5 yıl ve üzeri olan öğretmen adaylarının saldırganlık ölçeği toplam puanının, sporculuğu lisans düzeyinde olmayan ve 1 yıldan az sporculuk lisans süresi bulunan öğretmen adaylarından daha az olduğu söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, sporculuk lisans süresi az olan katılımcıların daha saldırgan davranışlar sergilediği söylenebilir. Aynı zamanda; sporu uzun süre yapan kişilerin saldırgan davranışlarının az olmasının nedeni, spor ile kazanılan kurallar, ahlaki davranışlar, rekabet ve kaybetme duygularını öğrenmeleri ve bu duyguları yaşamlarına yansıtma kaynaklı

olabileceği düşünülebilirken, spora yeni başlayanların saldırgan davranışlarının fazla olmasının nedeni, kendini gösterme ve ispatlama çabası içerisinde olmalarından kaynaklı olabilir.

Saldırganlık Ölçeği alt boyut puanları sporculuk lisans süresi değişkeni açısından incelendiğinde; ‘Atılganlık’ alt boyutu açısından puan ortalamalarında kişiler arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, ‘Yıkıcı ve Edilgen Saldırganlık’ alt boyutları açısından ise öğretmen adaylarının puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun, sporculuk lisansı bulunanların bulunmayanlara göre daha az katılım sağlamasından kaynaklı anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının Problem Çözme Ölçeği toplam puanlarının sporculuk lisans süresi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Problem Çözme Ölçeği alt boyut puanlarını sporculuk lisans süresi açısından incelendiğinde; ‘Aceleci’, ‘Kaçıngan’, ‘Değerlendirici’, ‘Kendine Güvenli’ ve ‘Planlı Yaklaşım’ alt boyut puanlarında sporculuk lisans süresi değişkeninin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, ‘Düşünen yaklaşım’ alt boyutu puanı ile sporculuk lisans süresi değişkeni puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çalışmada; öğretmen adaylarının Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği toplam puanları arasındaki doğrusal ilişkiyi ölçmek amacıyla yapılan korelasyon analiz sonuçlarında; negatif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu söylenebilir. Öte yandan; Karabıyık (2003) öğretmen adaylarının saldırganlığını yordamaya yönelik olarak yaptığı çalışmada; problem çözme becerisi ve saldırganlık arasındaki korelasyon analizi sonucunda, pozitif ve orta düzey ilişki olarak bulunmuştur.

Çalışmada; Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği toplam puanları ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören öğretmen adayları arasındaki doğrusal ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan korelasyon analiz sonucunda; negatif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki belirlenmiştir.

6.2. Sonuç

Bu çalışma, spor eğitimi alan ve almayan öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerilerini tespit etmek, saldırganlık davranışlarını çeşitli değişkenler açısından araştırarak sporun saldırganlık davranışları ve problem çözme becerileriyle olan ilişkisini tüm boyutlarıyla ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır.

Günümüzde saldırganlık eğilimleri ve davranışlarında artış olduğu bilinen bir gerçektir. Yapılan bilimsel araştırmalar ve medyada çıkan haberleri incelediğimizde alınan tüm önlemlere rağmen gençler arasında suç ve şiddet olaylarının arttığı görülmektedir. Bireyler küçüklükten itibaren saldırganca davranışları öğrenmektedir. Saldırganlık davranışlarını başlamadan bitirmek, birey ve toplum için etkili bir yoldur. Saldırganlığı önlemenin yolu spor yapmak ve eğitiminde geçmektedir. Eğitim alanlarında ve sporda öğrencilerin sahip oldukları değer yargıları, davranışları, düşünceleri ve yetenekleri problemleri çözmede çok önemlidir.

Problem çözme becerileri olayların birçok yönünü görebilme, empati kurma gibi becerilerle yoğrulması saldırganlık davranışını azaltmaktadır. Kişiler, saldırganlığı önlemek ve azaltmak için problem çözme becerilerini geliştirmeli ve düşünce becerileri ile soruna dahil değil çözüme dahil olan kişiler olmaları gerekmektedir. Öte yandan, problemlerin çözümünde diğer bireylerin aynı problemleri nasıl çözüme ulaştırdığı, o konu hakkındaki bilgileri, tecrübeleri, yaşam biçimleri bize örnek oluşturmaktadır.

Yapılan bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Çalışmaya 193'ü kadın 119'u erkek katılımcı katılmıştır. Çalışmada kadın katılımcıların Saldırganlık Ölçeği toplam puanlarının erkek katılımcılara oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha fazla katılım sağladığı bilinmektedir ve diğer çalışmalarda eşit bir katılım sağlanması sonuçları değiştirebilir. Ayrıca, günümüzde COVID-19 salgınına karşı pandemi ve karantina döneminde insanların daha hareketsiz kalma durumları, hastalık korkusu, anksiyete durumlarının artışı da kişilerde birçok psikolojik negatif etkenlere sebep olmakta ve bu etkenlerinde çalışmanın sonuçlarını etkilediği düşünülmektedir.

Çalışmaya Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünden 110 katılımcı, diğer öğretmenlik bölümlerinden ise 202 katılımcı katılmıştır. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

bölümünde öğrenim gören katılımcıların diğer öğretmenlik bölümündeki katılımcılara oranla daha saldırgan olduğu sonucuna varılmıştır.

6.3. Öneriler

- Saldırganlık davranışları bireylerin kendisine, çevresine zarar verebileceğinden saldırganlığı önlemeyle ilgili uygulamalar yapılabilir.
- Kadınların daha fazla sportif ve rekreatif faaliyetlere katılımları arttırılabilir.
- Öğrencilerin saldırgan davranışlardan kaçınarak problem çözme becerisi geliştirilmeli ve aktif olarak sportif aktivitelere katılımları sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının problem çözme düzeylerini geliştirmek için uzmanlar eşliğinde etkinlikler ve seminerler düzenlenebilir.
- Ruhen ve bedenen sağlıklı ve nitelikli insanlar yetiştirebilmek için kişileri birçok yönden geliştiren sporla ilgili eğitim politikaları belirlenip uygulanabilir.
- Sonraki çalışmalarda, veri çalışması olarak yapılan anket uygulaması yerine öğrencilerle görüşme ve doğal gözlem gibi farklı teknikler kullanılıp farklı bölümlerden öğrencileri de bu teknikler uygulanarak onlar hakkında daha zengin bir bilgi edinilebilir.
- Bu çalışma sadece Necmettin Erbakan Üniversitesiyle sınırlı tutulmuştur. Çalışmanın bütün üniversitelere uygulanması sağlanabilir. Örneklem grubunu üniversitenin eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Yapılacak diğer araştırmalarda diğer öğrenci grupları ile de araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abaan, S. & Altıntoprak, U. H. A. (2005). Hemşirelerde problem çözme becerileri: Öz değerlendirme sonuçlarının analizi. Ankara: *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 12(1), 062-076.
- Acet, M. (2005). *Sporda saldırganlık ve şiddet*. Morpa Yayınları, İstanbul, 55-59.
- Acet, M. (2006). *Sporda saldırganlık ve şiddet*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 48-49.
- Açık, S. (2013). *Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Adair, J. (2007). *Develop your leadership skills*. London: *Philadelphia, PA: Kogan Page*.
- Akandere, M. & Arslan F. & Boyalı E. & Kaya E. (2005). Üniversitede öğrenim gören spor yapan ve spor yapmayan gençlerin problem çözme becerilerinin incelenmesi. Bursa: 4. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 10-11 Haziran*. As Kültür Merkezi.
- Akbulut, A.K. (2012). *Amatör ve profesyonel erkek futbolcuların karar verme, problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, S. & Akpınar, Ö. (2017). Yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin bazı değişkenler açısından problem çözme becerileri ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Spor Bilimleri Dergisi*, Sayı:3, 188-192.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksan, N. & Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. Kırşehir: *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Aksu, M. (2013). *Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi SBE, Gaziantep.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Algur, V. (2019). *Üniversite öğrencilerinin anksiyete ve depresyon düzeyleri ile fiziksel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve sözel saldırganlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alınmış, RK. (2011). *The explanatory relationship among self-esteem, problem solving, ways of coping, social support and suicidal ideation of patients with schizophrenia*. A Thesis Submitted to The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, In Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Master of Science in The Department of Psychology, Ankara.

- Alpman, C. (1972). *Eğitim bütünlüğü içinde beden eğitim ve çağlar boyunca gelişimi*. Milli Eğitim Basımevi, Birinci Baskı, İstanbul, ss.132-133.
- Altunçekiç, A. & Yaman, S. & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma. (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 93.
- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Muğla: *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı:14, Ss. 19 – 34.
- Amman, T. (2000). *Spor sosyolojisi, sporda sosyal bilimler*. İstanbul: Alfa Yayınları, Ss. 85-150.
- Aracı, H. (1999). *Okullarda beden eğitimi*. Ankara: Bağırhan Yayinevi.
- Aracı, H. (2001). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*. Ankara: (3.Baskı), Nobel Yayıncılık, 486 s.
- Aracı, H. & Aracı, Ş. (2014). *Spor bilimleri öğretimi*. Ankara: (1.Baskı). Grafiker Yayınları.
- Archer, John & Haigh, A. (1997). Beliefs about aggression among male and female prisoners. *Aggressive Behavior*. Vol. 23, p.405-415.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arlı, D. & Altunay, E. & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi, Temmuz-Ağustos* (25), ss.1-23.
- Arnold, J. D. (1992). *The complete problem solver*. Canada: John Wiley & Sons Inc.
- Aronson, E. & Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji*. Kaknüs Yayınları, (1. Baskı), 675-730.
- Arslan, C. (2001). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arslan, C. (2005). Kişiler arası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yüklenme karmaşıklığı açısından incelenmesi. Konya: *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 75–93.
- Aslan, O. & Uluçınar Sağır, Ş. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. Konya: *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 82-94.
- Aslan, Ş. & Güzel, Ş. (2018). Duygusal zekâ, problem odaklı stresle başa çıkma, iyileşme ve duygusal tükenme ilişkileri. *Çanakkale: Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(31), 59-82.

- Asma, M. (2008). *Okullar arası karşılaşmalara katılan sporcu öğrencilerin saldırganlık algılarının sosyal-bilişsel kuramı açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Atasoy, B. & Kuter, F. Ö. (2005). Küreselleşme ve spor. Bursa: *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XVIII, ss.11-22.
- Ateş, N. (2005). *Hayvan besleyen ve beslemeyen çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, Ö. (1999). *Denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, P. & Ersoy, A. & Aktaş, N. (2015). Aktif spor yapan ve yapmayan 12-14 yaş ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin incelenmesi. Hatay: *Sportif Bakış Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1):1-9.
- Aydın, Ş. (2012). *On birinci sınıf öğrencilerinde yanıl (lateral) düşünme ve uygulama tekniklerinin kullanımı eğitiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aydoğmuş, K. (2003). *Ana-baba okulu, çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aytan, KG. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyalleşmelerinde sporun etkileri*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytekin, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeyinin ebeveyn kabul red algısı ve demografik değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacıoğlu, SD. & Özdemir, Y. (2012). İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, Başarı Durumu ve Öfke Arasındaki İlişkiler. Aydın: *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2):169-187.
- Bahar, M. (2006). *Yataklı tedavi kurumlarında çalışan yönetici hemşirelerin problem çözme becerileri ve yaratıcılık düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balat, G.U. & Akman, B. (2006). Lise öğrencilerinin psikolojik durumlarının sosyo-demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(1); 3-12.
- Balcıoğlu, İ. (2001). *Şiddet ve toplum*. İstanbul: Bilge Yayınları, (3.Baskı), 45-46.
- Bakioğlu, A.& Hesapçioğlu, M. (1997). Düşünmeyi öğretmekte öğretmen ve okul yöneticisinin rolü: düşünmek. İstanbul: *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2): 49-78.

- Bammel, LL. (1992). Bammel G. leisure and human behavior, 2nded. Madison, Brown & Benchmark Publishers.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hill, Engelwood Cliffs.
- Baron, RA. & Bryne, D. (1987). *Social psychology: Understanding human interaction*, 5thed. Boston, Allyn & Bacon.
- Basmacı, S.K. (1998). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Baş, L. (2010). *Öğretmen adaylarının saldırganlık ve umutsuzluk düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Başer, S. A. (2009). *Öğretmen niteliklerinin beden eğitimi dersi alan öğrencilerin bu derse karşı olan tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Batıgün-Durak, A. (2000). Problem çözmeye yönelik terapiler: Tanımı ve değerlendirme. Ankara: *Türk Psikoloji Bülteni*, S:19, 40-48.
- Baykul, Y. (1995). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Berkant Hasan, G. & İsmail, E. (2013). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*; 3(6):1021-1041.
- Bezci, Ş. (2010). *Tekvando antrenörlerinin stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Bibi, N. & Malik, J. A. (2016). Effect of social support on the relationship between relational aggression and family-maladjustment: Adolescents' perspective. Pakistan: *Journal of Psychological Research*, 31(1), 63-76.
- Bibi, A. & Saleem, A. & Khalid, M. A. & Shafique, N. (2020). Emotional intelligence and aggression. A Correlational Study. Pakistan: Among University Students, *Journal of Aggression Maltreatment and Trauma*, 29, 1-15.
- Biçer, T. (2007). *Sporla duygu ve aklın yönetimi*, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bilge, F. & Arslan, A. (2016). Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13).
- Bilge, M. (2000). Türk bayan hentbol milli takımı oyuncularının somatotip profilleri ve yabancı ülke sporcuları ile karşılaştırılması. Ankara: *Spor Araştırmaları Dergisi*, 4. cilt.

- Bilgin, A. (2008). *Okullarda şiddeti önlemede bir yöntem çatışma çözme*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev: Ferhan Oğuzkan), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, ss.22-25-26-39-43-63.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev: Ferhan Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, ss. 2-51.
- Blanchard, F. & Mienaltowski, A. & Seay, R. B. (2007). Age differences in everyday problem-solving effectiveness: Older adults select more effective strategies for interpersonal problems. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 62 (1), 61-64.
- Bootzin, RR. & Bower, GH. & Crocker, J & Hall, E. (1991). *Psychology today: An Introduction*. Seventh Edition, McGraw-Hill Inc. s.257.
- Bozkurt, N. & Serin, O. & Emran, B. (2003). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *12. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 1373-1392.
- Bozkurt, N. & Serin, O. & Erman, B. (2004). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi, *XII. Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı* (Cilt 2), 1373-1393.
- Brahier, DJ. (2000). *Teaching secondary and middle school mathematics*. New Jersey, NJ. Allyn and Bacon.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buss, AH. Perry M. (1992). *The aggression questionnaire*. *J Pers Soc Psych*, 63: 452-9.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Camadan, F. & Yazıcı, H. (2017). Üniversite öğrencilerinde gözlenen saldırganlık eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Zonguldak: Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 225-234.
- Campbell, Anne, Muncer, Steven & Odber, J. (1997). Aggression and testosterone: testing bio-social model. *Aggressive Behavior* Vol. 23, p.229- 238.
- Cansever, G. (1985). *İçimdeki ben* (Freud görüşünün açıklanması). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Cantav, E. (2016). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile diğer üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi açısından karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Konya.

- Cengiz, R. (2004). *Futbol antrenörlerinin saldırganlık türleri ve şiddet olaylarına bakış açıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.
- Coccaro, E. F. & Fanning, J. R. & Phan, K. L. & Lee, R. (2015). *Serotonin and impulsive aggression*. *CNS Spectrums*, 20(3), 295-302.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayınları.
- Corner, M. (2004). Task characteristic and performance in interpersonal cognitive problem solving. *The Journal of Psychology*, 138 (2), 185-191.
- Cox, R. H. (1985). *Sport psychology*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi, s.360.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi, (28.Baskı), 67-280.
- Çağlayan, H. S. (2007). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.
- Çakır, H. İ. (2014). *Liseler arası müsabakalara katılan sporcu öğrencilerin saldırganlık durumlarının araştırılması, Rize İli Örneği*. (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Çam, S. (1995). Öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algısı ilişkisinin incelenmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (6), 37-42.
- Çam, S. (1997). Öğretmenlik formasyon eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına etkisi. Adana: *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 56-61.
- Çelik, H. & Otrar, M. (2009). Saldırganlık envanterinin Türkçeye uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, İstanbul: *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29:101-120.
- Çelik, H. & Kocabıyık, O. O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. Edirne: *Trakya University Journal of Education*, 4(1), 139–155.
- Çelik, A. (2017). *Devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelik, Z. & A. Pular, (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları. Van: *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 115-121.
- Çetinkaya, H. (1991). *Video oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çevik, D. B. & Özmaden, M. (2013). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 270-275.
- Çeviker, A. & Turkey, H. & Aydın, A.D. (2016). Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin VII. ve VIII. sınıf ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine etkisi. Malatya: *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2016, 3(1), 58-65,
- Çınar, Y. (2016). *Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırması*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çoban, A. (2019). *Farklı bölümlerde okuyan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünce ve algılanan problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Çobanoğlu, MG. (1993). *Sporda saldırganlık olgusu ve bu olgunun sportif performans üzerine etkisi*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Dağ, İ. & ark. (2005). Televizyon programlarındaki şiddet içeriğinin, müstehcenliği ve mahremiyet ihlallerinin izleyicilerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri. *Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Özel Çalışma Grubu Raporu*, Ağustos.
- Dalbudak, İ. (2012). *13-15 yaş arası görme engelli sporcuların stres ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Danışık Demirci, N. (2005). *Ergenlerin sürekli öfke, öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Deason, L. D. & Dahlen, E. R. & Madson, M. B. & Bullock Yowell, E. (2019). Five-factor model of personality, social anxiety and relational aggression in college students. *Journal of College Student Development*, 60 (1), 110-114.
- Demir, A. (2016). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerin problem çözme süreci, zekâ ve tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Demircan, Y. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri karar verme stilleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı. Trabzon.
- Demirci, A. (2006). *İlköğretimde beden eğitimi uygulamaları*. İstanbul, Değişim Yayınları.

- Demirhan, M. (2002). *Kendi açma düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenler açısından saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş, H. & Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. Malatya: *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.
- Demirtaş Madran, A. (2012). Buss-perry saldırganlık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 1-6.
- Deptula, D. R. & Cohen, R. (2004). Aggressive, rejected and delinquent children and adolescent: a comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 75-104.
- Dere, KG. (2010). *İzmir ili Alaçatı beldesinde sörf sporu örneğinde, spor ve spor yerleri üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Derin, R. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Dervent, F. (2007). *Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve sportif aktivitelere katılımı ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Dervent, F. & Aslanoğlu, E. & Şenel, Ö. (2010). Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve sportif aktivitelere katılımı ilişkisi (İstanbul ili örneği). *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 522-533.
- Dilekmen, M. & Ada, Ş. & Alver, B. (2011). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin saldırganlık özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2):927-944.
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Muğla.
- Doğan, S. (2001). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylere mensup ergenlik çağındaki kız ve erkeklerin saldırgan davranışlarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, V. (2016). *Beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin tespiti*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık bilimleri Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Konya.
- Dönmez, K.H. (2010). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin (1.2.3.4. sınıflar) sosyal öz-yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasında ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dönmez, A. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi (Sakarya ili örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. SÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sakarya.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, (2.Baskı), s.384.
- Durkin, K. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Özsen Matbaası.
- Düzakın, S. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.
- D’Zurilla, J.J. & Maydeu-Olivares, A. & Kant, G.L. (1998). Age and gender differences in social problem solving ability, personality and individual differences, 25, 241-252.
- D’Zurilla, T. J. & Chang, E. C. & Sana, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22 (4), 424-440.
- Efe, M. & Öztürk F.& Koparan, Ş. (2008). Bursa ilindeki faal futbol hakemlerinin problem çözme ve atılganlık düzeylerinin belirlenmesi. Ankara: *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimler Dergisi*;4 (2): 49-58.
- Efiliti, E. (2006). *Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağının karşılaştırılması olarak incelenmesi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Elliott, T. R. & Henrick, S. M. (1995). *Personality correlates of self- appraised problem solving abilities*. *Counselling Psychology Quarterly*. 8 (2), 163-172.
- Elliott, C. H. & Smith, L. L. (2017). *Öfke kontrolü*. Ankara: Nobel Yaşam Yayınevi, (2. Baskı), 1-329.
- Erdem, Y. (2001). Yüksekokul ve sağlık meslek lisesi mezunu hemşirelerin problem çözme becerileri. *Yeni Tıp Dergisi*, 18(1): 11-13.
- Erdem, A. R. & Genç, G. (2014). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Türkîş Jurnal of Educational Studies*, 1 (2).
- Erdemli, A. (2002). *Spor Felsefesi. E Yayınları*, İstanbul.
- Erdemli, E. & Yaşartürk, F. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin serbest zaman doyum düzeyi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırgızistan: Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1871-1882.
- Eripek, S. (1993). *Spor psikolojisi*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi, Yayınları, No: 281.

- Erkus, B. & Bahcecik, N. (2015). Özel hastanelerde alışan yönetici hemşirelerin ve hemşirelerin eleştirel düşünme düzeyi ve problem çözme becerileri. *Journal of Marmara University Institute of Health Sciences*, 5(1), 1.
- Eroğlu, SE. (2009). Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: Lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. Konya: *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21:205-221.
- Eron, LD. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42 (5): 435-442.
- Ersanlı, K. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Erşan, EE. & Doğan O. & Doğan S. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin sosyo-demografik açıdan değerlendirilmesi. *Sivas: Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 31:231-238.
- Eskin, R. (2012). *Düşünme ve problem çözme, içinde psikolojiye giriş*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları, (19. Baskı), 133.
- Fidan, C. (2016). *İlköğretim 2.kademe (5.6.7.8. sınıf) öğrencilerinin spor yapan ve yapmayanların saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Kahramanmaraş ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Flannery, DJ. (1997). *School violence: risk, preventive intervention, and policy*. New York, ERIC Clearinghouse On Urban Education, Columbia University.
- Friman, M. & Nyberg C. & Norlander T. (2004). *Treats and directed at soccer referees: An Empirical Phenomenological Study*, The Qualitative Report, 9(4), 652-672.
- Fromm, E. (1993). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri*. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Fromm, E. (1995). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri*. (Çev: Ş. Alpagut). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Fromm, E. (2005). *Kendini savunan insan*. İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Garofalo, C.& Wright, A. G. C. (2017). Alcohol abuse, personality disorders, and aggression: the quest for a common underlying mechanism. *Aggression and Violent Behavior*, 34, 1-8.
- Gelbal, S. (1991). *Problem çözme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 6: (167-173).
- Gençtan, E. (2002). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Germi, H. & Sunay, H. (2006). Gençlik ve spor genel müdürlüğünde görev yapan spor yöneticilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. Muğla: Muğla Üniversitesi, 9. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 3-5 Kasım*.
- Gerrig, RJ, & Zimbardo, PG. (2012). *Psikoloji ve yaşam*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Giles, J.W. & Heyman, G.D. (2005). Young children's about the relationship between gender and aggressive behavior child development, 76(1);107-121.
- Giray, C. & Salman G. (2008). Fenerbahçe taraftarlarının takımlarına yönelik psikolojik bağlılıkları ile saldırganlıkla ilgili tutumları arasındaki ilişki. İstanbul: *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergi*, (13):147-115).
- Goldstein, A. P. & Carr, E. G. (1981). In response to aggression methods of control and prosocial Alternatives. *Pergamon Press, Inc.:* USA.
- Gök, T.& Sılay İ. (2009). İşbirlikli problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin başarısı ve başarı güdüsü üzerindeki etkileri. İstanbul: *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1):13-27.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gökçeçek, S. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında spor yapan ve yapmayan öğrencilerin saldırganlık tutumlarının araştırılması (Samsun ili Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Göldağ, B. (2015). Öğrencilerin şiddet eğilimi düzeyleri ve değer algıları. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 8(4):1-15.
- Gölgeleyen, Y. (2011). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Görücü, A. (2001). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında okuyan öğrencilerin spor yapma amaçları ve spora yönlendirilmelerinde etken olan faktörler*, (Konya örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224–237.
- Güçlü, N. (2003). *Lise müdürlerinin problem çözme becerileri*. Milli Eğitim 80.Yıl Özel Sayısı. Sayı: 160, 272-273–279-300.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülşen, D. (2008). *Farklı lig düzeyinde oynayan futbolcuların oynadıkları mevkilere, öğrenim durumu ve spor yaşlarına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Gültekin, A. (2006). *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gümüş, T. (2000). *Kendini kabul düzeyleri farklı lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre saldırganlık düzeyleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, G. (2011). *Şiddet içerikli online bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık tepkileri üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Güner, N. (1995). *Ergenlerin dinledikleri müzik türünün depresyon ve saldırganlık düzeyine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S. (2012). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Nobel Yayıncılık, İkinci Baskı.
- Güngör, A. (1989). *Lise öğrencilerinin özsayıgı düzeylerini etkileyen etmenler*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günışık, E. (1976). [Yayımlanmamış Beden Eğitimi Ders Notları]. İstanbul, 5: 128.
- Gürsoy, F. & Dizman, H. & Gültekin, G. (2006). Saldırganlık kuramları aggressiveness theorems, *www.pa.edu.tr*.
- Güven, A. & Akyüz, M. Y. (2001). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. İzmir: *Ege Eğitim Dergisi*. (1), I: 13-22.
- Güven, S. & Özerbaş, MA. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s. 249-250.
- Güven, Y. (2001). *Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik*. İstanbul: Yapa Yayın Pazarlama.
- Haller, J. (2018). The role of central and medial amygdala in normal and abnormal aggression: A Review of Classical Approaches. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 85, 34-43.
- Hasta, D. & Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. Ankara: *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 64-104.
- Hatunoğlu, A. (1994). *Ana baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiler*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hekim, M. (2015). *Çocuk gelişimi ve eğitiminde beden eğitimi derslerinin yeri ve önemi*. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Kongre Bildiri Özet Kitabı.

- Heppener, PP. & Petersen, CH. (1982). The development and implications of a personal problem solvin inventiorg. *Journal Oj Counselling Psychology*, 29, 66-75.
- Heppner, P.P & Charles, J. Krauskopf. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*; 3: 447, 15: 34-37-371.
- Heppner, P. P. (1988). *Problem solving inventory (PSI): Research Manual*. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press.
- Hermann, H. R. (2019). *İnsanlarda ve hayvanlarda baskınlık ve saldırganlık büyük yaşam mücadelesi*. İstanbul: The Kitap Yayınları, (1. Baskı), 19-168.
- Hisli, N. (1990). Almanya'dan dönüş yapan öğrencilerden uyum yapan ve yapamayanların fonksiyonel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliği konusunda kendilerini algılayışları açısından farklılıklar. İzmir: *V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Psikoloji Seminer Dergisi Özel Sayısı*, 8, s. 711-723.
- Hogg, MA. (2005). *Vaughan GM, sosyal psikoloji*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Hogo, M. A. & Vaughan, G. M. (2006). *Sosyal psikoloji*. (İ. Yıldız, A. Gelmez Çev.). Ankara: Ütopya.
- İkizler, C. (1993). *Sporla başarının psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basın Dağıtım.
- İnce, G. & Şen, C. (2006). Adana ilin de deplasmanlı ligde basketbol oynayan sporcuların problem çözme becerilerinin belirlenmesi. Ankara: *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 4 (1), 5-10.
- İnel, D. Evrekli, E. & Türkmen, L. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması. Denizli: *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1.
- Jain, J. (2017). Family environment and aggression in adolescents: A Correlational Study. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 8(7), 598-601.
- Kabak, F. (2009). *Ergenlerde spora katılımın saldırgan davranışlar üzerine etkilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Adana.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kalhotra, K. S. (2014). A study of problem solving behavior of eighth class students in relation to their creativity. *International Invention Journal of Arts and Social Sciences*, 1(1), 1.
- Kaplan, Y. & Akkaya, C. (2014). Spor kültürü ve Türkiye'de spor. *International Journal of Sport Culture and Science*, 2 (Special Issue 2), 114-119.
- Karabıyık, Ç. (2003). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlığı yordayan bazı değişkenler*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karabulut, E.O. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözüme becerileri ile kişilik özelliklerinin bazı değişkenler bakımından belirlenmesi ve karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. (Ahi Evran Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Örneği). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karabulut, E.O ve Kuru, E. (2009). Ahi Evran üniversitesi beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözüme becerileri ile kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. Kırşehir: *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 119-127.
- Karaca, R. (2015). *Kişiliğim ve ben*. Nobel Yayınevi, (1. Baskı), 13-235.
- Karataş, B. Z. (2002). *Anne baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. Adana: *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 277-294.
- Karataş, Z.& Yavuzer, Y. & Gündoğdu, R. (2019). Beliren yetişkinlikte saldırganlık: Kişisel ve ailesel risk faktörleri. Mersin: *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 61-85.
- Katkat, D. (2001). *Öğretmen adaylarının problem çözüme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kat, H. (2009). *Bireysel sporcularla takım sporcularının stres düzeyleri ve problem çözüme becerilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, (2-12).
- Katkat, D. (2003). Öğretmen adaylarının problem çözüme becerilerinin cinsiyetler ve alanlar bakımından karşılaştırılması. Ankara: *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 11-18.
- Kaya, E. (2005). *Hemşirelerin problem çözüme becerilerinin ve etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kaya, F. (2009). *Lise öğrencilerinde saldırgan davranışların ortaya çıkışına katkıda bulunan faktörlerin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kavcar, C. & Hengirmen, M. & Koçak, M. & Timuçin, AK. (2006). Ankara: *Türkçe Okul Sözlüğü*, Engin Yayın Evi, 172.
- Kazu, H. & Ersözlü, Z.N. (2008). *Öğretmen adaylarının problem çözüme becerilerinin Cinsiyet, bölüm ve öss puan türüne göre incelenmesi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 161-172.

- Kerr, J. H. (2002). *Issues in aggression and violence in sport: The ISSP Position Stand Revisited*. *The Sport Psychologist*, 16, 68–78.
- Kesen, F. (2006). *Ergenlerde saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki: Yetiştirme yurtları üzerinde bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Keskin, C. (2015). *Liseler arası müsabakalara katılan sporcu öğrencilerin saldırganlık durumlarının araştırılması, (Zonguldak- Kozlu örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Keskin, G. & Yıldırım, G. (2008). Yapısalcı yaklaşım normlarında üniversite öğrencilerinin problem çözme, otonomi, çoklu zekâ durumlarının değerlendirilmesi. *Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 196-211.
- Kılınç, E. (2012). *Genel lise 9.Sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlere ve sürekli kaygı durumlarına göre saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kılınç, E. & Murat, M. (2012). Genel lise 9. sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlere ve sürekli kaygı düzeylerine göre saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:11, Sayı:3*, 835-853.
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme*. (Çeviren; Kalaycı N). Ankara: Gazi Kitapevi, Baskı Baran ofset, ss.3-8-16-34.
- Koç, B. (2009). *Okullarda şiddet lise öğrencilerinde şiddet saldırganlık ve dindarlık ilişkisi*. Ankara: Araştırma Yayınları.
- Koç, B. & Terzi, Y. & Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Bursa: *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 369-390.
- Koray, Ö. & Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu: Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık, s.160-161.
- Koruç Z, & Bayar, P. & Arslan, F. (2004). *Türkiye’de futbol fanatikleri: Sosyal kimlik ve şiddet*. Ankara: Bilimsel Araştırma Yarışması, Spor Toto ve Türfad (Türkiye Futbol Adamları Derneği) Ortak Yayını.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köksal, F. (1991). *Denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiler*. (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Koroğlu, E. (2013). *Amerikan Psikiyatri Birliği. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı*, (beşinci baskı). Washington DC.

- Kurtiç, N. (2006), *Futbol seyircisini saldırganlığa iten psikososyal nedenler*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sakarya.
- Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuru, E. (2000). *Sporda psikoloji*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, S. 82-83.
- Kuşgöz, A. (2005). *Pansiyonlu ve normal devlet ilköğretim ile özel ilköğretim öğrencilerinin beslenme, fiziksel aktivite alışkanlıkları ve fiziksel uygunluklarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Masalıcı, A. D. (2001). *Aile içi etkileşimlerle çocuğun saldırganlık düzeyi ve uygun davranışlarının karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Matuszka, B. & Bacskai, E. & Czobor, P. & Gerevich, J. (2017). Physical aggression and concurrent alcohol and tobacco use among adolescents. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(1), 90-99.
- May, R. (2008). *Yaratma cesareti*. İstanbul: (Çeviri; Alper Oysal), (11. Basım). Metis Yayınları, s. 49.
- Mayda, FA. (2019). *Çocuklara yönelik şiddet ve bağlanma ilişkisinin incelenmesi: Futbol altyapı örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Miçooğulları, B. O. (2018). *Öfke kontrolü*. Ankara: (1. Baskı), Akademisyen Kitabevi, 1-49.
- Moeller, T. G. (2001). Youth aggression and violence: A psychological approach. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Morgan, C. T. (2000). Psikolojiye giriş. (Çev: H. Arıcı, O. Aydın, R. Bayraktar, O. İmamoğlu, S. Karakas, I. Savasır, S. Topçu, P. Uçman, S. Hovardaoğlu, D. Sahin, B. Tegin, R. Eski, A. Gülerce, G. Acar, R. Costur, Đ. Dinç, G. Uraz), Ankara: 14. Baskı, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morsünbül, Ü. (2015). The effect of identity development, self-esteem, low self-control and gender on aggression in adolescence and emerging adulthood. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(61), 99-116.
- Moseley, A. (2012). *A'dan Z'ye felsefe*. İstanbul: (Çeviren: Ali Süha), NTV Yayınları, s. 25.
- Muratlı, S. (2007). *Antrenman bilimi yaklaşımıyla çocuk ve spor*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mustafayeva, A. (2020). *Öfke kontrol problemi olan üniversite öğrencilerinde saldırganlık eğilimi ve riskli davranışlar*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi Bağımlılık ve Adli Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Nataraj, P. N. & Manjula, M. (2012). A study of problem solving ability among the matriculation school students. *International Journal of Teacher Educational Research (IJTER)*,1(4), 44-51.
- Nezu, A.M. (1985). Differences in psychological distress between effective and ineffective problem solvers. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 135-138.
- Nezu, A.M. & Wilkins, V.M. (2005). Problem solving depression editör: Arthur freeman encyclopedia of cognitive behavior therapy. *Springer Science Business Media, Inc.* New York, USA.
- Nixon, J. (1969). *An introduction to physical education*. Philadelphia, W.B. Saundres Co.
- Nyala, J. & Assuah, C. & Ayebo, A. & Tse, N. (2016). The prevalent rate of problem-solving approach in teaching mathematics in ghanaiian basic schools. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(2), 444-452.
- Ocak, G. & Eğmir, E. (2014). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), s:27-45.
- Oğuz, V. & Akyol A. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ), geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Adana: *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 105-122.
- Oğuztürk, O. & Akça, F. & Şahin, G. (2011). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler üzerinden incelenmesi. *Journal of Clinical Psychiatry*, 14(3).
- Onursal, AM. (2004). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öğülmüş, S. (2000). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Ss.55-58.
- Ölmez, E. (2010). *Görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecine sporun etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Önder, M. E. & Dilbaz, N. (1994). Agresyonda psikofarmakolojik tedavi, 3P: Psikiyatri, Psikoloji. *Psikofarmakoloji Dergisi*, c. 2, ek s. 1, Ss. 81-88.
- Özbal, A. & Balıbey, K. & Meral, A. & Alıç S. (2019). Examining the attitudes and problem solving skills of physical education and sports students. *Universal Journal of Educational Research* 7(3): 820-823.
- Özdağ, S. (2003). *Güreş eğitim merkezlerindeki sporcu öğrencilerle devlet okullarındaki sporcu öğrencilerin problem ve beklentilerin karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Özdayı, N. (2019). An analysis on problem solving skills of students studying in Balıkesir University School of Physical Education and Sports. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 286-291.
- Özdemir, N. & Okay, A. (2005). Yüksek öğretim yaşamının beden eğitimi ve spor yüksekokullarında okuyan öğrencilerin depresyon düzeyleri üzerinde etkileri. Muğla: *9.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*. Muğla Üniversitesi.
- Özdenk, S. (2011). *Düzenli egzersizin Fırat üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. Kayseri: *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı:21, Sayfa:77-96.
- Özen, G. (2004). *Dağcılık eğitiminin problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özen, G. & Çelebi, M. (2006). Dağcılık eğitimi alan kişilerin farklı değişkenler açısından problem çözme becerilerinin incelenmesi. Muğla: *9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*, Muğla Üniversitesi, Atatürk Kültür Merkezi, 3-5 Kasım.
- Özerkan, KN. (2004). *Spor psikolojisine giriş*. Ankara: (1.Baskı), Nobel Yayınları, 77-114.
- Özgül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özgüven, İ.E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: Pdrem.
- Özkütük, N. & Silkü, H.A. & Orgun, F. & Yalçınkaya, M. (2003). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. İzmir: *Ege Eğitim Dergisi*, 2: 1-9.
- Özmaden, M. & Yıldırım, İ. (2003). Futbola ilişkin dışsal etkenlerin seyirci saldırganlığı üzerindeki etki düzeylerinin araştırılması. Ankara: *Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi Bildiriler Kitabı*, 4-6 Ocak, Belge Matbaacılık, 188-198.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. Ankara: *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3, 179-190.
- Öztürk, F. & Koparan, S. & Özkaya, G. & Topsaç, M. (2005). Uludağ üniversitesi eğitim Fakültesi beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin araştırılması. Bursa: *4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*, 10-11 Haziran. As Kültür Merkezi.
- Parrott, D. J. & Eckhardt, C. I. (2018). Effects of alcohol on human aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 1-5.

- Pehlivan, Z. & Konukman, F. (2004). Beden eğitimi öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerileri açısından karşılaştırılması. Ankara: *Spormetre, Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2 (2): 55–60.
- Phonapichat, P. & Wongwanich, S. & Sujiva, S. (2014). An analysis of elementary school students' difficulties in mathematical problem solving. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 116, 3169-3174.
- Polat, RH. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo demografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, (8-22).
- Ramsey, RF. (1989). *Effective problem solving*. The Shild and Lance 7(4).
- Reinecke, MA. & DuBois, DL. & Schultz, TM. (2001). Social problem solving, mood and suicidality among inpatient adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 743-756.
- Rosell, D. R. & Siever, L. J. (2015). The neurobiology of aggression and violence. *CNS Spectrums*, 20(3), 254-279.
- Salim, E. (2018). *Oryantiring sporcularında problem çözme becerisi ve hedef bağlılığının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rekreasyon Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Saracaloğlu, S. & Serin, O. & Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimler enstitüsü öğrencilerin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. İstanbul: Marmara Üniversitesi, *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*; 14:121-134.
- Saracaloğlu, A. S. & Serin, O. & Bozkurt, N. (2005). Eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin problem çözme ve denetim odağı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. İzmir: *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*. 17, 237-242.
- Saracaloğlu, A. S. & Yenice, N. & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. Van: *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, VI(II)*, 187-206.
- Sarkın, S. (2012). *The effect of domestic violence addressing children on the level of self confidence and communication skills of students at the 6th 7th And 8th Classes in primary schools*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Savaşır, I. & Şahin, HN. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme; sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları, s. 9.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Sears, DO. & Taylor, SE. & Peplau, LA. (2016). *Sosyal psikoloji*. İstanbul, (4. Baskı.) İmge Kitapevi.

- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Serin, O. (2006). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ankara: *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 80-88.
- Serin, NB. & Derin, R. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İzmir Örneđlemi). Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakóltesi, 15. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 13-15 Eylül.
- Sesli, S. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Seven, S. (2010). Saldırđanlık eğilimi ölçeğinin Türk çocuklarına uyarlanması. Tokat: *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5 (1), 75-84.
- Sezer, A. & Kola, N. & Erol, S. (2013). Bir ilköğretim okulu 4, 5, ve 6. sınıf öğrencilerinin saldırdanlık düzeylerinin anne baba tutumları ve bazı değişkenler ile ilişkisi. İstanbul: *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 184-190.
- Simon, H. A. (1984). The structure of III. structured problems. In developments in design methodology. *Cross N. (ed.)*, 317-327, *J. Wiley & Sons, Chichester, UK*.
- Sivrikaya, A. H. (2018). Takım sporlarında yer alan üniversite öğrencilerinin saldırdanlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 1312-1316.
- Soyer, M. K. & Bilgin, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre problem çözme beceri algıları. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 307-14).
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Sözer, MA, & Aksan, N. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, *Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Spielberger, C. D. & Reheiser, E. C. (2009). *Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression and curiosity*, *Applied Psychology: Health and Well-Being*, Vol:3, No:1, 271-302.
- Sprinthall, C. & Sprinthall, N. A. (1977). *Educational psychology*. California: *Addison-Wesley Publishing Company*.
- Stevens, M. (1998). *Sorun özümleme*. (eviri: A. imen), İstanbul: Timaş Yayınları.

- Şahin, N. & Şahin, N. H. & Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the problem solving inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şahin, H. M. (2003). *Sporda şiddet ve saldırganlık*. Ankara: Nobel yayın dağıtım, 49-68-72, 80-85. 38.
- Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, (9).
- Şahin, HM. (2006). *Beden eğitimi ve spor sözlüğü*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, s. 300.
- Şakiroğlu, M. (2017). *Öfke, öfkeyi olumlu kullanmak*. İstanbul: Postiga Yayınları, (8. Baskı), 16-122.
- Şanlı, S. (2014). *Futbol müsabakalarında olaylarda yer alan seyircilerin saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şara, P. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şen, A. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya, 40-41.
- Şentürk, F. (2003). *Tarihsel gelişim içinde olimpiyat tesislerinin incelenmesi ve Türkiye örneği ile karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şirin, A. & Güzel, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6, 231-64.
- Tambychik, T. & Meerah, T. S. M. (2010). Students' difficulties in mathematics problem-solving: What do they say? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 142-151.
- Taşçı, S. (2005). Hemşirelikte problem çözme süreci. Kayseri: *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences)*, 14, 73-78.
- Taşdemir, D. Ş. (2020). *Spor yapan ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Çorum.
- Tavlı, O. (2009). *Lise öğretmenlerinin Problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlaması, güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Tekin, M. & Taşgın, Ö. (2006). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Muğla: 15. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*; 13-15 Eylül, p 20.
- Temel, V. & Ayan, V. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17(29), 70-76.
- Temel, V. (2015). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve öfke tarzları*. (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Trabzon.
- Temli, D. G. (2019). *Üniversite öğrencilerinin öz-değer koşulları ile saldırganlık eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Terzioğlu, F. (2006). The perceived problem solving ability of nurse managers. *Journal of Nursing Management*, 14(5):340-347.
- Tiryaki, Ş. (1996). *Spor yapan bireylerin saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi: (takım ve bireysel sporlar açısından bir inceleme)*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Mersin.
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor psikolojisi*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi, 494-507.
- Topal, H. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerileri ve yönelimleri ile fonksiyonel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 252.
- Traş, Z. & Arslan, C. & Taş, A.M. (2011). Öğretmen adaylarında mizah tarzları, problem çözme ve benlik saygısının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 716-732.
- Tural, M. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu bölümlerinde okuyan öğrencilerin çoklu zekâ kuramına göre karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuzgöl, M. (1998). *Ana baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tuzgöl, M. (2000). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14): 39-48.
- Tülüce, H. (2017). *İnsan ve agresyon enerjik çatışmaların psikolojik yönleri*. Ankara: Barış Yayınevi, (1. Baskı), 20-61.

- Türkçapar, Ü. (2009). Beden eğitimi spor yüksek okulu öğrencilerinin farklı değişkenler açısından problem çözme becerileri. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).
- Uğurlu, F.M. (2012). *Üniversite öğrencilerinin sportif faaliyetlere katılım düzeyi ile sosyal yum ve iletişim becerilerinin incelenmesi (Adıyaman ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ulupınar, S. (1997). *Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ulusoy, H. & Tosun, N. & Aydın, J. C. (2014). Sağlık yönetimi öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Ulusoy, O. (2008). *Ergenlerde bilişim teknolojileri kullanımı ve saldırganlık ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Ülgen, G. (1995). Birey ve öğrenme. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ünsal, A. (1996). Genişletilmiş bir şiddet tipolojisi. *Cogito Dergisi*. 6-7, 29-36.
- Van De Walle, J. (1989). *Elementary school mathematics*. New York: Longman.
- Vangundy, Arthur. B. (1988). *Techniques of structured problem solving*. USA New York: Van Nostrand Reinhold Co.
- Var, L. (2008). *Futbol seyircilerinin spor alanlarındaki saldırganlık davranışları hakkında betimsel bir çalışma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Veziroğlu, A. (2019). *Ortaöğretim düzeyi spor yapan ve yapmayan öğrencilerin problem çözme ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki (Şırnak ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yalçın, H. F. (1995). *Beden eğitimi öğretmeni el kitabı*. (2. Baskı), Ankara.
- Yamaner, F. (2001). *Beden eğitimi ve sporda temel ilkeler*. Bursa: Ekin kitapevi, s. 265.
- Yavuzer, H. (2009). *Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programlarının lise öğrencilerindeki etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: Okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 192:43-61.
- Yazıcı, A.G. (2014). Toplumsal dinamizm ve spor. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (1), 394-405.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.

- Yenice, N. & Özden, B. & Evren, B. (2012). *Fen öğretmen adayları için farklı değişkenlere göre problem çözme becerilerinin incelenmesi*. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 46, 3880-3884.
- Yergin, S. (2002). *Beden eğitim ve sporun önemi*. *Çağdaş Eğitim*, 290.
- Yerli, S. (2009). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yetim, A, A. (2011). *Sosyoloji ve spor*. Ankara: Berikan Yayınevi,
- Yetim, A. (2014). *Sosyoloji ve Spor*. Ankara, Berikan Yayınevi, 6.baskı, ss.187-269-273.
- Yıldırım, F. (1998). Saldırganlık ve cinsiyet ilişkisi. *Mülkiyeliler Birliği Dergisi*, 22 (210-212), 15-32.
- Yıldırım, R. (1999). *Öğrenmeyi öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Yıldırım, H.İ. & Yalçın, N. (2008), Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3).
- Yıldırım, F. (2009). Saldırganlık ve cinsiyet ilişkisi. *Mülkiyeliler Birliği Dergisi*, 22, 210-212.
- Yıldırım, A. & Hacıhasanoğlu, R. & Karakurt, P. & Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1):906-921.
- Yıldırım, B. & Özkahraman, Ş. (2011). Hemşirelikte problem çözme. (S.D.Ü). *Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 2 (3), 155-159.
- Yıldırım, B. & Özkahraman Koç, Ş. & Sarıkaya Karabudak, S. (2014). Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin problem çözme becerileri ile öğrenme biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gümüşhane: Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 859-882.
- Yıldız, M. & Fişekçioğlu, İB. & Çağlayan, HS. & Tekin, M. & Şirin, EF. & Akyüz, M. (2007). Futbol seyircisinin sosyo-ekonomik yapısının şiddete etkisi. (Karaman Spor Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2): 145-158.
- Yıldız, S. (2009). *Spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Konya.
- Yıldız, E. & Erci, B. (2011). Anne baba tutumları ile adölesan saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3):6-11.
- Yılmaz, E. & Karaca, F. & Yılmaz, E. (2009). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzurum: Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 38-48.

- Yılmaz, T. & Yiğit, Ş. (2020). Problem solving skills of students at the faculty of sports sciences. *International Education Studies*, 13(6), 180-186.
- Yurttaş, A. (2001). *Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empati becerileri ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yurttaş, A. & Yetkin, A. (2003). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik becerileri ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(1), 1-13.
- Yurttaş, H. (2016). *Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı, Erzurum.
- Yüksel, Ç. (2008). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Zhang, W. & Finy, M. S. & Bresin, K. & Verona, E. (2015). Specific patterns of family aggression and adolescents self- and other-directed harm: The Moderating Role of Personality. *Journal of Family Violence*, 30(2), 161-170.
- Whelton, M. & Ballard, G. (2002). Wicked problems In project definition. Proceedings of The International Group For Learn Construction *10 th Annual Conference*, Brazil.
- Winberg, R. & S. Gould, D. (1995). *Foundation of sport and exercise psychology*. Champign, Il: Human Kinetics.

EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. **Cinsiyetiniz?**
Kadın (..) Erkek (..)
2. **Bölümünüz? (Lütfen belirtiniz)**
3. **Sınıfınız?**
1 (..) 2 (..) 3 (..) 4 (..) 5 (..)
4. **Yaşınız?**
17 ve altı (..) 18-20 (..) 21-23 (..) 24-26 (..) 27-29 (..) 30 ve üzeri (..)
5. **Öğretim Türü?**
I. Öğretim (..) II. Öğretim (..)
6. **Genel Başarı Durumunuz?**
0.00-0.50 (..) 0.51-1.00 (..) 1.01-1.50 (..) 1.51-2.00 (..) 2.01-2.50 (..) 2.51-3.00 (..) 3.01-3.50 (..) 3.51-4.00 (..)
7. **Size göre ekonomik durumunuz nasıldır?**
(..) Çok kötü (ihtiyaçlarımı karşılamakta güçlük çekiyorum)
(..) Kötü (ihtiyaçlarımı tam karşılayamıyorum)
(..) Orta (ancak ihtiyaçlarımı karşılayabiliyorum)
(..) İyi (ihtiyaçlarımı karşılamada güçlük çekmiyorum)
(..) Çok iyi (istediğim gibi para harcayabiliyorum)
8. **En uzun süre yaşadığınız yerleşim birimi**
Kırsal Yer (Köy/Belde vb.) () İlçe Merkezi () Şehir Merkezi () Büyükşehir
9. **Lisanslı olarak spor yapma sürenizi belirtiniz?**
Hiç lisanslı spor yapmadım (..) 1 yıldan az (..) 1-2 yıl (..) 3-4 yıl (..) 5 yıl ve üzeri (..)
10. **Daha önce milli oldunuz mu?**
(..) Hiç milli olmadım (..) 1-3 kez (..) 4-6 kez (..) 7-9 kez (..) 10 ve daha fazla
11. **Aşağıdaki sportif başarılarından hangisine (1.lik, 2.lik, 3.lük) sahipsiniz?**
(..) Hiç sportif başarıım yok
(..) İl Şampiyonaları
(..) Türkiye Şampiyonaları
(..) Avrupa Şampiyonaları
(..) Dünya Şampiyonaları
(..) Olimpiyatlar
12. **Hangi branşla uğraştınız? (Lütfen belirtiniz)**

EK-2 SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ

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

Size ne kadar uyuyor?

	1-Bana çok uyuyor 2-Bana uyuyor	1	2	3	4	5	6	7
	3-Bana biraz uyuyor 4-Kararsızım							
	5-Bana biraz uymuyor 6-Bana uymuyor							
	7-Bana hiç uymuyor							
1	Haklı olan kişi karşısındakine doğal olarak herkesin içinde sert ve kırıcı davranabilir.							
2	Beni öfkeliendiren kişiye genellikle öfkelenirim.							
3	Haksızlık karşısında kişinin hakkını araması kendi bilek ve dil gücüne kalmıştır.							
4	Rahatsızlığımı içimde tutmaktansa bu duygumu beni rahatsız eden kişiye açabilirim, örneğin, dumandan rahatsız oluyorsam, yanımda sigara içen kişiye rahatsız olduğumu söylerim.							
5	Başarısızlık karşısında kolay kolay ümitsizliğe kapılmam.							
6	Satın aldığım, fakat sonradan içime sinmeyen bir malı değiştirmeye götürebilirim.							
7	Bir kişi eğer beni küçük düşürmüşse, içimden onunla alay eder ve ona küfredirim.							
8	Bir şeyi çok istiyorsam, isteğimi açıkça belirtmeyerek imada bulunurum.							
9	Bana haksızlık ettiğine inandığım kişilerin başına kötü işler geldiğini, mahvolduklarını hayal ederek avunurum.							
10	Eğer bir düşüncenin doğruluğuna inanıyorsam, bu düşüncüyü savunan tek kişi ben olsam bile yine de fikrimi savunurum.							
11	Yeni tanıştığım kişilerle rahatça konuşabilirim.							
12	Karşımdakilere gerek olumlu gerek olumsuz duygularımı rahatça açabilirim							
13	Eğer bir insan beni çok sınırlendirmişse üzerine yürüyebilirim.							
14	Sınırlendiğimde bazen öyle kendimden geçerim ki ağzımdan çıkan sözlerin farkında olmam.							
15	Bu dünyada yaşayabilmeleri için insanların acımasız olmaları gerekiyor.							
16	Bir dükkân bir butik veya markette, satıcının benimle ilgilenmediğine inanırsam, onun sonradan çok fazla vaktini alarak intikamımı alırım.							
17	Bana emretmeye hakkı olmadığına inandığım bir kişinin buyruğuna ses çıkarmasam da ya verdiği işi yapmam ya da yapsam da bir şeye							

	benzemez.									
18	Bir kişi beni kırsa fakat sonradan özür dilese, beni ne kadar kırmış olduğunu en az birkaç kez üstü kapalı olsa da hatırlatmadan rahat edemem.									
19	Bir kimse görevini yapmadığında her kim olursa olsun bunu kendisine söylerim.									
20	Çok saygı duyduğum bir kişi benimkinin tam tersi bir düşünceyi savunuyor diye kendi düşünceyi savunmaktan vazgeçmem.									
21	Topluluk karşısında konuşmaktan çekinmem.									
22	Benimkinin tersi olan görüş ve düşünceleri alt etmek bana keyif verir.									
23	Sinirlenirsem tanımadığım kişilerle ağız dalaşına girebilir, hatta kavga edebilirim.									
24	Kişinin hakkını yedirmemek amacıyla, başkalarının hakkını yemesi ters bir davranış değildir.									
25	Çevremdekiler istediklerimi yapana dek, imalarla, iğnelemelerle onları tedirgin ederim.									
26	İstemediğim bir şey yapmam istendiğinde ya o işi geciktiririm ya da baştan savma yaparım.									
27	Bir arkadaşım isteğimi yapmamakta direniyorsa ona, vaktiyle onun için yapmış olduğum iyilikleri hatırlatırım.									
28	Bir kimseden bir istekte bulunacaksam, araya bir aracı koymaktansa gider, yüz yüze görüşüm.									
29	Birisi bende bir hata bulursa, ben de onun hatalarımı bulur ve ortaya dökerim.									
30	İstemediğim bir yer veya toplantıya gitme vakti gelince hastalanıveririm.									

EK-3 PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ (PÇE)

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerinizdeki alışmış olduğunuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı be ne sıklıkla yaparım?”.

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- (1) Hep böyle davranırım
- (2) Çoğunlukla böyle davranırım
- (3) Sıklıkla böyle davranırım
- (4) Arada sırada böyle davranırım
- (5) Ender olarak böyle davranırım
- (6) Hiç böyle davranmam

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

	1	2	3	4	5	6
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam*						
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem. *						
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim. *						
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem. *						
5. Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.						
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam. Ω						
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.						
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim. *						

14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel 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 düşünürüm.						
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim. *						
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.						
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.						
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.						
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem. *						
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir. Ω						
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.						
24. Yeni bir durumda karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.						
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım. *						
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım. *						
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.						
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.						
30. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek Benim 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 emin olamam*						
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
AHMET KELEŞOĞLU EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
FAKÜLTE YÖNETİM KURULU KARARI

TOPLANTI SAYISI:47

KARAR TARİHİ :10.11.2020

KARAR NO:2020/455-Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün Tezli Yüksek Lisans öğrencisi **Özlem GÜNEŞ**'in Fakültemiz'de araştırma yapması ile ilgili yazısı görüşüldü.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi **Özlem GÜNEŞ**'in "**Spor Eğitimi Alan ve Almayan Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**" adlı tezi kapsamında Fakültemizdeki araştırmasını yetkili mercilerin küresel salgın konusunda alacağı kararlara bağlı olarak uygunluğuna;

Oy birliği ile karar verildi.



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayı ve Karar No	Tarih:19/02/2021 Toplantı Sayısı:02 Karar No:2021/45
Araştırmanın Başlığı	Spor Eğitimi Alan ve Almayan Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Duygu HARMANDAR DEMİREL
Yardımcı Araştırmacılar	Özlem GÜNEŞ
Etik Kurul Kararı	Oy Çokluğu <input type="checkbox"/> Oy birliği <input checked="" type="checkbox"/>
Düzeltilme isegerekçeleri *	Uygun <input checked="" type="checkbox"/> Uygun Değil <input type="checkbox"/> Düzeltme* <input type="checkbox"/> Görevsizlik** <input type="checkbox"/>
Görevsizlik ise gerekçeleri**	

ASLI GİBİDİR
26/02/2021