

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE
REAKTİF-PROAKTİF SALDIRGANLIK İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

Tuğba GÜLER

İzmir

2018

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE
REAKTİF-PROAKTİF SALDIRGANLIK İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

Tuğba GÜLER

**Danışman
Prof. Dr. Aşlı UZ BAŞ**

İzmir

2018

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinde Reaktif-Proaktif Saldırganlık İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı tez çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.


26.06.2018

Tuğba GÜLER

İmza

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ



Üye : Doç. Dr. Fatma Selda ÖZ SOYSAL



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Orkide BAKALIM



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26/06/2018



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Araştırmam boyunca her zaman desteğini hissettiğim; bilgisi, güler yüzü, sabrı ve deneyimleriyle tez çalışmama ışık tutan değerli hocam Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ’a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Çalışmam boyunca beni destekleyen tüm dostlarıma ve aynı süreçleri birlikte yaşarken beni motive etmeyi görev edinmiş sevgili meslektaşım aynı zamanda sınıf arkadaşım olan Ümmügülsüm AKGÜN’e teşekkür ederim.

Her anımda her türlü desteğiyle yanımda olan biricik aileme bu süre zarfında sabırlarını ve sevgilerini esirgmeden benimle birlikte çaba sarf ettikleri için teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	ix
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Problem Cümlesi.....	7
1.5 Alt Problemler.....	7
1.6 Sayıtlılar	8
1.7 Sınırlılıklar	9
1.8 Tanımlar	9
BÖLÜM 2	10
KAVRAMLAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1 Reaktif ve Proaktif Saldırganlık.....	10
2.2 Problem Çözme Becerisi.....	19
2.3 İlgili Araştırmalar.....	28
2.3.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	28
2.3.1.1 Reaktif- Proaktif Saldırganlık ile İlgili Araştırmalar	28
2.3.1.2 Problem Çözme Becerileriyle İlgili Araştırmalar	33
2.3.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	34

2.3.2.1 Reaktif- Proaktif Saldırganlık ile İlgili Araştırmalar	34
2.3.2.2 Problem Çözme Becerileriyle İlgili Araştırmalar	36
BÖLÜM 3	39
YÖNTEM.....	39
3.1 Araştırmanın Modeli	39
3.2 Evren ve Örneklem	39
3.3 Verilerin Toplanması	41
3.4 Veri Toplama Araçları	41
3.5 Veri Çözümleme Teknikleri.....	42
BÖLÜM 4	44
BULGULAR	44
4.1. Betimsel İstatistikler.....	44
4.2 Ortaokul Öğrencilerinde Problem Çözme Becerilerinin Reaktif-Proaktif Saldırganlık Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular	47
BÖLÜM 5	58
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	58
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	58
5.2 Öneriler	66
KAYNAKÇA.....	69

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	40
Tablo 2. Araştırmada Ele Alınan Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler	45
Tablo 3. Ölçek ve Alt Ölçeklerden Alınan Puanlara Ait Korelasyonlar	46
Tablo 4. Reaktif Saldırganlığın Problem Çözme Becerilerine Göre Yordanması	48
Tablo 5. Proaktif Saldırganlığın Problem Çözme Becerilerine Göre Yordanması ..	50
Tablo 6. Reaktif- Proaktif Saldırganlığın Problem Çözme Becerilerine Göre Yordanması	53
Tablo 7. Reaktif-Proaktif Saldırganlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu	55
Tablo 8. Reaktif-Proaktif Saldırganlık Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Köprü Modeli	27
-----------------------------	----



ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE REAKTİF-PROAKTİF SALDIRGANLIK İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın temel amacı problem çözme becerilerinin, ortaokul öğrencilerinin reaktif ve proaktif saldırganlık düzeylerinin yordayıcılığını belirlemektir. Araştırmada ayrıca reaktif-proaktif saldırganlığın puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini İzmir ilinin farklı ilçelerinde 5., 6. ve 7. sınıf olarak öğrenim gören 763 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği” ve “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Veri analizinde; “Spearman Sıra Korelasyonu”, “Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi (Stepwise Multiple Regression)”, “Mann Whitney U Testi” ve “Kruskal Wallis Testi” tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda problem çözme becerilerinin, reaktif-proaktif saldırganlığın anlamlı yordayıcıları olduğu ve bu değişkenlerin reaktif-proaktif saldırganlığın % 43.5’ini açıkladığı bulunmuştur. Ayrıca reaktif ve proaktif saldırganlık puan ortalamalarının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: reaktif-proaktif saldırganlık, problem çözme becerileri.

ABSTRACT

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN REACTIVE-PROACTIVE AGGRESSION AND PROBLEM SOLVING SKILLS IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS

The main purpose of this research is to specify the prediction of the levels of reactive and proactive aggression of middle school students. Furthermore in this research, it is studied whether the points of reactive-proactive aggression is changed or not related to gender or classes.

The sample of the research is formed by 796 students that are studying in 5th, 6th and 7th grades in various districts of İzmir. In this research, “Reactive-Proactive Aggression Questionnaire” and “Problem Solving Inventory for Children” are used to collect data. The techniques of “Spearman’s Rank-Order Correlation”, “Stepwise Multiple Regression”, “Mann Whitney U Test” and “Kruskal Wallis Test” are used for data analyzing.

The result of the research, it is spotted that problem solving skills are significant predictors of reactive-proactive aggression and these variable explained 43.5 % of the reactive-proactive aggressions. Also in terms of gender and grade level, statistically significant differences are found. These findings are discussed in the light of the findings of the other research results in the literature.

Key Words: reactive-proactive aggression, problem solving skills.

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde sırayla araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Canlılar hayata adımlarını atmalarıyla birlikte kendilerini bir mücadelenin ortasında bulurlar. Yaşam boyunca; hayatta kalma, türün devamını sağlama gibi değişik alanlarda mücadelelerde bulunurlar (Saygılı, 2000). Günlük hayatın birçok alanında aşılması gereken engellerle, problemlerle karşılaşılır. Kişilerin hayatlarına devam edebilmeleri için bu engellerin aşılması gerekir. Bireyler bu engelleri aşmak için bazı problem çözme yollarını dener. İnsanlar enerjilerinin ve zamanlarının çoğunu problem çözme ve karar verme süreçlerine harcar (Korkut, 2002). Problem çözme, bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak tanımlanabilir (Korkut, 2002).

Cüceloğlu'na (1991) göre yaşam, bir dizi problemlerin çözümlerini gerektirmektedir. Kişilerin yaşamda karşılaştıkları zorluklar, belirsizlikler ya da isteklerin çatışması, “otomatik” etkili bir tepkinin başarısızlığıyla oluşan mevcut durumlar yeni bakış açısı ve problem çözme davranışını gerektirmektedir (D’Zurilla

ve Goldfried, 1971). Hayatta karşılaştığımız problemler birbirinden farklı niteliklere sahip olabilir. Kimileri uzun vadeli ya da kısa vadeli, kimileri ise basit ya da karmaşık olabilir. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemler olabilir ve bu problemler birbirleriyle kaynaşıp daha büyük, karmaşık bir problem de yaratabilir (Cüceloğlu, 1991).

Problem çözme, bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içeren oldukça karmaşık bir süreçtir (Korkut, 2002). Anderson ve Heppner (1985) etkili bir şekilde problem çözen bireyleri, sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkabilen ve psikolojik uyumu yüksek kişiler olarak tanımlamıştır. Kişilerarası duyarlılığı fazla olan yani başkalarının kendileri hakkında ne düşündüğünü fazla önemseyen bireylerin, problemleri diğer kişilere kıyasla daha fazla tehdit içeren ve çözülemeyecek problemler olarak algılarlar (Blankstein, McCabe ve Mills, 1999). Aynı zamanda bu bireylerin, kendi problem çözme çabalarına yönelik düşük öz yeterlilikleri vardır ve problemi çözme girişimlerinde bulunduklarında çözüm konusunda cesaretleri çabuk kırılmaktadır (Blankstein ve diğer., 1999).

Problem çözümünün 4 aşamadan oluştuğu bazı psikologlar tarafından ileri sürülmüştür. Bu aşamalar; tanıma, üretme, kuluçka, değerlendirme olarak adlandırılır (Johnson, 1944; Akt. Cüceloğlu, 1991). Tanıma aşamasında birey ortaya çıkan problemi oluşturan engelleri tanımaya çalışır. Üretme aşamasında farklı çözümler aramaya başlar. Bu çözümleri uygular ve sonucuna bakar. Eğer uygulanan seçenekler çözüm sağlamıyorsa kuluçka evresine girip problemi bir kenara bırakır başka şeylerle uğraşır. Daha sonra probleme geri döner ve yeniden değerlendirme yapar. Birey problem bir çözüme kavuşuncaya kadar bu aşamaları tekrar tekrar yaşar (Cüceloğlu, 1991).

Dewey ise benzer olarak problem çözme aşamalarını beş adım olarak açıklamıştır;

1. Güçlüğü farkına varmak ve problemi tanımlamak.
2. Bilgileri elde etmek ve sınıflandırmak.
3. Uygun hipotezleri oluşturmak.

4. Olası çözümleri test etmek.
5. Sonuçları doğrulamak ve onları değerlendirmek (Akt. Saygılı, 2000).

Dewey'e göre bu aşamalar değişmez ve bu sırada olmak zorunda değildir; aynı zamanda süreç herhangi bir aşamadan başlayabilir ve aşamalara yenileri eklenebilir ya da olan aşamalar çıkarılıp kısaltılabilir (Akt. Saygılı, 2000). Beyin fırtınası yöntemini geliştiren Alex Osborn'a göre sorun çözme yöntemi üç aşamada gerçekleşir. İlk aşama olan sorun bulma aşamasında, sorun tanımlanır ve gerekli bilgiler toplanır. İkinci aşama olan düşün bulma aşaması, düşün üretme ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Düşün bulmada olabildiğince çok düşün üretilir ve bu düşünceler geliştirilir. Son aşama olan çözüm bulmada çeşitli çözüm yolları denenir (Saygılı, 2000).

Problem çözme yöntemine başka bir bakış açısı da sosyal öğrenme kuramıdır. Bandura (1977) sosyal öğrenme kuramında bireylerin problem çözme yöntemlerini başkalarını taklit ederek öğrendiklerini ileri sürmektedir (Akt. Saygılı, 2000). Birey, bir davranışta bulunduğu zaman başkalarının gösterdiği tepkiye göre bu davranışı sürdürüp sürdürmeyeceğine karar verir (Saygılı, 2000). Problem çözme durumu, karşılaşılan engeller sonucunda kişinin bu engellerden kurtulmasına yönelik bir süreci ifade eder. Fakat bireyler, günlük hayat içerisinde karşılaştıkları engel durumlarında öfke duygusunu yaşarlar ve bu öfke kontrol edilemediği zaman ortaya saldırganlık davranışı çıkar (Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu, 2007).

Anderson ve Bushman (2001) saldırganlığı, bir başka bireye zarar verme niyeti içeren bir davranış olarak tanımlamıştır. Fakat kazayla zarar yaratan eylemler bu tanımın dışındadır. Kazayla bir yayayı öldürmek saldırgan davranış olarak nitelendirilmez. Ancak karşı tarafa zarar verme niyetiyle yapılan girişimler başarısız dahi olsa (örn. bir insanı öldürmek için ateşlenen silahın hedefi ıskalaması) saldırgan davranış olarak nitelendirilir (Anderson ve Bushman, 2001).

Alanyazında saldırganlığın birçok sınıflandırması yapılmıştır. Anderson ve Bushman (2002) saldırganlığı, düşmanca olarak yapılan ve araçsal olarak yapılan saldırganlık olarak ikiye ayırmaktadır. Düşmanca saldırganlık, dürtüsel,

planlanmamış, öfkeyle yönetilen ve en önemli amacı hedefindeki kişiye zarar verme olan saldırganlıktır. Aynı zamanda algılanan kışkırtılmaya karşı bir tepki olarak ortaya çıkar. Saldırganlığın bu çeşidi zaman zaman duygusal, dürtüsel ya da reaktif saldırganlık olarak adlandırılır (Anderson ve Bushman, 2002). Araçsal saldırganlık ise kurbanına zarar verme amacı haricinde bazı kazançlar elde etmeyi de içeren önceden planlanmış saldırganlık olarak tanımlanmaktadır (Anderson ve Bushman, 2002). Araçsal saldırganlık reaktif saldırganlıktan daha çok proaktiftir (Berkowitz 1993, Geen 2001; Anderson ve Bushman, 2002).

Saldırganlığın farklı bir sınıflandırması olarak reaktif ve proaktif saldırganlığı ele almak mümkündür. Reaktif saldırganlık akranı tarafından geldiğini düşündüğü kışkırtmaya karşı misillime niteliğindeki, savunucu olan ve öfke eşliğinde yapılan tepkidir (Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie, 2001). Proaktif saldırganlık ise kışkırtılmamış bir halde, kasti, bir akranını etki altına almak ya da zorlama amaçlı yapılan davranışlardır (Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie, 2001).

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin reaktif ve proaktif saldırganlıklarıyla problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece okul çocuklarının saldırganlıkları konusunda farkındalığın artması beklenmektedir. Ayrıca saldırganlığın önlenmesini sağlamak için aileler, okul psikolojik danışmanları, öğretmenler ve araştırmacıların önleme ve müdahale yöntemleri geliştirmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Problem; bireyin, bir hedefe ulaşmaya çalışırken karşılaştığı engellenmeler sonucu yaşadığı bir çatışma durumudur. Kişinin hedefine ulaşması için karşılaştığı engelleri aşması gerekir. Böyle bir durumda problem çözme, kişinin hedefine ulaşmada karşısına çıkan engelleri aşması için en iyi yolu bulmasıdır (Feyzioğlu,

2008). Problem çözme becerisi daha düşük olduğunda bireylerin kaygı düzeyleri daha da yükselmekte, dolayısıyla bireyler karşılaştıkları problemleri etkili çözmede yetersiz kalmaktadırlar (Jerah, Hasija ve Malhotra, 1993; Akt. Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010). Bireyler engellenmeler karşısında öfke, öfkenin kontrol edilemediği durumunda da saldırganca davranma eğilimindedirler (Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu, 2007). İnsan saldırganlığı başka bireye zarar verme amacı taşıyan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda saldırgan, bu davranışın hedefe zarar vereceğine inanıyor olması ve hedefin de bu davranışı engellemeye sevk ettirmesi gerekmektedir (Bushman ve Anderson 2001).

Literatürde saldırganlığın farklı bir sınıflandırması olan; reaktif saldırganlık akranından geldiğini düşündüğü provokasyona karşı, savunucu, öfkeli misillime tepkisi olarak, proaktif saldırganlık ise kasti olarak bir akranını etki altına almak ya da zorlama amaçlı yapılan davranışlar olarak tanımlanmıştır (Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie, 2001). Reaktif ve proaktif saldırganlık tanımlarının iyi bilinip okullarda karşılaşılan saldırganlık durumlarına bu pencereden bakmak, istenmeyen durumların oluşmasını engellemede yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Geçtan'a (1994) göre yaşam boyunca değişen koşullara uyum sağlayabilmek belirli bir esnekliği ve yaratıcılığı gerektirir. Kişi karşılaştığı engellerde her durumda aynı kızgınlık tepkisini verirse bu kişi olaylara kendisini iyi hissedebileceği bir şekilde yön veren bir birey olamaz. Bu görüş ışığında bireylerin engellenme karşısında vereceği toplum tarafından kabul edilebilir ve doğru tepkileri, saldırgan tepkilere dönüştürmeden önce öğrenmesi gerekmektedir yorumunu yapabiliriz. Çocuk eğitiminde önemli olan çocuğun kızgınlığını yaşamaması değil, kızgınlığını toplumun onaylamayacağı saldırganca davranışlara dönüştürmemesidir (Geçtan, 1994).

Ergenlik dönemi, bireyin yetişkin olma yolunda geçirdiği önemli bir dönemdir. Ergenlerin yetişkinler arasında yer edinebilmesi için sağlıklı kişilerarası iletişim kurabilmesi gerekir (Gönültaş, 2013). Günlük hayatta çoğu birey istenmeyen durumlar karşısında öfke duygusu yaşamaktadır. Aşırı öfke kişide sağlık sorunlarının

gelişmesine ve kişilerin başkalarıyla olan ilişkilerinde bozulmalar yaşamasına sebep olabilir (Brondolo, DiGiuseppe ve Tafrate, 1997). Öfkeyi açığa çıkarmak saldırgan çocuklara müdahale etmek için önemlidir ve öfkeyle ilişkili öğelerin değerlendirilmesi böyle müdahale programları geliştirmek için gerekli görülmektedir (Hubbard ve Swift, 2013). Bireylerin ergenlik döneminde karşılaştığı güçlükler ile daha iyi bir şekilde başa çıkabilmesi açısından bireysel farkındalıklarının artırılması, özgüven-özsaygı düzeylerinin geliştirilmesi, öfke duygularıyla olumlu bir şekilde baş edebilme becerilerinin geliştirilmesi ve saldırgan davranışlardan uzak durması konularında desteğe ihtiyacı olabilmektedir (Kılıçarslan, 2016). Ergenlerde şiddeti azaltmada yararlı olan problem çözme ve düşünme becerilerinin kazandırıldığı müdahale programlarının önemini Breunlin, Bryant-Edwards, Cimmarusti ve Hetherington (2002) yapmış oldukları çalışmayla vurgulamışlardır.

Ergenlik döneminin zorluklarından biri de ergenlerin öfke denetimi, çatışma çözme, problem çözme ve iletişim gibi yaşam becerilerindeki yetersizliklerdir (Yavuzer, 2011). Bu dönemde, çeşitli problemlerle karşılaşan ergenler, yetersiz problem çözme becerileri nedeniyle saldırganlığa başvurabilir. Saldırganlığın okullarda yaygın olduğu ve öğrencilerin saldırganlığın olumsuz etkilerinden çok da farkında olmadıkları, bu yüzden bu konuda çalışmalar yapılmasının önemli olduğu söylenebilir. Ergenlerin kişisel gelişimlerini olumsuz etkilemekle birlikte okullarda sıkça rastlanan saldırganlık, eğitim-öğretimi de olumsuz olarak etkileyen problemlerden biri olmuştur. Okullarda yaşanan saldırganlığı önleme ve azaltma amacıyla birçok psiko-eğitim programlarıyla öğrencilere sosyal beceriler öğretilmeye çalışılmaktadır.

Saldırganlığın farklı türlerini ifade eden reaktif ve proaktif saldırganlık ile ilgili literatürde daha fazla çalışma yapılması saldırganlığın bu türünün daha iyi anlaşılması için yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Yine bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin proaktif ve reaktif saldırganlıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenerek, ergenlerin saldırganlığı ile ilgili farkındalığı artırma konusunda literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Hubbard, McAuliffe, Morrow ve Romano (2010) reaktif saldırganlığın çocukların sosyal bir problemle karşı karşıya kaldıklarında uygun bir çözüm oluşturmaları için zaman ayırmadan akıllarına ilk gelen düşüncüyü

(saldırganlığı) uygulamasının bir sonucu olabileceğini belirtmiştir. Bu durum da reaktif saldırgan bireylerin problem çözme becerilerinde daha etkin olması gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmayla, reaktif ve proaktif saldırganlığın ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileriyle arasında bir ilişki olup olmadığı bilerek okullarda saldırganlığı azaltmak için yapılan müdahaleler için faydalı olacağına inanılmaktadır.

1.4 Problem Cümlesi

Bu araştırmada “Ortaokul öğrencilerinin reaktif saldırganlıkları ve proaktif saldırganlıkları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

1.5 Alt Problemler

Araştırma probleminin daha ayrıntılı olarak incelenmesi için alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

1. Ortaokul öğrencilerinin reaktif saldırganlıkları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin proaktif saldırganlıkları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin reaktif-proaktif saldırganlıkları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri onların reaktif saldırganlıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

5. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri onların proaktif saldırganlıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri onların reaktif- proaktif saldırganlıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinin reaktif saldırganlıkları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
8. Ortaokul öğrencilerinin proaktif saldırganlıkları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
9. Ortaokul öğrencilerinin reaktif-proaktif saldırganlıkları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
10. Ortaokul öğrencilerinin reaktif saldırganlıkları sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
11. Ortaokul öğrencilerinin proaktif saldırganlıkları sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
12. Ortaokul öğrencilerinin reaktif-proaktif saldırganlıkları sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.6 Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek maddelerini içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.7 Sınırlılıklar

1. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerine bağlı okulların 5, 6 ve 7. sınıflarına devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan reaktif ve proaktif saldırganlık “Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan problem çözme becerisi “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Reaktif Saldırganlık: Reaktif saldırganlık akranı tarafından geldiğini düşündüğü kışkırtmaya karşı misillime niteliğindeki, savunucu olan ve öfke eşliğinde yapılan tepkidir (Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie, 2001).

Proaktif Saldırganlık: Proaktif saldırganlık ise kışkırtılmamış bir halde, kasti, bir akranını etki altına almak ya da zorlama amaçlı yapılan davranışlardır (Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie, 2001).

Problem Çözme: Bireyin karşılaştığı, aniden ortaya çıkan ya da kronikleşmiş problemler için başa çıkma çözümlerini tanımladığı, keşfettiği ve geliştirdiği kişisel bir süreçtir (D’Zurilla, Nezu ve Nezu, 2013).

BÖLÜM 2

KAVRAMLAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Reaktif ve Proaktif Saldırganlık

Günlük hayat içerisinde yaşadığımız olaylarla birlikte çeşitli duygulara kapılırız. Öfke, doyurulmamış isteklere, istenmeyen sonuçlara ve karşılanmayan beklentilere verilen son derece doğal, evrensel ve insanı bir duygusal tepkidir (Soykan, 2003). Öfkenin kontrol edilemediği zamanlarda da saldırganlık davranışı ortaya çıkmaktadır. Saldırganlık, bireylerin yaşına, eğitim seviyesine, içinde bulunduğu ortama göre farklılaşabilmektedir. Öfke ve saldırganlık her bireyin farklı şekillerde ortaya koyduğu bir duygu durumudur. (Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu, 2007).

İnsan saldırganlığı bir bireyin başka bir bireye yönelik olarak zarar verme amaçlı olan herhangi bir davranışı olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda saldırgan, bu davranışın hedefe zarar vereceğine inanıyor olması ve hedefi de bu davranışı engellemeye sevk ettirmesi gerekmektedir (Bushman ve Anderson 2001). Fakat kaza sonucu zarar yaratan eylemler bu saldırganlık tanımının dışındadır. Kazayla bir yayayı öldürmek saldırgan davranış olarak nitelendirilmez. Ancak karşı tarafa zarar verme niyetiyle yapılan girişimler başarısız dahi olsa (örn. bir insanı öldürmek için ateşlenen silahın hedefi ıskalaması) saldırgan davranış olarak nitelendirilir (Anderson ve Bushman, 2001). Saldırganlık başka bir kişiyi incitme, zarar vermeyle sonuçlanan davranışları ya da eylemleri işaret etmektedir (National Collaborating Centre for Mental Health [NCCMH], 2015). Saldırganlığın tanımı; “amaç yönelimli enerjinin

ifadesi; ahlakdışı, itici, yakışıksız davranış; bir başka insana psikolojik ya da fiziksel olarak zarar verme, incitme, acıtma niyeti; diğerleri üstünde baskı kurma niyeti; öfkenin deneyimlenip yansıtılması; savunucu ve koruyucu davranış; sözel taciz, aşağılayıcı konuşma, tehditler ya da sözel olmayan jestler; arzulanan bazı şeylere ulaşmak için araçsal kullanım; objelere ya da çevreye zarar verme; bir başka insanı silahlı ya da silahsız yaralama ya da öldürme durumu veya girişimleri; uygunsuz, istenmeyen veya reddedilmiş cinsel teşhir ya da ilişki” gibi bu öğelerin hepsini veya bazı kombinasyonlarını içerir (NCCMH, 2015). Geçtan (1994) saldırganlığı denetlenemeyen kızgınlık tepkileri olarak tanımlar. Saldırgan davranışlar; itme, vurma gibi fiziksel ya da aşağılama, isim takma ve alay etme gibi sözel olabilir. Aynı zamanda saldırgan davranışlar akranının ilişkilerine ya da itibarına zarar vermeyi de içerebilir (Hubbard, McAuliffe, Morrow ve Romano, 2010).

Saldırganlığı farklı yönlerle ele alan birçok kuram vardır. Bunlardan bir tanesi de bilişsel yeni çağrışım kuramıdır. Berkowitz (1989, 1990, 1993); engellenme, provokasyonlar, yüksek sesler, rahatsız edici sıcaklıklar ve hoş gitmeyen kokular gibi istenmeyen olayların olumsuz duyuş yarattığını öne sürer. Olumsuz duyuş da hem kavga hem kaçma eğilimi olan çeşitli düşüncelere, hatıralara, dışavurumsal motor tepkilere ve psikolojik tepkilere teşvik eder. Kavga çağrışımları öfkenin ilkel duygularını yükseltir. Kaçma çağrışımları ise korku gibi duygularını yükseltir. Ayrıca bilişsel yeni çağrışım kuramı, itici olay sırasındaki ipuçlarının olay ile ve olayın neden olduğu bilişsel duygusal tepkilerle bağlantılı olduğunu varsayar (Akt. Anderson ve Bushman, 2002).

Bilişsel yeni çağrışım kuramında saldırgan düşünceler, duygular ve davranışsal eğilimler hafızada birbiriyle bağlantılıdır (Collins ve Loftus 1975; Akt: Bushman ve Anderson, 2000). Bu teori aynı zamanda değerlendirme ve yükleme gibi yüksek dereceli bilişsel süreçleri de içermektedir. Eğer insanlar da yapma motivasyonunda ise nasıl hissettikleri konusunda düşünebilirler. Böyle hissetmelerine neyin sebep olduğuna dair anlam yüklemede bulunabilirler. Davranışlarının neden olacağı sonuçların farkına varabilirler. Bu şekilde öfke, korku veya iki duygu birden daha net olarak farklılaşır. Aynı zamanda bireyler bu duygularla bağlantılı olan davranış

eğilimlerini durdurabilir ya da arttırabilir. Bu kuram özellikle düşmanca saldırganlığı açıklamak için uygundur fakat harekete geçme süreçleri diğer saldırganlık tipleriyle de alakalıdır (Akt. Anderson ve Bushman, 2002).

Saldırganlığı ele alan bir başka kuram da sosyal öğrenme teorisidir. Sosyal öğrenme teorisine göre insanlar, saldırgan tepkileri diğer karmaşık sosyal davranışları öğrendikleri şekilde –direkt deneyimle ya da diğerlerini gözlemleyerek öğrenirler (Bandura, 1983; Akt. Anderson ve Bushman, 2002). Sosyal öğrenme kuramı saldırgan davranışların gerçekleşmesini gözlemle öğrenme süreçleriyle açıklar. Sosyal öğrenme teorisi, sosyal davranış açıklayan beklentileri ve inançları tanımlamak ve anlamlandırmak için yararlı bir takım kavramlar sağlar (Anderson ve Bushman, 2002).

Sosyal öğrenme süreçlerinden daha spesifik ve detaylı olarak görülen şema kuramı da saldırganlığı açıklamıştır. Buna göre Huesmann (1986, 1998) çocukların şiddeti kitle iletişim araçlarında gözlemlemesiyle birlikte saldırgan şemalar öğrendiklerini öne sürmüştür. Şemalar durumu tanımlar ve kişinin davranışına yol gösterir. Kişi ilk önce yaşadığı durumu temsil eden bir şema seçer ve sonrasında şemada kendisine bir rol atar. Bir şema bir kez öğrenildiğinde diğer zamanlarda da tekrar kullanılır ve kişinin davranışı için yol gösterici olur (Akt. Anderson ve Bushman, 2002).

Şemalar özellikle iyi prova edilmiş, hafızada birbiriyle iyi bağlantılı kavramlar, çoğu kez nedensel bağlantılar, amaçlar ve hareket planları içeren dizilerdir (Abelson 1981, Schank ve Abelson 1977; Akt. Anderson ve Bushman, 2002). Şemanın öğeleri birbiriyle çok güçlü bir şekilde bağlıdır, anlamsal bellekte bölünmez bir kavram halindedir. Ayrıca kişi birkaç şemayı prova edince kişinin önemli sosyal davranışlarını etkileyen beklentilerini ve niyetlerini değiştirebilir (Anderson 1983, Anderson ve Gedfrey 1987, Marsh ve diğer., 1998; Akt. Anderson ve Bushman, 2002). Sıklıkla tekrar edilen şemalar iki şekilde ulaşılabilirlik gücü edinir. Çoklu tekrar etme, hafızada diğer kavramlara ek bağlantılar yaratır. Böylece harekete geçirebileceği yolları arttırmış olur. Çoklu tekrarlar ayrıca kendi aralarındaki bağlantıların gücünü artırır; televizyonda çokça kez silahın kullanıldığı anlaşmazlıklara tanık olan çocuğun birçok

duruma genelleştiren bir şemasının olması olasıdır. Bir başka deyişle şemalar kronik olarak ulaşılabilir. Bu kuram özellikle sosyal öğrenme süreçlerinin genelleştirilmesi ve karmaşık algı-değerlendirme-kararlaştırma-davranışsal süreçlerinin otomatikleşmesini açıklamada yararlıdır (Akt. Anderson ve Bushman, 2002).

Saldırganlığı ele alan bir başka kuram olan heyecan transfer teorisi (Zillmann 1983) psikolojik olarak uyarılmanın yavaşça yok olduğunu belirtmektedir. Eğer uyarılmaya sebep olan iki olay birbirinden kısa bir süre ile ayrılmışsa ilk olayın uyarılması ikinci olayın yanlış nedene yüklenmesine sebep olabilir. İkinci olay öfkeyle ilişkiliyse ilave uyarılma kişiyi daha da öfkeli yapar. Heyecan transferinin görüşü birey abartılmış uyarılmasını kasten abartılı bir şekilde öfkesine atfederse öfke uzun süre boyunca sürer. Dolayısıyla bireyin uyarılması dağılıp gitse de kişi kendiliğinden oluşan öfke işareti sürdükçe saldırganlığını devam ettirir (Akt. Anderson ve Bushman, 2002).

Sosyal etkileşim kuramı (Tedeschi ve Felson 1994), saldırgan davranışı ya da zorlayıcı eylemleri sosyal etki davranışı olarak açıklar. Örnek olarak bir fail zorlayıcı eylemleri hedefinin davranışında bazı değişiklikleri sağlamak için kullanır. Zorlayıcı eylemler fail tarafından değer bir şeyi (bilgi, para, mal, cinsel ilişki, güvenlik) elde etmek için, algılanan yanlışlar için cezalandırıcı adalet elde etmek ya da arzulanan sosyal özellikler (sertlik, iktidar gibi) kazanmak için kullanılabilir. Bu teoriye göre fail, seçimleri beklenen ödüller, ücretler, değişik sonuçlar kazanma olasılıkları olan bir karar verici durumundadır. Sosyal etkileşim kuramı yüksek seviyede hedefler tarafından güdülenmiş saldırgan davranışlara açıklama sağlamaktadır. Araçsal saldırganlığın arkasında bile tahrik eden kişiyi gelecekte tahrik etme ihtimalini azaltma sırasına göre cezalandırma gibi bazı rasyonel hedefler yatmaktadır (Akt. Anderson ve Bushman, 2002).

Fromm (1973) insandaki saldırganlık türleri olarak; yumuşak saldırganlık ve yıkıcı saldırganlık üzerinde durmuştur. Fromm'a göre saldırganlık sınıfına sokulan her türden tepi arasında en temel ayrım, yaşama hizmet eden yumuşak saldırganlık ile zalimce saldırganlık arasındaki ayrımdır. Biyolojik olarak uyarlanabilir olan yumuşak

saldırganlık, yaşama yönelik tehditlere verilen bir tepkidir, kalıtsal olarak programlanmıştır, bütün hayvanlarda ve insanlarda ortak olarak bulunur, tepkisel ve savunucudur; ya yok ederek ya da kaynağını kurutarak tehdidi ortadan kaldırmayı amaçlar. Biyolojik bakımdan uyarlanamayan zalimce saldırganlık bir başka deyişle yıkıcılık ve zalimlik; tehdide karşı bir savunma değildir, kalıtsal olarak programlanmamıştır ve yalnızca insana özgüdür. Bu saldırganlık türü toplumsal bakımdan yıkıcı olduğu için biyolojik yönden zarar vericidir; başlıca dışavurumları öldürme ve zalimliklerdir. Başka herhangi bir amaca gerek duymaksızın haz vericidir, yalnızca saldırıya uğrayana değil saldırana da zarar verir. Zalimce saldırganlık, bir içgüdü olmamakla birlikte, kökeni insan varoluşunun somut koşullarında bulunan bir insan gizilgücüdür.

Anderson ve Bushman (2002), saldırganlığı, düşmanca olarak yapılan ve araçsal olarak yapılan saldırganlık olarak ikiye ayırmaktadır. Düşmanca saldırganlık, dürtüseldir, planlanmamıştır, en temel duygusu öfke olan ve en önemli amacı hedefindeki kişiye zarar verme olan saldırganlık türüdür. Aynı zamanda algılanan kışkırtılmaya karşı bir tepki olarak ortaya çıkar. Saldırganlığın bu çeşidi zaman zaman duygusal, dürtüsel ya da reaktif saldırganlık olarak adlandırılır (Anderson ve Bushman, 2002). Araçsal saldırganlık ise kurbanına zarar verme amacı haricinde bazı kazançlar elde etmeyi de içeren önceden planlanmış saldırganlık türü olarak tanımlanmaktadır (Anderson ve Bushman, 2002). Araçsal saldırganlık reaktif saldırganlıktan daha çok proaktiftir (Berkowitz 1993, Geen 2001; Anderson ve Bushman, 2002). Araçsal saldırganlık ve düşmanca saldırganlık arasındaki ilk fark, saldırganca davranışın birincil hedefidir. Düşmanca saldırganlık için zarar verme nihai amaçtır. Örnek olarak, okul bahçesindeki kavga, çoğu kez kavga sonucunda alabileceği cezayı bile bile birincil hedef olarak rakibine zarar vermek olmaktadır. Araçsal saldırganlık için zarar vermek ise bir başka sonucu ifade etmektedir. Örnek olarak bir kiralık katil bir başkasını sadece para için öldürebilir. Bu iki saldırganlık tipi arasındaki bir diğer fark ise öfkenin mevcudiyetidir. Araçsal saldırganlık her zaman öfkeyi barındırmazken düşmanca saldırganlık her zaman öfkeyi barındırır. Üçüncü fark ise planlamanın ve düşüncelerin boyutudur. Düşmanca saldırganlık; dürtüsel, planlanmamış ve sıcaklığına bir davranış olarak görülür. Tercih edilecek çeşitli

davranışların sonuçları -eğer yapılabilirse- az düşünülür. Ters olarak araçsal saldırganlık, kasti ve planlanmıştır. Araçsal saldırganlık genellikle potansiyel kazançlarını ve elde edeceği yararların hesabını yapmayı içerir. Kişi en iyi seçeneği yorumlama yoluyla ve zihnen planları test ederek bulur (Bushman ve Anderson, 2001).

Reaktif ve proaktif saldırganlık, saldırganlığın başka bir sınıflandırması olarak karşımıza çıkmaktadır. Reaktif saldırganlık akranı tarafından geldiğini düşündüğü kışkırtmaya karşı misillime niteliğindeki, savunucu olan ve öfke eşliğinde yapılan tepkidir (Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie, 2001). Proaktif saldırganlık ise kışkırtılmamış bir halde, kasti, bir akranını etki altına almak ya da zorlama amaçlı yapılan davranışlardır (Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie, 2001).

Proaktif saldırganlığın kuramsal temelleri sosyal öğrenme kuramında yer almaktadır. Bu kuram, saldırganlığın sonradan kazanılan ve pekiştireçlerle kontrol edilen bir davranış olduğunu varsayar (Hubbard, Parker, Ramsden, Flanagan, Relyea, Dearing, Smithmyer, Simons ve Hyde, 2004). Proaktif davranışlar gösteren çocuklar sözel ve fiziksel saldırgan davranışları proaktif olmayan çocuklara göre daha belirgin olarak olumlu yollarla değerlendirmektedir (Crick ve Dodge, 1996). Akranları saldırgan davranışlara boyun eğme eğiliminde olduklarından proaktif saldırgan çocuklar, saldırganlığı genellikle sosyal amaçları kazanmada etkili ve uygulanabilir bir yol olarak görmektedir (Crick ve Dodge, 1996). Saldırganlık deneyimlerine güvenen çocuklar, saldırganlığı istedikleri hedeflere ulaşmak için kullanmaktadırlar. Bu konuda iyi olduğunu düşünen çocuklar için saldırganlığı, soğukkanlılıkla ve kasti olarak başarılı bir şekilde uygulamaktadır (Hubbard ve diğer., 2010).

Bu iki saldırganlık türünün ilişki örüntülerindeki farklılık her iki saldırganlığın kendi teorik tanımlarıyla tutarlıdır. Özellikle reaktif saldırgan davranışların, doğru olsun ya da olmasın, bir akranı tarafından kışkırtılma algısıyla başlatılıyor olması bu kişilerdeki sosyo-bilişsel eksiklikleri göstermektedir. Bu tür davranışlar bir kez ortaya çıkması bile akran reddine neden olabilir. Çünkü bu davranışlar genellikle, kuvvetli ve olumsuz duygulanımla karakterize edilmiştir. Bu saldırgan davranışlar akran grubu için çarpıcıdır ve çocuk, bunu saldırganlık değiş tokuşunun başlangıcı olarak algılar.

Akranları tarafından reddedilmek, aynı zamanda reaktif saldırganlıkla ilişkili olan liderlik özelliğinin, işbirliğine yatkınlığın ve akranlarına önem verme özelliklerinin olmaması gibi sosyal beceri eksikliğinin sonucudur (Boivin ve Poulin, 2000).

Proaktif saldırganlık “nesne yönelimli” ya da “kişi yönelimli” olabilir. Objeye yönelimli proaktif saldırganlık; bir nesneyi, bölgeyi ya ayrıcalığı elde etmeyi amaçlamaktadır. Bu durumda geçmişteki araçsal saldırganlık tanımıyla eşdeğer olmaktadır (Hartup, 1974; Akt. Hubbard ve diğer., 2004). Daha çok kişi yönelimli olan proaktif saldırganlık ise bir akranını baskı altına almak, gözünü korkutmak ya da zorbalığın örneklerini içermektedir (Hubbard ve diğer., 2004).

Proaktif saldırganlığın planlı ve araçsal özellik taşımasından dolayı proaktif saldırganlık, saldırgan davranışın sonuçlarının olumlu değerlendirmesiyle bağlantılıdır. Dahası proaktif saldırgan davranışların amaçlılığı kişilerin liderlik ve mizah anlayışlarıyla ilişkilidir. Proaktif saldırgan davranışlar sadece grup tarafından takdir edilen bazı sosyal kurallar sağladığından değil aynı zamanda kişiye gücü, istediği imkânlarla ulaşma olanağı verdiği için akran grubunun bazı üyeleri tarafından kabul edilip tolere edilebilir (Boivin ve Poulin, 2000).

Proaktif davranışlar gösteren çocuklar sözel ve fiziksel saldırgan davranışları proaktif olmayan çocuklara göre daha belirgin olarak olumlu yollarla değerlendirmişlerdir. Proaktif saldırgan çocuklar, saldırganlığı genellikle sosyal amaçları kazanmada etkili ve uygulanabilir bir yol olarak görmektedir. Çünkü akranları saldırgan davranışlara boyun eğme eğilimindedir. Saldırganlığın pozitif görünümünü benimseyen proaktif saldırgan çocuklar zamanla daha güçlü hale gelir çünkü bu çocukların zamanla saldırganlığın etkisini gözlemlemek için imkânlarını arttırıyor ve saldırganlığı uyguladıkça tekrar uygulama yeteneği için kendilerine özgüven inşa ediyorlar (Crick ve Dodge, 1996).

Proaktif saldırgan çocuklar ve akranlarının sosyal hedefleri karşılaştırıldığında sosyal etkileşimleri sırasında ilişkiyi geliştirici amaçları proaktif çocukların diğer akranlarına kıyasla daha az kabul ettikleri belirtilmiştir. Daha ziyade yapısı

bakımından yarar sağlayan ve bencil amaçlar tercih ederler (örnek olarak, bir akranla arkadaş olmak yerine akranından bir oyuncak elde etmek). Saldırgan davranışların genellikle diğerleriyle olan ilişkiye zarar verme potansiyeli vardır. Çünkü proaktif saldırgan çocuklar akranlarına göre daha az ilişkisel amaçlar yönelimlidir. Sosyal amaçları, saldırganlığı kullanmalarını engellemede daha az etkisi vardır (Crick ve Dodge, 1996).

Proaktif saldırgan çocuklar akranları tarafından yıkıcı ve can sıkıcı olarak görülmektedir. Fakat aynı zamanda proaktif saldırgan çocuklardan farklı olarak lider özellikli ve mizah anlayışına sahip kişiler olarak görülmektedir. Bu çocukların kişilik profilleri rahatsız edici görülen özelliklerle birlikte bazı olumlu yönler (liderlik, mizah gibi) ve bazı olumsuz yönlerle (kavga çıkarma, rahatsız etme gibi) tanımlanmaktadır. Reaktif saldırgan çocuklar akranları tarafından rahatsız edici ve saldırgan olarak görülmektedir fakat proaktif saldırgan çocukların algılandığı gibi olumlu özelliklerle görülmemektedir (Coie ve Dodge, 1987).

Reaktif ve proaktif saldırganlığın ikisinde de görülen bilişsel ve duygusal alanlara ait farklılıklar bulunmaktadır. Coie ve Dodge (1987) 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle yapmış oldukları araştırmada, reaktif saldırgan davranışlarında bulunan çocukların karşılaştıkları muğlak davranışları saldırgan olmayan akranlarına kıyasla daha sıklıkla düşmanca kışkırtma olarak yanlış yorumlama eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Tam tersi bir şekilde reaktif saldırganlıktan farklı olarak proaktif saldırganlıkta saldırganlığın amacının hedefe ulaşmak olduğuna dair bir eğilim vardır (Crick ve Dodge 1996).

Reaktif saldırganlık, çocukların sosyal bir problemle karşı karşıya kaldıklarında uygun bir çözüm oluşturmak için zaman ayırmadan akıllarına ilk gelen düşünceyi (saldırganlığı) uygulamasının bir sonucu olabilir (Hubbard, McAuliffe, Morrow ve Romano, 2010). Bazı çocuklar akranlarıyla yaşadıkları sorunları saldırgan olmayan yollarla halletme deneyimi eksikliği yaşamaktadır. Bu çocuklar tüm bu sorunları savunma gerektiren provakasyon olarak algılamaktadırlar (Hubbard ve diğer., 2010). Reaktif saldırgan çocukların diğer çocuklara göre daha fazla depresif

duyguları olduğu belirtilmiştir. Reaktif saldırgan çocuklar, proaktif saldırgan çocuklardan farklı olarak aileleri ve akranları tarafından reddedildikleri ve sosyal olarak izole edildikleri için depresif duygulara daha meyilli oluyor olabilirler (Boivin ve diğer., 1998; Akt, Brendgen, Tremblay ve Vitaro 2002).

Reaktif saldırganlık, mizaç temelli olarak itici uyarıcılara karşı düşük eşişe sahip olma ve duygusal tepki verme eğilimiyle alakalı olabilir. Reaktif saldırgan bireylerin güçlü engelleme sisteminin var olması ve suça ortaklık edecek arkadaş desteğinin olmaması nedeniyle suç işlemeye öncülük etmemektedir. Fakat reaktif saldırganlık, düşük ebeveyn- çocuk ilişkisi, akran reddi, strese karşı hassaslık nedeniyle depresyon gibi problemlerle ilişkilidir. Karşıt olarak proaktif saldırganlık fiziksel saldırganlığı erken model alma, kaygı eksikliği, antisosyal-psikopatik kişilik profilini işaret eden dikkat ile ilişkili kaynaklarla alakalıdır. Bu tipteki saldırganlık düşük önleme sistemi veya sapkın arkadaşların işbirliğiyle suç işlemeye öncülük eder (Brendgen ve diğer., 2002).

Reaktif saldırganlık itici uyaranlara karşı düşük eşişe sahip olma ve duygusal davranma eğilimi mizaçlarıyla alakalıdır (Brendgen ve diğer., 2002). Proaktif saldırganlıkta ise çocuk, büsbütün öfkeli olduğu durumlarda bile dışa karşı öfke ifadelerinde tamamen kontrollü davranmaktadır (Hubbard, Smithmyer, Ramsden, Parker, Flanagan, Dearing 2002). Proaktif saldırganlık; empati ve suçluluk gibi toplumsal duyguları göstermede başarısızlığı açıklayan hissizlik, duyarsızlık kişisel özelliklerle de bağlantılıdır (Clements, Frick ve Kruh, 2005).

Proaktif davranışlar gösteren çocuklar; sözel ve fiziksel saldırgan davranışları, proaktif olmayan çocuklara göre daha belirgin olarak olumlu yollarla değerlendirmektedirler. Proaktif saldırgan çocuklar saldırganlığı, genellikle sosyal amaçları kazanmada etkili ve uygulanabilir bir yol olarak görmektedir. Çünkü akranları saldırgan davranışlara boyun eğme eğilimindedir. Saldırganlığın pozitif yönünü benimseyen proaktif saldırgan çocuklar, saldırganlığın etkisini gözlemleyerek saldırganlığı tekrar uygulamak için özgüven kazandıkları için bu çocuklar zamanla daha güçlü hale gelmektedir (Crick ve Dodge, 1996).

2.2 Problem Çözme Becerisi

D’Zurilla, Nezu ve Nezu (2013), yaşam problemlerinin çözümünü (sık sık literatürde bireylerarası veya sosyal bağlamda problem çözme içermeyen tipten ayırt etmek için sosyal problem çözme de denir), bireyin aniden ortaya çıkan ya da kronikleşmiş problemler için başa çıkma çözümlerini tanımladıkları, keşfettikleri ve geliştirdikleri kişisel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Problem çözme; bilinçli, rasyonel, çaba gerektiren, amaçlı bir eylemdir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Dewey’e göre problem, insan zihnini karıştıran ona meydan okuyan her şey olarak tanımlanmıştır (Baykul, 1987; Akt. Gelbal, 1991). Buna göre bir problem bazı kişilerin zihnini karıştırdığında bazılarının karıştırmayabilir. Eğer insan bir problem ile daha önceden karşılaşmış ve bu problemi çözmüşse bu problem kişi için sorun olmaktan çıkabilir. Yani durumun kişi için problem olabilmesi için yeni olması gerekir (Gelbal, 1991).

Problem teriminin tanımını yapmak oldukça zordur, Horan (1979) tanımları yıllarca karşılaştırmış ve evrensel olarak kabul edilebilir bir “problem” teriminin olamayacağına kanaat getirmiştir (Akt. Heppner ve Krauskopf, 1987). D’Zurilla ve Goldfried, (1971) problemi; bir kişinin çevresine sırayla ve etkili bir şekilde karşılık vermesi gereken spesifik bir durumu ya da ilişkili durumlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Eğer birey bir durumla karşı karşıya geldiğinde hemen verebileceği etkili bir yanıt seçeneği yoksa durum problemlilik olarak nitelendirilir (Davis, 1966; Skinner, 1953; Akt. D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Problem, var olan veya beklenen bir hayat durumu olarak tanımlanmaktadır. Şöyle ki;

- Ani veya uzun vadede ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçların önüne geçmek için uygun bir tepki gerektiren problem (örneğin pratik veya duygusal homeostazi yeniden kazanmada zorluk yaşamak)

- Etkili bir tepkinin birtakım engellerin varlığı sebebiyle o durumu yaşayan insan için hemen görünür veya ulaşılabilir olmadığı durumlarda ortaya çıkan problem olarak görülmektedir (D’Zurilla, Nezu ve Nezu, 2013).

Problemin yol açtığı taleplerin, kişinin kendi sosyal ve fiziksel çevresinden kaynaklanabileceği (örneğin bir ilişkinin bitmesi/ayrılık, doğal bir afet) gibi zihinsel (örneğin daha çok para kazanma isteği, yaşamdaki hedeflerle ilgili kafa karışıklığı, sosyal destek eksikliğinden kaynaklanan üzüntü) de olabileceğine dikkat edilmelidir (D’Zurilla, Nezu ve Nezu, 2013). Herhangi bir problemli durum, dışsal olayları ve düşünceleri ya da duygusal tepkileri içeren uyarıcı karmaşası görülmektedir. Dahası “durum” terimi kullanılırken belli bir zamanı ya da yeri işaret etmesi şart değildir. Bir problemli durum belirli bir zaman içerisinde farklı mekânlardaki birbiriyle ilişkili olayların serisini içerebilir. Problemli durum olarak tanımlanan çeşitli uyarıcı olaylar, kişiye duruma karşı verebileceği etkili olacak karşılığı belirlemede yardımcıdırlar (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Problem; bireyin, bir hedefe ulaşmaya çalışırken karşılaştığı engellenmelerle yaşadığı bir çatışma durumudur. Kişinin hedefine ulaşması için karşılaştığı engelleri aşması gerekir. Böyle bir durumda problem çözme, kişinin hedefine ulaşmada gerekli olan engelleri aşması için en iyi yolu bulmasıdır (Feyzioğlu, 2008). Aksoy (2003) problemi, bir kişinin istediği amaca ulaşırken topladığı güçlerin karşısına çıkan engeller olarak tanımlamıştır. Problemin özellikleri; alandaki birçok uzmana göre problemler farklı türde olmaktadır. Örneğin, problemler rutin-yaratıcılık boyutlarına göre farklılaşmaktadır (Anderson, 1980; Akt. Heppner ve Krauskopf, 1987). Rutin problemler genelde bireylerin tepki vermek için hazır oldukları durumlardır (örnek olarak bir arkadaşı telefonla arama, menüden bir yemek sipariş etmek, yeni kıyafetler seçip almak gibi). Bu görevler oldukça rutin işler olduğundan kişi bu durumu kişi problem olarak görmez aynı rutin matematik problemi ($2+2=4$) gibi yetişkinler için zor durumlar değildir. Bir diğer yandan bazı problemler özgün ve yaratıcı tepkiler gerektirir (Heppner ve Krauskopf, 1987).

Bir kimse, bir problemin tekrar edilen etkili karşılık verme girişiminin başarısızlığına uğramasıyla birlikte hemen veya sonrasında ortaya çıktığını fark edebilmelidir. Bir problem bir defaya mahsus bir olay olabilir (örn. işe giderken treni kaçırmak, asansör boşluğuna arabanın anahtarını düşürmek), benzer veya birbirine bağlı bir olaylar serisi olabilir (örn. bir kimsenin patronunun sürekli ve mantıksız istekleri, bireyin ergen kızının kısıtlamaları sürekli olarak ihlal etmesi) ya da kronik, süregelen bir durum olabilir (D’Zurilla, Nezu ve Nezu, 2013).

Danışan tarafından problem olarak algılanan durumlar çeşitlilik gösterebilir. Problemin kaynağı dıştan dayatılan bir durum ya da kişinin içsel çerçevesinden dolayı olabilir. Problemin başlangıcı, belli olayların ya da engellerin oluşumunu (örn. işsizlik) ya da olayların oluşmamasını (örn. unvan kaybı gibi kariyer kaybı yaşanması) kapsar. Bir problem aynı zamanda danışanın formüle ettiği planların çeşidi ile de tanımlanabilir: (1) tanımlanmamışa karşı tanımlanmış eylemler (2) üstü kapalıya karşı iyi tanımlanmamış hedefler ve (3) soyuta karşı somut hedefler. Problemler ne tür eylemler ya da performans gerektirdiğine göre de farklılık göstermektedir: (1) acil istekler ya da krizlere karşı geciktirebilir tepkiler, (2) rutine karşı karmaşık tepkiler ve (3) teke karşı çoklu tepkiler. En sonunda bu problem durumlarının kombinasyonu problemin zorluk seviyesini etkilemektedir. Birçok farklı tipteki problem araştırmaları çelişkili sonuçlara sebep olmaktadır çünkü büyük ölçüde araştırmacılar farklı tipteki problemleri ve problem çözme süreçleri üzerinde çalışmışlardır (Heppner ve Krauskopf, 1987). Özetle bireylerin sahip olduğu bilişsel özellikler, onun çevreyi, olayları ve diğer insanları algılamasını etkilemektedir. Her birey karşılaştığı olaylara farklı tepkiler göstermektedir. Özellikle bir çatışma ve problem durumunun sağlıklı çözülebilmesi için bireylerin sahip olduğu çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının bilinmesi gerekmektedir (Arslan, 2005).

Bir durumu bir birey veya bir grup birey için probleme çeviren engeller çeşitli faktörler içerebilir. Bunlar:

- Yenilik (örn. yeni bir çevreye taşınmak)
- Belirsizlik (örn. bir ilişkinin gelişimiyle ilgili yaşanan kafa karışıklığı)
- Önceden bilinemezlik (örn. bireyin kariyer yolunda kontrolü kaybetmesi)

- Ters düşen hedefler (örn. hangi evin satın alınacağı konusunda değişik düşünceler/düşüncelerde değişiklik)
- Yeteneklerde noksanlık (örn. bireyin mesai arkadaşlarıyla iletişim kurmasında yaşadığı zorluklar)
- Kaynaklarda yetersizlik (örn. ev kredisi ödemede sınırlı bütçe) şeklinde olabilir (D’Zurilla, Nezu ve Nezu, 2013).

D’Zurilla, Nezu ve Nezu’ya (2013) göre bir problem, sadece çevre ve kişiyle sınırlı değildir. Bunun yerine bir durumun gerektirdikleri ile kişinin bununla baş edebilme yeteneği ve tepkileri arasındaki gerçek veya sezilen dengesizlik ve tutarsızlıkla simgelenen bir çevre-kişi ilişkisi olarak tanımlanabilir. Bu yüzden çevrede, kişide veya ikisinde birden gerçekleşen değişikliklerin, zaman içerisinde problemin zorluk derecesinde ve öneminde değişikliğe neden olması beklenir. Probleme dair bu ilişki görüşü, problem çözme değerlendirmesi için önemli/büyük ipuçları içerir, aynı bir kişi için problem olan şey bir başkası için problem olmayabilir. Hatta belli bir kimse için bir zaman problem olan şey, aynı kimse için bir başka zamanda (sonraki bir zamanda) problem özelliği taşımayabilir (D’Zurilla, Nezu ve Nezu, 2013). Haley (2016) problemi, çeşitli kişiler arasındaki eylemler zinciri olarak ele almıştır.

Cüceloğlu’na (1991) göre problem, bireyin amacına ulaşmasında önüne çıkan engeller olduğunda ortaya çıkmaktadır. Hayatta karşılaşılan problemler birbirinden farklı niteliklere sahip olabilir. Bazı problemler uzun vadeli, kısa vadeli, basit ya da karmaşık olabilir. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemler olabilir ve bu problemler birbirleriyle bütünleşip büyük karmaşık bir problem de yaratabilir (Cüceloğlu, 1991). Problemlerin çözümleri de problemin yapısına göre değişir. Bazı problemler mantık yoluyla, bazıları olgun bakış açısıyla kimisiyse de yeni bir algılama açısıyla çözülür. Problem çözümleri arasındaki ortak yan ise amaca ulaşmayı engelleyen şeyleri ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1991).

Problem çözme aşaması bireyin ulaşmaya çalıştığı hedefi ve hedefe nasıl ulaşabileceğini algıladığı zaman oluşmaya başlar. Problemlerin çözüm sürecinde

karşılaşılan sorunların ortadan kaldırılması ve belirsizliklerin yok edilmesi amaçlanır (Çınar ve diğer., 2009). Heppner ve Krauskopf (1987) problem çözme ve başa çıkmayı eş anlamlı olarak görmektedir. Problem çözme, içten ya da dıştan gelen taleplere ya da meydan okumalara uyum sağlama amacına yönelik verilen davranışsal tepkiler gibi hedef yönelimli bilişsel ve duygusal işlem dizisi olarak tanımlanmaktadır. Bir bakıma problem çözme bir kişinin bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini ayarlamasıdır. Problem çözme bir problemten kaçmaya ya da o problemle yüzleşmeye yarayan bilinçli ya da bilinçsiz etkinlikleri işaret ettiği gibi başarılı ya da başarısız etkinlikleri de işaret etmektedir. Problem çözme, basitçe, akılcı, mantıklı bir şekilde bilgiyi işleme süreçleri değildir. Daha ziyade problem çözme, karmaşık, dinamik, yüksek etkileşimli ve kesintili süreçler (düz bir çizgi yerine, ardışık aşama süreçleri) olarak kavramsallaştırılmıştır. Dinamik ve etkileşimli olarak ilk problem çözme tepkileri sonraki problem çözme tepkilerini etkilemektedir, kişinin baştaki algıları ve hedefleri çoğu kez zaman içinde değişir. Problem çözme süreçleri çeşitli zaman aralıklarında ortaya çıktığı için kesintilidir çoğu zaman dizi olarak belirtilmemiştir (Heppner ve Krauskopf, 1987).

Problem çözme, mantıklı karar verme işinden daha çok başa çıkma süreçleri olarak görülmektedir. Gerçek yaşam problemlerini çözme en iyi şu etkileşimlerin incelenmesiyle anlaşılabilir; (1) farklı türde problemlerli durum yaratan belli bir problemin özellikleri; (2) problem çözmenin 4 ana süreci (kodlama, hedef belirleme, plan geliştirme ve örüntü eşleme, harekete geçme); ve (3) kişilerin problem çözme sırasındaki bilgi süreçlerini etkileyen bireysel farklılıkları ya da kişilik değişkenlerini barındırması (Heppner ve Krauskopf, 1987). Problem çözme; bireyin amaç, ihtiyaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumlarıyla ilgilidir. Aynı zamanda problem çözme, bireyin problem çözme konusunda cesareti, isteği ve kendine olan güveniyle de ilişkilidir (Tekeli, 2010). Wicklegren, problem çözme sürecini 4 aşama olarak öne sürmektedir. Bu aşamalar şu sıradadır; 1. Verilenlerin tanımlanması, 2. Gerekli işlemlerin tanımlanması, 3. Sonuçların çıkarılması ve son olarak da 4. Hedeflerin tanımlanması (Madell, 1980; Akt. Gelbal, 1991).

Dewey'e göre ise problem çözme metodu 5 adımdan oluşur;

1. Güçlüğü farkına varma ve problemi tanımlamak.
2. Bilgileri elde etmek ve sınıflandırmak.
3. Uygun hipotezleri oluşturmak.
4. Olası çözümleri test etmek.
5. Sonuçları doğrulamak ve onları değerlendirmek (Saygılı, 2000).

Dewey'e göre bu aşamalar değişmez ve bu sırada olmak zorunda değildir. Problem çözme süreci herhangi bir aşamadan başlayabilir. Ayrıca bu aşamalara yenileri eklenebilir ya da olan aşamalar çıkarılıp kısaltılabilir (Saygılı, 2000).

Heppner ve Krauskopf (1987), dört problem çözme süreci üstünde durmuştur. Bunlar; kodlama, hedef belirleme, örüntü eşleme ve eylem;

1. Kodlama: Kodlama, bilginin insan sistemine geldikten sonra işlenmesi ve yapılanmasıdır. Kodlamayı iki temel kategoride kavramsallaştırılabilir: (1) problem işaretlerini ya da stres yaratan olayların kodlanması, (2) problemin anlamını ya da önemini değerlendirme. Bu kategoriler birbirinden bağımsız değildir, kodlama sadece bireyin dünyasını yansıtan algısal süreçleri içermez aynı zamanda kişinin dünyasında olayların ne gibi bir anlamı olduğunu ya da nasıl anlaşıldığını da içerir. Probleme ait olan dışsal olayların her iki betimlemesi problemin anlamı etrafındaki içsel süreçler gibi problemin tüm yönlerinin nasıl kodlandığını anlamada gereklidir. Her kişinin bakışı o kişinin doğuştan gelen yetenekleri ve geçmiş deneyimleriyle birlikte eşsiz bir filtre olarak görülebilir. Böylece bir çevresel etmenin farklı bireylerce algılanmasında çeşitli farklılıklar oluşturabilir. Problemin algılanması çeşitli bilinçli ya da bilinçsiz süreçleri içerir. Problemin algılanması aynı zamanda kişilerin ilişkilerinde bazı standartlara uymadığında “bir şeyler yanlış gidiyor” farkındalığı ile birlikte bilişsel ve duygusal tepkileri içerir.
2. Hedef Belirleme: Hedef belirleme, kişinin içsel ve dışsal çevresel isteklerine vereceği karşılığa yardımcı olası çözümleri kurma sürecidir. Problem çözme, bir kişinin bir probleme karşı eş zamanlı olarak birbiriyle uyumsuz olabilen birçok

hedefi olmasına rağmen hedef yönelimli bir süreçtir. Danışanların amaçları ya da olası problem çözümleri danışanları problemi nasıl kodladığı hakkında önemli tanınal bilgiler verir. Örnek olarak bir danışanın yakın arkadaşının trajik kaybıyla ilgili çözümünü 20 yıl boyunca sosyal olarak geri çekilme olmuştur. Kişi böylece olası kayıpları önlemiş ve olumsuz ruh halini arkadaşlarından saklamıştır. Bu kişinin amacını incelersek kişinin problemi nasıl kodladığının (terk edilmişlik, zayıflığından dolayı utanma) daha net bir değerlendirmesini yapabiliriz. Ve kişinin güvensizliğe karşı olan derin duygularıyla nasıl başa çıktığıyla ilgili bilgi ediniriz (kaçıngan geri çekilme, acıma). Amaç belirlemenin işlevsel sonucu çözüme doğru organize ve amaçlı bir şekilde yönelmeyi sağlamasıdır. Amacın yönü büyük ihtimalle birey için uygun sonuçlar oluşturacak şekilde sonuçlanacaktır. Amaç ile ilgili bilginin işleme sürecinin iki modeli vardır, “yukarıdan aşağıya” ya da “aşağıdan yukarıya” süreci. Yüksek seviyede hedefler, hedefe ulaşmada ardışık adımlar içerir; bu durum hedef yönelimli süreçtir ve aynı zamanda yukarıdan aşağıya planlama olarak adlandırılır. Bu şekilde çeşitli basamakların ve alt hedeflerin hiyerarşik bir sırası vardır. Kişiler aynı zamanda problem durumunun öğelerine anında yanıt verebilirler bu durumun bilişsel sürecine veriye dayalı ya da aşağıdan yukarıya süreç denir (Anderson, 1983; Akt. Heppner ve Krauskopf 1987). Bazen kişiler hedefin ne olduğundan tam olarak emin olmadan tepkide bulunabilirler böylece kişinin davranışı amaçsız ya da mantıksız ve dürtüsel görülebilir. Değişkenlerin sayısı danışanın bilgiyi işleme şeklini etkilemektedir. Belki de süreçte kritik olan nokta, kişinin belirsizlik ve tehdit koşullarında olumsuz öz değerlendirmesi gibi duygusal tepkilerini ayarlayabilmesidir. Aynı zamanda kişiler akıllarında belli bir hedef olamamasına rağmen harekete geçmektedir. Belli bir problem için seçilen hedefler direkt olarak eylem planlarının yapımını ve gelişiminin seçimini etkilediği için bir problemin hedefi hareket etme öncesinde önem taşımaktadır. Hedeflerin öncelikli işlevi insan davranışını düzenlemek ve davranışı amaçlı hale getirmektir. İnsan davranışının düzenlenmesi ve yönünün belirlenmesinin değeri açıktır. Hedefler işlevselliklerine göre 3 genel yolla kavramsallaştırılabilir: (1) stresli durumlara davranışsal değişim, (2) durumun anlamının bilişsel değişimi ve (3) kişinin duygusal kontrolü ve endişeyle yüzleşmesiyle rahatlama (Pearlin ve Schooler, 1978; Akt. Heppner, 1987).

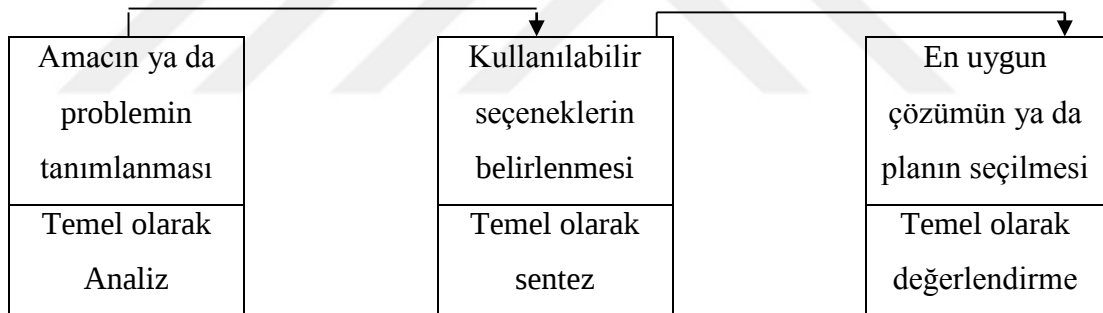
3. **Örüntü Eşleme:** kişiler problemle karşılaştığında önce hafızalarında bu durumla ilgili olarak hâlihazırda uygulayabilecekleri yolların olup olmadığını tararlar. Daha belirgin olarak bir birey koşulları ve hedef için (ya da problem) gereken eylemleri gözden geçirerek ve uzun süreli bellekte saklanan bilgilere dayanarak geliştirdiği planlarla problemi çözer (Anderson, 1983; Akt. Heppner ve Krauskopf, 1987). Bu çok hızlı ya da çok zaman alan bir süreç olabilir. Anderson süreci “yapı eşleme” olarak adlandırmaktadır. Bu süreç, D’Zurilla ve Goldfried’in (1971) öne sürdüğü ana problem çözme evreleri olan, alternatif üretme ve karar verme basamaklarındaki eylemlere benzemektedir (Akt. Heppner ve Krauskopf, 1987). Örüntü eşlemesinin işlevsel çıktısı, belli bir plan ya da planları ve problemin çözümüne yarayan prosedürleri sağlamasıdır. Yapı eşlemesi süreci, kişinin bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerini başarılı bir şekilde ayarlamasına dayanmaktadır. Başarılı örüntü eşlemesi şunları kapsamaktadır; (1) uygun kodlama ve hedef belirleme, (2) kişinin olası planlar geliştirmesi için bilgisinin yeterli ve ayrıntılı taranması, (3) çözümlerin sıralanmasının uygun değerlendirmesi, (4) hedefe ulaşmak için çeşitli basamakların değerlendirilmesi ya da öngörü, (5) alternatiflerin sonuçlarının değerlendirilmesi, (6) doğru bilgiye dayanan alternatifler hakkında etkili karar verme, (7) hepsi problem çözücünün bilgisi, becerisi ve problemle ilişkidir.

4. **Problem çözme eylemleri:** Problem çözme tepkisinin performansı ile bağlı olan çeşitli bilişsel, duygusal ve davranışsal eylemlerdir. Problem çözme performansı, karmaşık ve aralıklı bir süreçtir. Eylemler rastgele yayılmamaktadır bilakis problemin öğelerinin kodlanması (acile karşı uzun dönemli istekler, algılanan tehdit), hedefler (belli ya da belirsiz hedefler), ve yapı eşlemesi (problemi çözmek için basamakların tanımlanması) gibi önceki problem çözme süreçleri ipucu vermektedir. Davranışsal eylemler problem çözülmesinde ne kadar önemliyse biliş de o kadar önemlidir. Problem çözme eylemlerini etkileyen bilişleri 3 yön ile ele alınabilir; bilişsel başa çıkma yöntemleri, eylemin bilişsel süreçlerle ayarlanması ve bilişsel süreçlerin özenli kontrolü. Eylemlerin çıktısı problemin çözülmesidir. Çözüm birey için uygun kısa dönemli ve uzun dönemli sonuçlar sağlamaktadır.

Etkili problem çözme eylemleri şunları içerir; (1) yeterli kodlama, hedef belirleme ve örüntü eşlemesi, (2) kalıcı davranışsal, bilişsel, duygusal başa çıkma yöntemleri, (3) probleme uygun çözüm geliştiren sonuç, (4) eylemlerin etkili bilişsel düzenlenmesi, (5) problem çözme süreciyle ilgili geri bildirim sağlayan etkili tepkileri, (6) hepsi problem çözücünün bilgisi, becerisi ve problemle ilişkidir.

Adair (2017) Şekil 1’de görüldüğü gibi problem çözmede köprü modelini betimlemiştir. Modele göre ilk aşama yani analiz aşaması, amacın ya da problemin tanımlanmasını içerir. İkinci aşama sentez, problemi çözmede kullanılabilir seçenekler belirlenir. Üçüncü aşama olan değerlendirmede ise en uygun plan ya da çözümün seçilmesi yer almaktadır.

Şekil 1
Köprü Modeli (Adair, 2017)



Problemin anlaşılması için şu soruları sormak gerekir; “Bir problemi ilk olarak ne zaman hissettin?”, “Problemi ya da amacı kendi düşüncelerine tanımlayıp ortaya koydun veya sınırlandırdın mı?”, “Problemin gözden geçirilmeye değer başka tanımları var mı?”, “Bu tanımlar ne gibi genel çözümler önermektedir?”, “Önemli faktörleri veya gerçekleri tanımladın mı?”, “Problemi genel yapısını bozmadan en basit şekle indirgedin mi?” (Adair, 2017).

Problem çözme becerisinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkili olduğu bildirilmektedir. Çocuğun ileriki yaşamında gerek aile içindeki bireylerle, gerek yaşlıları ve diğer insanlarla sağlıklı ve iyi ilişkiler kurabilmesi için fırsatların

sağlanması ve bunların geliştirilmesi ana-babaların tutum ve davranışları ile şekillenir. Çocuk başkalarına karşı nasıl davranacağını, toplumda karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmeyi öğrenmek zorundadır. Bu alanda uygun bir örnek oluşturma ve çocuğun toplumsal davranışına şekil vermenin sorumluluğu da aileye düşmektedir (Ekşi, 1990; Akt. Feyzioğlu, 2008). Aynı zamanda çocukların problem çözme becerileri kazanmaları amacıyla yapılan birçok psiko-eğitim programının çocukların bu becerileri kazanmadaki etkililiği bilinmektedir.

Problem çözme becerilerinin, ailede kurulan ilişkinin düzeyi bakımından önemli olduğu bilinmektedir. Yapıcı, işlevsel problem çözme yollarını deneyen annelerin çocuklarıyla kurdukları ilişkinin arttığı yapılan araştırmalarla gözler önüne serilmiştir (Bedel ve Cartıllı, 2015). Ebeveynleriyle güvenli bağlanma ilişkisi kurabilen çocuklar problem çözme becerileri konusunda daha yetkin olmaktadır (Raikes ve Thompson, 2008).

2.3 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içi ve yurt dışı alanyazında reaktif-proaktif saldırganlık ve problem çözme becerileriyle ilgili yapılan araştırmalar hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.3.1.1 Reaktif- Proaktif Saldırganlık ile İlgili Araştırmalar

Crick ve Grotpeter (1995) yapmış oldukları bir çalışmada kızların akran gruplarında yöntem olarak saldırganca davrandıkları zaman daha çok fiziksel ya da belirgin saldırganlıktansa ilişkisel saldırganlığı seçtiklerini, erkeklerinse kızlara kıyasla daha fazla açıkça yapılan saldırganlığı seçtiklerini belirtmektedirler. Açıkça ve ilişkisel biçimde yapılan saldırganlık, incitme yöntemi ve hizmet ettikleri amaç bakımından betimleyici olarak ayırt edilmektedir (Crick ve Grotpeter 1995). Açıkça

olan saldırganlık aynı zamanda bazı çalışmalarda fiziksel saldırganlık olarak tanımlanmaktadır, diğerlerinin fiziksel iyi oluşlarına zarar verme ve fiziksel ve vurma, tekme atma ve tehdit etme gibi sözel saldırgan davranışlarla zarar verir (Coie ve Dodge 1988; Parke ve Slaby 1983; Akt. Frick ve Marsee, 2007). Tam tersi olarak ilişkisel saldırganlık, diğerlerini sosyal ilişkilerle, dostlukla veya akran gruplarına dahil edilme duygularıyla zarar vermektedir (Crick ve diğer., 1999; Akt. Frick ve Marsee, 2007). İlişkisel saldırganlık, diğerleri hakkında dedikoduyla hedef alınan çocuğun dışlanması gibi davranışlarla meydana gelmektedir (Crick and Grotpeter 1995).

Pulkkinen (1996) araştırmaya başladıklarında 14 yaşında olan öğrencilerin akran ve öğretmen ifadelerine göre 3 gruba ayırmıştır. Birinci grup sadece reaktif saldırganlık gösteren 43 erkek ve 35 kız öğrenciden oluşmaktadır, ikinci grup proaktif saldırganlık özellikler gösteren 56 erkek, 35 kız öğrenciden ve üçüncü grup reaktif-proaktif saldırganlık düzeyleri düşük 48 erkek, 45 kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre proaktif saldırganlık gösteren erkek çocukları proaktif saldırgan olmayan kişilere göre yetişkinliklerinde daha fazla alkol, tutuklanma gibi normal kabul edilmeyen durumları yaşamaktadır. Proaktif saldırganlık gösteren kız çocukları ise yetişkin olduklarında daha nevrotik özellikler göstermekte, daha fazla sigara ve alkol tüketmekte ve diğer kadınlara kıyasla daha fazla çocuğa sahip olmaktadır. Araştırmada aynı zamanda proaktif saldırgan erkeklerin, reaktif saldırgan erkeklere kıyasla daha saldırgan olduğu belirtilmiştir. 8 yaşındaki proaktif kızlar reaktif saldırgan kızlardan daha kaygılı olduğu ve 27 yaşında olan proaktif saldırgan kadınlar reaktif saldırgan kadınlardan daha nevrotik özellikler gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır.

Vitaro, Gendreau, Tremblay ve Oligny (1998), proaktif ve reaktif saldırganlık düzeyleri öğretmenleri tarafından puanlanan 12 yaşındaki erkek çocuklarıyla yaptıkları çalışmada; suç işleme ve yıkıcı davranış bozukluğunun proaktif saldırganlıkla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yüksek düzeydeki reaktif saldırganlık, suç işleme ve proaktif saldırganlık arasındaki bağlantıyı zayıflatmaktadır. Buna rağmen, reaktif saldırganlık, proaktif saldırganlık ve yıkıcı davranışlar arasındaki bağlantıyı azaltmamaktadır.

Keltikangas-Järvinen ve Pakaslahti (1999) 49 çocukla 10-11 yaşlarından 17-18 yaşlarına kadar yaptıkları gelişimsel araştırmada saldırgan davranışın sosyal problem çözme yöntemlerinin gelişimini ve değişimini araştırmışlardır. Sosyal problem çözme yöntemlerinin saldırgan davranışlarının gelişimiyle uyduğu sonucuna varmışlardır. Buna göre bireylerin sosyal problem çözme yöntemlerindeki ayarlamalarla saldırgan davranışlara karşı bir müdahalede bulunabileceği yorumunu yapmışlardır. Aynı zamanda saldırgan yöntemlerin kullanımı saldırgan ve saldırgan olmayan konular için farklılaşmaktadır fakat bu farklılık ergenliğin sonlarına doğru ortaya çıkmaktadır. Bu durum, saldırgan davranışlardaki saldırgan yöntemlerin rolünün yaşla birlikte artmasının göstergesi olarak kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dahası geri çekilmenin rolünün değişken olduğunu söylemektedirler. Bir başka deyişle, çocuklukta geri çekilme olumsuz bir yöntemdir çünkü daha sonraları saldırgan davranışa neden olan saldırgan yöntemlerle birleşebilir. Ergenliğin sonlarında geri çekilme, düşük düzeydeki saldırganlığı işaret etmektedir. Bu durum çocuklukta geri çekilmenin olumsuz duyguların içe yönelmesi ve bastırılmasının yansıması olabilir (Buss ve Plomin, 1984; Akt. Keltikangas-Järvinen ve Pakaslahti, 1999). Ayrıca saldırgan davranışların saldırgan yöntem olarak kullanılmamışsa saldırgan olmayan davranışa çevrilebileceği bulgusu belirtilmiştir. Bu araştırmada varılan ana yargının, saldırgan davranışın her zaman saldırgan problem çözme yöntemleriyle ilişkili olduğu vurgulanmıştır.

Kramer ve Marcus (2001) 3- 8 yaş aralığında bulunan toplam 107 çocukla yaptıkları araştırmada yüksek proaktif ve reaktif saldırganlık özelliği gösteren çocukların anneleriyle daha az güvenli bağlanma gerçekleştiren ve düşük sosyal uyumu olan çocuklar olduğunu bulmuştur. Hubbard ve arkadaşları (2002) reaktif ve proaktif saldırganlığın öfke ile ilişkisini araştırmak amacı ile yaptıkları bir laboratuvar çalışmasında reaktif saldırganlığın deri iletkenliği, kalp atım hızı ve sözel olmayan öfke belirtilerini pozitif yönde yordadığını, proaktif saldırganlığın ise sözel olmayan öfke belirtilerini negatif yönde yordadığını bulmuşlardır. Özetle, reaktif saldırganlık arttıkça öfke artmakta, proaktif saldırganlık arttıkça ise sözel olmayan öfke belirtileri azalmaktadır.

Anderson ve arkadaşlarının (2004) yapmış olduğu bir çalışmada alkol ve madde kullanım bozukluğunun reaktif saldırganlıkla ilişkili olmadığını fakat proaktif saldırganlıkla ilişkili olduğu bulunmuştur. Ailede bulunan alkol ve madde kullanımı bozukluğuyla ilgili durumun da reaktif saldırganlıkla ilişkili olmadığını ama proaktif saldırganlıkla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dodge ve diğerlerinin (2006) 503 erkek öğrenciyle yaptıkları boylamsal araştırmada öğrenciler 7 yaşındayken ve 16 yaşında veriler toplamıştır. Buna göre, 16 yaşında görülen proaktif saldırganlık 7 yaşında kavgaların başlaması, ihmal, okula karşı düşük motivasyon, zayıf akran ilişkileri, tek ebeveyn durumları, ailelerin düşük sosyo-ekonomik durumu, eğitim düzeyi düşük ve işsiz babalar, madde bağımlısı ebeveynler ve hiperaktiviteyle birlikte karakterize olmaktadır. Reaktif saldırganlık 16 yaşında ise dürtüsellik, düşmanlık, sosyal anksiyete, yakın arkadaş eksikliği, tuhaf konuşma ve referans fikirleriyle karakterize olmaktadır. Her iki saldırganlık biçimi de 7 yaşında haddinden fazla kavga yapma ve aynı zamanda 16 yaşında paranoyak düşünceler ve tahrik arayışıyla ilişkilidir. Bulgular, proaktif saldırgan ergenlerin psikopatiye yatkın, ciddi biçimde şiddetli ve zayıf sosyal geçmişten gelen bireyler olarak bir çerçeve çizmektedir. Reaktif saldırgan ergenler ise daha çok dürtüsel, kaygılı, gerçeklik algısı ve bilgiyi işleme anormallikleri gibi şizofreni spektrumu özellikler göstermektedir.

Lynam ve Miller (2006) yaptıkları bir çalışmada proaktif saldırganlığın büyük ölçüde negatif yönden nevrotizmle ilişkili olduğunu ve proaktif saldırganlığın olumlu duygularla herhangi bir ilişkiye sahip olmadığını belirtmişlerdir. Reaktiften farklı olarak proaktif saldırganlık büyük ölçüde saldırganlık tepkilerini seçme, saldırgan tepkilerden olumlu sonuçlar elde etmeyi amaçlama, madde kullanımı, suç ve cinsel deneyimle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öfke üzerinde düşünüp durmanın ve çaba gerektiren kontrolün reaktif saldırganlık üzerindeki aracı etkisinin araştırıldığı çalışmada; reaktif saldırganlık düşük düzeyde çaba gerektiren kontrolle ilişkiliyken proaktif saldırganlığın çaba gerektiren kontrolle bir ilişkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (White ve

Turner, 2014). Broekhofa ve diğerlerinin (2016) 9-13 yaş arasındaki 578 çocukla yaptıkları araştırmada reaktif saldırganlığın; düşük düzeyde duygusal farkındalık ve benlik saygısıyla, yüksek düzeyde depresyon ve suç işlemeyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Proaktif saldırganlığın ise; yüksek düzeyde davranış bozuklukları, antisosyal davranışlar, suç işleme ve depresyonla ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Aynı çalışmada proaktif saldırganlığın sadece erkeklerde daha az düzeyde suçluluk duymayla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Euler, Steinlin ve Stadler (2017) yapmış oldukları araştırmada bilişsel ve duygusal empatinin önemli ölçüde proaktif saldırganlıkla ilişkisi olduğunu fakat reaktif saldırganlıkla ilişkili olmadığını bulmuşlardır. Reaktif- proaktif saldırgan olan kızlar ve erkekler arasında bilişsel, duygusal ve genel empatide önemli bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bilişsel, duygusal empati ve proaktif saldırganlık arasında negatif ilişki bulunmuştur. Reaktif saldırganlık, bilişsel ve duygusal empatiyle sadece çok az olarak ilişkilidir. Reaktif saldırgan bireyler duygusal düzeni bozulmuş ve duygusal tahrikler altında düşük bilişsel kontrol özellikleri göstermektedirler. Araştırmaya göre reaktif saldırganlıktan farklı olarak proaktif saldırganlık çocuklarda suçluluk duygularıyla negatif yönden ilişkilidir. Reaktif-proaktif saldırganlık kümesi duygusal, bilişsel ve toplam empatide reaktif saldırgan ve düşük saldırganlık grubuna kıyasla daha düşük puanlar almıştır. Reaktif saldırganlık ve düşük saldırganlık grubu bilişsel, duygusal ya da toplam empatide farklılaşmamıştır. Araştırmaya göre ergenlerdeki empati eksikliğinin beraberinde yüksek derecede reaktif ve proaktif saldırganlık getirmektedir. Reaktif saldırganlık ve düşük saldırganlık grupları duygusal empatide neredeyse aynı ortalama puanları almıştır. Düşük saldırganlık ve reaktif-proaktif saldırganlık arasındaki farklılık az ölçüde anlamlı olurken sadece reaktif saldırganlık grubu reaktif-proaktifte kıyasla anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Sadece düşük saldırganlık grubundaki kızlar duygusal ve toplam empatide daha yüksek ve anlamlı puanlar almıştır. Tüm gruplardaki kızlar erkeklere kıyasla duygusal ve toplam empatide daha yüksek puanlar almışlardır. Tanımlayıcı istatistikler aynı zamanda reaktif proaktif saldırganlık grubunda empati ölçeklerindeki farklılık daha azdır. Bu da saldırgan davranış gösteren ergenlerdeki empati için cinsiyet faktörü daha az belirgindir.

2.3.1.2 Problem Çözme Becerileriyle İlgili Araştırmalar

Hannon, Platt ve Scura (1973) yaptıkları çalışmayla problem çözmenin madde bağımlılığıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. 28 eroin bağımlısı kişiden oluşan deney ve 31 bağımlı olmayan kişilerden oluşan kontrol grubuyla yaptıkları çalışmayla eroin bağımlılarının karşılaştıkları yaşamsal problem durumlarında, belirli hedeflere ulaşmanın önemini kavramsallaştırmada yetersizlik gösterdiğini belirtmişlerdir.

Armendariz, Mc Roy ve Shorkey (1985) 3-5 yaş aralığındaki çocuklara sahip olan 40 anneyle yaptıkları çalışmada, ebeveyn cezalandırma durumlarının ailelerin problem çözme tutumları ile ilişkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin cezalandırma şiddeti ile problem çözme tutum ve davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Guerra ve Slaby (1989) 2-3. ve 5-6. sınıfa giden 48 erkek çocuğuyla yaptığı çalışmada karşıdaki kişinin niyetinin belirsiz olduğu sosyal bir problemle karşılaştığında saldırganlığı yüksek olan erkek çocukları düşük saldırgan erkek çocuklarına kıyasla karşıdaki kişinin davranışını düşmanca algılama eğilimi daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada yüksek ve düşük saldırgan erkek çocukları çözüm üretme becerisinde eşit olanakları olduğu görülmektedir. Saldırganlığı yüksek olan ve düşük olan erkek çocukları en etkili olarak gördükleri çözümü seçmede eşit olmalarına rağmen yüksek saldırganlık düzeyindeki erkek çocuklar düşük saldırganlık düzeyindeki çocuklara kıyasla ikinci en iyi çözümü seçmede sorun yaşadıkları belirtilmiştir.

Elliott (1991) omurilik zedelenmesi yaşayan 90 hastayla yaptığı çalışmada problem çözme değerlendirmesi, depresyon, psikososyal bozukluk ve atılgnlık üzerinde önemli ölçüde yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Problem çözme becerilerini etkili olarak değerlendirme, daha düşük depresyon ve psikososyal bozukluk puanı ve olumlu bir şekilde davranmada daha büyük isteklilikle ilişkili olduğu görülmektedir. Kendi duygularını ayarlama ve problemlere sistematik olarak yaklaşımda yetenekli olarak algılayan kişiler, fiziksel engellilikleriyle daha etkili başa çıkabilmektedir. Araştırmaya göre teorik olarak etkili olarak problem çözdüğünü

düşünen bireyler probleme maruz kaldıkları durumlarda problemle başa çıkmak için daha uygun davranış stratejileri göstermektedir. Bream, Day ve Pal (1992) yapmış oldukları çalışmada reaktif saldırgan çocuklar öğretmenleri tarafından daha mutsuz, daha az popüler ve problem çözmede reaktif-proaktifin birlikte görüldüğü saldırgan gruba kıyasla daha zayıf olarak algılandığını belirtmişlerdir.

Segal, Diaz, Nezu ve Nezu (2014) 118 eski askerle yaptığı çalışmada, sosyal problem çözmenin psikolojik açıklığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Gazilerin sosyal problem çözme becerileri geliştirilmesi, kendileri için gerekli olan psikolojik ve tıbbi bakıma daha açık olmalarına yardımcı olmaktadır. Yoo ve Park (2015), kontrol grubu ve deney grubu olarak ayırdığı toplamda 143 hemşirelik öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, vaka tabanlı öğrenmenin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda vaka tabanlı öğrenmenin, iletişim becerilerini geliştirdiği ve problem çözme becerilerini arttırdığı görülmüştür.

Lopez (2015) 18-23 yaş arasında 113 katılımcıyla yaptıkları araştırmada bilişsel farkındalığı ve etkili problem çözme becerisini yüksek olarak algılayan bireylerin depresyon ve anksiyete belirtilerini daha az gösterdiklerini bulmuştur. Grayena, Gordona, Kelterneb, Abbotta, Bahorskib (2017) 66 katılımcının yer aldığı çalışmalarında problem çözmenin kalp yetmezliği bulunan bireylerde öz bakımı ve özgüveni geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır

2.3.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.3.2.1 Reaktif- Proaktif Saldırganlık ile İlgili Araştırmalar

Kumru Sarıca (2008) deney, kontrol ve plasebo grubu olarak ayırdığı toplamda 48 öğrenciyle yaptığı çalışmasında sosyal beceri programının saldırgan davranışları olan ergenlerin üzerindeki etkisini incelemiştir. Buna göre hazırladıkları sosyal beceri eğitimini deney grubuna 8 oturumda uygulamış, plasebo grubuna 8 haftalık mesleki rehberlik programı uygulamış ve kontrol grubuyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Araştırma sonucunda uyguladıkları sosyal beceri programının ergenlerin saldırganlık düzeylerini azaltmada etkili olduğunu ifade etmiştir.

Uz Baş ve Kabasakal (2010), ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, tüm eğitim kademelerinde reaktif saldırganlığın proaktif saldırganlığa göre daha yaygın olduğunu, proaktif ve reaktif saldırgan davranışlarını erkeklerin kızlara göre daha sık sergilediğini, ilköğretim okullarında her iki saldırganlığın en çok oyun alanlarında, lise düzeyinde ise reaktif saldırganlığın en çok okul koridorlarında, proaktif saldırganlığın ise okul dışında sergilendiğini, öğretmenlerin çoğunun her iki saldırganlık türüne yönelik bilgi düzeylerini ve müdahale yaklaşımları konusundaki yeterliklerini kısmen yeterli olarak algıladıklarını bulmuşlardır (Uz Baş, Öz ve Kabasakal, 2012).

Er (2014) ergenlerle yapmış olduğu çalışmada reaktif ve proaktif saldırganlık düzeyleri ile empati arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gözlemlenemediğini belirtmiş fakat ebeveyn şiddeti gören ergenlerin reaktif saldırganlık eğilimlerinin diğer akranlarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uz Baş ve Öz Soysal'ın (2016) liseye giden kız öğrencilerle yapmış olduğu bir çalışmada yüksek düzeydeki reaktif ve proaktif saldırganlığın yüksek düzeyde, kişinin akranları arasındaki bağlılığı ve kendini açmayla ilişkisi olduğunu bulmuşlardır. Okulların her sınıf düzeyinde reaktif ve proaktif saldırganlık olaylarıyla karşı karşıya gelebildikleri bilinmektedir. Etkili olarak tepkide bulunmak için, tüm okul personelinin saldırganlık tipleri ile bağlantılı önleme ve müdahale yöntemleri konusunda uygun şekilde bilgilendirilmeleri ve eğitilmeleri önemlidir (McAdams & Lambie, 2003; Akt. Uz Baş, Öz ve Kabasakal, 2012). Okullarda görev yapan yönetici, öğretmen ve psikolojik danışmanların reaktif ve proaktif saldırganlık davranışlarını yeterli düzeyde tanıyıp tanımadıklarını ve bu saldırganlık türlerini önleme yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını konu alan az sayıda çalışma bulunmaktadır (Uz Baş, Öz ve Kabasakal, 2012).

Özdoğan (2017) ergenlerde ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve reaktif-proaktif saldırganlık arasında duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolünü incelemiş olduğu çalışmada; ebeveyn duygusal erişilebilirliği ve duygu düzenleme güçlüğü'nün reaktif-proaktif saldırganlık üzerinde etkili olan değişkenler olarak belirlenmiştir. Ergenlerin babaya duygusal erişilebilirlik reaktif-proaktif saldırganlığın negatif bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Dürtü kontrolü ve olumsuz duyguların kabul edilmemesini işaret eden kabul etmeme boyutu reaktif saldırganlığın pozitif yordayıcısı olduğunu belirtmiştir.

2.3.2.2 Problem Çözme Becerileriyle İlgili Araştırmalar

Çam (1997) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu araştırmada deney grubuna katılan kişilerin iletişim becerileri eğitimi sonrasında problem çözme becerisi algılarının yükseldiğini bulmuştur. Bilge ve Arslan (1999) akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmelerini bazı değişkenler açısından inceledikleri araştırmada; akılcı olmayan düşünce düzeyleri düştükçe, problem çözme becerilerini daha olumlu değerlendirdikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Korkut (2002) lise düzeyindeki öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerini ortaya koymak amacıyla 239'u kız, 155'i erkek toplam 394 öğrenci ile yaptığı araştırmasında veri toplamak için Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanmıştır. Araştırmada problem çözme beceri düzeyleri ile okul türü, yaş, cinsiyet, annenin eğitim seviyesi ve işi, babanın eğitim seviyesi ve işi vb. değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen başlıca bulgulara göre cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi değişkenleri problem çözme becerilerini algılamada fark yaratmaktadır. Öğrencilerin annelerinin işi, anne ve babalarının eğitimleri değişkenlerinin ise problem çözme becerilerini değerlendirmelerinde fark yaratmadığı elde edilen diğer sonuçlardır (Akt. Cengiz, 2010). Cengiz (2010) 542 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada veri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, “Saldırganlık Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” kullanmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim

öğrencilerinin problem çözme becerileri arttıkça, saldırganlık düzeylerinin azalmakta olduğu bulunmuştur.

Bilici'nin (2009) 200'ü çocuk sahibi olan ve 200'ü çocuk sahibi olmayan 400 evli bireyle yapmış olduğu çalışmada problem çözme becerilerinin çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre çocuk sayısı 3'e kadar yükseldiğinde problem çözme becerisinde de anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir.

Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2009) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin problem çözme becerilerini incelemişlerdir. Bulgulara göre öğretmenler kendilerini problem çözücü olarak algılamaktadırlar. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan karşılaştırmada öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerinde bir farklılık tespit edilmemiştir. Kıdem açısından değerlendirildiğinde problem çözme beceri düzeyleri arasında bir farklılık bulunmamıştır fakat kıdem arttıkça ortalama puanların artmasıyla yeni öğretmenliğe başlayanların kendilerini problem çözmede daha becerikli olarak değerlendirdikleri yorumu yapılmıştır.

Ada, Alver, Dilekmen ve Seçer (2010) ilk ve ortaöğretim okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenlerle inceledikleri çalışmada okul yöneticilerinin ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapma, yöneticilikten memnun olma ve görevlerini kişilik yapılarına uygun bulma değişkenlerine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını söylemişlerdir. Ancak ölçekten alınan toplam puanların yüksekliğiyle, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığı yorumu yapılmıştır.

Polat (2013) hemşirelerin problem çözme becerileri ve atılganlıklarıyla ilgili yapmış olduğu çalışmada kadrolu hemşirelerin olumlu sorun yönelimi, akılcı sorun çözme tarzı ve atılganlık puanlarının kadrosuz hemşirelere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yönetimdeki hemşirelerin olumsuz sorun yöneliminin poliklinik ve klinik hemşirelerine göre daha az olduğu ve poliklinik hemşirelerinin olumsuz sorun yöneliminin ise daha yüksek olarak görüldüğünü bildirmiştir.

Bedel ve Cartıllı (2015) hazırladıkları sosyal problem çözme beceri eğitiminin annelerin sosyal problem çözme ve çocuk ilişkisine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla toplamda 36 anneyle deney ve kontrol grubu oluşturarak çalışmıştır. Deney grubuna 8 oturumdan oluşan bir sosyal problem çözme beceri eğitimi verilmiş, kontrol grubuyla ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, sosyal problem çözme beceri eğitiminin, annelerin yapıcı ve işlevsel sorun çözme beceri düzeylerinin ve çocuklarıyla kurdukları ilişkilerin artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin reaktif saldırganlıkları ve proaktif saldırganlıklarıyla problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığı konusunda bilgi vermesi amaçlanan betimsel bir araştırmadır. Betimsel modelle, bir konudaki halihazırdaki durum araştırılır (Bir ve diğer., 1999). Araştırmada nicel betimsel desenlerden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel desenler, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin araştırılmasında kullanılmaktadır (Heppner ve diğer., 2008).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında İzmir'in metropol ilçelerine bağlı resmi ortaokulların 5, 6 ve 7. sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem evreni temsil edecek şekilde seçkisiz örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. İzmir'in metropol ilçeleri olan Konak, Güzelbahçe, Çiğli, Menemen, Bornova, Buca, Karşıyaka, Narlıdere, Bayraklı, Gazimir ilçelerinde bulunan tüm resmi ortaokulların öğrenci sayıları araştırılmıştır. Çıkan sonuçta bu ilçelerdeki ortaokul öğrencilerinin yüzdelik dağılımları şu şekilde bulunmuştur; Çiğli %7, Menemen %8, Bornova %18, Buca %20, Karşıyaka %11, Konak %16, Bayraklı %11, Narlıdere %2, Gazimir %6 ve Güzelbahçe %1. Bu dağılıma bakıldığında yüzdelik

olarak az bulunan Narlıdere, Gaziemir ve Güzelbahçe listeden çıkarılmıştır. Örneklemin evreni daha iyi temsil edebilmesi açısından ilçelerdeki ortaokul öğrencilerinin mevcutlarının oluşturduğu yüzdeliğe göre daha fazla olan Konak, Buca, Bornova ilçelerinden ikişer, Menemen, Çiğli, Bayraklı ve Karşıyaka ilçelerinden birer okul alınmasına karar verilmiştir. Buna göre bu ilçedeki okulların isimleri yazılarak bir torbaya atılmış ve rastgele seçilmiştir. Bayraklı Mustafa Uygur Ortaokulu, Bornova Reşat Nuri Güntekin Ortaokulu, Bornova Ergenekon Ortaokulu, Buca Hasan Ali Yücel Ortaokulu, Buca Ali Kuşçu Ortaokulu, Çiğli Ali Şir Nevai Ortaokulu, Karşıyaka Emine Lahur Ortaokulu, Konak Mimar Sinan Ortaokulu, Konak Hacışakir Eczacıbaşı Ortaokulu, Menemen Miyase İnceer Ortaokulu seçkisiz olarak belirlenmiştir.

Ölçek uygulamaları, çalışma grubunda belirlenen okulların okul yönetiminin uygun gördüğü sınıflarda ve her sınıf düzeyinden en az bir sınıfa girilerek gerçekleştirilmiştir. Böylece toplamda 796 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçme araçlarını yanlış ya da eksik yanıtladığı tespit edilen 33 öğrencinin verileri değerlendirmeye alınmamış ve bunun sonucunda 763 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırmanın örneklemine dâhil edilen öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklemin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kız	396	51,9
	Erkek	367	48,1
Sınıf Düzeyi	5	273	35,8
	6	250	32,8
	7	240	31,5

Tabloda görüldüğü üzere araştırmanın örneklemini 396 kız öğrenci (%51,9), 367 erkek öğrenci (%48,1) olmak üzere toplamda 763 kişi oluşturmuştur. Katılımcıların yaş ranjı 10-14, yaş ortalaması ise 11.9’dur. Ayrıca örneklemini oluşturan öğrencilerin 273’ü 5. sınıf (% 35,8), 250’si 6. sınıf (% 32,8) ve 240’ı 7. sınıf (%31,5)’ta

öğrenimine devam etmektedir. Ölçek uygulaması yapılması planlanan tarih aralığının TEOG sınavına yakın tarihler olması sebebiyle 8. sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmemiştir.

3.3 Verilerin Toplanması

Veriler toplanmadan önce MEB'den gerekli izinler alındı. Belirlenen okullara gidilip 5., 6., ve 7 sınıf düzeylerindeki okul yönetimince belirlenen şubelere girildi ve veri toplama araçları öğrencilere dağıtıldı. Öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldı. Veri toplama bir sınıfta yaklaşık 30 dakika sürdü.

3.4 Veri Toplama Araçları

Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği (RPSÖ): RPSÖ, reaktif ve proaktif saldırganlığı ayırt etmek amacıyla geliştirilen bir kendini-anlatma ölçeğidir. RPSE toplam olarak 23 madde ve iki alt boyut içermektedir. On bir madde reaktif saldırganlığı (örn., “engellendiğinde öfkelenmek”) ve 12 madde proaktif saldırganlığı (örn., “eğlenmek için eşyalara zarar vermek”) ölçmektedir. Ölçek maddeleri 0=hiçbir zaman, 1=bazen, 3=sıklıkla olmak üzere 3'lü likert tipi maddelerdir. Her bir alt ölçek ve toplam ölçek için yüksek puanlar yüksek düzeyde saldırganlığı ifade etmektedir. Cronbach alfa katsayıları reaktif saldırganlık, proaktif saldırganlık ve toplam saldırganlık için sırasıyla .84, .86 ve .90'dır (Dodge ve diğer., 2006). Ölçekte yer alan sorular dilbilgisi açısından basit cümleler olarak hazırlanmış olup 3. sınıf düzeyinden itibaren yanıtlandırılabilir. Ölçek aynı zamanda ergenler ve genç yetişkinlerin kullanımına uygundur.

Ölçek Türkçe'ye Uz Baş ve Yurdabakan (2012) tarafından uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları iki hafta ara ile 35 İngilizce öğretmen adayına uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyonlar Reaktif Saldırganlık, Proaktif Saldırganlık ve toplam ölçek için anlamlı bulunmuştur (sırasıyla, .87, .92 ve .95). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, 9 ile 14 yaşlarındaki

Türk çocuklarından oluşan bir örnekleme ölçeğin iki faktörlü yapısını doğrulamıştır. RPSÖ'nin Türkçe versiyonunun Cronbach alfa katsayıları alt ölçekler ve toplam ölçek için .77 ile .84 arasında değişmiştir. Reaktif- Proaktif Saldırganlık Ölçeği'nin reaktif alt boyutunun bu araştırmanın örneklemini oluşturan grup için Cronbach alfa değeri .82, proaktif alt boyutu için Cronbach alfa değeri .802 bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri .87 bulunmuştur.

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE): İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi ile ilgili kendilerini algılama düzeylerini ölçme amacıyla Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmaya 8 ilköğretim okulunun 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 568 öğrenci katılmıştır. Faktör analizi sonucunda envanterin “Problem Çözme Becerisine Güven” (12 madde), “Öz Denetim” (7 madde) ve “Kaçınma” (5 madde) olmak üzere toplam üç faktör ve 24 maddeden oluşan envanterin tamamının Cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0,80 olduğu saptanmıştır. Çocuklar için problem çözme envanteri (ÇPÇE), ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi konusunda kendisini algılayışlarını belirlemek üzere ülkemizde geliştirilen özgün ve ilk envanter olma niteliğini taşımaktadır. Çocuklar için Problem Çözme Envanteri'nin bu araştırmanın örneklemini oluşturan grup için problem çözme becerisine güven alt boyutunun Cronbach alfa değeri .846; öz denetim alt boyutu için Cronbach alfa değeri .731; kaçınma alt boyutu için .617 bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri .835 bulunmuştur.

3.5 Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizinde ne tür testlerin kullanılması gerektiğine karar vermek için veri toplama araçlarından elde edilen değerlerin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bunun için veri analizinde kullanılacak olan tüm değişkenler için elde edilen puanlara ait merkezi eğilim ölçüleri hesaplanmış ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Değerler incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının

%5 anlamlılık düzeyine göre normal dağılımdan sapma gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum nedeniyle araştırmamızda parametrik olmayan analizler kullanılmıştır.

Araştırmada daha sonra bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini inceleyebilmek amacıyla Spearman sıra korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Spearman sıra korelasyonu, uç değerlerin etkisinde fazla kalmayan ve çok genel anakitle dağılımları için oluşturulmuş bir ilişki ölçüsüdür (Newbold, 2000; Akt: Yılmaz ve Yılmaz, 2005). Araştırmanın asıl amacı olan bağımsız değişkenlerin ortaokul öğrencilerinin reaktif-proaktif saldırganlık düzeylerini yordama gücünü belirlemek amacıyla aşamalı çoklu regresyon (stepwise multiple regression) analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki ya da daha çok değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak aralarındaki ilişkinin açıklanma sürecini anlatır (Büyüköztürk, 2018). Regresyon yöntemini kullanmak için toplanan veriler normal dağılım göstermese de merkezi limit teoremine göre örneklem sayısının büyük olması durumunda böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Araştırmanın diğer alt problemlerinden olan ortaokul öğrencilerinin reaktif proaktif saldırganlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin reaktif proaktif saldırganlık puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde Reaktif- Proaktif Saldırganlık Ölçeği ve Çocuklar için geliştirilen Problem Çözme Becerileri envanterinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistiklere, veri analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan ölçme araçlarına ilişkin toplam ölçek ve alt ölçek puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Araştırmada Ele Alınan Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	X	ss.	Min.	Max.
Reaktif- Proaktif Saldırganlık Toplam	758	8.87	6.227	0	40
Reaktif Saldırganlık	758	7.24	4.305	0	21
Proaktif Saldırganlık	763	1.62	2.607	0	20
Problem Çözme Toplam	748	89.63	14.188	39	120
Problem Çözme Becerisine Güven	758	43.95	9.600	12	60
Öz Denetim	761	25.44	5.702	7	35
Kaçınma	754	20.23	3.842	5	25

Tablo 2’de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin Reaktif-Proaktif saldırganlık toplam puanlarının ortalaması 8.87, standart sapması 6.227’dir. Alt boyutlarından reaktif saldırganlık puanlarının ortalaması 7.24, standart sapması 4.305’tir. Proaktif saldırganlık puanlarının ortalaması 1.62, standart sapması 2.607’dir. Problem çözme toplam puanlarının ortalaması 89.63, standart sapması 14.188’dir. Problem çözmenin alt boyutlarından problem çözme becerisine güven puanlarının ortalaması 43.95, standart sapması 9.6’dır. Öz denetim puanlarının ortalaması 25.44, standart sapması 5.702’dir. Kaçınma puanlarının ortalaması 20.23, standart sapması 3.842’tir.

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

Tablo 3
Ölçek ve Alt Ölçeklerden Alınan Puanlara Ait Korelasyonlar

Değişkenler	Problem Çözme Becerisine Güven	Öz Denetim	Kaçınma	Problem Çözme Becerisi
Reaktif Saldırganlık	-.345**	-.556**	-.450**	-.549**
Proaktif Saldırganlık	-.329**	-.374**	-.368**	-.463**
Reaktif- Proaktif Saldırganlık	-.380**	-.556**	-.468**	-.582**

**p<.01

Tablo 3'te ölçek ve alt ölçeklerden alınan puanlara ait korelasyonlar incelendiğinde reaktif saldırganlık ile problem çözme becerisine güven arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.345$, $p < .01$), reaktif saldırganlık ile öz denetim arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.556$, $p < .01$), reaktif saldırganlık ile kaçınma arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.450$, $p < .01$), reaktif saldırganlık ile problem çözme arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.549$, $p < .01$) ilişki olduğu görülmektedir.

Proaktif saldırganlık ile problem çözme becerisine güven arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.329$, $p < .01$), proaktif saldırganlık ve öz denetim arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.374$, $p < .01$), proaktif saldırganlık ile kaçınma arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.368$, $p < .01$), proaktif saldırganlık ile problem çözme arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.463$, $p < .01$) ilişki olduğu görülmektedir.

Reaktif- proaktif saldırganlık ile problem çözme becerisine güven arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.380$, $p < .01$), reaktif-proaktif saldırganlık ile öz denetim arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.556$, $p < .01$), reaktif-proaktif saldırganlık ile kaçınma arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.468$, $p < .01$), reaktif-

proaktif saldırganlık ile problem çözme becerisi arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -.582$, $p < .01$) ilişki bulunmuştur.

4.2 Ortaokul Öğrencilerinde Problem Çözme Becerilerinin Reaktif-Proaktif Saldırganlık Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin problem çözme becerilerinin reaktif-proaktif saldırganlık tarafından yordanması amacıyla aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.



Tablo 4

Reaktif Saldırganlığın Problem Çözme Becerilerine Göre Yordanması

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Std Hata	β	t
Reaktif Saldırganlık	(Sabit)	18.227	.592		30.793
	Öz denetim	-.432	.023	-.573	-19.022***
R= .573 R ² = .328					
Reaktif Saldırganlık	(Sabit)	21.834	.758		28.817
	Öz denetim	-.407	.022	-.540	-18.318***
	P. Ç. B. Güven	-.096	.013	-.214	-7.264***
R= .611 R ² = .373 R ² Değişimi = .045					
Reaktif Saldırganlık	(Sabit)	23.293	.807		28.847
	Öz denetim	-.344	.026	-.456	-13.448***
	P. Ç. B. Güven	-.079	.014	-.176	-5.854***
	Kaçınma	-.188	.040	-.167	-4.753***
R= .626 R ² = .391 R ² Değişimi = .019					
Reaktif Saldırganlık	(Sabit)	21.415	.903		23.710
	Öz denetim	-.353	.025	-.468	-13.924***
	P. Ç. B. Güven	-.071	.014	-.157	-5.220***
	Kaçınma	-.183	.039	-.163	-4.687***
Reaktif Saldırganlık	Cinsiyet	1.097	.248	.127	4.428***
R= .638 R ² = .407 R ² Değişimi = .016					
Reaktif Saldırganlık	(Sabit)	20.192	.971		20.800
	Öz denetim	-.346	.025	-.458	-13.676***
	P. Ç. B. Güven	-.066	.014	-.146	-4.879***
	Kaçınma	-.187	.039	-.167	-4.822***
	Cinsiyet	1.057	.246	.123	4.290***
	Sınıf Düzeyi	.495	.150	.094	3.300***
R= .645 R ² = .416 R ² Değişimi = .009					

*p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların reaktif saldırganlık düzeyleri için aşamalı çoklu regresyon analizi beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinin ilk aşamasında ortaokul öğrencilerinin reaktif saldırganlık puanlarının en iyi yordayıcısı olarak “öz denetim” değişkeni analize girmiş ve toplam varyansın

%32.8'ini açıklamıştır. Öz denetim ile reaktif saldırganlık puanları arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı olarak bulunmuştur ($R=.573$, $R^2=.328$, $F(1, 741)=372.558$, $p<.05$).

İkinci aşamada, öz denetime ek olarak “problem çözme becerisine güven” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %4.5 olmuştur. İki değişken birlikte reaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %37.3'e yükseltmiştir. Problem çözme becerisine güven ile reaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R=.611$, $R^2=.373$, $F(2, 740)=219.931$, $p<.05$).

Üçüncü aşamada, ek olarak “kaçınma” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %1.9 olmuştur. Üç değişken birlikte reaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %39.1'e yükseltmiştir. Kaçınma ile reaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R=.626$, $R^2=.391$, $F(3, 739)=158.429$, $p<.05$).

Dördüncü aşamada, ek olarak “cinsiyet” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %1.6 olmuştur. Dört değişken birlikte reaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %40.7'e yükseltmiştir. Kaçınma ile reaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R=.638$, $R^2=.407$, $F(4, 738)=126.716$, $p<.05$).

Beşinci aşamada, ek olarak “sınıf düzeyi” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %0.9 olmuştur. Beş değişken birlikte reaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %41.6'ya yükseltmiştir. Sınıf düzeyi ile reaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R=.645$, $R^2=.416$, $F(5, 737)=104.909$, $p<.05$).

Özetle, ortaokul öğrencilerinin öz denetim, problem çözme becerisine güven, kaçınma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin reaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansın %41.6'sını açıkladığı görülmüştür. Aşamalı regresyon analizi

sonucunda reaktif saldırganlık ile yordayıcıları olarak belirlenen bu beş değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{REAKTİF SALDIRGANLIK} = 20.192 - 0.346 \text{ ÖZ DENETİM} - 0.066 \text{ PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE GÜVEN} - 0.187 \text{ KAÇINMA} + 1.057 \text{ CİNSİYET} + 0.495 \text{ SINIF DÜZEYİ}$$

Tablo 5

Proaktif Saldırganlığın Problem Çözme Becerilerine Göre Yordanması

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Std Hata	β	t
Proaktif Saldırganlık	(Sabit)	6.470	.393		16.461
	Öz Denetim	-,92	.015	-.421	-12.695***
R= .421 R ² = .178					
Proaktif Saldırganlık	(Sabit)	8.593	.507		16.943
	Öz Denetim	-,77	.015	-.389	-11.884***
	P. Ç. B. Güven	-.057	.009	-.209	-6.384***
	Cinsiyet	.878	.167	.169	5.248***
R= .469 R ² = .220 R ² Değişimi = .043					
Proaktif Saldırganlık	(Sabit)	7.133	.571		12.496
	Öz Denetim	-.183	.015	-.402	-12.459***
	P. Ç. B. Güven	-.050	.009	-.183	-5.615***
	Cinsiyet	.878	.167	.169	5.248***
	Kaçınma	-.119	.026	-.175	-4.550***
R= .498 R ² = .248 R ² Değişimi = .028					
Proaktif Saldırganlık	(Sabit)	8.086	.601		13.452
	Öz denetim	-.143	.017	-.315	-8.474***
	P. Ç. B. Güven	-.039	.009	-.143	-4.305***
	Cinsiyet	.859	.165	.165	5.196***
	Kaçınma	-.119	.026	-.175	-4.550***
R= .518 R ² = .269 R ² Değişimi = .020					

*p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların proaktif saldırganlık düzeyleri için aşamalı çoklu regresyon analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinin ilk aşamasında ortaokul öğrencilerinin proaktif saldırganlık puanlarının en

iyi yordayıcısı olarak “öz denetim” değişkeni analize girmiş ve toplam varyansın %17.8’ini açıklamıştır. Öz denetim ile proaktif saldırganlık puanları arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı olarak bulunmuştur ($R = .421$ $R^2 = .178$, $F(1, 746) = 161.166$, $p < .05$).

İkinci aşamada, öz denetime ek olarak “problem çözme becerisine güven” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %4.3 olmuştur. İki değişken birlikte proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %22.0’a yükseltmiştir. Problem çözme becerisine güven ile proaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .469$ $R^2 = .220$, $F(2, 745) = 105.257$, $p < .05$).

Üçüncü aşamada, ek olarak “cinsiyet” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %2.8 olmuştur. Üç değişken birlikte proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %24.8’e yükseltmiştir. Cinsiyet ile proaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .498$ $R^2 = .248$ $F(3, 744) = 81.852$, $p < .05$).

Dördüncü aşamada, ek olarak “kaçınma” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %2.0 olmuştur. Dört değişken birlikte proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %26.9’a yükseltmiştir. Kaçınma ile proaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .518$ $R^2 = .269$ $F(4, 743) = 68.189$, $p < .05$).

Özetle, ortaokul öğrencilerinin; öz denetim, problem çözme becerisine güven, cinsiyet ve kaçınma değişkenlerinin proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansın %26.9’unu açıkladığı görülmüştür. Aşamalı regresyon analizi sonucunda proaktif saldırganlık ile yordayıcıları olarak belirlenen bu dört değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{PROAKTİF SALDIRGANLIK} = 8.086 - 0.143 \text{ ÖZ DENETİM} - 0.039 \text{ PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE GÜVEN} + 0.859 \text{ CİNSİYET} - 0.119 \text{ KAÇINMA}$$

Araştırmamızın başlıca amaçlarından olan reaktif-proaktif saldırganlığın problem çözme becerilerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.



Tablo 6

Reaktif-Proaktif Saldırganlığın Problem Çözme Becerilerine Göre Yordanması

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Std Hata	B	t
Reaktif-Proaktif Saldırganlık	(Sabit)	24.711	.855		28.911
	Öz Denetim	-.624	.033	-.573	-19.027***
R= .573 R ² = .328					
	(Sabit)	30.450	1.086		28.044
	Öz Denetim	-.585	.032	-.537	-18.350***
	P. Ç. B. Güven	-.153	.019	-.236	-8.063***
R= .618 R ² = .382 R ² Değişimi = .054					
	(Sabit)	27.084	1.221		22.179
	Öz Denetim	-.598	.031	-.549	-19.096***
	P. Ç. B. Güven	-.137	.019	-.210	-7.237***
	Cinsiyet	2.006	.357	.161	5.617***
R= .639 R ² = .408 R ² Değişimi = .025					
	(Sabit)	29.521	1.278		23.097
	Öz Denetim	-.496	.036	-.455	-13.826***
	P. Ç. B. Güven	-.110	.019	-.169	-5.725***
	Cinsiyet	1.952	.350	.157	5.570***
	Kaçınma	-.302	.055	-.186	-5.470***
R= .656 R ² = .431 R ² Değişimi = .023					
	(Sabit)	28.230	1.378		20.484
	Öz denetim	-.489	.036	-.448	-13.607***
	P. Ç. B. Güven	-.105	.019	-.161	-5.454***
	Cinsiyet	1.910	.350	.154	5.462***
	Kaçınma	-.307	.055	-.189	-5.565***
	Sınıf Düzeyi	.523	.213	.069	2.452***
R= .660 R ² = .435 R ² Değişimi = .005					

*p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcıların reaktif-proaktif saldırganlık düzeyleri için aşamalı çoklu regresyon analizi beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinin ilk aşamasında ortaokul öğrencilerinin reaktif-proaktif saldırganlık

puanlarının en iyi yordayıcısı olarak “öz denetim” değişkeni analize girmiş ve toplam varyansın %32.8’ini açıklamıştır. Öz denetim ile reaktif saldırganlık puanları arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı olarak bulunmuştur ($R = .573$ $R^2 = .328$, $F(1, 741) = 362.044$, $p < .05$).

İkinci aşamada, öz denetime ek olarak “problem çözme becerisine güven” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %5.4 olmuştur. İki değişken birlikte reaktif-proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %38.2’ye yükseltmiştir. Problem çözme becerisine güven ile reaktif-proaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .618$ $R^2 = .382$, $F(2, 740) = 229.169$, $p < .05$).

Üçüncü aşamada, ek olarak “cinsiyet” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %2.5 olmuştur. Üç değişken birlikte reaktif-proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %40.8’e yükseltmiştir. Cinsiyet ile reaktif-proaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .639$ $R^2 = .408$, $F(3, 739) = 169.603$, $p < .05$).

Dördüncü aşamada, ek olarak “kaçınma” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %2.3 olmuştur. Dört değişken birlikte reaktif-proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %43.1’e yükseltmiştir. Kaçınma ile reaktif-proaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .656$ $R^2 = .431$, $F(4, 738) = 139.662$, $p < .05$).

Beşinci aşamada, ek olarak “sınıf düzeyi” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %0.5 olmuştur. Beş değişken birlikte reaktif-proaktif saldırganlık puanlarındaki toplam varyansı %43.5’e yükseltmiştir. Sınıf düzeyi ile reaktif-proaktif saldırganlık arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R = .660$ $R^2 = .435$, $F(5, 737) = 113.692$, $p < .05$).

Özetle, ortaokul öğrencilerinin öz denetim, problem çözme becerisine güven, cinsiyet, kaçınma ve sınıf düzeyi değişkenlerinin reaktif-proaktif saldırganlık

puanlarındaki toplam varyansın %43.5'ini açıkladığı görülmüştür. Aşamalı regresyon analizi sonucunda reaktif-proaktif saldırganlık ile yordayıcıları olarak belirlenen bu beş değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{REAKTİF-PROAKTİF SALDIRGANLIK} = 28.230 - 0.489 \text{ ÖZ DENETİM} - 0.105 \text{ PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE GÜVEN} + 1.910 \text{ CİNSİYET} - 0.307 \text{ KAÇINMA} + 0.523 \text{ SINIF DÜZEYİ}$$

Reaktif-proaktif saldırganlık gösteren ortaokul öğrencilerinin aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre test sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Reaktif-Proaktif Saldırganlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Reaktif Saldırganlık	Kız	391	351.98	137625.00	60989.000	.000
	Erkek	367	408.82	150036.00		
	Toplam	758				
Proaktif Saldırganlık	Kız	396	342.69	135704.50	57098.500	.000
	Erkek	367	424.42	155761.50		
	Toplam	763				
Reaktif-Proaktif Saldırganlık	Kız	391	344.50	134700.00	58064.000	.000
	Erkek	367	416.79	152961.00		
	Toplam	758				

Buna göre reaktif saldırganlık alt ölçeğinde erkeklerin sıra ortalamalarına bakıldığında kızlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Böylece erkeklerle kızların reaktif saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=60989.000$, $p < .05$). Proaktif saldırganlık alt ölçeğindeki sıra ortalamalarına

bakıldığında erkeklerin yine kızlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Böylece erkeklerle kızların proaktif saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($U=57098.500$, $p< .05$). Reaktif-proaktif saldırganlık puanları cinsiyete göre incelendiğinde erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=58064.000$, $p< .05$). Bu durumda erkek öğrencilerin kızlara kıyasla daha fazla reaktif-proaktif saldırganlık gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Reaktif saldırganlık, proaktif saldırganlık ve reaktif-proaktif saldırganlık puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis tekniğinden yararlanılmıştır. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin reaktif-proaktif saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanların sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
Reaktif-Proaktif Saldırganlık Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu

		N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Reaktif Saldırganlık	5. sınıf	271	329.39	2	26.825	.000
	6. sınıf	249	386.64			
	7. sınıf	238	429.09			
Proaktif Saldırganlık	5. sınıf	273	372.51	2	5.916	.052
	6. sınıf	250	366.81			
	7. sınıf	240	408.62			
Reaktif-Proaktif Saldırganlık	5. sınıf	271	334.80	2	24.006	.000
	6. sınıf	249	379.96			
	7. sınıf	238	429.91			

Analiz sonuçları, reaktif saldırganlık puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (χ^2 (sd=2, n= 758)= 26.825, $p<.05$). Böylece sınıf düzeyi arttıkça reaktif saldırganlık puanlarının yükseldiği görülmektedir.

Proaktif saldırganlık puanlarında 5. sınıf ve 6. sınıfın sıra ortalamaları karşılaştırıldığında proaktif saldırganlığın azaldığı anlaşılmaktadır. 6. sınıf ve 7. sınıf sıra ortalamalarına bakıldığında proaktif düzeyinin arttığı görülmektedir. 5. ve 7. sınıf karşılaştırıldığında sıra ortalamalarında artma görülmektedir. Yapılan analizlerin sonucunda proaktif saldırganlığın sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur (χ^2 (sd=2, n= 763)= 5.916, $p>.05$).

Reaktif-proaktif saldırganlık puanlarında sınıf düzeylerinin sıra ortalamalarına bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmektedir (χ^2 (sd=2, n= 58)= 24.006, $p<.05$). Bu durumda sınıf düzeyi arttıkça reaktif-proaktif saldırganlık düzeylerinin arttığı görülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin reaktif ve proaktif saldırganlık puanları ile problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkilere dair elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. İlk olarak, ortaokul öğrencilerinin reaktif-proaktif saldırganlıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgular tartışılmıştır. Ardından öğrencilerin reaktif-proaktif saldırganlık düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yorumlanmıştır. En son bölümde ise sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerin reaktif-proaktif saldırganlık düzeylerine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin reaktif saldırganlık, proaktif saldırgan ve reaktif-proaktif saldırganlık puanları incelendiğinde çocuklar için geliştirilen problem çözme becerileri envanterinin alt ölçeği olan “öz denetim” in bu üç saldırganlık puanlarının da en güçlü yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu durumda bir problem karşında kendi kendini yönetebilen, daha özerk davranışlar geliştiren ve daha iç denetimli olan (Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010) bireylerin reaktif ve proaktif saldırganlık düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Camp, Blom, Hebert ve Doorninck (1977) yapmış oldukları çalışmada öz denetimleri konusunda eğitim programına tabi tutulan çocukların saldırgan davranışlarında değişim gözlemlemiş ve normal davranışlar

sergilemeye başladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum da öz denetimin saldırgan davranışlar üzerinde önemli bir etkisi olduğunu gözler önüne sermektedir. Öz denetimi yüksek kişiler ilk etapta içlerinden geldiği gibi davranmazlar. Düşünmek için daha fazla zaman harcarlar ve daha uzun bir sürede tepki verirler. Böylece öz denetimi yüksek olan kişiler daha az saldırganca davranma eğilimindedir (Osgood ve Muraven, 2016). Bu durum, araştırmamızda her üç saldırganlık boyutunun da en iyi yordayıcısı olan öz denetimin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi konusundaki bulgumuza dayanak sağlamaktadır. Araştırma bulgumuza bir başka dayanak olarak Shachar ve diğerlerinin (2016) yapmış olduğu çalışmayı gösterebiliriz. Bu çalışmada, öz denetimin saldırgan davranışlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öz denetim becerileri kazandırılan kişilerin olumlu duyguları artmakta, olumsuz duyguları azalmakta ve böylece fiziksel daha az saldırgan davranışlar göstermekte olduğu bildirilmiştir. Bizim bulgumuza benzer olarak bir başka çalışmada öz denetimin sözel ve düşmanca saldırganlığın anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur (Li ve diğerleri, 2014). Buna göre öz denetimi yüksek kişiler kendi saldırgan davranışlarını daha etkili bir şekilde engellemektedir. Bir başka çalışmada ise dürtüsellik, fiziksel saldırgan tepkiler üzerindeki önemi üzerinde durulmuştur (Keatley, Allom ve Mullan, 2017). Daha dürtüsel olan kişiler daha fazla fiziksel saldırgan tepkiler göstermektedir. Bu durum da reaktif saldırganlığın en önemli yordayıcısı olan öz denetim olan bulgumuza dayanak sağlamaktadır. Salırganlıkla ilgili yapılan araştırmalar, öz denetimin saldırganlık üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Bu duruma başka bir dayanak ise Chui ve Chan (2014) yaptıkları çalışmayla öz denetimin, zorba davranışlar ve kavgada bulunma eğilimiyle negatif yönde bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada öz denetimin düşük olması, risk arayışı, benmerkezcilik ve havailik; zorba davranışların belirtileriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Reaktif saldırganlık, proaktif saldırganlık ve reaktif-proaktif saldırganlığın yordayıcıları olarak öz denetime ek olarak “problem çözme becerisine güven” görülmektedir. Buna göre bir problemle karşılaştığında bu problemi çözme konusunda kendine güvenen ortaokul öğrencilerin reaktif-proaktif saldırganlık puanlarının daha düşük olduğu yorumu yapılabilir. Broekhofa ve diğerlerinin (2016) yapmış olduğu

çalışmada reaktif saldırganlığın, düşük düzeyde duygusal farkındalık ve benlik saygısıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. D’Zurilla, Chang ve Sanna (2003) yapmış oldukları çalışmada problem çözme ve saldırganlığın arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ve probleme olumlu yaklaşanların ve akılcı problem çözme becerilerine sahip olanların saldırganlık eğilimlerinin düşük olduğunu söylemişlerdir. Gelişimsel açıdan düşük özsaygı fonksiyonel olmayan kişilik özelliği olarak görülmekte ve kişinin problemlere olan uyumunu olumsuz etkilemektedir. Böylece kişinin probleme olumlu yaklaşmasını etkilemekte sonucunda öfke ve düşmanlık gelmektedir (D’Zurilla ve diğer., 2003). Benzer şekilde Büyükgöze, Kavas ve Koç (2015) yapmış oldukları çalışmada kendine güvensiz yaklaşımın yıkıcı saldırganlıkla ilişkisinin anlamlı olduğunu belirtmiştir.

Arslan, Arslan, Hamarta ve Saygın (2010) saldırganlık ve kişilerarası problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmalarında, saldırganlık ile probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım, sorumluluk almama arasındaki ilişkiyi pozitif yönde anlamlı bulmuştur. Bir başka çalışmada reaktif saldırgan çocuklar öğretmenleri tarafından daha mutsuz, daha az popüler ve problem çözmede reaktif-proaktifin birlikte görüldüğü saldırgan gruba kıyasla daha zayıf olarak algılanmaktadır (Bream ve diğer., 1992). Hubbard, Laurenceau ve Smith (2011) yaptıkları çalışmada öfkeli davranışlar sergileyen çocukların akranları tarafından saldırgan olarak görüldüğünü belirtmiştir. Yine aynı çalışmada öfke yaratan bir durumla karşılaştıklarında akranları ustalıkla bu durumla başa çıkarken öfkeli çocuklar aşırı öfkelenirler, öfke dışavurumunda bulunurlar ve yüksek düzeyde içten uyarılma hali yaşarlar; böylece öfkeyi kontrol etmedeki bu zorluk bu tür davranışta bulunan çocukların akranları tarafından reddedilmesini de açıkladığı ortaya konmuştur. Guerra ve Slaby (1989) yüksek ve düşük düzeydeki saldırgan erkek çocuklarının karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme becerisinde eşit potansiyelleri olduğunu belirtmiştir. Buna rağmen yüksek saldırganlık düzeyindeki erkek çocukların düşük saldırganlık düzeyindeki çocuklara kıyasla problemlere karşı potansiyel çözümlerden alternatif çözümü seçmede sorun yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Özdoğan (2017) yapmış olduğu çalışmada proaktif saldırganlık ve dürtü alt ölçeği ile pozitif yönde anlamlı ve reaktif saldırganlığın yine dürtü alt ölçeğiyle pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu bildirmiştir. Olumsuz duygular deneyimlenirken dürtülerin kontrolünde güçlük yaşanmasıyla bu durumun reaktif-proaktif saldırganlığa dönüşmesinin arttığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda olumsuz duygular deneyimlenirken amaç odaklı davranışlarda bulunmada güçlük yaşamayı işaret eden amaç alt ölçeği ile de pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğunu söylemektedir. Aynı çalışmada ailelerine duygusal olarak erişemeyen veya erişmekte güçlük yaşayan ergenlerin reaktif-proaktif saldırgan davranışlarında artış olduğu bulunmuştur.

Gündoğdu (2010), 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeylerini incelediği araştırmasında öğrencilerin toplam saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puanları ile problem çözme alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sadece fiziksel saldırganlık puanları ile problem çözme alt boyut puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin reaktif saldırganlık, proaktif saldırganlık ve reaktif-proaktif saldırganlık düzeyleriyle problem çözme becerileri arasındaki negatif, orta düzeyde bulunan ilişki bulgularımıza nispeten dayanak sağlamaktadır.

Öğrencilerin reaktif saldırganlıklarıyla öz denetimleri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öfkesini kontrol konusunda öz denetimi zayıf olan kişilerin reaktif saldırganlık düzeylerinin artabileceği yorumu yapılırsa Aydın ve Akgün (2014) yapmış oldukları çalışmada engellenme içeren bir durumda yaşanan öfke düzeyinin reaktif saldırgan tepkinin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynadığı bulgusunun araştırmamızı destekler nitelikte olduğunu söyleyebiliriz. Aynı zamanda öğrenciler bir problem karşısında daha özgün davranışlar, düşünceler geliştirebildikçe yani daha iç denetimli özellikler (Saygılı ve diğer., 2010) gösterdikçe reaktif saldırgan davranışlar gösterme eğilimlerinin azalacağı söylenebilir. Geçtan (1994) kızgınlığın açıkça dışa vurulması, denetim mekanizmaları gelişmiş kişiler tarafından tercih edilmediği görüşü bulgumuzu destekleyen ifadeler arasında sayılabilir. Blair, Egan ve McMurran (2002) üniversitede öğrenim gören ve mezun

olmuş toplam 70 erkek yetişkinle yaptıkları çalışmada dürtüselliğin problem çözmeyle negatif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğunu ve sosyal problem çözmenin negatif yönden saldırganlıkla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Dürtüsellik, tek başına saldırganlık için bir risk oluşturmamaktadır fakat; yüksek derecedeki dürtüselliğin zayıf problem çözmeye, zayıf problem çözme becerisinin de saldırganlığa neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arslan ve diğerlerinin (2010) yaptıkları çalışmada yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşımın saldırganlığın önemli yordayıcıları olduğu bulgusu bizim bulgumuzu desteklemektedir. Aynı zamanda ölçekten alınan puanlar doğrultusunda “kaçınma” alt ölçeğinden alınan yüksek puanların öğrencilerin problem çözme konusunda kendilerini yeterli algıladıklarını gösterir (Saygılı ve diğer., 2010) bilgisi göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bir problemle karşılaştıklarında bu problemle yüzleşebildikleri sürece reaktif saldırganlık eğilimlerinin azaldığı yorumu yapılabilir. Guerra ve Slaby (1989) karşıdaki kişinin niyetinin belirsiz olduğu sosyal bir problemle karşılaştığında saldırganlığı yüksek olan erkek çocukları düşük saldırgan erkek çocuklarına kıyasla karşıdaki kişinin davranışını düşmanca algılama eğilimi daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Şahin (2006), 10-11 yaşlarındaki ilköğretim öğrencisiyle yaptığı çalışmada öfke denetimi eğitimi verilen deney grubunda bulunan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, bu eğitimi almayan placebo ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerine göre azalacağı hipotezini test etmiştir. Buna göre öfke denetimi alan çocukların saldırganlık puanlarının diğer gruplara göre azaldığını ve bu farkın iki ay boyunca devam ettiğini bulmuştur. Azam ve diğerlerinin (2017) yapmış olduğu araştırmada reaktif saldırganlığın, zorbalığa maruz kalma ve öfkeyle pozitif yönde ilişkili olduğunu; proaktif saldırganlığın ise utanç ve suçluluk duymaya eğilimle negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bir engeli aşarken, kişinin çatışma çözme konusundaki yaklaşımı, probleme nasıl yaklaştığı önemlidir. Bazı bireyler çatışmadan kaçınırlar ve problemle yüzleşmekten çekinirler, bazıları saldırganlık içeren davranışlar sergilerler, bazıları ise problemi çözme yönünde adım atarlar (Tekeli, 2010). Araştırma bulgularına baktığımızda ortaokul öğrencilerinin proaktif saldırganlık düzeyleriyle problem çözme becerileri arasında negatif yönde orta düzeyde ilişki olduğunu görmekteyiz. Bu

durumda öğrencilerin karşılarına çıkan problemleri çözebileceklerine ilişkin inançları yüksek oldukça proaktif saldırganlık eğilimleri azalmaktadır. Aynı şekilde öğrenciler iç denetimli ve problemle yüzleşmeye eğilimli oldukça proaktif saldırgan davranışları azalma göstermektedir. Ülkemizde Er (2014) yaptığı araştırmada ebeveynlerinden şiddet gören ergenlerin, reaktif ve proaktif saldırgan davranışlar gösterme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre sosyal öğrenme kuramı göz önünde bulundurularak (Bandura, 1973) ailelerinin problemlere karşı yaklaşım tarzlarını kendi problem çözme yaklaşımı olarak benimsemelerini, karşılaştıkları problemlere saldırganlık ve şiddetle tepki vermelerini beklenebilir bir durum olarak yorumlayabiliriz.

Her iki saldırganlık boyutunun yüksek olduğu durumlarda ortaokul öğrencilerinin problemleri çözebileceklerine ilişkin inançlarının, problemle kaçınmadan yüzleşme ve problem karşısında özgün düşünceler geliştirebilme eğilimlerinin düşük olduğu görülmektedir. Lochman ve Lampron (1986) yapmış oldukları araştırmada erkek çocuklarının yaşadıkları kişilerarası çatışmaların içeriğine göre problem çözme durumlarının da farklılaştığını söylemektedirler. Çocuklar, akranlarıyla yaşadıkları çatışmalarda öğretmenleriyle ya da ebeveynleriyle yaşadıkları çatışmalara kıyasla daha az direkt eylemde bulunan tepkiler gösterebilmektedir. Böylelikle saldırgan erkek çocuklarının problem çözme biçimlerinin durumsal doğası, yaşanan durumların yapısına göre değişmektedir. Aynı çalışmada saldırgan erkek çocukları saldırgan olmayan akranlarına kıyasla daha az sözel savunmada bulunduklarını ve saldırgan olmayan akranlarına kıyasla daha fazla direkt eylemleri içeren çözümleri kullanabilmektedir. Saldırganlığı fazla olan erkek çocuklarının özsayıgılarının daha zayıf olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Problem çözme, öz saygı ve algılanan yeterlilik değişkenleri saldırgan erkek çocukları için güçlü ayırt edicilik sağlamaktadır aynı zamanda bu özellikler saldırgan çocukların karakteristik resmini çizmektedir. Carrión Martínez ve diğerlerinin (2016) ergenlerdeki dürtüsellik ve heyecan arama değişkenlerinin reaktif- proaktif saldırganlığın işlevindeki yordayıcılığını araştırdıkları çalışmada, saldırgan davranışların; heyecan arama (engelleymeme) ve iki dürtüsel faktörün (doyum erteleyememe, otomatikleşme) birleşimi olarak açıklanmaktadır.

Her iki ölçekten alınan toplam puanlar kıyaslandığında ortaokul öğrencilerinin reaktif-proaktif saldırganlık düzeyleriyle problem çözme becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre problem çözme becerileri kısıtlı olan ortaokul öğrencilerinin reaktif ve proaktif saldırganlık eğilimleri, etkili problem çözme becerisine sahip olan öğrencilere kıyasla daha fazla olduğunu düşünebiliriz.

Araştırmamızda öğrencilerin reaktif, proaktif ve reaktif proaktif saldırganlık düzeylerini cinsiyete göre incelediğimizde erkeklerin bu üç sınıflandırmada da kızlara göre daha yüksek puanlar aldığını buna göre reaktif, proaktif ve reaktif-proaktif saldırganlık düzeylerinde kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark olduğunu görmekteyiz. Benzer olarak Broekhofa ve diğerleri (2016) erkeklerin proaktif ve reaktif saldırganlık puanlarının kızlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Er (2014)' in yapmış olduğu araştırmada ergenlerin proaktif eğilimlerinin cinsiyete göre incelenmesinde erkeklerin kızlardan daha yüksek olduğunu, reaktif saldırganlık açısından incelendiğinde ise kızlar ve erkekler arasında bir fark olmadığını belirtmiştir. Bir başka çalışmada bu durumdan farklı olarak kızların proaktif saldırganlık düzeylerinin erkeklere göre daha fazla olduğu bulunmuştur (Haden, Scarpa ve Tanaka, 2008). Uz Baş ve Öz Sosyal (2016)'ın lisede öğrenim gören kız öğrenciler arasında yaptığı çalışmada alınan puanlara göre proaktif saldırganlık puanlarının alınan reaktif saldırganlık puanlarına kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir. Aynı çalışmada ergen kızların akranlarına karşı olan proaktif saldırgan davranışlarını diğer akranlarına karşı olan bağlılıklarını gösterme ve arkadaşlıklarını geliştirme amacıyla yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada reaktif- proaktif saldırganlık puanlarının cinsiyet gruplarına anlamlı bir şekilde değişiklik göstermediği yalnızca proaktif puanlarında erkeklerin kızlardan daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Euler ve diğer., 2017).

Crapanzano, Frick ve Terranova (2010) ilişkisel ve fiziksel saldırganlığın reaktif-proaktif boyutlarının incelediği araştırmada her iki saldırganlık türünün reaktif ve proaktif kısımları araştırılmıştır. Bu araştırmaya göre kızlar ve erkekler fiziksel saldırganlığı kullanırken sadece kızlar ilişkisel saldırganlığı kullanmaktadır. Kızlarda

bilişsel ve duygusal yapılar fiziksel saldırganlıkla benzer bulunuştur. Kızlardaki hem proaktif ilişkisel saldırganlık hem de reaktif ilişkisel saldırganlık grupları daha fazla zorba davranışlar göstermektedir. Erkekler de ilişkisel saldırganlık davranışı göstermesine rağmen reaktif saldırganlık ve reaktif-proaktif saldırganlık gruplarında bu durum bariz olarak görülmemektedir. Lynam ve Miller (2006)'ın yapmış olduğu araştırmada erkeklerin kızlardan proaktif saldırganlık puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu fakat bu durumun reaktif saldırganlık puanlarında geçerli olmadığını bulmuşlardır. Gündoğdu (2010), öğrencilerin cinsiyetleri açısından, saldırganlık puanlarıyla, öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarının farklılaştığı, erkek öğrencilerin fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada da öfkelenen ve öfkeli davranışlar sergileyen çocukların daha fazla erkekler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hubbard, Laurenceau ve Smith, 2011).

Aynı zamanda her iki cinsiyette de reaktif saldırganlık puanlarının toplam proaktif saldırganlık puanlarından daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Benzer sonuca Li ve Fung (2015) Çin'de ortaokul çocuklarıyla yapmış oldukları çalışmada ulaşmıştır. Farklı bir bulgu olarak yakın zamanda 632 yetişkinle yapılan çalışmada erkeklerin, reaktif ve proaktif saldırganlık düzeylerinin kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir (Dinić ve Wertag, 2018). Reaktif saldırganlık puanlarının proaktif saldırganlık puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna Fung, Raine ve Gao (2009) da Doğu Asya çocuklarıyla yaptıkları çalışmada ulaşmıştır. Bu çalışmada aynı zamanda erkeklerin kızlara kıyasla proaktif puanlarının daha yüksek olduğunu fakat reaktif saldırganlıkta cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığını açıklamışlardır. Aynı çalışmada proaktif saldırganlığın erkek çocuklarda yaşla birlikte arttığını fakat kız çocuklarında bu durumun daha yüzeysel bir artış olduğunu gözlemlenmiştir. Proaktife kıyasla reaktif saldırganlığın yaşla birlikte artışı daha küçük bir artış olduğu söylenmektedir (Fung ve diğer., 2009). Bizim çalışmamızda bu durumdan farklı olarak Tablo 8'de görüldüğü gibi, artan sınıf düzeyi ve yaşla birlikte öğrencilerin reaktif saldırganlık puanları da artış göstermiş fakat proaktif saldırganlıkta anlamlı bir artış bulunmamıştır. Benzer sonuca Uz Baş, Öz Soysal ve Kabasakal (2012) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ulaşmışlardır. Her iki öğretim

kademesinde de reaktif saldırganlık yıllar içerisinde artış gösterirken proaktif saldırganlıkta aynı sıklıkta görülmediği sonucu araştırma bulgumuzu desteklemektedir. 5-18 yaş arasındaki 323 çocukla yapılan bir araştırmada ise bulgumuza dayanak olarak daha küçük yaştaki çocukların saldırganlıklarında proaktifte kıyasla daha fazla reaktif saldırgan davranışlar gösterdiği bulunmuştur (Anderson ve diğer., 2004). Yine, Dodge ve Coie (1987) 3. sınıftaki öğrencilerin reaktif saldırganlıklarının 1. sınıftaki öğrencilerin reaktif saldırganlık puanlarından daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Farklı bir sonuç olarak Kına (2017) ortaokul öğrencilerine uyguladığı Saldırganlık Ölçeğinden aldığı sonuçlara göre cinsiyet değişkeninin saldırganlık düzeylerinin farklılaştırmadığı fakat 10 yaşındaki çocukların yani örneklem grubunun en küçük yaşının en yüksek saldırganlık düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak baktığımızda öğrencilerin saldırgan davranışlarına bir müdahale yöntemi olarak problem çözme becerileri kazandırılabilir. Keltikangas-Järvinen ve Pakaslahti (1999) 49 çocukla 10-11 yaşlarından 17-18 yaşlarına kadar yaptıkları gelişimsel araştırmada sosyal problem çözme yöntemlerinin gelişiminin saldırgan davranışlarının gelişimiyle uyduğu sonucuna varmışlardır. Buna göre bireylerin sosyal problem çözme yöntemlerindeki ayarlamalarla saldırgan davranışlara karşı bir müdahalede bulunabileceği yorumunu yapmışlardır. Ayrıca saldırgan davranışların saldırgan yöntem olarak kullanılmamışsa saldırgan olmayan davranışa çevrilebileceği bulgusu belirtilmiştir. Bu araştırmada varılan ana yargının, saldırgan davranışın her zaman saldırgan problem çözme yöntemleriyle ilişkili olduğudur. Bizim araştırmamızın sonucunda da aynı yargıya varmaktayız. Öğrencilere etkili problem çözme becerileri kazanabilecekleri programlarla müdahale edildiğinde, reaktif-proaktif saldırgan davranışlarının önüne geçilebileceğini söyleyebiliriz.

5.2 Öneriler

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

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

1. Ortaokulda yaşanan gittikçe artan ve istenmeyen bir durum olan saldırganlığın azaltılması için öğrencilere farklı sınıf düzeylerinde problem çözme becerileri kazandırma eğitim programları düzenlenebilir.
2. Farklı eğitim kademelerindeki okul psikolojik danışmanları öğrencilerin sınıf düzeylerine göre problem çözme becerileri kazandırmayı amaçlayan grup rehberliği etkinlikleri düzenleyebilir. Böylece saldırganlığın sınıf düzeyiyle birlikte artmasının önüne geçilebilir.
3. Okul psikolojik danışmanları reaktif-proaktif saldırgan öğrencilerin velileriyle problem çözme becerileri kazandırma konusunda grup rehberliği etkinlikleri düzenleyip kazandırılan problem çözme becerileri ile aile içindeki saldırgan davranış eğiliminin önüne geçmeyi amaçlayabilirler.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin reaktif- proaktif saldırganlık düzeyleriyle problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler hakkında bulgular elde edilmiştir. Ancak reaktif-proaktif saldırganlık ülkemiz alanyazında oldukça yeni olduğu için farklı araştırmalarla desteklenmesi yararlı olacaktır.
2. Problem çözme becerileri, sınıf düzeyi ve cinsiyet faktörünün reaktif-proaktif saldırganlığı yordayarak reaktif- proaktif saldırganlık değişkenine ait toplam varyansın %43.5'ini açıkladığı görülmektedir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin reaktif- proaktif saldırganlık düzeylerini etkileyen diğer değişkenlerin bulunmasına yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.

3. Bu çalışmanın örneklemini İzmir ilinde bulunan toplamda 7 ilçede bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 10 resmi ortaokulda öğrenime devam eden 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Konuyla ilgili daha genel bulgulara ulaşılabilmek adına farklı özellikteki örneklemlemlerle araştırmalar yapılabilir. Yapılacak yeni çalışmalara ortaokul son sınıf öğrencileri de dâhil edilerek bu eğitim kademesindeki okullara ilişkin daha kapsamlı değerlendirmeler yapılabilir.
4. Reaktif- proaktif saldırganlığın problem çözme becerilerinin yanında sosyal beceriler, iletişim becerileri gibi konularda da ilişkilerinin incelenmesi yararlı olabilir.
5. Reaktif ve proaktif saldırganlık konusunda deneysel çalışmaları arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Alver, B., Dilekmen, M., Seçer, İ., (2010). İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 16 (2), 153-166.
- Adair, J. (2017). *Karar Verme ve Problem Çözme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akgün, S., Aydın A., (2014). Ergenlikte Reaktif-Proaktif Saldırganlık, Öfke ve Narsisizm İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 29 (73), 44-56.
- Aksoy, B., (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(2), 83-98.
- Anderson, C. A, Bushman, B. J., (2001). Is It Time to Pull the Plug on the Hostile Versus Instrumental Aggression Dichotomy? *Psychological Review*. 108 (1), 273-279.
- Anderson, C.A., Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Department of Psychology, Iowa State University*. 53, 27–51.
- Anderson, J. J., Connor, D. F., Cunningham, J. A., Melloni, R. H., Steingard, R. J., (2004). Proactive and Reactive Aggression in Referred Children and Adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*. 74 (2), 129–136.
- Anderson, W. P., Heppner, P. P., (1985). The Relationship Between Problem-Solving Self-Appraisal and Psychological Adjustment. *Cognitive Therapy and Research*. 9 (4), 415-427.

- Armendariz, J., Mc Roy, R. G., ve Shorkey, C. T., (1985). Intensity of Parental Punishments and Problem Solving Attitudes and Behaviors. *Psychological Reports*. 56, 283-286.
- Arslan, C., (2005). Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14, 75-93.
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E., Saygın, Y. (2010). Ergenlerde Saldırganlık ve Kişilerarası Problem Çözmenin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 379-388.
- Azam, N. D., Novin, S., Oosterveld, P., Rieffe, C., (2017). Aggression in Malaysian adolescents: Validation of the IRPA Self-Report To Measure Reactive And Proactive Aggression. *European Journal of Developmental Psychology*.
- Bedel, A., Cartıllı K., (2015). Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitiminin Annelerin Sosyal Problem Çözme ve Çocuk İlişisine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 5 (43) 95-105.
- Bilge, F., Arslan, A., (1999). Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2 (13), 7-18.
- Bilici, Z., (2009). *Çocuk Sahibi Olan ve Olmayan Ailelerin Problem Çözme Becerilerinin ve Yaşam Doyumlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bir, A. A., Hoşcan, Y., Kırcaali-İftar, Odabaşı, Y., G., Özdamar, K., Özmen, A., Uzuner, Y. (Ed.). (1999). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Blair, M., Egan, M., McMurran, V., (2002). An Investigation Of The Correlations Between Aggression, Impulsiveness, Social Problem-Solving, And Alcohol Use. *Aggressive Behavior*. 28,439–445.
- Blankstein, K. R., McCabe, R. E., Mills, J. S., (1999). Interpersonal Sensitivity and Social Problem-Solving: Relations with Academic and Social Self-Esteem, Depressive Symptoms, and Academic Performance. *Cognitive Therapy and Research*. 23 (6), 587-604.
- Boivin, M., Poulin, F., (2000). Reactive and Proactive Aggression: Evidence of a Two-Factor Model. *Psychological Assessment*. 12 (2), 115-122.
- Bream, L. A., Day, D. M., Pal, A. (1992). *Proactive and Reactive Aggression: An Analysis of Subtypes Based on Teacher Perceptions*. Journal of Clinical Child Psychology. 21 (3), 210-217.
- Brendgen, M., Tremblay, R. E., Vitaro, F., (2002). Reactively and Proactively Aggressive Children Antecedent and Subsequent Characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 43 (4), 495- 505.
- Breunlin, D. C., Bryant-Edwards, T. L., Cimmarusti, R. A., ve Hetherington, J. S. (2002). Conflict resolution training as an alternative to suspension for violent behaviour. *Journal of Educational Research*. 95 (6): 349-358.
- Broekhofa, E., Fabera, J., Güroğlu, B., Kouwenberga, M., Rieffea, C., Tsutsui, M. M., (2016). Disentangling Proactive and Reactive Aggression İn

Children Using Self-Report. *European Journal of Developmental Psychology*.

Brondolo, E., DiGiuseppe, R., Tafrate, R. C., (1997). Exposure-Based Treatment for Anger Problems: Focus on the Feeling. *Cognitive and Behavioral Practice*. 4, 75-98.

Büyüköze Kavas, A., Koç, B., (2015). Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık, Kişilerarası Problem Çözme Becerileri, Kişilerarası İlişki Tarzları ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 4 (2), 783-799.

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Camp, B. W., Blom, G. E., Hebert, F., Doorninck, W. J. V., (1977). "Think Aloud": A Program for Developing Self-Control in Young Aggressive Boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 5 (2), 157-169.

Carrión Martínez, J. J., Gázquez, J. J., Mercader Rubio, I., Molero Jurado, M. D. M., Pérez Fuentes, M. D. C., (2016). Sensation-Seeking and Impulsivity as Predictors of Reactive and Proactive Aggression in Adolescents. *Frontiers in Psychology*. 7, 1-8.

Cengiz, S. (2010). *Ergenlerde Saldırganlık ve Problem Çözme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Chui, W. H., Chan, H. C. O., (2014). Self-control, School Bullying Perpetration, and Victimization among Macanese Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*.

- Clements, C. B., Frick, P. J., Kruh, I. P., (2005) Historical and Personality Correlates to The Violence Patterns of Juveniles Tried as Adults. *Criminal Justice and Behavior*. 32 (1), 69-96
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., Terranova, A. M., (2010). Patterns of Physical and Relational Aggression in a School-Based Sample of Boys and Girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 38, 433–445.
- Crick, N. R., Dodge, K. A., (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*. 6, 993-1002.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K., (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*. 66 (3), 710-722.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. (1987). Social-Information-Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's Peer Groups. *Aggression and Misbehavior*. 53 (6), 1146-1158.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çam, S., (1997). *İletişim Becerileri Eğitim Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumuna ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A., Hatunoğlu, Y., (2009). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 215-226
- Dinića, B., M., Wertag, A., (2018). Effects Of Dark Triad And HEXACO Traits On Reactive/Proactive Aggression: Exploring The Gender Differences. *Personality and Individual Differences*. 123, 44–49.

- D'Zurilla, T. J., Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*. 78 (1), 107-126.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., Nezu, C. M., (2013). *Problem-Solving Therapy : A Treatment Manual*. New York: Springer Publishing Company.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Ed.), *Social Problem Solving: Theory, Research, and Training*, American Psychological Association: Washington.
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. C., Sanna, 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.
- Dodge, K., Gatzke-Kopp, L., Liu, J., Loeber, R., Lynam, D., Raine, A, Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., (2006). The Reactive–Proactive Aggression Questionnaire: Differential Correlates of Reactive and Proactive Aggression in Adolescent Boys. *Aggressive Behaviour*, 32, 159-171.
- Elliott, T. R., Godshall, F. J., Herrick, S. M., Sprueli, M., Witty, T. E., (1991). Problem-Solving Appraisal and Psychological Adjustment Following Spinal Cord Injury. *Cognitive Therapy and Research*, 15 (5), 387-398.
- Er, G., (2014). *Ergenlikte Reaktif- Proaktif Saldırganlık, Empati ve Çocuk Yetiştirme Stilleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Euler, F., Stadler, C., Steinlin, C., (2017). Distinct profiles of reactive and proactive aggression in adolescents: associations with cognitive and

affective empathy. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11 (1).

Feyzioğlu, S. E. (2008). *Bağlanma Stilleri, Problem Çözme Becerileri ve Hükümlülük Özellikleri Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Frick, P. J., Marsee, M. A., (2007). Exploring the Cognitive and Emotional Correlates to Proactive and Reactive Aggression in a Sample of Detained Girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 35 (6), 969-981.

Fung, A. L., Gao, Y., Raine, A., (2009). Cross-Cultural Generalizability of the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (RPQ). *Journal of Personality Assessment*. 91(5), 473-479.

Fung, A. L., Li, X., (2015). Reactive and Proactive Aggression in Mainland Chinese Secondary School Students. *Journal of Social Work*, 15(3), 297-316.

Fromm, E., (1973). *İnsandaki Yıkıcılığın Kökenleri*, İstanbul: Say Yayınları.

Geçtan, E., (1994). *İnsan Olmak*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gelbal, A., (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6, 167-173.

Gravena, L. J., Gordona, G., Keltnerb, J. G., Abbotta, L., Bahorskib, J., (2017). Efficacy of a social support and problem-solving intervention on heart failure self-care: A pilot study. *Patient Education and Counseling*.

- Gönültaş, O. (2013). *Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinin Öfke ve Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Guerra, N. G., Slaby, R. G., (1989). Evaluative Factors in Social Problem Solving by Aggressive Boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 17 (3), 277-288.
- Gültekin, A., (2006). *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gündoğdu, R. (2010). 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme, Öfke ve Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (3), 257-276.
- Haden, S. C., Scarpa A., Tanaka, A., (2008). *Biosocial Bases of Reactive and Proactive Aggression: The Roles of Community Violence Exposure and Heart Rate*. *Journal of Community Psychology*. 36 (8), 969–988.
- Haley, J. (2016). *Problem Çözme Terapisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hannon, J. R., Platt, J. J., Scura, W. C., (1973). Problem Solving Thinking of Youthful Incarcerated Heroin Addicts. *Journal of Community Psychology*. 1 (3), 278-281.
- Heppner, P. & Krauskopf, K. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*. 15(3), 371-447.

- Heppner, P. P., Wampold, B. E., Jr. Kivlighan, D. M. (2008). *Psikolojik Danışmada Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., Schwartz, D., (2001). The Dyadic Nature of Social Information Processing in Boys' Reactive and Proactive Aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*. 80 (2), 268-280.
- Hubbard, J. A., Laurenceau, J. P. Smith, M., (2011). Profiles of anger control in second-grade children: Examination of self-report, observational, and physiological components. *Journal of Experimental Child Psychology*. 110, 213-226.
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality*. 78, 95-118.
- Hubbard, J. A., Parker, E. H., Ramsden, S.R., Flanagan, K.D., Smithmyer, C.M., Simons, R.F., Hyde, C.T. (2004). The Relations among Observational, Physiological, and Self-Report Measures of Children's Anger. *Social Development*. 13 (1), 14-39.
- Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., et al. (2002). Observational, Physiological, and Self-report Measures of Children's Anger: Relations to Reactive versus Proactive Aggression. *Child Development*. 73 (4), 1101–1118.
- Hubbard, J. A., Swift, L. E., Fernandez, E. (Ed.), (2013). *Treatments For Anger Regulation And Reactive Aggression in Young Children*. New York : Oxford University Pres.

- Keatley, D. A., Allom , V., Mullan, B., (2017). The Effects of Implicit And Explicit Self-Control on Self-Reported Aggression. *Personality and Individual Differences*. 107, 154-158.
- Keltikangas-Järvinen, L., Pakaslahti, L., (1999). Development of Social Problem-Solving Strategies and Changes in Aggressive Behavior: A 7-Year Follow-Up From Childhood to Late Adolescence. *Aggressive Behavior*. 25, 269-279.
- Kesen, N. F., Deniz, M. E., Durmuşoğlu, N., (2007). Ergenlerde Saldırganlık ve Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişki: Yetiştirme Yurtları Üzerinde Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17, 353-364.
- Kılıçarslan, S., (2016). *Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlıkla Baş etme Psikoeğitim Programı*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Kına, B. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinde Anksiyete ve Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kramer, C., Marcus, R. F. (2001). Reactive and Proactive Aggression: Attachment and Social Competence Predictors. *The Journal of Genetic Psychology*. 162 (3), 260-275.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis.*, 22, 177-184.
- Kumru Sarıca, A., (2008). *Sosyal Beceri Programının Ergenlerin Saldırganlık Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Lampron, L. B., Lochman, J. E., (1986). Situational Social Problem-Solving Skills and Self-Esteem of Aggressive and Nonaggressive Boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 14 (4), 605-617.
- Li, J. B., Nie, Y. G., Boardley, I. D., Situ, Q. M., Dou, K., (2014). Moral Disengagement Moderates the Predicted Effect of Trait Self-Control on Self-Reported Aggression. *Asian Journal of Social Psychology*. 17, 312–318
- Lopez, G., (2015). Do Mindfulness, Rumination or Social Problem-Solving Factors Predict Distress?. *Theses and Dissertations*.
- Lynam, D. R., Miller, J. D., (2006). Reactive and Proactive Aggression: Similarities and Differences. *Personality and Individual Differences*. 41, 1469–1480.
- National Collaborating Centre for Mental Health. *Violence and Aggression: Short- term Management in Mental Health, Health and Community Settings: Updated Edition*. London (UK): National Institute for Health and Care Excellence (NICE); British Psychological Society; 2015.
- Osgood, J. M., Muraven, M., (2016). Does Counting to Ten Increase Or Decrease Aggression? The Role of State Self-Control (Ego-Depletion) and Consequences. *Journal of Applied Social Psychology*. 46, 105-113.
- Polat, H. (2013). *Hemşirelerin Problem Çözme Becerileri ve Atılabilirlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Pulkkinen, L., (1996) Proactive and Reactive Aggression in Early Adolescence as Precursors to Antiand Prosocial Behavior in Young Adults. *Aggressive Behavior*. 22, 241-257.

- Raikes, H. A., Thompson, R. A., (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment & Human Development*. 10 (3), 319-344.
- Saygılı, H., (2000). *Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Serin, O., Bulut Serin, N., Saygılı G. (2010). İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*. 9(2), 446-458.
- Shachar, K., Ronen-Rosenbaum, T., Rosenbaum, M., Orkibi, H., Hamama, L., (2016). Reducing Child Aggression through Sports Intervention: The Role of Self- Control Skills and Emotions. *Children and Youth Services Review*.
- Soykan, Ç., (2003). Öfke ve Öfke Yönetimi. *Kriz Dergisi*. 11 (2), 19-27.
- Şahin, H., (2006). Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3 (26), 47-60.
- Özdoğan, A. Ç., (2017). *Ergenlerde Reaktif- Proaktif Saldırganlık ile Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği: Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Aracı Rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L., S., (2007). *Using Multivariate Statics*. Allyn & Bacon/ Pearson Education.

- Tekeli, Ş. G. (2010). *Lise son Sınıf Öğrencileri ile Üniversite Öğrencileri Arasında Bir Karşılaştırma: Akademik Benlik Yeterliği, Denetim Odağı, Stresle Başa Çıkma ve Problem Çözme Becerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uz Baş, A. & Yurdabakan, İ. (2012). Factor Structure of The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire in Turkish Children and Gender, Grade Level, and Socioeconomic Status Differences in Reactive and Proactive Aggression. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 30(3), 284-297.
- Uz Baş, A., Öz, F. S., Kabasakal, Z. T. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Reaktif ve Proaktif Saldırganlık: Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüş ve Yaklaşımları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(12), 354 – 370.
- Uz Baş, A., Öz Sosysal, F. S., (2016). Peer Relations and Peer Deviance as Predictors of Reactive and Proactive Aggression among High School Girls. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 16 (1), 173-186.
- Vitaro, F., Gendreau, P. L., Tremblay, R. E., Oligny, P. (1998). Reactive and Proactive Aggression Differentially Predict Later Conduct Problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 39 (3), 377-385.
- White, B. A., Turner, K. A., (2014). Anger Rumination and Effortful Control: Mediation Effects on Reactive But Not Proactive Aggression. *Personality and Individual Differences*. 56, 186–189.
- Yelpaze, İ., Özkamalı E. (2015). Akran Aracılı Sosyal Beceri Eğitimi Programının 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine Etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14(2), 499-511.

Yavuzer, Y., (2011). Okullarda Saldırganlık/Şiddet: Okul ve Öğretmenle İlgili Risk Faktörleri ve Önleme Stratejileri. *Milli Eğitim*. 192 (4), 43-61.

Yılmaz, Y., Yılmaz, Y., (2005). Parametrik Olmayan Testlerin Pazarlama Alanındaki Araştırmalarda Kullanımı: 1995-2002 Arası Yazın Taraması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7 (3), 177-199.

Yoo, M. S., Park, H. R. (2015), Effects of Case-Based Learning on Communication Skills, Problem-Solving Ability, and Learning Motivation in Nursing Students. *Nursing and Health Sciences*. 17, 166–172

REAKTİF-PROAKTİF SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ

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

Sevgili öğrenci,

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

Hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkürler. 😊

Aşağıda verilen davranışları ne sıklıkla yaptın?

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

İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri		Hiç bir zaman	Ender olarak	Arada sırada	Sık sık	Her zaman
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavgaya ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için bir çok bahane uydururum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

24.10.2016

RE: İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanter... - Tuğba Güler

RE: İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Hakkında

Nerguz Bulut SERIN

24.6.2016 (Cum) 18:26

Kime: 'Tuğba Güler' <glrtugba@hotmail.com>;

Sevgili Tuğba öncelikle başarılar dilerim.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı yüksek lisans programında yapacağınız tez çalışmanızda Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterini kullanabilirsiniz.

Aslı hocama da çok selamlarımızı gönderiyoruz, sevgiler

From: Tuğba Güler [mailto:glrtugba@hotmail.com]

Sent: Thursday, June 23, 2016 4:39 PM

To: nserin@eul.edu.tr

Subject: İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Hakkında

Merhabalar hocam,

Ben Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı yüksek lisans öğrencisi Tuğba Güler. Doç. Dr. Aslı UZ BAŞ danışmanlığında tez çalışmamı yürütmekteyim. Araştırmada değişkenlerden biri problem çözme becerileridir ve bunu ölçmek için geliştirmiş olduğunuz Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterini kullanmaya ihtiyaç duymaktayım. Ölçeği kullanmama izin verip ölçeği benimle paylaşırsanız mutlu olurum.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

24.10.2016

Re: Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği Hakkında - Tuğba Güler

Re: Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği Hakkında

Aslı Uz Baş

12.10.2016 (Çar) 11:02

Kime: Tuğba Güler <glrtugba@hotmail.com>;

Sevgili Tuğba,
Ölçeği çalışmada kullanabilirsin. Başarılar dilerim.
Doç. Dr. Aslı Uz Baş

iPhone'umdan gönderildi

12 Eki 2016 tarihinde 09:52 saatinde, Tuğba Güler <glrtugba@hotmail.com> şunları yazdı:

Merhabalar hocam, ben Dokuz Eylül Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Tuğba Güler. Tez danışmanlığımı sizin yürüttüğünüz "Ortaokul Öğrencilerinde Reaktif-Proaktif Saldırganlık ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu tez çalışmamı yapabilmem için Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeğine ihtiyaç duymaktayım. Bu ölçeği çalışmamda kullanabilmek için izninize ve eğer mümkün olacaksa ölçeğe ihtiyaç duymaktayım. İyi çalışmalar dilerim.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.13924621

09.12.2016

Konu : Tuğba GÜLER
Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) 11/11/2016 tarihli ve 01758 sayılı yazınız.
c) 08/12/2016 tarihli ve 13884364 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı öğrencisi Tuğba GÜLER'in " Ortaokul Öğrencilerinde Reaktif-Proaktif Saldırganlık ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bayraklı İlçesine bağlı Mustafa Uyar Ortaokulu, Bornova Reşat Nuri Güntekin Ortaokulu, Ergenekon Ortaokulu, Buca Ali yücel Ortaokulu, Ali Kuşçu Ortaokulu, Çiğli Ali Şir Nevai Ortaokulu, Karşıyaka Emine Lahur Ortaokulu, Konak Mimar Sinan Ortaokulu, Hacı Şakir Eczacıbaşı Ortaokulu, Menemen İrfan Erdem Ortaokulu ve Miyase İnceer Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

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

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Şemsettin ÜNAL
Müdür a.

Müdür Yardımcısı
- 9 Aralık 2016

D.E.Ü. REKTÖRLÜK GELEN NO



13.12.2016 13.53 - 51464

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları (3 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

13.12.2016
9078 sayılı yazı ile
elektronik olarak iletildiği
Tarih: 9 Aralık 2016

09.12.2016

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri I Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0 232) 2803631



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

Sayı : 12018877-604.01.01-E.13884364

08/12/2016

**Konu : Tuğba GÜLER
Araştırma İzni**

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11/11/2016 tarihli ve 01758 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı öğrencisi Tuğba GÜLER'in " Ortaokul Öğrencilerinde Reaktif-Proaktif Saldırganlık ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bayraklı İlçesine bağlı Mustafa Uygur Ortaokulu, Bornova Reşat Nuri Güntekin Ortaokulu, Ergenekon Ortaokulu, Buca Ali yücel Ortaokulu, Ali Kuşçu Ortaokulu, Çiğli Ali Şir Nevai Ortaokulu, Karşıyaka Emine Lahur Ortaokulu, Konak Mimar Sinan Ortaokulu, Hacı Şakir Eczacıbaşı Ortaokulu, Menemen İrfan Erdem Ortaokulu ve Miyase İnceer Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen okullarda 2016-2017 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

**Ömer YAHŞİ
Millî Eğitim Müdürü**

**Ek:
Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları (3 sayfa)**

**OLUR
08/12/2016
Adem KARAHASANOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı**

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0 232) 2803631

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Tuğba GÜLER
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Mustafa Uygur Ortaokulu, Bayraklı Reşat Nuri Güntekin Ortaokulu, Bornova Ergenekon Ortaokulu, Bornova - Ali Yücel Ortaokulu, Buca Ali Kuşçu Ortaokulu, Buca Ali Şir Nevai Ortaokulu, Çiğli Emine Lahur Ortaokulu, Karşıyaka Mimar Sinan Ortaokulu, Konak Hacı Şakir Eczacıbaşı Ortaokulu, Konak İrfan Erdem Ortaokulu, Menemen Miyase İnceer Ortaokulu, Menemen
Araştırmanın konusu	Ortaokul Öğrencilerinde Reaktif-Proaktif Saldırganlık İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	---
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Ortaokul Öğrencilerinde Reaktif-Proaktif Saldırganlık İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi Tez Çalışması
Veri toplama araçları	Reaktif-Proaktif Saldırganlık Ölçeği Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2016-2017 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: ---	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

06/12/2016
Komisyon Başkanı M. Fatih VARGELOĞLU
Üye Dr. Resul YAVUZ
Üye Nefise VARGELOĞLU
Üye Nurdan MARAL



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



Tarih: 11/07/2018

Tez Başlığı:

Ortaokul Öğrencilerinde Reaktif-Proaktif Saldırganlık İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilerin
İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 91 sayfalık kısmına ilişkin, 10/07/2018 tarihinde tez danışmanım tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen filtreleme tiplerinden biri (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %27'dir.

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

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

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

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Tuğba GÜLER
 Öğrenci No : 2015950039
 Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
 Programı : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
 Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)
 Tuğba GÜLER

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)
 Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

Açıklamalar

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

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

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

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

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