

T.C.
KOCAEL ÜNİVERSİTESİ
SALIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**REKREATİF ETKİNLİKLERİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ALGILANAN
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE BENLİK SAYGISI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Korkmaz Y. TER

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetmeliğinin

Doktora Programı için Öngördüğü

DOKTORA TEZİ Olarak Hazırlanmıştır

KOCAEL

2012

T.C.

KOCAEL ÜNİVERSİTESİ

SALIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**REKREATİF ETKİNLİKLERİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ALGILANAN
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE BENLİK SAYGISI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Korkmaz Y. TER

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Betül BAYAZIT

Salıklar Bilimleri Enstitüsü Yönetmeliğinin

Doktora Programı için Öngördüğü

DOKTORA TEZİ Olarak Hazırlanmıştır

KOCAEL

2012

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

(Tez Onay Sayfası)

Tez adı: "Rekreatif Etkinliklerin Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Problem Çözme Becerisi ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi"

Tez yazarı: Korkmaz YİĞİTER

Tez savunma tarihi: 02.07.2012

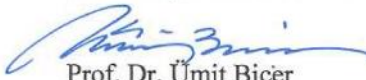
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Betül BAYAZIT

İş bu çalışma Jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Sınavı jüri üyeleri Ünvanı Adı Soyadı		İmzası
Başkan	Prof. Dr. Yavuz TAŞKIRAN	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Betül BAYAZIT	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Yıldız ULUSOY	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Elif KARAGÜN	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Hakan KOLAYIŞ	

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

30.7/2012

Prof. Dr. Ümit Biçer
Enstitü Müdürü

ÖZET

Rekreatif Etkinliklerin Üniversite Ö rencilerinde Algılanan Problem Çözme Becerisi ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi

Bu ara tırmanın amacı, rekreatif etkinliklerin üniversite ö rencilerinde algılanan problem çözme becerisi ve benlik saygısı düzeylerine etkisini tespit etmektir. Bu amaçla, Düzce Üniversitesi'nde ö renim gören 500 ö renciye bilgi formu, Coopersmith Benlik Saygısı ve Heppner Problem Çözme envanterleri uygulanmı tır. Anket sonuçlarına göre algılanan problem çözme becerisi ve benlik saygısı dü ük olan ö renciler tespit edilmi ve gönüllü olarak ara tırmaya katılmaya davet edilmi lerdir. Ara tırmaya katılmak isteyen 51 ö renci deney grubuna, ara tırma uygulamalarına katılmak istemeyen 60 ö renci de kontrol grubuna dahil edilmi tir. Deney ve kontrol grubu ö rencilerine ön test olarak; demografik özellikleri ölçmek için Bilgi formu, algılanan problem çözme becerilerini ölçmek için P.Ç.E. ve benlik saygılarını ölçmek için C.B.S.E. uygulanmı tır. Ön test i lemlerinden sonra, deney grubu ö rencilerine haftada iki gün ve 2' er saat olmak üzere, futsal, hentbol, paintball, voleybol, bowling, tenis, birlikte yemek ve piknik gibi aktiviteler içeren ve 12 hafta süren bir rekreasyon programına tabi tutulmu tur. Son testler rekreasyon programının sonunda uygulanmı tır. Deneysel bir yöntemle yürütülmü olan ara tırmada elde edilen veriler SPSS 16.0 programında istatistiksel olarak analiz edilmi tir. Ara tırma sonucunda, deney grubunun P.Ç.E. öntest (116,72±7,35) ile sontest (85,37±8,20) sonuçları arasında ve C.B.S.E. öntest (64,23±5,27) ile sontest (81,09±6,09) sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmu tur ($p<0.05$, 0.001). Bununla beraber, deney grubu P.Ç.E. sontest (85,37±8,20) ile kontrol grubu sontest (114,33±10,88) sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmu tur ($p<0.05$, 0.001) ve deney grubu C.B.S.E. sontest (81,09±6,09) ile kontrol grubu sontest (62,86±3,76) sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmu tur ($p=0.001$, $p<0.05$).

Ara tırma sonuçları, uygulanan rekreatif etkinliklerin üniversite ö rencilerinin algılanan problem çözme beceri düzeylerini geli tirici ve benlik saygısı düzeylerini olumlu etkileyen bir özelli e sahip oldu unu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Rekreatif etkinlikler, Problem Çözme, Benlik Saygısı

ABSTRACT

The Effect of The Recreative Activities to Problem Solving Skill and Self-Esteem on University Students

The purpose of this study is to investigate the effect of recreative activities to problem solving skill and self-esteem on university students. By this goal, we have fulfilled inquiry form, Coopersmith Self-Esteem Inventory and Heppner Problem Solving Inventory approximately 500 students who attending to preparation school of foreign languages at the Düzce University. We have fixed the students who have low sense problem solving skill and self-esteem and we invite them to join to research as voluntary. We have included to 51 students who wiling to join activities for pilot grup and 60 students who unwilling to join activities for control grup. We have fulfilled inquiry form, Coopersmith Self-Esteem Inventory and Heppner Problem Solving Inventory as a preliminary test, to the students are in pilot grup and in control grup. After from preliminaries test, the recreative program has been fulfilled which included two times two hours a week activities like football, handbal, paintball, volleyball, bowling, tennis, also together we all had lunch and picnic in those countined 12 weeks. Last test have fulfilled by the researcher at the end of the recreative program. The data which we have god from pilot and control grups as preliminary test-the effect-last test figure on the research has been statistically analyzed on the program of the SPSS 16.0. At the result of the research, there is a significant difference between Problem Solving Inventory pre-test of pilot grup ($116,72 \pm 7,35$) and last-test of pilot grup ($85,37 \pm 8,20$), ($p < 0.05$, 0.001) also there is a significant difference between Self-Esteem Inventory pre-test of pilot grup ($64,23 \pm 5,27$) and last-test of pilot grup ($81,09 \pm 6,09$), ($p < 0.05$, 0.001). For all that, there is a significant difference between Problem Solving Inventory last-test of pilot grup ($85,37 \pm 8,20$) and last-test of control grup ($114,33 \pm 10,88$), ($p < 0.05$, 0.001) also there is a significant difference between Self-Esteem Inventory last-test of pilot grup ($81,09 \pm 6,09$) and last-test of control grup ($62,86 \pm 3,76$), ($p < 0.05$, 0.001).

The results of the research show that recreative activities have a feature which improve the sense problem solving skill of the students and effects positively self-esteem of the students. For all that,

Key Words: Recreation Activities, Problem Solving, Self-Esteem

TE EKKÜR

Ara tırmam süresince hem ho görülü hem de yönlendirici deste i için ve problemlere yaklaımı ile örnek te kil eden tez danı manım Yrd. Doç. Dr. Betül BAYAZIT'a, tez ara tırmamda komite üyesi olarak görev yapan ve tecrübelerini benimle payla an, Yrd. Doç. Dr. Yıldız ULUSOY'a ve Yrd. Doç. Dr. Elif KARAGÜN'e içten te ekkürlerimi sunarım. Doktora e itimim süresince verdi i derslerle bilgi ve tecrübesini payla an, profesyonel anlamda duru tarzıyla ideal bir profil çizen Prof. Dr. Yavuz TA KIRAN'a ve lisansüstü e itimi süresince ö retici yönlendirmeleri ve fikir alı veri i ile destekleyen Yrd. Doç. Dr. Hakan KOLAY 'e içten te ekkürlerini sunarım. Ara tırmaya katılan ö rencilere ve ara tırma sonuçlarının istatistik boyutunda yardımcı olan Ar . Gör. Duygu AYDIN'a ve Ar . Gör. Dr. Hakan TURAN'a içten te ekkürlerimi sunarım. E itimim süresince zaman ayırarak, fikir anlamında dü üncelerime zenginlik katan Prof. Dr. Tuncay ÇOLAK'a, Okutman Rıza ERDAL'a, Okutman Ayla TA KIRAN'a ve deste ini esirgemeyen di er hocalarıma te ekkürlerimi sunarım.

Düzce Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Funda S VR KAYA ER FO LU'na doktora e itimim süresince ho görüşünden ve te vik edici deste inden kıvanç duydu umu bildirerek, içten saygı ve te ekkürlerimi sunarım.

Ara tırmam süresince, aynı evi payla tı m Dr. Mehmet ERTARGIN'a ve üniversite e itimim süresince destek olan tüm arkadaşlarıma, ki ilere ve kurumlara te ekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca, verdi im kararların isabetli olmasında büyük etkisi olan ve her zaman yanımda hissetti im çok sevdi im canım a abeyim Yılmaz Y TER'e ve küçü ümüz olan canım karde im Mehmet Y TER'e, bugün var olmamızın nedeni annem Emine Y TER ve babam Halis Y TER'e yüre imden sevgilerimi iletiyor ve ara tırmamı aileme ithaf ediyorum.

Ç NDEK LER D Z N

SAYFA

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TE EKKÜR.....	vi
Ç NDEK LER D Z N	vii
EK LLER D Z N	xii
Ç ZELGELER D Z N	xiii
S MGELER VE KISALTMALAR D Z N	xiv
1. G R	1
1.1. ARA TIRMANIN H POTEZ	3
1.1.1. Hipotez.....	3
1.1.2. Alt Hipotezler	3
1.2. Sınırlılıklar	3
1.3. Tanımlar.....	4
1.3.1. Rekreatif Programın Süresi.....	4
1.3.2. Zaman	4
1.3.3. Serbest Zaman.....	4
1.3.4. Rekreasyon.....	4
1.3.5. Problem.....	5
1.3.6. Problem Çözme.....	5
1.3.7. Benlik.....	5
1.3.8. Benlik Saygısı	5
2. GENEL B LG LER	6
2.1. ZAMAN.....	6
2.1.1. Bo Zaman	6
2.1.2. Bo Zamanın Temel Fonksiyonları.....	7
2.1.3. Algıya Göre Zaman Çe itleri.....	7

2.1.3.1. Gerçek (Objektif) Zaman.....	7
2.1.3.2. Psikolojik (Subjektif) Zaman.....	7
2.1.3.3. Biyolojik Zaman	7
2.1.3.4. Yönetsel Zaman	8
2.1.4. Zamanın Tipleri ve Kullanımı	8
2.1.5. Serbest Zaman.....	8
2.1.6. Serbest Zaman E itimi.....	9
2.2. REKREASYON.....	12
2.2.1. Rekreasyon Tanımı ve İlgili Kavramlar	12
2.2.2. Rekreasyon'un Özellikleri	14
2.2.3. Rekreasyonun Sınıflandırılması.....	16
2.2.3.1. Amaçlarına Göre.....	16
2.2.3.2. Çe itli Kriterlere Göre	16
2.2.3.3.Rekreasyon.....	17
2.2.4. Mekansal açıdan Rekreasyon çe itleri	17
2.2.5. Katılımcıların milliyetlerine göre Rekreasyon çe itleri.....	17
2.2.6. Bireyin etkinliklere katılma ektline göre Rekreasyon çe itleri	18
2.2.6.1. Katılımcıların ya larına göre Rekreasyon çe itleri	18
2.2.6.2. Katılımcıların sayısına göre Rekreasyon çe itleri	18
2.2.6.3. Fonksiyonel açıdan rekreasyon çe itleri	18
2.2.7. Rekreasyon Etkinliklerinin Sınıflandırılması	18
2.2.8. Rekreasyona Duyulan İhtiyacın Nedenleri	19
2.3. BENLİK.....	21
2.3.1. Benlik Kavramı ve Benlik	21
2.3.1.1. Benli ğin 3 Temel Yönü.....	22
2.3.1.1.1. Maddi Benlik	22
2.3.1.1.2. Sosyal Benlik	22
2.3.1.1.3. Ruhsal Benlik.....	22
2.3.1.2. Benli ğin İması	23

2.3.1.2.1. Gerçek Benlik	23
2.3.1.2.2. deal Benlik.....	23
2.3.1.2.3. Olması Gereken Benlik.....	23
2.3.2. Benlik Saygısı	23
2.3.2.1. Benlik Saygısının Özellikleri.....	24
2.3.2.2. Benli in Geli imi	26
2.3.2.3. Benlik Saygısının Geli imini Etkileyen Faktörler	29
2.3.3. Benlik Konusunda leri Sürülen Kuramlar	31
2.3.3.1. Carl Rogers Benlik Kuramı	31
2.3.3.2. Maslow Benlik Kuramı	32
2.4. PROBLEM.....	34
2.4.1. Problem Çözme.....	35
2.4.2. Problem Çözme Sürecindeki A amalar	35
2.4.3. Problem Çözme Becerisi	39
2.4.4. Problem Çözme Kuramları	42
2.4.4.1. John Dewey'in Yansıtmalı Dü ünçe Kuramı	42
2.4.4.2. Karl Popper ve Problem Çözme	43
2.4.4.3. Mountrouse ve 5 A amalı Problem Çözme Süreci	44
2.4.4.4. Gano (2011) Etkili Problem Çözme Süreci	45
2.4.5. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler	45
2.4.5.1. Özgüven	45
2.4.5.2. Kaygı.....	46
2.4.5.3. Aile Tutumu	46
2.4.5.4. Deneyim ve Ya antı.....	47
2.4.5.5. Duygusal etkiler	47
2.4.6. Problem Çözme Becerisinin Geli imi.....	48
2.4.7. Rekreasyon ve Sporun Ki ilere Sosyal Açından Faydaları, Etkileri ve Algılanan Problem Çözme Becerisi – Benlik Saygısı ile li kisi...48	
2.4.8. Sporun nsan Vücutuna Faydaları ve Ki inin ruh ile Beden Sa lı ına	

Olumlu Etkileri	51
2.5. LG L ARA TIRMALAR	52
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	62
3.1. Ara tırma Grubu	62
3.2. Ara tırmanın Yöntemi	62
3.3. Çalı manın Uygulanmasıyla İlgili Alınan zinler ve Yapılan Toplantılar.....	62
3.4. Uygulanacak Rekreatif Etkinlikler Programının Olu um Süreci	63
3.5. Uygulanan Rekreatif Etkinlikler Programı	58
3.7. Veri Toplama Araçları	65
3.7.1. Bilgi Formu.....	66
3.7.2. Problem Çözme Envanteri	66
3.7.3. Benlik Saygısı Envanteri	67
3.8. Verilerin Analizi	67
4. BULGULAR.....	68
4.1. Rekreatif Etkinliklere Katılan Ö rencilerin Homojenlik Durumu	68
4.2. Rekreatif Etkinliklere Katılan Ö rencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri ..	71
4.3. Rekreatif Etkinliklere Katılan Ö rencilerin Toplam Olarak Bazı De i kenlerinin Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Durumları	73
4.4. Rekreatif Etkinliklere Katılan Ö rencilerin Deney Grubu Olarak Bazı De i kenlerinin Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Durumları.....	73
4.5. Rekreasyon Programına Katılan Ö rencilerin Kontrol Grubu Olarak Bazı De i kenlerinin Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Durumları	74
4.6. Uygulama ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme ve Benlik Saygısı Envanteri Toplam Ön Test-Son Test Fark Tablosu	75
5. TARTI MA.....	77

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	86
6.1. Sonuçlar	86
6.2. Öneriler	87
7. KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	101
EK-1 Bilgi Formu	101
EK-2 COOPER SMITH BENLİK SAYGISI ENVANTER	102
EK-3 HEPPNER PROBLEM ÇÖZME ENVANTER	103
EK-4 YABANCI DİLLER BÖLÜM BAŞKANLIĞINA YAZILAN ZİNDLEKÇES	106
EK-5 ETİK KURUL ONAYI.....	107
ÖZGEÇM	108

EK LLER D Z N

ekil - 2.1. Yüksek ve Dü ük Benlik Saygısı Özellikleri.....	25
ekil - 3.1. Uygulanan Rekreatif Etkinlikler Programı, Aktivite Süreleri, Aktivite Yerleri	64

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge - 4.1. Rekreatif etkinlikler Programı Katılan Öğrencilerin Homojenlik Durumu	68
Çizelge - 4.2. Rekreatif etkinlikler Programı Katılan Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri	71
Çizelge - 4.3. Rekreatif etkinlikler Programı Katılan Öğrencilerin Toplam Olarak Bazı Değişkenlerinin Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Durumları	73
Çizelge - 4.4. Rekreatif etkinlikler Programı Katılan Öğrencilerin Deney Grubu Olarak Bazı Değişkenlerinin Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Durumları.....	73
Çizelge - 4.5. Rekreatif etkinlikler Programı Katılan Öğrencilerin Kontrol Grubu Olarak Bazı Değişkenlerinin Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Durumları	74
Çizelge - 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Beceri ve Benlik Saygısı Envanteri Toplam Ön Test-Son Test Fark Tablosu	75

S İMGELER VE KISALTMALAR D Z N

P.Ç.E.	Heppner Problem Çözme Envanteri
C.B.S.E.	Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri
D.Ü.	Düzce Üniversitesi

1. G R

Toplumsal ya amda yer alan her insan kendi içinde denge olu turarak çevresine uyum sa lamak ister. Böyle bir süreç hem bireysel hem de toplumsal ya am için gereklidir. Bu nedenle bireylerin sergiledikleri davranı lar ve psikolojik yapıları birliktelik için son derece önemli ve üzerinde ciddi durulması gereken bir konudur. Psikolojik ara tırmalarla elde edilen veriler sayesinde insanların davranı larını anlamak ve yorumlamak kolayla abilmektedir. Örne in; büyüme, geli me, yetenekler, ilgi, zeka, heyecan, bellek, dü ünme, ö renme, algılama konularında elde edilen psikolojik bilgiler sayesinde insanları de erlendirebiliriz (Güney, 2009). Bu konuları içeren ara tırmalar yaparak, üniversite ö rencilerinin sahip oldukları beceriler hakkında bilgi toplayabiliriz. Ça ımızda, sosyal ya am içinde birçok problem kar ımıza çıkabilmektedir. Meslek seçme, bo anma, ileti im sorunları, depresyon gibi problemler gündelik hayatta var olanlardan bazılarıdır. Problem, birey ya da toplumların kar ıla tı ı, ba arıya ula mak için çözülmesi gerekli zorluklardır (Harmandar, 2004). Ö rencilerin kar ıla tıkları problemler ile ba edebilmesi ve bu problemlere çözüm üretebilmesi için algılanan problem çözme beceri düzeylerinin yüksek olması çözümler için faydalı olması açısından önemlidir. Bireyin do u tan sahip oldu u problem çözme yetene i sonradan alınan e itim ve deneyimlerin etkisiyle geli ir ve beceri ekline dönü ür (Taylan, 1997). Problem çözmenin insan hayatındaki önemini göz önünde bulunduran e itimciler, okullarda ö rencilerin problem çözme yeteneklerinin geli mesini sa layacak bir ö retim yöntemine yer verilmesine gerek duymu lardır. E itim kurumlarının görevlerinden birisi de ö rencilerin hayata ba arıyla uyum gösterecek ekilde yeti melerini sa lamaktır. Bu nedenle okulda i lenecek konular, hayatta kar ıla ılacak problemler biçiminde ele alınmalıdır (Harmandar, 2004).

Ayrıca, benlik saygısı ki inin kendisine olan güvenini artıracak ından, bireylerin problemlere bakı açısını olumlu etkileyebilir. Benlik saygısı, ki inin kendine saygı duyması, güvenmesi, de er vermesi, ki inin kendini benimsemesi ve birçok psikolojik açıdan etkin olmasını sa layan temel belirleyicilerden biridir (Güçray, 1989). Bu çerçevede, benlik saygısı bireyin kendini de erlendirmesinde edindi i geribildirimlerden olu maktadır. Olumlu benlik saygısı ise bireyin çevresinden aldı ı olumlu geribildirimlerden olu ur. Bu nedenle çevresi tarafından desteklenen bireylerin,

benlik saygısı diğer bireylere göre daha yüksektir. Benlik saygısı yüksek olan bireylerin ise problemleri ele alı ve çözümleri biçimleri de farklıdır. Uzmanlar tarafından yürütülmü çalı malarda bu görüşü ü destekler niteliktedir (Taysi, 2000).

Ya antımızda çok önemli bir yeri ve de eri olan yüksek ö retim kurumlarımızdaki ö rencilerimiz genç bir yapıya sahip olan nüfusumuzun içinde önemli bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte duyarlı ve dinamik yapısı ile gelece imizin de tükenmeyen potansiyeli ve güvenidir bu nedenle ö rencilerle ilgili konular, bo zamanları de erlendirme sorunları, tüm yüksek ö renim kurumlarının ortak konuları ve sorunlarıdır (Mutlutürk, 1991). Üniversiteler bir kurum olarak toplum ve kültürü yansıtan bir araçtır. E er mevcut kültürün ihtiyaçları çe itli ve karma ık ise üniversitelerin fonksiyonu da benzer ekilde ortaya çıkacaktır. Bu nedenle, rekreasyon e itimi ile zamanın nasıl kullanılaca ı ö renilmeli ve ki ili i etkileyen yönlerinden nasıl yararlanılaca ı bilinmelidir. Bu da ancak, serbest zamanın yaratılması ve kullanılması ile olur (A ao lu, 2002). Bu kapsamda, üniversite ö rencilerinin ki isel özelliklerinin bilinmesi ve eksik olan becerilerinin geli tirilmesi için çe itli programların üretilmesi, toplumun sosyal ve mesleki açıdan ilerlemesine katkıda bulunabilir. Ö rencilerin ki isel özelliklerinin ve becerilerinin ortaya çıkmasına olanak sa layan uygulamalar yaptırmak ise rekreatif etkinlikler ile mümkün olabilmektedir.

Açıklamalar ı ında, ça da bir yakla ımla rekreatif etkinlikler, bireyin kendi kendini ifade edebildi i, yeteneklerini fark edebildi i, yaratıcı potansiyelini kullanabildi i, dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geli tirebildi i önemli bir fırsattır (Aytaç, 2003). Bu durumda, rekreatif etkinliklerin ki ilerde birçok özelli i etkiledi i görülmektedir. Rekreatif etkinlikler içinde çe itlilik oldu undan spesifik becerilerin geli imi için yakla ık olarak, gerekli özelliklere sahip etkinlikler belirlenebilir ve bu etkinliklerin, üzerinde çalı ılan becerilere etkisi olabilir.

Bu do rultuda, rekreatif etkinliklerin üniversite ö rencilerinin algılanan problem çözme becerileri ve benlik saygısı düzeylerine etkisinin ara tırıldı ı bu çalı mada, elde edilen veriler ile ö rencilerin algılanan problem çözme becerilerinin ve benlik bilinçlerinin geli tirilmesi ve sosyal ya amda kar ıla ılan problemlerin çözümünün kolayla tırılması amaçlanmı tır. Üniversite ö rencilerinin gelecekte, kendi

meslek gruplarında topluma önderlik yapacakları, örnek olacakları söylenebilir. Bu bakımdan, ara tırmanın sadece üniversite öğrencilerine değil, dolaylı olarak toplum düzenine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Günümüzde toplumlar ve kurumlar meslek sahiplerinden var olan problemlere yeni bakış açıları getirmelerini beklemekte ve yeni yaşam biçimi de bunu gerektirmektedir. Bu çerçevede, bu çalışmanın, gelecekteki meslek sahiplerinin algılanan problem çözme beceri düzeyini yükseltmek veya var olan yeteneklerini geliştirmek, benlik bilincine sahip olmalarını sağlamak ve benlik saygılarını yükseltmek, ayrıca algılanan problem çözme becerisini geliştirecek ve benlik saygısını olumlu etkileyen bir rekreasyon programını düzenleyip etkinleştirilmesini önermek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1. ARA TIRMANIN HİPOTEZLERİ

Ara tırmanda, rekreatif etkinliklere katılan üniversite öğrencilerinin algılanan problem çözme becerisi ve benlik saygısı düzeylerinde olumlu yönde bir farklılaşma vardır.

1.1.1. Alt Hipotezler

- 1- Deney grubu ile kontrol grubu Heppner problem çözme envanteri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
- 2- Deney grubunun Heppner problem çözme beceri envanteri ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
- 3- Deney grubu ile kontrol grubunun Coopersmith benlik saygısı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
- 4- Deney grubunun Coopersmith benlik saygısı ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

1.2. Sınırlılıkları

- 1- Ara tırmanın evreni, Düzce Üniversitesi'nde öğrenim gören ve algılanan problem çözme becerisi ile benlik saygısı düzeyleri düşük olarak saptanan öğrenciler ile sınırlıdır.

- 2- Ara tırma grubu, Düzce Üniversitesi'nde, Heppner problem çözme beceri envanteri ve Coopersmith benlik saygısı ölçe i ile seçilmi olan 51 uygulama 60 kontrol grubu olmak üzere toplam 111 ö renci ile sınırlıdır.
- 3- Ara tırmanın deneysel kısmı ö rencilerin istekleri de göz önünde bulundurularak seçilen 12 haftalık rekreasyon programı ile sınırlıdır.
- 4- Rekreatif program ö rencilerin oylaması ile seçilen etkinliklerle sınırlıdır.

1.3. Tanımlar

1.3.1. Rekreatif Programın Süresi

Daha önceki yapılmı deneysel çalı malar incelendi inde, çalı manın etkisinin olu abilmesi için gerekli zaman diliminin 12 hafta oldu u görülmektedir, bu nedenle ara tırmamızın etkinlikleri bu süre içinde planlanmı ve yürütülmü tür.

1.3.2. Zaman

Zaman, bir nesnenin uzaydaki bo lukta bir noktadan ba ka bir noktaya geçti i aralıktır. Zaman, insanların kendilerini planlamak, hayatlarını organize etmek ya da organize edilen planlara uyum sa lamak için kullanılan hayatımızdaki en önemli kavramdır (Mirzeo lu, 2003).

1.3.3. Serbest Zaman

Serbest zaman “ki inin çalı ma, uyku ve di er temel ihtiyaçlarını kar ılamak dı nda kalan zamanıdır” (Yaman ve ark., 2004).

1.3.4. Rekreasyon

Rekreasyon, modern anlamda bir sosyal kurum, bilgiler toplulu u ve çalı ma alanı, i ten ba ımsız, kendi içinde de erli olan, ki inin birçok önemli ihtiyacını kar ılayan dolu ve mutlu bir ya am aracıdır (Sarımert ve Ba aran, 2004).

1.3.5. Problem

Problem bireyin kar ıla tı ı yeni güçlük durumudur (Akman ve Erden, 1997).

1.3.6. Problem Çözme

Problem çözücü için hiçbir bariz çözüm metodu olmadı ı zaman verilen bir durumu hedef duruma geçirmeye yönlendirilmi bili sel süreçtir. Otomatik süreçten ziyade bili sel süreç, amaçlı aktivite gerektirir (Mayer, 1990).

1.3.7. Benlik

Benlik, kendini koruyabilmek, ya amını sürdürüebilmek ve gerçekli in çe itli yönleriyle etkile imde bulunabilmek için gerekli olan davranı ların yapılmasını sa layan kuramsal süreçler dizisidir (Güney, 1998).

1.3.8. Benlik Saygısı

Ki inin kendi de erlendirmesi sonucunda ula tı ı benlik kavramının onaylanmasından do an be eni durumudur (Yörüko lu, 1985).

2. GENEL B LG LER

2.1. ZAMAN

Zaman, bir nesnenin uzaydaki bir noktadan ba ka bir noktaya geçi i aralıktır (Addington, 1993).

Zaman kavramının özellikleri unlardır;

- Zaman ödünç alınamaz
- Kiralanamaz
- Satın alınamaz
- Ço altılamaz
- Depolanamaz
- Tasarruf edilemez

yi de erlendirilmedi inde insanlarda stres yaratır (Hazar 2003).

2.1.1. Bo Zaman

Tarih boyunca çalı ma zamanı insano lunu yıpratırken çalı ma dı ı zamanı ise insanın kendisi için bir eyler yapmasına yenilenmesine onun güç tazelemesine ve hayata yeniden ba lamasına imkan vermi tir. Bu nedenle insanlar çalı ma zamanına verdikleri önemin dı nda çalı ma dı ı zamanına da yani bo zamanın kullanımına da önem vermi lerdir (Çınar ve Sanio lu, 2000). Bo zaman; Parker'e göre, bireyin hem kendisi ve hem de ba kaları için bütün zorluklardan veya ba lantılardan kurtuldu u ve kendi iste i ile seçece i bir faaliyetle u ra tı ı zamandır. Bireyin özgürce istedi i gibi kullanabildi i zamandır (Bakır, 1990). Bir ba ka tanımda ise bo zaman, hayatın gerekliliklerinin yerine getirilmesinden sonra arta kalan zamandır. Ruhsal durum ö esinin a ırlık kazandı ı bir tanımlamada da, bo zaman; çalı ma hayatının sınırları dı na çıkabilme ve ki iyi yenileyen, ona hayat veren güçlere ula abilme kapasitesi ekinde açıklanır (Karaküçük, 1999). Bu açıklama çizgisinde, bo zamanın iyi de erlendirilmesi; ki inin kendini ifade etmesini, yaratıcılı mını geli tirmesini, yeni deneyimler kazanmasını, toplumsal çevresini geli tirmesini ve üretkenli ini arttırmasını sa lar (Kılba , 2001).

2.1.2. Bo Zamanın Temel Fonksiyonları

- Dinlenme Fonksiyonu
- Elenme Fonksiyonu
- Gelişim Fonksiyonu (Karaküçük, 1999).

2.1.3. Algıya Göre Zaman Çeşitleri

2.1.3.1. Gerçek (Objektif) Zaman

Saatin gösterdiği zamandır. Ölçülebilir, bazı değişimlerle ölçülebilir. Yıldızların hareketi, dünyanın dönmesi gibi düzenli olarak izlenen bazı fiziksel olaylar veya bir saatin çalışması gibi, suni olarak yapılan bazı düzenli hareketler esas alınır (Demirel ve Ramazanoğlu, 2005).

2.1.3.2. Psikolojik (Subjektif) Zaman

Hissedilen zamandır. Saatin neyi gösterdiğine bakılmaksızın bir olayda geçen süreyi kısa veya uzun hisseder ve buna göre kısa veya uzun süre diye karar veririz. Saat zamanı çok kesin birimlerle ölçülürken, subjektif zamanın anlaşılması güçtür (Demirel ve Ramazanoğlu, 2005).

2.1.3.3. Biyolojik Zaman

Yaşayan tüm varlıkların kurulu bir biyolojik saate sahip olduğu görülür. Biyolojik saat, alıkanlıklara göre kurulur. Çoğu zaman uyanmak için kurduumuz saatin alarmı çalmadan az önce uyanırız. Bir biyolojik saat, bize kalkma zamanının geldiğini söylemektedir. Biz kademe-kademe uyuma ve uyanma saatlerini değiştirecek, biyolojik saat da kendisini yeni programa göre ayarlayacaktır (Demirel ve Ramazanoğlu, 2005).

2.1.3.4. Yönetmel Zaman

Birden çok insanı bir araya getirebilecek nitelikteki bir amaç belirlemesi ile bu amaca ulaşmak için yerine getirilen planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon, denetim ve yöneticilerin faaliyetlerinin gerektirdiği “iç gören ve makine zamanı” toplamıdır (Demirel ve Ramazanoğlu, 2005).

2.1.4. Zamanın Tipleri ve Kullanımı

Hacıoğlu ve arkadaşları (2003)'e göre, zaman tipleri ve kullanılmaları;

Zaman tipleri	Nasıl kullanıldı
Var olma ile ilgili zaman (biyolojik zaman)	Yemek, uyumak, vücut temizliği
Çalışma, iç görme zamanı	Çalışarak kullanılır.
Serbest – Boş zaman	Oyun – Dinlenme – Eğlence

2.1.5. Serbest Zaman

Sosyoloji sözlüğünde “yaşamın pratik ihtiyaçları yerine getirildikten sonra kalan serbest zaman” olarak tanımlanmaktadır (Torkildsen, 2005). Boş ve serbest zaman literatürde farklı şekillerde tanımlanır fakat bu kavramları incelediğimizde aralarında çok büyük farklar olmadığını görebiliriz. Çalışma zamanı, hayatı kazanmak amacıyla bedensel ve duşünsel çabalar için yani iç için, harcanan zorunlu zamanın dışında kalan zamanı olmaktadır (Akin, 1991; Akt. Karaküçük, 1999). Çalışma zamanı, biyolojik olarak yaşam için yapılması gereken yemek, uyumak, kişisel ihtiyaçların karşılanması, içe gidi-geliş süreleri, çocuk bakımı ile zorlama duygusunun en az olduğu ve insanın kendi yargı ve seçimine göre kullanacağı, isteğe bağlı kullanılan boş zamanı kapsamaktadır (Meyer, 1970; Akt. Karaküçük, 1999). Buna göre; çalışma zamanı, insanın içinden artı kalan serbest zamanın içerisinde yer alan ve kişinin her türlü bağımlılıktan ve bağımlılardan kurtularak özgürce kullanacağı bir zaman kesimini ifade etmektedir. Bu halde, serbest zaman ile boş zaman arasında belirli bir farklılık bulunmamaktadır (Karaküçük, 1999).

Gelimekte olan ülkelerin çoğunda olduğu gibi ülkemizde de, zaman anlayışının çok iyi anlaşılıp, özümsemediği ortadadır. Zaman yetersizliği mazeret gösterilerek sosyal ve sportif etkinliklere katılımın düşük olduğu ülkemizde, kahvehane, kafe ve bar gibi yerlerde büyük kalabalıklar görmek her zaman mümkündür. Burada karşımıza çıkan temel sorun; zamanı planlayarak olumlu bir şekilde değerlendirilme eksikliğidir. Serbest zamanı değerlendirme anlayışı ve alışkanlığının, insanımızda bilinçli bir şekilde gelişme göstermesi, ülkemizin her alanda hızla kalkınmasına ve gelişmesine de yardımcı olacaktır (Karaküçük, 1997).

Zamanı iyi kullanmak ki ilere birçok fayda sağlayabilmektedir. Zamanı iyi kullanabilmek, insanın kendisine, çalışma hayatına, sosyal hayatına, dinlenme ve eğlenmesine, ihtiyaçlarının karşılanmasına ayırdığı zaman birimleri arasında dengeyi iyi kurabilmesine bağlıdır (Karaküçük, 1997).

Zamanı iyi kullanabilen bir insan;

- Ne yapacağını ve zamanını nasıl daha faydalı biçimde kullanacağını bilir.
- Kişinin olumsuz ve zayıf yönlerini anlayabilir.
- Yaşadığı her olaydan gereken dersi alarak tecrübelerini zenginleştirir.
- Kendi hayatını yaşar.
- Hafızasını sürekli yenilediğinden, hafızasında gereksiz bilgi bulundurmaz.
- Ulaşmak istediği hedeflere göre kendini hazırlayarak daha verimli olur.
- Daha mutlu olabilmek için serbest zamanlarında ilgilerine ve hobilerine daha çok zaman ayırabilir (Tezcan, 1994).

2.1.6. Serbest Zaman Eitimi

Serbest zaman eitiminin genel amaçları başlıca şu noktalarda toplanmaktadır:

- Bireylere temel bilgi edindirmek,
- Kişinin geliştirilmesi,
- Mesleki ve toplumsal yaşam durumlarına hazırlama.

Bu amaçların gerçekleştirilmesi için serbest zaman eitimine gereksinim olduğu ortadadır. Birçok eğitimciye göre serbest zaman eitimini, çeşitli kurlar ya da

müfredat programı dı ndaki etkinlikler yoluyla serbest zamanın de erli bir biçimde kullanılması yoluyla sa lanabilir. Kimileri de bu e itimi geni ölçüde ilgilerin ve becerilerin yaratılması biçimindeki bir rehberlik sorunu olarak dü ünmektedirler. Fakat bunun nasıl sa lanaca ı hususunda görü ayrılıkları bulunmaktadır. Bununla birlikte, serbest zaman e itimi, bireyin ya amının zenginle tirilmesi, ilgilerinin ortaya çıkarılması, becerilerinin geli tirilmesi kadar, bir ya am felsefesini de içine almaktadır. Serbest zaman e itimi ya am için e itimle e it tutulmalı ve insanları, zamanlarını kullanmaya hazırlayan bir süreç olarak dü ünülmelidir. Bu süreçte birey, ki isel bir doyum sa lamalı ve tüm ki isel geli melerine katkıda bulunmalıdır. Serbest zaman e itimi onlara tutum ve de erler, ilgi ve beceriler kazandırma ve geli tirmeye yöneliktir. Toplumsal ve ki isel refah bakımından serbest zaman saatlerinin ki isel geli me ve toplumsal düzeni geli tirme olarak kullanılması serbest zaman e itiminin amacıdır. Serbest zaman daha müreffeh bir ya ama hazırlanma ve ki ili in geli tirilmesi için kullanılması yönünden iyi bir fırsattır. nsanlar serbest zamanlarını en de erli ve en yararlı bir biçimde de erlendirecek etkinlikleri seçmelidir (Tezcan, 1994). Buna ko ut olarak Mundy, adım adım serbest zaman e itimini önermektedir. Bu da belirli deneyimleri ö renme, aktivite ve çalı ma süreç ve belgelerini içerir. Buna örnek bir süreç modeli göstermek istersek (8 haftalık serbest zaman e itim süreci);

1. Hafta: Serbest zamanın tanımı ve açıklaması yapılmalıdır. Ayrıca serbest zamanda bireylerin nelerden ho landıkları ve neleri de i tirmek istedikleri çe itli sorular sorularak tespit edilmeye çalı ılmalıdır.

2. Hafta: Bireylerin gereksinimleri ve ilgileri de erlendirilmelidir. Bunun yanında katılımcıların ya am içinde üstlendikleri roller kadar kendi serbest zamanlarını anlamalarına çalı ılmalıdır.

3. Hafta: Katılımcılarda olan çatı malar belirlenmeye çalı ılmalı ve bunlar ortadan kaldırılmalıdır.

4. Hafta: Serbest zamandaki tercihleri tartı ılmalı ve deneklerin; Ne? Ne zaman? Kiminle? Nasıl? ve Nerede? gibi sorulara yanıtları alınarak bu tercihler belirlenmeye çalı ılmalıdır.

5. Hafta: ihtiyaçlar gözden geçirilmeli amaçlar tespit edilmelidir.

6. Hafta: Toplumla olan önemli ba lantılar kurulmalı; tesisler, toplumsal Literatür ve ilgi alanları sunulmalıdır.

7. Hafta: Karar verme süreci ya anır. Serbest zamanla ilgili olarak deneklerle nasıl ve niçin karar verdikleri konu ulmalı ve konular tartı ılmalıdır.

8. Hafta: Odaklanma ve yön gösterici eylem planı hazırlanmalıdır. Alınan e itim gerçek bir serbest zaman davranı na dönü türülmelidir (Selim ve Ark., 2005).

2.2. REKREASYON

2.2.1. Rekreasyon Tanımı ve İlgili Kavramlar

Teknolojinin hızlı geli imi insanın gerek i hayatını, gerekse i dı ındaki hayatını önemli ölçüde de i tirmi tir. Bu de i ikli in i hayatını kolayla tırıcı, zamanın daha verimli kullanımını sa layıcı etkilerinin yanında, kapalı yerde mekanik çalı ma ortamları ve bunun getirdi i monotonluk, bıkkınlık ve stres gibi etkileri de olmu tur. Do al olarak bu etkiler i verimini dü ürmektedir. Bunlara ekonomik güçlükler ve ailevi sorunlar da eklendi inde ki i, ba edemeyece i bir ortamla kar ı kar ıya kalmakta, hem ruh hem de beden sa lı ı için yardıma ihtiyaç duymaktadır. Psikolojik tıbbi destek ayrı bir konu olmakla birlikte, ki inin olumsuz atmosferden kurtulması, zihnini bo altıp kendini yenilemesine yönelik temel çözüm, serbest zaman faaliyetlerine yönelmesidir. Bu nedenle ba arılı insanların ya amlarında rekreasyon önemli bir rol oynamaktadır. Serbest zamanını olumlu kullanarak yenilenen insanın durumu bataryanın yeniden arj edilmesine benzer. Bu yenilenmenin faydaları olumlu tutumlar, sa lık, ailede tutarlı etkile imler, azalmı stres ekinde görülür, daha üretken, memnun edici bir ya am ve kalite sa lar (Sürer, 2001).

Çalı ma dı ı zamanının yani bo zamanın kullanımı rekreasyon kavramını ortaya koymu ve insanlar bu kavramı her geçen gün daha da geli tirerek zenginle tirmilerdir (Çınar ve Sanio lu, 2000). Bireysellikten toplumsallı a geçi sürecinde, bireyin en kalabalık topluluklarla bir arada olma süreci ö rencilik dönemlerinde görölmektedir. Bunun daha mantıklı ve bilinçli tercihlerle olu tu u dönem, geli im dönemi olarak da dü ünüldü ünde, üniversitelerdir. Üniversite e itimi sırasında, olası aile ortamından da uzakla an bireyin yeni e ilimler ve yeni arkada grupları edinme döneminde kazandırılacak bazı alı kanlıklar onun tüm ya am kalitesini de olumlu yönde etkileyebilecektir. Bu durumda, bireylerin ve toplumların sosyal ya antılarında önemli bir yeri olan rekreatif faaliyetlerin organizasyonunda üniversitelerin daha fonksiyonel olmasının gerekti i söylenebilir (Mete ve A ao lu, 2003). Bu nedenle bo zamanların de erlendirilmesi geli mi ve geli mekte olan tüm ülkelerde, üzerinde en çok durulan ve önem verilen ortak problemlerdendir. Bo zamanı iki tarafı keskin bir kılıca benzetmek mümkündür. Olumlu kullanılırsa ki isel ve

toplumsal gelişim, olumsuz kullanılırsa bunalım, bağıbozukluk gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Karaküçük, 2005). Yani, rekreasyon için yeterli imkan ve ortam sağlandı ı takdirde toplumun yaşam kalitesi üzerinde önemli ölçüde katkı sağlayabilir (Yılmaz ve Ark., 2006).

Genel anlamda rekreasyon, insanların serbest zamanlarında, eğlenme, dinlenme amaçlı tatmin motivasyonları ile gönüllü katıldıkları faaliyetlerdir (Kırıklı, 2004). Athletic Institute'ye göre rekreasyon; kişilerin serbest zaman aktivitelerine gönüllü olarak katılması ve bunun sonucundaki motivasyonu ve memnuniyetidir (Özbey ve Çelebi, 2003). Rekreasyon; kişilere, kendilerini-beyinlerini, vücutlarını, duygularını-yenilemeleri, aktivitelere, çevreye ve gruplara katılmaları ve onları değerlendirilmeleri için sağlanan fırsatlardır. Rekreasyon; bireysel ve sosyal hedefleri olan işlevsel, sosyal bir kurumdur (Kelly, 1990).

Rekreasyon kavramının tanımı daha kapsamlı şekilde açıklanabilir; insanın, yoğun çalışma yükü, rutin hayat tarzı veya olumsuz çevresel etkilerden tehlikeye giren veya olumsuz etkilenen bedensel ve ruhsal sağlığını tekrar ede etmek, korumak veya devam ettirmek aynı zamanda zevk ve haz almak amacıyla, kişisel doyum sağlayacak, tamamen çalışma ve zorunlu ihtiyaçlar için ayrılan zamandan da kalan bağımsız ve bağılantısız boş zaman içinde, isteğe bağlı ve gönüllü olarak ferdi veya grup içinde, seçerek yaptığı etkinliklere rekreasyon denir (Karaküçük, 1999).

Rekreasyon kavramının daha geniş açıklanabilmesi için şu tanımlayıcı ifadeler kullanılmaktadır (Bucher, 1972).

- 1- Rekreasyon, boş zamanda yapılır. Değildir ve kar amacı taşımaz.
- 2- Rekreasyonda, kişi gönüllü olarak ve tamamen kendi arzusu ile etkinliklerde bulunur.
- 3- Rekreasyon faaliyetlerine katılım, zevk veren, mutlu eden ve ne elendiren bir tarzda olur.
- 4- Rekreasyon faaliyeti, kişisel ve toplumsal fayda sağlar.
- 5- Toplumsal değerlere aykırı değildir. Yemek yemek, uyumak gibi hayati önem taşımaz.

2.2.2. Rekreasyon'un Özellikleri

Rekreasyon'un özellikleri u ekilde sıralanabilir;

Hacıo lu ve Ark. (2003)'e göre;

- Rekreasyon, rekreatif etkinliklere katılma sonucu ortaya çıkan bir deneyimdir. Rekreasyon, bir faaliyeti gerekle tirir.
- Rekreasyon faaliyetlerine katılım, birey tarafından önceden belirlenmi tir. Bu faaliyete katılacak ki iler, hangi faaliyet ho una gidiyorsa, önceden hakkında bilgi sahibi oldu u faaliyete katılmak isteyecektir.
- Rekreasyonun kendine has bir takım çekicilikleri vardır. Bunlar havuzun büyüklü ü, oyun çe itleri, gösteriler vb.dir. Rekreasyon imdiki zamanı ilgilendirir.
- Ki iler bu faaliyetlere kendi istek ve iradeleri ile katılırlar. Gönüllülük esastır.
- Rekreasyon, bo zamanda yapılır. Bu faaliyetlere katılım, ki ilerın bir isle me gul olmadıkları zamanda veya her türlü sorumlulu u terk etti i zamanda olmalıdır.
- Rekreasyon birçok aktiviteyi kapsar. Rekreasyon içinde çok çe itli faaliyetler bulunur. Bunlar oyun, e lence ve dinlenmedir.
- Rekreasyon faaliyetlerinin, katılan herkese göre bir amacı vardır. nsan yapısına bir rahatlık ve ferahlık kazandırır.

Mirzeo lu (2003)'na göre;

- , ders, vazife veya mesai saatleri dı ında kalan bo zamanda yapılan bir faaliyet olması.
- Ferdin tercih etme ve seçme haklarını tanıyan bir faaliyet olması.
- Devam ve i tirak etme mecburiyeti olmayan bir faaliyet olması.
- Toplumun ahlak anlayı ve kurallarına uyan bir faaliyet olması.
- Ferde haz ve ne e sa layan bir faaliyet olması.

Çakırao lu (1998)'na göre;

- Rekreatif etkinliklere katılmak, ki iye ani ve do rudan bir doyum sa lar.
- Esnektir. Sayısız durumlarda bulunabilir. Bireysel, grupsal, örgütlü, örgütsüz v.s.

- Serbest zaman dürtüler saptar. İnsanların serbest seçtikleri faaliyetler dürtülerine bağlıdır. Kişisel doyuma ulaşmak için iç dürtüler tarafından teşvik edilir.

Saban (2002)'a göre;

- Ferde kendini ifade etme ve yaratabilme imkanları sağlayabilen bir faaliyet olması.
- Organizmayı dinlendirici sağlık ve kuvvet kazandırıcı bir faaliyet olması.
- Öncelik her zaman kişiye aittir.

Karaküçük (1999)'e göre;

- Rekreasyon faaliyetlerinin seçimi gönüllü olmalıdır.
- Özgürlük hissi verir.
- Faaliyetlere devam ve ısrak etme zorunluluğu bulunmamalıdır.
- Rekreasyon serbest zamanda yapılır.
- Her yaşta ve cinsteki insanların faaliyetlere katılmalarına imkan verir.
- Rekreasyon faaliyetlerinde inisiyatif kişinin kendisine bırakılmalıdır.
- Rekreasyonel faaliyetler, her türlü açık ve kapalı alanlar ile her mevsim ve iklim şartlarında uygulanabilmektedir.
- Rekreasyon bir faaliyeti gerektirir.
- Rekreasyon çok çeşitli faaliyetler içerir.
- Rekreasyon neşe ve haz veren bir faaliyettir.
- Rekreasyonel faaliyetler evrensel olarak uygulanmaktadır.
- Rekreasyon, kişinin kendini ifade edebilme ve yaratıcı olabilmesine imkan sağlayan faaliyetler içermelidir.
- Rekreasyonun her kişiye göre amacı vardır.
- Rekreasyonel faaliyetlerin katılımcıya kişisel ve toplumsal fayda sağlaması gerekir.
- Rekreasyon, toplumun değerlerine uygun olmalıdır.
- Rekreasyon yapanlar, başka faaliyet alanlarına da ilgi duyarlar.
- Rekreasyon eylemi, planlı ya da plansız, beceri sahibi kişilerle ya da organize veya organize olmama mekanlarda da yapılabilir.

Yılmaz (2002)'a göre;

- Rekreasyon esnektir. Sayısız durumlarda bulunabilir. Bireysel, grupsal, örgütlü, örgütsüz v.s.
- Serbest zamanı de erlendirme genellikle fiziksel, zihinsel ve/veya duygusal içeri i olan bir çe it etkinli i gerektirir.
- Serbest zamanları de erlendirme tek bir biçimde olu maz. Bireylerin serbest zamanlarında ho lanarak yaptıkları etkinlikler sonsuz çe ittedir.
- Serbest zaman etkinliklerinin seçimi bireylerin dürtülerine ba lıdır. Ki isel doyuma ula mak için iç dürtüler tarafından te vik edilir.
- Serbest zamanı etkili ve verimli bir ekilde de erlendirme ikincil ürünlere sahiptir. Yani herhangi bir etkinli e katılana entelektüel, fiziksel, toplumsal geli me, sa lıklı olma durumu, iyi vatandaşlık v.b. gibi özellikler kazandırır.
- Rekreasyon tamamen özgür zaman içerisinde yapılan ve ki iye yarar sa layan bir etkinliktir.

2.2.3. Rekreasyonun Sınıflandırılması

Karaküçük (1999) rekreasyonu amacına, çe itlerine ve eylem durumuna göre sınıflandırmı tır. Buna göre rekreasyonun sınıflandırılması;

2.2.3.1. Amaçlarına Göre

- Dinlenme amacıyla
- Kültürel amaçlı
- Toplumsal amaçlı
- Sportif amaçlı
- Turizm amaçlı
- Sanatsal amaçlı (Karaküçük, 1999).

2.2.3.2. Çe itli Kriterlere Göre

- Ya faktörüne göre
- Faaliyete katılanların sayısına göre

- Yapıldı ı zamana göre
- Kullanılan mekana göre
- Sosyolojik muhtevaya göre (Karaküçük, 1999).

2.2.3.3. Rekreatyon

Rekreatyon, özel i levleri dikkate alınarak belirli eylem ve durgunluk hallerine göre de sınıflandırılabilir.

- Ticari Rekreatyon
- Sosyal Rekreatyon
- Uluslararası Rekreatyon
- Estetik Rekreatyon
- Fiziksel Rekreatyon
- Orman Rekreatyonu (Karaküçük, 1999).

Hacıo lu ve arkadaşları (2003) ise rekreatyon çe itlerinin sınıflandırılmasında mekan, amaç, fonksiyon v.b. kriterlerin rol oynadığını savunmu tur. Bunun nedenini de rekreatyonun çok yönlü olmasına ba lamı tır. Buna göre Rekreatyon'un sınıflandırılması;

2.2.4. Mekansal açıdan Rekreatyon çe itleri

- Açık alan Rekreatyonu
- Kapalı alan Rekreatyonu

2.2.5. Katılımcıların milliyetlerine göre Rekreatyon çe itleri

- Ulusal Rekreatyon
- Uluslararası Rekreatyon

2.2.6. Bireyin etkinliklere katılma ekline göre Rekreasyon çe itleri

- Etken (aktif) Rekreasyon
- Edilgen (pasif) Rekreasyon

2.2.6.1. Katılımcıların ya larına göre Rekreasyon çe itleri

2.2.6.2. Katılımcıların sayısına göre Rekreasyon çe itleri

- Ferdi (bireysel) Rekreasyon
- Grup Rekreasyonu

2.2.6.3. Fonksiyonel açıdan Rekreasyon çe itleri

- Ticari Rekreasyon
- Estetik Rekreasyon
- Sosyal Rekreasyon
- Sa lık Rekreasyonu
- Fiziksel Rekreasyon
- Sanatsal Rekreasyon
- Kültürel Rekreasyon
- Turistik Rekreasyon (Hacıo lu ve Ark., 2003).

2.2.7. Rekreasyon Etkinliklerinin Sınıflandırılması

Bo zamanları de erlendirme etkinlikleri içeriklerine ve yapıldı ı mekanlara göre çok çe itlidir. Bu etkinliklerden hangisinin tercih edilece i ki inin yapısına, cinsiyetine, e itimine, sahip oldu u olanaklara ve yeteneklerine ba lıdır (Nimet, 2007).

Zihinsel (dü ünme) aktiviteleri; katılımcının zihnini ve dü üncelerini kullanarak uyum sa ladı ı etkinliklerdir. Örne in; seminerler, meditasyon, yoga, seyahat vb.

Spor ve egzersiz; katılımcının çok çe itli spor alanlarındaki etkinliklerini içerir. Bunlar; aerobik, basketbol, bisiklet, yelken, yüzme vb.

Müzik; Bu bölüm ki inin aktif katılımın hem de seyirci olarak pasif katılımını kapsar. Bunlar; konserlere katılmak, beste yapmak, ıslık çalmak vb.

Resim; Müzik sınıflandırılması gibi resim bölümünde de ki ilerinin aktif ve pasif katılımları vardır. Bunlar; resim sergilerine katılmak, gezmek, çizim yapmak vb.

Dans: Bu gurubu olu turan etkinliklerle de hem aktif hem de pasif katılım içerir. Seyirci olmak veya aktiviteyi yapmak katılım sa lar. Bunlar; aerobik dans, oryantal dans, halk oyunları, modern dans vb.

Hobiler; hobi bölümü oldukça kapsamlıdır ve çe itlidir. Bunlar; elbise dizaynı, yemek pi irme, örgü örmek, elektronik i lerle u ra mak vb.

Oyunlar; Bunlar çocukluk ça ı oyunlarıdır. Bu oyunlar yarı ma biçiminde olmayan e lence amaçlı yeni oyunları da içerir. Bunlar ka it oyunları, ans oyunları bilgi oyunları, bilgisayar oyunları, puzzle, hokkabazlık, ezber oyunları vb.

Rahatlama; katılımcının zihinsel, duygusal ve fiziksel anlamda rahatlamasına yönelik etkinliklerdir. Bunlar; Müzik dinleme, meditasyon, masaj, sıcak banyo, güne in batı ını izlemek vb.

Sosyal aktiviteler; Aile arkada toplantıları, akraba ziyaretleri, partiler ve kulüp toplantıları gibi sosyal etkinliklerdir. Bunlar; resim toplulu u, hobi toplulukları, kitap toplulu u ve gençlik kulüpleridir (Mirzeo lu, 2003).

2.2.8. Rekreasyona Duyulan İhtiyacın Nedenleri

İhtiyaçlar aynı tipte de ildir. Yo unlukları farklıla an ve insandan insana farklılıklar gösteren bir yapıya sahiptir. İhtiyaçları de i ik ekillerde sınıflandırmak mümkündür. Öncelikle, bu sınıflandırma; birinci derecede temel ihtiyaçlar (birincil

ihtiyaçlar) ve ikinci derecede tamamlayıcı ihtiyaçlar (ikincil ihtiyaçlar) olarak yapılabilir (Eren, 1990).

Rekreasyonun ki ilerin bo zamanlarını de erlendirme ve ki ilere sa ladı ı faydalar yönüyle Literatür’de sabit bir görü oldu undan rekreasyona toplumun ihtiyaç duydu u dü ünülmektedir. Bu açıdan de erlendirecek olursak ki isel ve toplumsal kazanımlarını u ekilde açıklayabiliriz.

Kılba , (2001) bireyin rekreasyona katılımında etkili olan temel ihtiyaçlarını u ekilde sıralamı tır;

- Kendini yenileme ihtiyacı
- Ödülleme ihtiyacı
- E itim ihtiyacı
- Gözlem ihtiyacı
- leti im ihtiyacı
- Bütünle me ihtiyacı
- Grupla ma ihtiyacı

Karaküçük, (2005) ve Ba aran, (2003) rekreasyona duyulan ihtiyacın nedenlerini iki ekilde açıklamı tır;

a) Ki isel yönden rekreasyona duyulan ihtiyacın nedenleri;

- Fiziki sa lık geli imi yaratır
- Ruh sa lı ı kazandırır
- nsanı sosyalle tirir
- Ki isel beceri ve yetene in geli mesini sa lar
- Yaratıcı gücü geli tirir
- Çalı ma ba arısı ve is verimini artırır
- Ekonomik hareketi geli tirir

b) Toplumsal yönden rekreasyona duyulan ihtiyacın nedenleri;

- Toplumsal dayanı ma ve bütünle meyi sa lar
- Demokratik toplumun yaratılmasına imkan sa lar (Karaküçük, 2005; Ba aran, 2003).

2.3. BENLİK

2.3.1. Benlik Kavramı ve Benlik

Benlik kavramı bireyin “algıladığı benliği”, bakışlarının onu nasıl de erlendirdiklerine dair inanışlarını içeren “bakışlarının gözündeki benliği” ve gelecekte olmak istediği “ideal benliği” olarak üç ayrı biçimde düşünülebilir. Benlik kavramı, bireyin ne olmak istediği ve ne olmaktan çekindiğidir. Benlik kavramı bu iki yönü bireyin beklentilerini ve neleri olmak istediğini görmemizi kolaylaştırır. Ergenlerin kendilerini tanıma ve tanıma konusu zihinlerini çok meşgul eder ve ergenler çocuklardan daha çok benlik bilincine sahiptirler (Kulaksızolu, 1999). Bunun yanı sıra, benlik kavramı, bireyin kendisine bakış açısı, kendisini zihinde temsil ettiği biçimi olarak tanımlanabilir. Ayrıca, bu kavram, bireyin kendisi ile ilgili algılamalarının, kişisel yüklemelerinin, geçmişteki başarılarının, sosyal rollerinin onun zihninde kavramsal benlik olarak odaklanmasındadır (Aydın, 1996). İnsanlar bebeklikten itibaren kendilerine ilişkin bir benlik kavramı oluşturmaya başlar ve bu süreç yaşam boyu sürer, Benlik kavramının oluşmasında, insanların kullandığı yollardan biri keşiftir. Kişisel etkinlikler, çabalar sırasında neler yapabildiğini, yetenek ve özelliklerini keşfeder (Yeilyaprak, 2000). Yani benlik, kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımız ve kendi kendimizi görme tarzımızdan oluşur ve bireyin kendi kişiliğine ilişkin kanılarının toplamı, bireyin kendisini tanıma (Can, 1990) ve değerlendirme biçimidir (Köknel, 1999).

Kişinin benlik bilinci iyi, kötü ya da orta olabilir. Benlik bilinci her zaman gerçeği yansıtmayabilir. Yetenekli olduğu halde bir birey kendisini yeteneksiz ya da yeteneksiz bir birey kendisini yetenekli görebilir (Cücelolu, 1998). Buna köntü olarak, toplumsal etkileşim sonucu birey kendini sevilen ya da sevilmeyen, istenen ya da istenmeyen, kabul edilen ya da kabul edilmeyen, değerli ya da değersiz, yetenekli ya da yeteneksiz olarak ayımlar. Bunlar bireyin kendini gerçekleştirmeye derecesini simgeleyen algılarıdır. Kendilerini yeterli bulan insanlar genellikle yaşamla baş etmeyi bilirler. Kendilerini temelde olumlu olarak görürler ve bunun sonucunda yaşamlarında daha açık ve özgür olurlar. Kendilerini ve bakışlarını daha kolay bir biçimde kabul edebilirler (Güney, 2009).

2.3.1.1. Benli in 3 Temel Yönü

William James benli in 3 temel yönünün olduğunu açıklamıştır;

2.3.1.1.1. Maddi Benlik

İnsanın kendi bedeni, elbiseleri, ailesi, evi, malı-mülkü, onun maddi benli ini oluşturur. Başka bir deyişle, insanın kendisine ait olan her şey onun maddi benli i dir. Ancak ki insanın bu maddesel nesnelere özdeşleşmesi gerekir. Örneğin; aile bireylerinden birini kaybettiğimiz zaman sanki kendimizden bir parça kaybetmiş oluruz. İnsanın kendisini güzelliği veya çirkinliği, malı-mülkü, parası ve soyuyla tarif etmesi demek, maddi benli inin ön planda olması demektir. Maddi benli i taşıyan insanlar paralarını kayb ettikleri zaman sanki benliklerini de kaybetmiş olurlar.

2.3.1.1.2. Sosyal Benlik

Başkalarının bizim hakkımızdaki düşünceleri, sosyal benli in oluşmasında önemli rol oynar. Sosyal benlik, insanların birbirleriyle etkileşimi sonucu oluşur. İnsanlar sosyal yaşamda birçok pozisyonu (statüsü) i gal etmektedir. Bu pozisyonların gereği olan davranışları yani rollerini gerçekleştirirler. Her insan bu davranışları de erlendirir ve bu de erlendirme sayesinde sosyal benlik ortaya çıkar. Bu de erlendirme neticesinde her başkaları bizi dürüst olarak de erlendirirse, daha sonra biz de kendimizi dürüst olarak de erlendirmeye başlarız. Toplumsal yaşamda gerçekleştirdiğimiz rollerden dolayı birden fazla sosyal benli imiz vardır. Örneğin; Aile Benli i, Dernek Benli i, Ö retim Üyesi Benli i, Adamı Benli i gibi.

2.3.1.1.3. Ruhsal Benlik

İnsanın düşünme, hissetme, algılama gibi ruhi faaliyetleri ruhsal benli i oluşturur. Yani ruhsal benli i, insanın kendini nasıl de erlendirdiği ve algıladığı belirlemektedir. Bu nedenle, ruhsal benlik subjektif bir özellik taşımaktadır. İnsanın kendini ve iç dünyasında olup bitenleri objektif olarak de erlendirmesi tam olarak

mümkün de ildir. nsanın ahlaki ve zihni üstünlük duygusu ya da bunun kar ıtı olan a a ılık ve suçluluk duygusu ruhsal benli in kapsamında yer alır (Güney, 2009).

2.3.1.2. Benli in eması

Higgins, ayrı ık benlik adlı bir kuram ileri sürmü tür;

2.3.1.2.1. Gerçek Benlik

İndiki durumumuzu yansıtan benlik, kısaca gerçek benlik, geli im sonucunda sahip oldu umuz benli i ifade etmektedir. E er gerçek benlik ile ideal benlik arasında büyük farklar varsa insanlarda do yumsuzluk, hayal kırıklı ı ve üzüntü meydana gelir (Güney, 2009).

2.3.1.2.2. deal Benlik

Gerçekte olmak istedi imiz durumumuzu ifade eden benlik emasıdır. deal benlik, insanın benlik geli imine yön verir. nsanlar, ideal benlik kriterlerine göre bir benlik sahibi olmak isterler. deal benlik, gerçekte ula mak istedi imiz hedefleri içermektedir (Güney, 2009).

2.3.1.2.3. Olması Gereken Benlik

çinde ya adı ımız toplumsal yapıya göre ne olmamız gerekti ini ifade eden benlik emasıdır. Bu benlik biçimi, belirledi imiz yüksek hedeflerin önündeki engelleri a mayı içermektedir. Ba ka bir deyi le olması gereken benlik, toplumsal ya amda olu an kurallar do rultusunda benlik olu umunu olumsuz yönde etkileyen artlardan korunmayı içermektedir (Güney, 2009).

2.3.2. Benlik Saygısı

Benlik saygısı, ki inin kendisine kar ı tutumları ile ifade edilen de erlili in ki isel yargısıdır (Aksaray, 2003) ve bireyin benlik durumundan ne kadar memnun

oldu udur yani bu durumda memnuniyet ne kadar fazla ise benlik saygısı o kadar yüksektir (Yörüko lu, 1989; Özda , 1999). Benlik saygısından söz edebilmek için bireyde öncelikle bir benlik kavramının geli mesi gerekmektedir. Olu an bu benlik kavramına ili kin olarak bireyin geli tirmi oldu u tutum, aynı zamanda onun benlik saygısı düzeyini de belirlemektedir. Her iki kavram arasında anlam yönünden benzerlikler olmasına kar ın önemli farklılıklar da vardır. Benlik kavramı bireylerin kendilerini algılayı tarzları ile ili kilidir. Her birey ya amında bazı rolleri yerine getirir.

te benlik kavramı, bireyin bu rollere ili kin olarak kendini nasıl gördü ünü ifade eder. Benlik saygısı ise ki inin kendisi ile ilgili olarak duygu ve dü üncelerini içermektedir. Benlik kavramının yanlı algılandı ı durumlarda benlik saygısı gerçekçi olamaz. Kendini tartı masız üstün, güzel ve güçlü gören ve bu meziyetlerinden dolayı kıskanıldı mı sanan birisinin benlik saygısı oldukça yüksek olabilir. Büyüklük sanrıları olan paranoid ki ilik özelli ine sahip bireydeki benlik saygısı aslında yalancı benlik saygısıdır.

2.3.2.1. Benlik Saygısının Özellikleri

Campbell ve Lavallee (1993) dü ük ve yüksek benlik saygısına sahip bireylerin özelliklerini u ekilde tanımlamı larıdır:

- Yüksek benlik saygısına sahip bireyler, kendilerini daha iyi ve olumlu tanımlarken, dü ük benlik saygısına sahip bireyler, kendilerini daha olumsuz tanımlama e ilimindedirler.
- Yüksek benlik saygısına sahip ki ilerinin kendilerine olan inançları ve güvenleri, dü ük benlik saygısına sahip ki ilerden içsel olarak daha tutarlıdır.
- Dü ük benlik saygısına sahip ki iler, sosyal çevreye daha fazla ba ımlıdırlar ve bu bireylerin benlik emaları, dı sal bilgiyle oldukça tutarlıdır.
- Dü ük benlik saygısına sahip ki iler, sosyal çevreye verdikleri tepkilerde, yüksek benlik saygısına ki ilerden daha tutucu ya da ihtiyatlıdırlar (Akt. Arıcak, 1999).

ekil – 2.1. Yüksek ve Düşük Benlik Saygısı Özellikleri.

YÜKSEK BENLİK SAYGISI	DÜŞÜK BENLİK SAYGISI
nsanlar tarafından takdir edilmeyi bekler.	nsanlar tarafından eleştirilmeyi bekler.
Kendi yetenekleri, görünümü, cinsiyeti ve davranışlarını olumlu olarak algılar.	Kendi yetenekleri, görünümü, cinsiyeti ve davranışlarını olumsuz olarak algılar.
Denetimli- denetimsiz performansları iyi olur.	Denetim altında performansları düşer.
Eleştiri durumunda kendilerini savunmaya geçmezler, kendilerinden emindirler.	Eleştiri durumunda hemen savunmaya geçerler, pasifirlirler.
İtifatları kolaylıkla kabul ederler.	İtifatları kabul etmek konusunda güçlük yaşarlar.
Performanslarını gerçekçi bir biçimde değerlendirirler.	Performanslarıyla ilgili olarak gerçekçi olmayan beklentilerde bulunurlar.
Yaşamla ilgili olarak genel bir memnuniyet duygusuna sahiptirler.	Yaşamla ilgili olarak insanların iyi olmadığını düşünürler.
Güçlü bir toplumsal destek sistemine sahiptirler.	Zayıf bir toplumsal destek sistemine sahiptirler.
Çi kontrol odaklıdır.	Dış kontrol odaklıdır.
Otorite sahibi kişilerle bağlantı kurmaktan rahatsızlık duymazlar.	Otorite sahibi kişilerle bağlantı kurmaktan rahatsız eder.

Carson V.B., Arnold E.N.:Mental Health Nursing: The Nurse-Patient Journey. W.B. Saunders Company, Philadelphia, (1996).

Coopersmith (1967)'e göre özsaygı, bireylerin sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik başarılarını etkilemektedir. Sağlıklı bir kişilerin önkoşulu olan öz saygı, kişinin toplumun etkin ve katılımcı bir üyesi olmasında önemli rol oynamaktadır. Topluma etkin bir şekilde katılım ise kişisel başarı ve mutluluğu beraberinde getirmektedir. Yüksek özsaygı kişinin çevre ile ilişkilerinde daha etkili, hareketli ve güvenli olmasını sağlamaktadır (Akt., Güllü, 1999). Yüksek benlik saygısı kendine güven, iyimserlik, başarı olma isteği ve güçlüklerden vazgeçmeme gibi olumlu ruhsal niteliklerin yanı sıra bakaları tarafından destekli bulunma inancını da gerektirmektedir (Secord ve Backman, 1974). Benlik saygısı yüksek düzeyde olan insanlarla anlaşmak kolaydır. Bu durumdaki kişiler ne eleştirici, hoşgörülü ve diğerlerinin fikirlerini dinlemeye açık olurlar. Temel gereksinimlerini karşılamalıdır, bakalarının ihtiyaçlarına zaman ayırabilirler. Kendi ilişkileri olan güçlü ve sağlamdır ki, bazı riskleri bile göze alabilirler. Genellikle yanılmayı göze alabilirler. Kendi kendilerine hata yaptıklarını dahi itiraf edebilirler. Eleştirilebilirler, küçümsenebilirler. Bu tarz kişiler öz saygılarında ancak ufak izler bırakır (Ayaz, 2002). Yüksek benlik saygısı olan kişiler, düşük benlik saygısı olanlara göre mesajı almada daha yeterlidirler. Düşük benlik saygısı olanlar genellikle anlaşma yetersizliği ve sosyal içe kapanıklık gibi özellikler gösterirler. Yüksek benlik saygısı olan kişiler daha bağımsız olduklarından, bunlarda mesajın içeriği anlam kazanır. Düşük benlik saygısı olanlar yüksek düzeyde bir yetkilinin söylediklerine daha kolay inanırlar (Secord ve Backman, 1974).

2.3.2.2. Benliğin Gelişimi

Toplumsal başarılar aracılığıyla elde edilen kazanımlar benliğin oluşumunda çok etkilidir (Güney, 2009). İnsan ancak ilişkileri içinde var olabilen bir yaratık olduğundan, insanların düşünme, düşünme, düşünme, düşünme, düşünme yeteneği, toplumsal başarı temelini oluşturur. İnsanoğlunun düşünme ve duygusal verilerini kısıtlamak ya da genişletmek onun başarı biçimini belirler (Cüceloğlu, 2005). Bu çerçevede, benlik saygısının gelişimi bebeklikle başlayan, toplumla iletişime girdikçe olumlu ya da olumsuz tepkilere göre artan, başarı boyu devam eden bir süreçtir. Birey öncelikle aileden aldığı iletiler ve davranış biçimleri, daha sonra çevresi ve kitle iletişim araçları aracılığıyla edindiği davranış biçimlerini benimser. Bu davranış biçimlerini kendi içerisinde yorumlayarak benlik oluşumunu tamamlar. Bireyin benlik gelişimi

toplumsallaşma sürecinde ortaya çıkar. Birey doğduğundan itibaren, doğduğu toplumun ve içerisinde bulunduğu sosyal yapının kendisine öğrettiklerini benimsemesi ile bir kimlik sahibi olur. Yani, bir birey dünyaya geldiğinde belirgin bir ben kavramı yoktur. “Ben” çocuğun ilk yıllarında doğru ve yanlışlarla beraber ve benlik gelişimi bireylerde yaşlara göre farklılık gösterir. 7-12 yaş dönemini sakince geçiren birey ergenlik dönemiyle benlik arayışına girer ve ilgileri çoğalır. Çevresinden gelen iletiler ile iç dünyasında çetle çatımlar yaşar. Birey kendini doğru tanımlanmaya başladığı ölçüde çatımları kolay atlatır (www.sosyalhizmetuzmani.org). Böylelikle, yetişkin olma yolundaki ergen birey; kendisi için planladığı hedeflerini gerçekleştirdikçe benlik saygısı güçlenir. Kendi başına, aile ortamında, bağımsızlık gibi etmenlerin gerçekleştirmesi önem kazanır. Özetle benlik gelişimi doğumla beraber, ölümle sona eren, egonun tatminlik düzeyinden etkilenen bir süreçtir (Guanipa, 1997; Yalın, 2001). İnsanlar kendilerini, bir iş yaptıkları, üretken oldukları için daha değerli ve önemli görürler. Böylece kendine saygıları ve güvenleri gelişir. Toplum içinde yararlı olma, hizmet verme yoluyla toplumsal saygınlık kazanma söz konusudur. Etkinlikleri içinde başarılarıyla etkileşimde bulunuruz, belli rol ve görevlerle sosyal kimliğimizi kazanırız. O halde çalışmanın temelinde bireyin çok yönlü psiko-sosyal ihtiyaçlarının karşılanması söz konusudur (Yeilyaprak, 2002).

Açıklamalar doğrultusunda bir ifadeyle, kişinin benlik gelişiminde sıkıntılar varsa, bu durum çetle problemleri beraberinde getirebilir sonucuna varabiliriz. Erikson (1988) ergenlik döneminde öz kimliğe ulaşma sorununu çözmemiş bir bireyin genç yetişkinlik döneminde başarılarına yaklaşımdan korktuğu, yakın dostluklar kuramadığı, yalnız kalma eğilimi gösterdiği ve aynı duygusal yalıtımın yetişkinlik yıllarına da aktarıldığı görülmektedir. Ergenlik döneminde birey yakın insan ilişkileri kurabilme olgunluğuna erişemezse, bu dönem yalnızlık ve diğer insanlardan yalıtılma ile sonuçlanmaktadır (Akt., Hortaçsu, 2003). Rogers, psikolojik yardım isteyen insanların çoğunlukla yetersizlik ve değersizlik duygularından dolayı yakındıklarını belirtmektedir. Rogers’a göre bu insanlar, günlük yaşamdaki olaylardan ve baskılardan kaynaklanan endişelerini azaltmakta ve tolere etmekte güçlük çekerler. Endişelerini azaltmak için kendi iç kaynaklarını kullanmaktan ve böylece kendi durumlarını geliştirmedeki yetersizliklerinden dolayı dış dünyasına kapılırlar ve kendilerini yalnız hissederler (Tufan ve Yıldız, 1993).

Bu açıdan, kendimize ve sosyal ya ama göre, olumlu bir benlik bilinci geli tirmek için " artsız sevgi" içinde yeti meleri gerekir. artsız sevgi, insan ne yaparsa yapsın yine de sevgiye ve saygıya layıktır dü üncesinin bir ürünüdür. Davranı bilimleri açısından da bu göri do rudur. nsanlar bazen hatalı veya olumsuz davranı lar sergileyebilirler. nsanlara bu hatalı davranı ları nedeniyle ceza verilebilir. Ama verilen bu cezalar onlara gösterilen sevgiyi ve saygıyı etkilememelidir. Dolayısıyla, genel bir açıdan baktı ımız zaman, hangi durumda olursa olsun insanı sevgiden ve saygıdan yoksun bırakmamak gerekir (Güney, 2009). Bunun pe i sıra, Rogers da bu konuda benzer ekilde dü ünmektedir. Rogers'a göre, sa lam bir benlik algısı geli tirmek için gerek duydu umuz ey, ko ulsuz saygıdır. Ko ulsuz saygı bir hak de il, insan oldu umuz, de er vermeye layık oldu umuz için gereklidir. Ko ulsuz saygı gördü ümüzde öz de erimizi ve ideal benli imizi olu turabilmek için gereken yetene in varlı nı ke fedebiliriz. Kendini gerçeikle tirmekte olan birey; ideal benli iyle gerçek benli i uyum içinde olan bireydir (Sardo an ve Karahan, 2007).

Benlik bilincini yükseltmenin bazı yolları;

- Yaptı ımız de erlendirmeyi gözden geçirin
- Yaptı ımız de erlendirmenin farkına varmak için unlar önerilebilir;
 - Benim dü ünceme göre yöntemini kullanın
 - Düzenli olarak iç diyaloglar yapın
 - Zorluklarla kar ılaınca önce sakinle meyi deneyin
 - Ba kaların göri ünü alın
- Do ru de erlendirmeler yapmak için unlar önerilebilir;
 - Tepkileri, davranı ların de il de erlendirmelerin do urdu unu unutmayın
 - De erlendirmelerinizin sadece size ait oldu unu kabul edin
 - De erlendirmelerin de i ebilece ini kabul edin
 - Duygularınızı do ru de erlendirin
- Duygularınızın verdi i bilgilerle de erlendirmeler arasında ayırım yapın
- Duygularınızdan yararlanın
- Gerçek amaçlarınızı belirleyin
- Gerçek amaçlarınızı belirlemek için unlar önerilebilir
 - Davranı larınıza inanın
 - Duygularınıza güvenin

- Kendinize karşı dürüst olun
- Eylemlerinizi dikkate alın
- Eylemlerinizi izleyin
- Eylemlerinizin etkisini gözleyin
- Beklentilerinin eylemlerinize farklı tepkiler gösterebileceğini kabullenin (Güney, 2009).

2.3.2.3. Benlik Saygısının Gelişimini Etkileyen Faktörler

Ergenlerin benlik ve benlik saygısını etkileyen pek çok değişkenlerin olduğu görülmektedir. Bu değişkenler; kişilik özellikleri, aile ilişkileri, benlik imajı, depresyon, yaratıcılık, duygusal ve bilişsel tepkiler, psikolojik danışmanlık, anne-baba tutumları, medeni ve ruhsal durum, beden imajı ve benlik algısıdır. Bu etkenlerden anne-baba tutumlarının çocuğun benlik saygısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bireye bulunduğu topluma daha sağlıklı, güçlü ve yararlı bir uyum yapmasını sağlayan benlik saygısının gelişiminde, çocuğun yetitimi aile ortamı önemli bir yer tutar. Aile özel davranışlarının kazanılmasında rolü olan, övgü ve cezaların kaynaklandığı ve kullanıldığı bulaşıcı ortamdır. Bu nedenle, anne, baba, çocuk ilişkileri ve çocuk yetitirme yöntemleri ile benlik saygısı arasında güçlü bir ilişki vardır (Temel ve Aksoy, 2001).

Benliğin oluşumunda etkili olan temel güdüler:

Sosyal psikologlar, benlik gelişimi ve bilgisini arama faaliyetlerinde etkili olan güdüler için geçerlilik, tutarlılık ve elverişlilik olmak üzere 3 temel kriter belirlemiştir. Bu kriterleri taşıyan güdüler benlik ve kimlik gelişimini etkiledikleri gibi benliğin ve kimliğin güçlü olmasında da önemli rol oynarlar. Benlik ve kimlik gelişiminde etkili olan iki temel güdü şöyledir:

- a) Kişisel olarak kendini değerlendirme ve doğrulamayı sağlayan güdü
 - Kendini Değerlendirme:

Kendini değerlendirme, benliğin merkezi (iç yapısı) özelliklerinden ziyade çevresel yönü üzerinde durmaktadır. Başka bir deyişle kendini değerlendirme, (bu yönün istenilen düzeyde olup olmamasından ayrı olarak) benlik hakkında daha fazla

bilgi elde etmek isteme dürtüsünü ifade etmektedir. Çünkü benli in içsel (merkezi) yönü hakkında zaten gerekli olan bilgiye ki i sahiptir.

- Kendini Do rulama:

Kendini do rulama ise çevresel özelliklerden ziyade merkezi özellikler üzerinde yo unla maktadır. Yani insanın kendisi hakkında bildi i eyleri do rulama dürtüsünü ifade etmektedir.

b) nsanların kendileri hakkında olumlu izlenim olu turma (kendini kayırma)

Toplumsal ve sosyal ya amda bütün insanlar kendi benlikleri ile ilgili olumlu bir izlenim yaratacak bilgileri elde etmek isterler. Bu onları olumlu yönde güdüler her insan kendisi hakkındaki olumsuz bilgileri ya da görü leri de erlendirmenin yanında olumlu bilgi ve görü leri de ö renmeyi ister. Ancak bütün insanlar kendilerini olumlu de erlendirmeyi dü ünür. Bu durum onların ho una gider. Duygusal banka hesaplarını doldurur. u noktayı belirtmekte yarar var. Bazı insanlar olumlu de erlendirmeleri içlerinde ya arlarken bazıları daha ileri giderek ba kalarını rahatsız edecek derecede kendilerini olumlu de erlendirmeye çalı ırlar. Örne in; ba kalarını küçük görerek kendilerini olumlu de erlendirmeleri ya da böbürlenmeleri gibi.

Olumlu de erlendirme dürtüsü genellikle insanın özsaygısı zarar gördü ünde güç kazanıp ön plana çıkar. Örne in; birileri çıkıp sizin kötü bir air oldu unuzu söylerse, siz bunun do ru olabilece ini ancak esas i iniz roman yazmak oldu unu ifade etmeniz gibi. öyle söylersiniz, benim i im roman yazmaktır. iiri ise bir deneme ekinde yazdım. Kısaca, kendini kayırma, benli in olumsuz yönleri yerine olumlu yönleri üzerinde dü ünme dir. Yani benlik hakkında olumlu eyleri ö renme dürtüsünü ifade etmektedir. Sosyal psikologlara göre, benlik ve kimlik olu umunda kendini kayırma en güçlü güdüdür. Bu nedenle insanlar bu güdünün tatmin edilmesinde birçok teknik ve stratejiler geli tirmi lerdir. Gerçekten hemen hemen bütün insanlar kendilerine yönelik olumlu eyler bulup çıkarmak e ilimindedirler. Hatta bu konuda ço u zaman kendilerini bile aldatabilirler (Güney, 2009).

2.3.3. Benlik Konusunda İleri Sürülen Kuramlar

Bazı psikologlar benlik bilincini insan davranışlarının temeline koymaktadır. Bu düşünce hareket ederek kendi benlik kuramlarını geliştirmişlerdir. Kullandıkları farklı kavramlar ve vardıkları sonuçlara rağmen temelde birçok benzer noktalar mevcuttur. Benlik konusunda geliştirilen kuramlardan bazıları şöyledir;

2.3.3.1. Carl Rogers Benlik Kuramı

İnsan doğasına iyimser bir düşünce ile bakan bu kuramın en önemli temsilcisi Carl Rogers'dır. Ona göre insanların mutluluğu araması doğudur. İnsan mevcut kapasitesini kullanmak için gayret sarf eder. Rogers, benlik bilinci kavramı üzerinde önemle durmaktadır. Rogers'a göre, insanın kendisiyle ilgili düşünceleri, algılamaları ve kanaatleri onun benlik bilincini oluşturur. Benlik bilinci insanın kendisini nasıl gördüğünü ifade eder. Benlik bilinci, iyi kötü veya her ikisinin ortası bir özellik taşıyabilir. Ancak benlik bilinci, her zaman gerçeği yansıtmayabilir. Örneğin; bir kimse yetenekli olduğu halde kendisini yeteneksiz görebilir veya yeteneksiz olan bir kimse kendini yetenekli görebilir (Cüceloğlu, 1991; Güney, 2009).

Rogers'a göre, bireyin yaantılarının bazıları benlikle ilgili olarak algılanır ve simgeleştirilir. Bazılarına önem verilmez. Çünkü bunlar benlikle ilişkili olarak algılanmaz. Benlik yapısıyla uyumsuzluk içinde olan bazı yaantılar inkar edilir veya çarpıtılarak simgeleştirilir. İnsan, bilincinde bir takım olayları çarpıttığında ya da kabul etmediğinde yaantıları ile kendi kişilik kavramının sembolize ettiği şey arasında uyumsuzluk doğar. Psikolojik uyumsuzluğun kaynağı, bu yaantı ile kişilik arasındaki uyumsuzluktur (Karahan ve Sardoğan, 1994). Rogers'ın kuramında tehdit, benlik yapısıyla uyumsuzlukun algılandığı anda yaşanan bir duygudur. İnsan daima kendini bir bütün olarak görmek ister. Kendimizi tamamlanmış bir yapıda görmek yerine, sürekli olarak dışarıdan bozulabilecek bir süreç olarak görmek üzücüdür. Özellikle bu uyarıcılar kimli kimlikle çatır. Rogers'ın kuramına göre benlik hiçbir zaman tamamlanmaz sürekli değişir. Organizma ve benlik kendini gerçekleştirmeye, büyümeye, genişletmeye, zenginleşmeye yöneliktir. Kendini gerçekleştirmeye yönelimi,

bireyin tutarsızlık hissini arada sırada hissetmesi ile de gerçekleşir. Böyle durumlarda birey bir bütün olma ihtiyacını hisseder (Yanbaşı, 1990).

2.3.3.2. Maslow Benlik Kuramı

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarisi kuramında benlik bilinci de yer almaktadır. Maslow'un bu kuramında insanların ihtiyaçları basamaklar halindedir alt basamaktaki ihtiyaçlarını giderdikten sonra ancak bir üst basamaktaki ihtiyaçları gidermeye yönelir. Bu basamaklar hiyerarisinde insanların ulaşabileceği en yüksek basamak kendini gerçekleştirmedir. Kendini gerçekleştirmek, çoğu için ancak bir anlık ya da anıdır. Ancak bazı insanlar bu anı daha uzun süre yaşayabilirler. Kendini gerçekleştirmeye ulaşan insanların temel özellikleri şunlardır:

- Gerçeğin bilinebilecek yönlerini doğru olarak algırlarlar
- Bilinmeyecek olanların bilinmeyeceğini doğru algırlarlar
- Gerçeği olduğu gibi kabul ederler
- Kendini olduğu gibi kabul ederler
- Bakışlarını olduğu gibi kabul ederler
- Hayatlarını diledikleri gibi yaşayarak, tadını çıkarmaya elverişlidirler
- Bakışlarının ikazına fırsat vermeyerek kendiliğinden hareket ederler
- Yaratıcı bir şekilde davranırlar
- Kendilerine ve hayata gülebilirler
- İnsan ve insanlığa değer verirler ve onun sorunlarını ciddiye alırlar
- Çok yakın ve samimi olan birkaç dostları olur
- Hayatı bir çocuğun bakış açısıyla görüp yaşayabilirler
- Gerektiğinde çok çalışırlar ve sorumluluklarının farkındadırlar
- Dürüsttürler

Çevrelerinin farkındadırlar, çevrelerini devamlı olarak araştırır ve yeni şeyler denerler:

- Savunucu bir iletişim metodu kullanmazlar (Cücelolu, 1991; Güney, 2009).
- Kendini gerçekleştirmeye ulaşan insanların benlik bilinçleri de sağlıklı bir şekilde olur mu? Bu insanlar bir takım kaygılar ve çatışmalar içinde değildir (Cücelolu, 1991; Güney, 2009).

Maslow insan ihtiyaçlarını hiyerar isinin basamakları öyledir:

- Fizyolojik ve temel ihtiyaçlar (açlık, susuzluk, cinsellik, uyku vs.)
 - Güvenlik duygusu ihtiyacı (barınma, korunma vs.)
 - Ait olma ihtiyacı (aileye, ülkeye vs.)
 - Saygı, Takdir, Tanınma veya Ego ihtiyacı (ba ımsızlık, itibar, sahip olma vb.)
 - Kendini gerçekte tirme ihtiyacı (yaratıcılık, özgünlük, kendinin farkında olma.)
- (Yanbastı, 1990).

2.4. PROBLEM

Genel olarak problem denilince insanın aklına ilk gelen şeyler sayısal ifadeler olmaktadır. Oysa günlük yaşamımızda sosyal anlamda birçok problemlerle karşılaşabiliyoruz. Dolayısıyla, insan yaşamında problemlerin olmaması ya da her an yeni bir problemle karşılaşma olasılığı düşüktür. Problemsiz bir yaşam ya da problemsiz bir yer bulmak da mümkün değildir. Bu nedenle problemsiz bir yaşam beklemek yerine problemlerin nasıl çözülebileceğini öğrenmek önem taşımaktadır (Büyükkaragöz, 1994).

Problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına engel vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkar (Cücelolu, 2002). Problem, bir kimsenin amacına ulaşmak için bir araya getirdiği güçlerin karşısında duran engelle denir (Bingham, 1998). Bir durumun problem özelliği teşkil etmesi için birtakım özelliklere sahip olduğu düşünülmektedir.

Özlü (2001), bir durumun problem özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın bulunması,
- Kişinin bu farkı fark etmesi ya da farkı algılaması,
- Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması,
- Kişinin gerginliğini ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması,
- Kişinin gerginliğini ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerin engellenmesi.

Bütün bunlar problemin üç temel özelliğini ortaya koymaktadır:

- 1- Problem karşılıklı olarak kişi için bir güçlük, bireyin karşısına çıkan bir engeldir.
- 2- Kişi problemi çözmeye ihtiyaç duyar ve bir amaç belirler.
- 3- Kişi bu problemle daha önce karşılaşmış olduğundan çözümle ilgili bir hazırlığı bulunmamaktadır, bu da bireyde amacına ulaşmaya iten içsel bir gerginlik yaratır (Özlü, 2001).

Problemler uzun süreli, kısa süreli, basit ya da karmaşık olabilir (Cücelolu, 2002). Burada, problemlerin çok çeşitli ve karmaşık olabileceği ifade edilmiştir. Bu açıdan, günümüz insanların giderek karmaşıklaşan toplum içinde de ilerim ve gelişmelere ayak uydurabilmesi için yaratıcı, eleştirel, analitik düşünebilen ve

kar ılı tı ı farklı problemlere etkili çözümler üretebilen özellikte olması gerekmektedir (Büyükkaragöz, 1994). Günümüzde e itimden beklenen, bireylerin sadece ezberle dayalı bilgilerle donatılmaları değil, kendileri ve di er insanlar hakkında bilinçli hâle gelmeleri, ba ımsız ve güçlü bir ki ilik kazanmaları, edindikleri bilgileri kendi ya amlarına yararlı olacak şekilde uygulayabilmelerinin sağlanmasıdır (Terzi, 2003). Literatürde, sorun çözmede kendine güveni olanların ve kendini kontrollü hissedenlerin, sorundan kaçmak yerine yüzle meyi seçenlerin, daha az sorun bildirdikleri, kendilik algılarının daha olumlu oldu u, sosyal kaygılarının daha az oldu u, ki iler arası ili kilerde daha atılgan oldukları, fiziksel ve psikolojik sağlıklarının daha iyi oldu u, akademik yönden daha başarılı oldukları, depresyon düzeylerinin daha düşük oldu u bulunmu tur (Atabay, 2004). Dolayısıyla, problem çözme becerisinin, hayat ba arısını do rudan etkileyen bir unsur oldu u dü ünüldü ünde, problem çözme becerisi, ki inin mutlu ve doyumlu bir ya am sürmesini sağlayan ruh sağ lı nı da koruyan önemli bir faktördür (Sonmaz, 2002). Bu nedenle e itimin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin problem çözme becerilerini geli tirmektir (Sonmaz, 2002).

2.4.1. Problem Çözme

Problem; temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada bir engellenmeyle karşılaş tı ı bir çatı ma durumudur. Engellenme hedefe ulaşmayı güçle tirmektedir. Böyle bir durumda problem çözme, engeli a manın en iyi yolunu bulmaktır (Morgan, 1999). Bunun yanı sıra, problem çözme, ki inin problemi hissetti inden ona çözüm buluncaya kadar geçirdi i süreçtir (Korkut, 2002; Bingham, 2004; Atabay, 2004). Aynı zamanda, yüksek düzeyli dü ünme, hatırlama, eldeki bilgiyi de erlendirme, karar verme ve sonuçları de erlendirmeyi içeren karma ık zihinsel bir süreçtir (Ulupınar, 1999). Yani, problem çözme bir bakıma çevreyi anlama ve bu sayede kontrol etme yöntemidir (ahin, 2000).

2.4.2. Problem Çözme Sürecindeki A amalar

Problem çözme süreci bir takım a amalara sahiptir ve bu a amalar problemlere göre de i ebilmektedir. Bu açıdan Literatür'deki problem çözme süreci ile ilgili birkaç tanımlamalar a a ıda belirtilmi tir.

D’Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözme sürecini, u a amalara ayırmı tır:

- Genel Bakı
- Problemin Tanımlanması
- Seçeneklerin Olu turulması
- Karar Verme Süreci
- De erlendirme

Arenofsky (2001) problem çözme süreci üç a amalıdır:

- Problemin varlı ının ortaya konulması, sınırlarının ve ko ullarının belirlenmesi
- Probleme uygun stratejinin yapılandırılması, verilerin toplanması, olu turulan stratejinin uygulamaya konulması için gerekli bilgi ve kaynakların elde edilmesi.
- Bütün bu problem çözme sürecini gözlenmesi ve çözümün de erlendirilmesi (Akt. Günaydın, 2006).

Bingham (1998) ve Uyar (2002)’a göre ise, problem çözme sürecinin a amaları u ekildedir:

- Problemi tanımak ve onunla u ra mak gereksinimini hissetmek:

Bireyin problem çözme davranı larının de erlendirilmesi için, öncelikle bir problem durumuyla karsıla ması ve bu durumu bir problem olarak algılaması gerekir. Çocuklar çok defa problemleri tanımak konusunda yardıma ihtiyaç duyarlar. Problemlerle karsı kar ıya gelen bir ki inin ilk yapaca ı ey, neyin yanlı oldu unu ve/veya problem oldu unu ortaya koymasıdır. Problemin tanımlanma a aması, çözüm yollarını aramadan önce çocu a problemin kendisi için ta ıdı ı önemin farkında olmasına yardımcı olmaktadır.

- Problemi açıklamaya, niteli ini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalı mak:

Problem hissedildikten sonra, problemi tüm boyutlarıyla irdelemek ve probleme ba lı alt problemleri ortaya koymak gerekir. Problemi çözmeye geçmeden önce ki inin neyi aradı ı, neyi bilmek ve yapmak istedi i hakkında açık bir fikri olmalıdır.

- Probleme ilgili bilgileri toplamak:

Problem belirlendikten sonra, verilerin toplanması gerekir. Uygun kaynaklar tespit edilmeli ve onlardan mümkün oldu unca yararlanılmalıdır. Bilgi ve veri toplama ilerledikçe, ki inin probleme ilgili önemli sorunları daha iyi kavramasına yarayacak yeni görü ve anlayı lar ortaya çıkacaktır.

- Problemin özüne uygun dü ecek verileri seçmek ve düzenlemek:

Probleme ilgili veriler toplandıktan sonra, bu verilerden probleme do rudan ilgili olanlar seçilerek düzenlenir. Verileri düzene sokma isinin en önemli yönü, fikirler arasında ili ki kurmaktır. Fikirlerin dikkatle incelenmesi, de erlendirilmesi yeni arayı ların geli mesine yol açabilir.

- Toplanmış verilerin ve probleme ilgili bilgilerin ı ı ı altında çe itli olası çözüm yollarını belirleme:

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, sonucunda tüm olası çözüm yolları tespit edilmelidir. Bu a amada, problem için birden fazla alternatif çözüm yolları dü ünülmesi esastır. Fakat genellikle çocuklar, problemlere baksa bile daha uygun çözüm yolları olabilece ini dü ünmeden ilk akıllarına gelen çözüm yolunu denemektedirler. Çe itli çözüm yollarını bulmak bize en üstün olanını seçme şansını verebilecektir.

- Çözüm ekillerini de erlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek:

Çözüm yollarını de erlendirme ve içlerinden en uygununu seçme, ele tirici çözümlenme, objektif dü ünme ve geç hüküm verme gibi becerilere sahip olmayı gerektirir. Her çözüm ekinin, olası sonucunu ve etkisinin ne olaca ının önceden dü ünülmesiyle de erlendirme yapılır. En doyurucu çözüm ekline kavu mak için tüm olasılıkların de erlendirilmesi yapılmalıdır.

- Kararla tırılan çözüm yolunu uygulama:

Problem çözen kimseler, kendilerinin buldukları çözüm ekillerinin sonuçlarını hissederek, gözlemde bulunarak ve bir eylemler yaparak deneyebilmeli ve görebilmelidir.

Bazen problem çözümü için sarf edilen çabalar ne yapılması gerektiğini de il, ne yapılmaması gerektiğini göstermektedir.

- Kullanılan problem çözme yöntemini de değerlendirme:

Etkili bir problem çözme, en memnuniyet verici ve en uzun süreli çözüme ulaştırma gerektirmektedir. Etkinliklerin, çözümlerin niteliğini belirten yol üzerinde düzenlemelerinin çok büyük önemi vardır. Çocuklar da çözümlerinin önemi üzerinde yaratıcı bir şekilde düşünmeye teşvik edilmelidir (Bingham, 1998; Uyar, 2002).

Stevens (1998) problem çözme sürecinin amaçlarını şu şekilde açıklamıştır:

- Problemin anlaşılması
- Gerekli bilgilerin toplanması
- Problemin köküne inilmesi
- Çözüm yollarının ortaya konulması
- En iyi çözüm yolunun seçilmesi
- Problemin çözülmesi.

Hicks (1994)'ün Genel Problem Çözme modeli ise altı basamaktır:

- Problem
- Verilerin toplanması
- Problemin yeniden tanımlanması
- Uygun çözümlerin üretilmesi
- En iyi çözümün seçilmesi
- Çözümün onaylanması ve uygulamaya geçilmesi (Akt. Günaydın, 2006).

Mountrose (2000) problem çözme sürecini şu şekilde sıralamıştır:

- Problemi tanımlamak.
- Probleme ilgili duyguları bulmak.
- Olumsuz inançları su yüzüne çıkarmak.
- Olumsuz inançları olumlu inançlara dönüştürmek.
- Geleceği zihinde canlandırmak (Mountrose, 2000).

2.4.3. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisi, ki iyi çözüme götürecekt bilgilerin elde edilmesi ve kullanıma hazır olacak şekilde birleştirilerek bir problemin çözümüne uygulayabilme düzeyidir (Bahar, 2006). İnsan yaşamı çözülmesi gereken de i ik sayı ve yapıda problemlerle (sorunlarla) doludur. Bazen bir sorun çözülmeden bir di eri ortaya çıkmakta veya aynı anda birçok sorunla karşılaşmakta ve yaşam sorunlarının çözümü ile anlam kazanmaktadır. Yaşamın her gününde sorun belirleme, bilgi toplama, hedef oluşturma, planlama, uygulama ve değerlendirme amaçlarından oluşan sorun çözme zinciri kullanılmaktadır. Bugünün toplumu da değerlere körü körüne uyan kişiler de il, yaratıcı, kritik, eleştirel ve analitik düşünebilen, karşılaştığı de i ik problemleri çözebilen girişken kişiler gerektirmektedir (Kelleci ve Gölbaşı, 2004). Bu açıklamalar doğrultusunda problem çözme becerisine sahip olan kişilerin ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir.

Koberg ve Bagnall (1981)'e göre problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özellikleri şunlardır:

- Yenilikçi ve yeni olumlara açıktır.
- Tercih ve kararlarını ifade eder.
- Sorumluluk duygusuna sahiptir.
- Düşüncelerinde esnekler.
- Cesaretli ve maceracıdır.
- Alternatif fikirler üretir.
- Kendine güvenir ve kendine yeterlidir.
- İlgi alanları geniştir.
- Objektif ve mantıklıdır.
- Rahat ve duygusaldır.
- Aktif ve enerjiktir.
- Yaratıcıdır.
- Verimlidir.
- Olaylara eleştirel bir bakışla yaklaşır (Koberg ve Bagnall, 1981).

Ki iler arası problem çözme becerisine sahip olan ki ilerin sahip oldu u özellikler a a ıdaki gibi açıklanabilir:

- Ba ımsız olan ama ba lılı ı da ya ayabilen
- Uyum gücü yüksek
- Kendisinden haberdar olabilen
- Kendisi ve çevresiyle barı içinde
- Kendini ifade etme hakkının bilincinde ve bu hakkın kullanımına saygılı
- çten denetimli
- Empati becerisi olan
- Evrensel ahlak ilkeleri olan/bütüncü bir dünya görüşüne sahip
- Sorumluluk duygusu geli mi
- Ö renmeye açık olabilen
- Bireyselli ini de di er gamlı ını da koruyabilen
- Olasılıkları yordayabilen
- Kendini gerçekle tirme yolunda ilerleyebilen
- Kaba kuvvete de il, aklın gücüne güvenen
- Kendine saygılı-güvenen
- Gerekti inde yardım almasını bilen
- Ko ulsuz saygıyı hissedebilen
- Spontane
- Kendini gerçekle tiren
- Akılcı (Türküm; 1999, Dökmen, 2000; Cücelo lu, 2003).

Ki iler arası problemlerin çözümünde gerekli olan dü ünme becerileri unlardır:

- Alternatif dü ünme; Bir ki iler arası problem durumuna çoklu alternatif çözümler üretme yetene i.
- Sonuçsal dü ünme; Belli bir çözümün yakın ve uzun süreli sonuçlarını önceden görme ve bu bilgiyi karar verme i leminde kullanma yetene i.
- Araç-amaç dü ünme; Belli bir amaca ula mak için bir dizi belli bir eylemi özenle hazırlama ya da plânlama ve amaca ula mak için bir araç olu turma yetene i (Spivack ve Shure, 1982).

Watt (1991)'e göre problem çözme becerileri şunlardır:

Keşif Yetenekleri:

Problemi ayırt edip tanımlama, problemin belirgin niteliklerini görme, çözüm yolları üretme çözümü sınama ve doğrulama, sonuç çıkarma.

Hayal Yetenekleri:

Kendini başka yerde, zamanda ve rolde görebilme, deneyimler sonunda hayalleri yeniden düzenleme.

Gözlem Yetenekleri:

Gözlenen varlıkların ve olayların renk, şekil, büyüklük, dağınıklık, vb. gibi niteliklerini görme. Doğru ve duyarlı gözlem yapma, gözlem verilerini kaydetme, sınıflama, sıralama, gözlem sonuçlarını yorumlama.

Analiz ve Düzenleme Yetenekleri:

Bilgi bulma ve toplama, sınıflama, sıralama, değerlendirme, bilgileri yorumlayıp kanıtları doğrulama, zamanı iyi kullanma.

Sayısal Yetenekler:

Tahmin etme, kestirme, ölçme, sayısal ilişkileri, şekilleri ve yapıları kavrama, sayısal ilişkileri yapabilmek.

Pratik Beceriler:

El becerileri, araç kullanma becerileri.

İletişim Becerileri:

Sözlü ifadeyi, yazılı metinleri, grafik ve diğer sembolik materyalleri doğru anlamak. Yanlış anlamaya yer bırakmadan sözlü, yazılı ve diğer sembolik yollarla düşünceyi doğru anlatma.

Sosyal Nitelikler:

Ba kalarıyla ileti im kurma, ortak çalı ma, fikirleri çe itli ekillerde ifade etme, di er ki iler in görü lerini dikkate alma, sözel olmayan ileti im biçimlerini tanıma. Bu yetenekler sadece problem çözmede de il zaman zaman di er yöntemlerin uygulamalarında da kullanılır. Problem çözmede kullanılan el ve zihin becerilerinin toplamı bir problem çözme süreci olu turur. Problem çözme süreçlerinin toplamı da problem çözme yöntemini olu turur. Problemlerin temel nedeni ihtiyaçlardır. Problem çözmenin yolu problemi çözülebiliyor olarak görebilmektir. Bir problemin çözümünü ve sonucunu “*ula ılamaz*” olarak görüyorsanız o problemi çözemeyiniz. Günümüzdeki tüm bilgiler ve teknolojik kazanımlar gerçekte birer çözümlü problemlerdir (Watts, 1991).

2.4.4. Problem Çözme Kuramları

2.4.4.1. John Dewey’in Yansıtmaalı Dü ünçe Kuramı

John Dewey’in sisteminde, okulda her olay, çocu un kendi hareket ve etkinliklerine konu olarak aldı ı bütüncül problemlerin karakterleri esas tutularak bir i i yapma alı kanlı ı kazanımı olmak ve bu i için gereken materyali toplayabilecek güçte olmaktır. Dewey günümüz okullarının sadece bilgi vermemesini, yeni problemlerle ba etme alı kanlı ı ve gücünü de kazandırması gerekti i üzerinde durmu tur. Problem çözme sistemini, bir ba ka deyi le, i ilkesini okulun temel ilkesi haline getirmi tir (Hesapçıoğlu ve Bakioglu, 1997).

Dewey’in tüm ö renciler için tavsiye edilen problem çözme metodu a a ıdaki gibidir:

- Güçlülü ün farkına varmak ve problemi tanımlamak
- İlgili bilgileri elde etmek ve sınıflandırmak
- Uygun hipotezleri olu turmak,
- Mümkün çözümleri test etmek,
- Sonuçları do rulamak ve onları de erlendirmek (Sungur, 1997).

2.4.4.2. Karl Popper ve Problem Çözme

Popper (1972) problem çözmeyi bir dünya görüşü olarak tanımlar. Bilim gözlemlerle değil, problemlerle karşılaşır. Problem çözmeye, problemin kendisiyle ve bunun bir sorun olmasının nedenleriyle başlamak önemlidir. Popper'e göre bir problemi anlamaya çalışmak problemin bir parçasını sezinlemek, onun alt birimleri ile tanımlanmış olmak ve onlar arasındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Bu kurama göre, bilimsel bir problem anlamayı onu yapıya ayararak, çözmeye çalışarak ve onu çözmeye başlatarak başlatılmadan önce bulmak mümkündür. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey, "güçlü düşünceyi nerede olduğunu bulma" yönünde olacaktır (Saygılı, 2000; Sungur, 1998).

Popper, problem çözmeye deneme çözümlerinin cesaretle ortaya atılmasını, sonra da bunların eleştirilmesine ve hatta-eleme işlemine tabi tutulmasını gerektirdiği için kararsız önerilerin engellenmeden ortaya atılmasına, bunların eleştirilmesine sonra da eleştiriler içinde bunlarda gerçek değişikliklerin yapılmasına izin verilmesini istemektedir (Sungur, 1998; Terzi, 2000; Dinçer, 1995).

Beyin fırtınası tekniğini geliştiren Osborn'a göre problem çözme süreci şöyledir;

- Sorun Bulma (Problem Finding)
- Düşünce Bulma (Idea Finding)
- Çözüm Bulma (Solution Finding)

Sorun Bulma:

Sorunun tanımlanmasını ve hazırlığı gerektirir. Sorunu tanımlama, onu bir karma anın içinden çekip çıkarmayı; hazırlık ise gerekli verilerin toplanmasını ve çözümlenme işlemlerini kapsar.

Düşünce Bulma:

Düşünce üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Düşünce üretme olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya atmak demektir. Düşünce geliştirme ise ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden düzenleyerek en uygun sonucu

seçmektir. Dü ünce bulma a aması, “denence geli tirme” a aması olarak kabul edilmektedir.”

Çözüm Bulma:

De erlendirme ve seçme a amasından oluşur. De erlendirme çe itli çözümlerin denenmesi ya da ba ka yolla kontrol edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir dü ünneyi ba kaları ile kar ıla tırmayı ve onu son çözüme ili tirmeyi içerir.

Yaratıcı sorun çözme süreci bir dü ünçyle sona ermez. Sadece yeni ba lamı olur. Üretilen dü üncelerden en etkili olanı özenle seçilerek sonuca ula ılmaya çalışılır ancak; karma ık durumlar ve ya am ko ulları “mükemmel çözüm” ve “sorun çözümleri” engeller. Böylece yeni bir sorun ortaya çıkmıştır. Yeniden en ba taki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekir. Daha sonra yeni dü ünceler üretmek de erlendirme ölçütlerini koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir (Sungur, 1992; Saygılı 2000; Dinçer, 1995; Terzi, 2000).

2.4.4.3. Mountrouse ve 5 A amalı Problem Çözme Süreci

Problemi Tanımlama:

Yeti kinin problemin ne oldu unu çocu a sorması, dikkatlice dinlemesi, sabırlı ve sakin olması gerekmektedir.

Duyguları fade Etme:

Çocu a ne hissetti ini ifade etmesi konusunda onu desteklemek ve ona yardımcı olmak.

Olumsuz nancı Bulmak:

Probleme neden olan olumsuz inancı ke fetmeye izin vermek

Olumlu nancı Bulma:

Olumsuz dü ünceleri do ruluk, sonuçlar ve de i im ilkeleriyle olumluya dönü türmek.

Gelece i Zihninde Canlandırmak:

Olumsuz inancı olumluya dönü türen ki inin problemi tekrar ele alması ve gelecekte olabilecekleri hayal etmesi (Ö ülmü , 2001).

2.4.4.4. Gano (2011) Etkili Problem Çözme Süreci

- Problemin nasıl bir önem veya sonuç içerdi ini tanımla.
- Her etkinin durumunu ve hareketlerini içeren ili kisel nedenleri tanımla.
- Hikayele tirmeyip kategorile tirmeden, özel hareket ve durumsal nedenleri içeren, nedensel ili kileri açıklayan bir sunum olu tur.
- Her nedenin olu umunu desteklemek için kanıtlar sebepler olu tur.
- Sonuçta etkili olmak için her problem grubundaki nedenlerin, yeterli ve gerekli olup olmadı ını belirle.
- Problemin, bir veya daha fazlasını kontrol, de i tirmek ya da ortadan ald ırma için etkili çözümler üret. Sonuçlar problemlerin tekrar edilmeyece ini ortaya koymalıdır.
- Her çözümün etkilili ini, uygula ve takip et.

2.4.5. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Ki ilerinin problem çözme beceri algısını etkileyen bazı etkenler vardır. Çünkü bireyin zihni, psikolojik, duygusal, sosyal ve biyolojik bir ya amı vardır. Bunların uyumlu bir eklede kayna ması bireyin tüm ya amını olu turur (Yanbastı 1990). Bu faktörlerden bazıları a a ıda açıklanmı tır.

2.4.5.1. Özgüven

Özgüven (self-confidence), herhangi bir davranı ı ba arılı bir eklede gerçekleştirilme imize yönelik inançtır (Feltz, 1988). Problem çözme ve özgüven bir döngü eklede ili ki içindedirler. Özgüveni yüksek olanlar problemi tanımaya, kabul etmeye ve problemlerle u ra mak için girişimde bulunmaya daha yatkındırlar, di er açıdan ise, problem çözme becerisi özsaygının ve özgüvenin gelişmesini hızlandırmaktadır (Bingham, 1998; Thornton, 1998).

2.4.5.2. Kaygı

Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, beklentilerinin anlamada yetersiz kaldıkları ve duygusal problemlerinin daha fazla olduğu saptanmıştır (Heppner, Baumgardner ve Jakson, 1985). Ayrıca, Nezu'nun (1985) yılında yaptığı araştırmada, etkili problem çözme becerisine sahip kişilerin etkisiz problem çözme becerisine sahip kişilere göre problem karşısında daha az depresyon ve daha az sürekli kaygı yaşadıkları, içsel kontrollerinin güçlü olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, etkisiz problem çözenlerin, stres verici durumlara ve psikolojik uyumsuzluklara neden olacağı da belirtilmektedir (Nezu ve Ronan, 1985; Heppner ve Baker, 1997) ve sosyal problem çözme becerilerindeki eksiklikler gençlerde saldırganlık, davranış bozuklukları, madde kullanımı gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Greening, 1997).

2.4.5.3. Aile Tutumu

Gelişim sürecinde kalıtım kadar çevrenin de etkili olduğu Literatür'de belirtilmektedir. Aile de çocuk için en önemli çevre olarak düşünülebilir. Problem çözme yetisi büyümenin ayrılmaz bir parçasıdır. Çocuklar hayatın ilk birkaç ayında problem çözer hale gelirler. Zihinsel ve duygusal gelişimleri problem çözme becerileri ile yönlendirilir. Fakat anne-baba zamanla bu doğal eğilimi çocuktan alır ve kendilerine baskımlı hale getirirler (Sonmaz, 2002).

Böylelikle, çocuklar ya da ergenler, kardeşleri problemlerin çözümleri için ebeveynleriyle destekleyici bir ilişkiye ihtiyaç duyarlar. Bu destek ile çocukların problemleri çözebilmesi için gerekli ortamın hazırlanması ama bu ortama müdahale edilmemesi gerekir. Bir problem durumunda ebeveyn ilk önce amacın ne olduğunu, çözümün ayrıntılarını keşillendirmeye kadar, çocukta eksik olan, sorun çözme becerisini ona kazandırır (Thornton, 1998; Shapiro, 1998).

Basmacı'nın üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmasında, anne ve babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin, anne ve

babalarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinden yüksek olduğu bulunmuştur (Basmacı, 1998).

2.4.5.4. Deneyim ve Ya antı

Psikoloji Literatüründe, her zaman geçmiş ya antıların gelece i etkiledi i vurgulanmaktadır. Bu duruma göre problem çözme becerisinin de bundan ba ımsız olması dü ünülemez. Bu pozitif ekilde de negatif ekilde de kendini gösterebilir. Genel bir kabiliyetten ya da üstün zekâdan daha çok bilgi ve deneyim, ustalar yaratır ve problem çözümünü kolaylaştırır. Örne in satrançta usta olmak, ya tan daha çok, problemlerin daha zengin tanımlanabilmesine ba lıdır (Thornton, 1998). Kasap (1997) çocukluk döneminde zengin ya antı fırsatı sa lanmış , bilinçli olarak de i ik problemlerle karşı karşıya getirilmiş ve olumlu peki tireç almış çocuklar problem çözme konusunda kendilerine karşı olumlu tutum geli tirmekte bu da problem çözme becerilerini artırmaktadır.

2.4.5.5. Duygusal etkiler

Duygular kişinin ya am biçimini ve kararlarını etkileyebilmektedir. Çünkü sadece duygusal engellemelerden dolayı problemlerini çözemeyen birçok kişi bulunmaktadır. Bireyler problemi çözmeden önce kaygı, korku, üzüntü, öfke ya da engellenme duygusu hissederken problemi çözdükten sonra mutluluk, gurur ya da rahatlama hissedebilirler (Ö ülmü , 2001). Ö ülmü (2001) problem sürecini zorla tıran ve kolayla tıran birkaç ifadeye yer vermiştir;

Problem çözme sürecini zorla tıran ifadeler örnek:

- Bu çok zor
- Eğer daha fazla imkanım olsaydı bu problemi çözebilirdim
- Bu çok acil bir durum, dü ünecek zamanım yok
- Problem çözme sürecini kolayla tıran ifadeler örnek
- Sorunların birden fazla çözüm yolu olabilir
- Bir tarafın kaybetmesi di er tarafın kaybetmesi anlamına gelmez (Ö ülmü , 2001).

2.4.6. Problem Çözme Becerisinin Gelişimi

Problem çözme becerisini geliştirmede uyulması gereken ilkeleri Bulut (1994) şöyle belirtmiştir:

- Problemler, öğrencinin kendi yaşantısından alınmalıdır.
- Problemler, öğrenci için ilgi çekici nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilere problem çözmek için ilgi çekici nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerin düşünmelerinde yaratıcı olmalarına ortam hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin kendi kendilerine soru sorması yasaklanmalıdır.
- Öğrencilerin birlikte çalışmaları ve sorumluluk almaları sağlanmalıdır.
- Öğrencinin zihinsel gelişimi, ilgisi, problem çözme becerisi ve bu becerinin gelişimi dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin problem çözme adımlarını uygulamaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin kararsızlıkları güçlükleri his edilip giderilmelidir.
- Öğretmen, problem çözme becerisine sahip olmalıdır (Bulut, 1994).

2.4.7. Rekreasyon ve Sporun Kişilere Sosyal Açısından Faydaları, Etkileri ve Algılanan Problem Çözme Becerisi – Benlik Saygısı ile İlgili

İnsanlar yaşantılarını toplumsal ilişkiler içerisinde sürdüren toplumsal varlıklardır. Toplum ise belirli bir bölgede yaşayan insanlardan oluşumu ve üyelerinin ortak bir yaşantı tarzını bölümleri en büyük bir insan grubudur (Çamlıyer, 1992; Esgin, 1999; Gökmen ve ark., 1985). Sosyalleşme insanların mensup oldukları toplumların yaşam biçimine ait inançları, değerleri, davranışları ve normları kazanma sürecidir. Sosyalleşme sayesinde insan, toplumun ortaya koyduğu tavır ve hareket modellerini, kuralları, davranışları, değerleri, düşünme ve yaşam biçimlerini öğrenmektedir. Böylece sosyalleşmenin sosyal hayatla ve kültürle bütünleşmesini ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasını mümkün kılan mekanizma olmaktadır (Gökmen ve ark., 1985). Birey doğulduğundan itibaren kendisini bir toplum içinde bulur (Yetim, 2000). Bu süreçteki en önemli aşamalardan birisi gençlik dönemidir. Gençlik dönemi, biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı, çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir (Yavuzer, 1999). Gençlik, toplumun en dinamik ve hareketli ve nitelikleri gereği, çevresinden en fazla etkilenen kesimdir

(Gökçe, 1993). Başka bir deyişle, gençlik, genellikle öğrenim gören, yaşamını sürdürmek için çalışmaya, içinde yaşadığı toplumun sorunlarına duyarlı olan, demografik açıdan 14-25 yaş grubu arasında yer alan bir sosyal kategoridir (Kızılçelik ve Erdem, 1996). Üniversite gençliği ise hemen hemen aynı etkinliklerde bulunurlar fakat ilgileri de farklıdır. Örneğin ülke sorunlarına ilgi, siyasal olaylar gibi gerçekçiliğe verilen önem artırmaktadır. Ancak bu etkinliklerin çoğu edilgendir. Yani kendisine ve çevresine katkılarda bulunmayıp, daha çok seyircilik ya da dinleyicilik biçimindeki etkinliklerdir. Ayrıca, ülkemizde tek başına boş zaman etkinliklerinde bulunan insan hemen hemen hiç yoktur. Çoğunlukla gurupsal etkinlikler tercih edilmektedir (Köknel, 1979).

Bireyin sosyalleşmesinin erken yaşlarda söz konusu olması, beden eğitimi ve spor aktivitelerinin çocukluk ve gençlik çağında alışkanlık haline getirilmesi ihtiyacı spor ile sosyalleşmeyi aynı dönemlerde birlikte ele almayı gerekli kılmaktadır (Yetim, 2000). Spor, insanın doğayla savaşırken kazandığı ana becerileri ve geliştirdiği araçlı araçsız savaşma yöntemlerini, boş zamanındaki artışa paralel olarak tek ya da topluca, barışçı biçimde ve benzetim yoluyla, oyun, oyalanma ve idmanla uzaklaşma için kullanmasına dayalı olarak estetik, teknik, fizik, yarımacı ve toplumsal bir süreçtir (Fiekk, 1983). Spor sosyal bir kurum olarak, toplum hayatıyla çok yönlü bir şekilde ilişkilidir (Çamlıyer, 1992). Spor; ferdin tabii çevresini belirli çevre haline çevirirken, elde ettiği kabiliyetleri geliştiren, belirli kurallar altında, araçlı veya araçsız, ferdi veya toplu olarak, boş zaman faaliyeti kapsamı içinde veya tam zamanını alacak şekilde meslekle tirerek yaptığı sosyalleşici, toplumla bütünleşici, ruh ve fiziki geliştiren rekabetçi, dayanımcı ve kültürel bir olgudur (Erkal, 1982). Bir eğitim faaliyeti olan spor, ortak amaçları dile getirebilme gücünü ve takdir edebilme duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Bunların yanı sıra, spor, anlayış ve sorumluluk taşıyabilme ve işbirliği içinde düzen sağlamak kabiliyetini de geliştirmektedir. Sebatsız ve enerjik olmayı sağlaması, sosyal gruba ve topluma mensubiyet gücünü kazandırmakla, birey ile toplum ilişkilerini daha sağlıklı kılmaktadır (Erkal, 1992).

Yani, spor, rekreasyon ve serbest zaman etkinlikleri toplumsal bütünleşme için önemli bir etkiye sahiptir. Bu açıdan, sosyalleşme ve sosyal etkileşim, çeşitli aktivitelere katılım yoluyla desteklenip geliştirilebilir. Çünkü fiziksel aktiviteye katılım

bireyin sosyal gelişimini ve sosyal ilişkiler kurabilme yeteneğini olumlu olarak etkiler (Reppucci, 1987). Bununla beraber, sosyal etkileşim olanakları ve aktif bir yaşam biçimi içinde olma yalnızlığın azaltılabilmesi veya ortadan kaldırılabilmesine ve yalnızlık kaygısının azaltılmasına katkıda bulunabilir, bunun sonucunda yaşam kalitesi artar (Vilhjalmsson, 1992). Spor, bireyin dinamik sosyal çevrelere katılımını sağlayan bir sosyal etkinlik olması özelliğinden dolayı da kişinin sosyalleşmesinde önemli bir role sahiptir. Modern toplumlarda sporun çoklukla kolektif bir etkinlik olduğu göz önünde bulundurulduğunda sportif faaliyetler aracılığıyla, sporla ilgilenen bireyler diğer insan gruplarıyla sosyal ilişkiye girmektedir. Spor bireyin kendi dış dünyasından kurtularak başka ortamlarda, başka kişilerden, inançlardan, düşüncelerden insanlarla iletişim içinde bulunmasını, onlardan etkilenmesini ve onları etkilemesini sağlamaktadır. Bu yönüyle de sporun, yeni dostluklar kurulmasına, bu dostlukların pekiştirilmesine ve sosyal kaynağa destek sağladığı söylenebilir (Yetim, 2000).

Sporun sosyalleşmeye katkısının olduğu görülmektedir, bununla beraber sosyalleşmek kişinin sosyal benlik kavramını da geliştirebilir. Ersanlı (1991) bireyin kendini tanımasının bireyler arası iletişim ve etkileşimi etkilediğinden dolayı da bireyin olumlu ve yeterli bir benlik gelişmesini sağlamanın çağdaş toplumların temel ve en önemli amaçlarından biri olmasının gerekliliğini belirtmiştir (Açı, 1997). Sherrill (1988) olumlu benlik kavramının ve sağlıklı beden algısının bireylerin aktivitelerle katılarak bedenini beğenmesini ve kendini daha iyi anlamasını kapsadığını belirtmiştir (Özer, 2001). Ara tırmalar, özellikle bu zaman etkinliklerine sıklıkla katılan gençlerin olumlu bir benlik geliştirdikleri ve kendilerini daha iyi gerçekleştirdiklerini göstermektedir (Açı, 1997). Kendini gerçekleştirmek, başarılı olmak, bireyin önemli ihtiyaç ve motivasyonlarından biridir ve doyurulması gerekir. Oyun ve spor ortamındaki yarışma ve rekabet bireylerin başarıyı yakalamalarını sağlar (Aracı, 1999). Benlik kavramı ile spor arasındaki ilişki birçok ara tırmacı tarafından ortaya konmuştur. Ara tırmacılar oyun sahalarının, spor salonlarının kısacası sporun olumlu benlik gelişimi için bir araç olduğunu, hareketin kişiye kendi dünyasını bulma fırsatı tanıdığını, sporla kişinin duygularını anlama fırsatı bulduğunu vurgulamışlardır (Açı, 1997).

Ne yazık ki, insanın çevresiyle ve sorunlarıyla kendi gücüyle, kendi problem çözme gücü çerçevesinde baş etmek zorundadır. Bunun oluşmasında da kişinin

problemleriyle etkili bir biçimde baş etme konusundaki kendini değerlendirme seviyesi önemli rol oynamaktadır. Öyle ki, problem çözmede olumlu benlik algısına sahip olan kişiler, problem çözme becerisinde de çok daha başarılı olabilecektir. Çünkü “ben problemlerimle baş edebilirim, bu problemler bana çıkılamayacak korkutucu şeyler değil, bunlarla baş edebilmek büyük ölçüde bana bağlı” vb. düşünceler içinde problemlerine eğilen, akılcı bir bakış açısıyla yaklaşan kişilerin, sırf bu yaklaşımı bile, daha sağlıklı düşünebilmesini ve etkili çözümleri bulabilmesini sağlayıcı olabilmektedir (Güçlü, 2003).

2.4.8. Sporun İnsan Vücuduna Faydaları ve Kişinin Ruh ile Beden Sağlığına Olumlu Etkileri

Düzenli spor faaliyetlerinin vücut sistemleri üzerindeki etkilerini dört grupta toplayabiliriz (Kızıl, 2002).

Kalp ve damar sistemi üzerine etkileri:

- Kalp atımı hızını düşürür. Kalp atımı arasındaki süre uzadı için kalbi besleyen koroner arterlere giden kan ve oksijen miktarı artar.
- Her atımda vücuda pompalanan kan miktarını yükseltir.
- Kan basıncını düzenler.
- Skelet kaslarındaki kan dolaşımını iyileştirir.

Hemodinamik etkileri:

- Kanın akışkanlık özelliğini iyileştirir.
- Kanın pıhtılaşma eğilimini yükseltir.

Metabolizma üzerine etkileri:

- Kas hücrelerindeki myoglobin miktarını artırır.
- Kalbe yararlı olan lipidleri artırma ve zararlı olanları da azaltma yoluyla kolesterol yapısını değiştirir.
- Kandaki glikoz düzeyini yükseltir.
- İnsülin ve ürik asit düzeylerini düşürür.

Endokrinolojik (iç salgı bezleri üzerine) etkileri:

- Adrenalin, kortizol ve büyüme hormonu düzeylerini artırır.

Sistemli ve programlı bir şekilde uygulanan bedensel etkinliklerin ardından bireyin birtakım rahatsızlıklarıyla ilgili algılamasının olumlu yönde değişmesi ve buna paralel olarak kendisini fiziksel açıdan iyi ve sağlıklı hissetmesi, fiziksel iyilik haline yönelik etkinin bir göstergesidir (Kızıllar, 2002). Ruh ve beden sağlığı birbirleriyle çok sıkı ilgilidir. Ruh bedenle uyum ve ahenk ile birleşmiştir. Ruhun izlerini bedende gözlemek mümkündür. Üzgün insanın yüz çizgileri asıktır. Sevinçli ve mutlu insanın yüz çizgileri yuvarlak ve anlamlıdır. Beden sağlığı bozulan insanın zamanla ruh sağlığı da bozulabilir (DST, 1947).

2.5. GELİŞTİRİLMİŞ YAKLAŞIMLAR

Literatür bilgileri, rekreatif etkinliklerin, fiziksel, zihinsel, psikolojik, ruhsal ve sosyal anlamda birçok parametreyi pozitif yönde etkilediğini desteklemektedir. Rekreatif etkinliklerin; Bahadır (2010) genel, kişisel ve sosyal uyumu artırdığını, sosyal fobi ve sürekli kaygı düzeyini düşürdüğü, atılganlık düzeyini yükselttiğini ve saldırganlık düzeyini azalttığını, çevresel, sosyal, psikolojik ve genel yaşam kalite durumlarını pozitif yönde etkilediğini, Akpınar (2004) antisosyal yaşam düzeyini düşürdüğü, kararlılık düzeyini pozitif etkilediğini, akademik başarıyı artırdığını, Bayazıt (2008) psikomotor becerileri geliştirdiğini, Korkmaz ve arkadaşları (2002) çocukların sosyal çevresi ile iletişim kurmasını kolaylaştırdığını, İhan (2007) nevroitik ve davranış sorunlarını azalttığını, Sapsız (2008) eğitim ve sosyal yaşamı olumlu etkilediğini, Yıldırım (2008) yalnızlık duygularını azalttığını, hastalık psikolojisinden uzaklaştırdığını, Doğan (2008) bedensel ve ruhsal gerginlikleri azalttığını göstermektedir.

Aynı şekilde birçok araştırma sonucu kapsamında, algılanan problem çözme beceri düzeyini etkileyen faktörlerin, rekreatif etkinliklerin olumlu etkilediği faktörler ile benzer nitelik taşıdığı düşünülebilir. Yani, rekreatif etkinliklerin algılanan problem çözme becerisi düzeyinin gelişimine etki edecek unsurları olumlu etkilediği, böylelikle algılanan problem çözme beceri düzeyini yükselttiği düşünülebilir. Korkut (1994) düşük kaygının algılanan problem çözme beceri düzeyini olumlu etkilediğini, Hisli (1990) kaygı ve depresyon düzeyinin düşük olmasının ve uyum düzeyi yüksekliğinin algılanan

problem çözme beceri düzeyini olumlu etkiledi ini, Saygılı (2000) sosyal uyum düzeyinin yüksek olmasının algılanan problem çözme beceri düzeyini olumlu etkiledi ini, Schotte ve Clum (1987) stres düzeyinin yüksekli inin etkili algılanan problem çözme beceri düzeyini olumsuz etkiledi ini ve etkisiz algılanan problem çözme beceri düzeyine sahip olanların umutsuzluk düzeyinin arttı ını ve bunun da intihar dü üncesini artırdı ını, Deniz (2004) kaçınan karar verme stiline algılanan problem çözme beceri düzeyini olumsuz etkiledi ini, Eliot ve Godshall (1991) akademik ba arı ve çalı ma alı kanlıklarının algılanan problem çözme beceri düzeyini olumlu etkiledi ini, Aydın, mamolu, Yukay (2005) sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile algılanan problem çözme beceri düzeyi arasında ili ki oldu unu öfke kontrolü yüksek ve öfke düzeyi dü ük olanların algılanan problem çözme beceri düzeyini olumlu etkiledi ini, Gökbüzo lu (2008) saldırganlık düzeyinin dü ük olmasının algılanan problem çözme beceri düzeyini olumlu etkiledi ini, Spivack ve Levine (1963) saldırgan ergen erkeklerin planlama ve öngörüyle sorunlara alternatif çözümler üretmede zorluk çektiklerini ve bu durumun sorun çözmeyi olumsuz etkiledi ini, Ferah (2000) liderlik görevi verilen ö rencilerin problem çözmeye ili kin kendilik de erlendirmelerinin daha olumlu oldu unu, tespit etmi lerdir.

Korkut (1994) bireylerin sigara içip içmeme durumlarına göre sürekli kaygı ve problem çözme becerisi algısı arasında fark olup olmadı ını ara tırmı ve sonuçta sigara içenlerin içmeyenlere göre sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek oldu u ve algılanan problem çözme beceri düzeyini daha az olumlu de erlendirdikleri gözlenmi tir.

Çam (1995) problem çözme becerisi algısı ile ki ili in ego durumları arasındaki ili kiyi incelemi ve 61 erkek, 73 kız olmak üzere toplam 134 ö retmen adayına Heppner P.Ç.E. ve ego durumları ölçekleri uygulanmı tir. Ara tırma sonucunda, yeti kin ve koruyucu ebeveyn ego durumlarının problem çözme becerisini algılamada, yormamada pozitif do rultuda; ele tirel ebeveyn, do al çocuk ve duygulu çocuk ego durumlarının ise negatif do rultuda oldu u gözlemlenmi tir.

ahin ve Arı'nın (2000) ana-baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisine etkisinin incelendi i ara tırmada 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden ö rencilerden seçilen örnekleme psikososyal temelli problem çözme ölçe i, aile hayatı

ve çocuk yetiştirme tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, ailesi koruyucu anneli çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamasını yükselttiğini ve ev kadının rolünü reddetme ile ailede geçimsizlik, baskı, disiplin gibi faktörlerin çocukların problem çözme becerisi puanlarını anlamlı derecede etkilediğini göstermiştir.

Erenler (2007) acil servis hemirelerinin problem çözme becerilerini algılayıcıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki konulu çalışmada, acil servis hemireleri arasında; acil servis deneyimi fazla olan, kendini hissel güvende hisseden, kadın hemirelerin problem çözme yeteneklerine daha çok ($p<0.05$) güvendiklerini; 31 yaş ve üzeri hemireler ile acil servis deneyimi fazla olan hemirelerin kendilerini sorun çözücü olarak ($p<0.01$) algıladıklarını; Etilim Araştırma Hastanelerinde daha fazla durumluluk kaygı yaşandığını ($p<0.01$); acil servis deneyimi fazla olan ($p<0.05$), kendini hissel güvende hisseden ($p<0.01$) ve kendi tercihi ile acil serviste çalışan ($p<0.05$) hemirelerin durumluluk kaygısını daha az yaşadıklarını; kadın olan ($p<0.01$) ve acil serviste kurum görevlendirmesi ile çalışan ($p<0.05$) hemirelerin sürekli kaygıyı daha fazla yaşadıklarını; kendini hissel güvende hisseden ($p<0.01$) hemirelerin ise daha az sürekli kaygı yaşadığını belirlemiştir.

Erwin, Kathryn ve Purves (2004) çocukların hikayeleri arasındaki bilişsel problem çözme becerilerinin cinsiyet tipine göre belirlenmiş ikilemlerden etkilenip etkilenmedikleri durumunu incelemiştir ve 6-8 yaşlarında aynı okula giden 50 çocuk, sekiz sosyal problem çözme hikayesi ile hikelerarası bilişsel problem çözmenin ana unsuru olan alternatif çözümler düşünme (Alternative Solutions Thinking) ve nedenini düşünme (Consequential Thinking) becerileri test edilmiştir. Sekiz hikayenin dördü erkek çocuklar için daha önemli, dördü de kız çocuklar için daha önemli hikayelerdir. Kız ve erkek çocukların her cinsiyet tipi hikayesinden aldıkları puanlar cinsiyet, önerilen alternatif çözümlerin sayısı ve nedenleri tahmin etme puanları 2*2 Manova testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Aktiviteler, katılımcıların cinsiyeti ile bağlantılıysa, hikayelere ilgilerin yüksek olduğu, ancak hikayelerde alternatif çözümler düşünme ve nedenleri düşünme önerilerinin sayısında cinsiyetin önemli farklılığına neden olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Dereli, 2008).

Deniz (2004) karar verme ile problem çözme arasındaki ili kiyi inceledi i ara tırmasında, 454 ö renci ile çalı mı tır ve ö rencilerin 193'ü kız ve 261'i erkek ö rencidir. Kaçınan karar verme stili ile Heppner problem çözme envanteri alt ölçek ve toplam puan arasında pozitif yönlü anlamlı ili ki gözlenmi tir.

Danı ık (2005) ergenlerin sürekli öfke, öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ili ki çalı masında, ara tırmanın çalı ma evrenini Bolu Atatürk Lisesinde okumakta olan bütün ergenler olu turmaktadır. Örnekleme 311'i kadın 214'ü erkek olmak üzere toplam 555 ergenden olu maktadır. Veri toplamak amacıyla Problem Çözme Envanteri (Heppner ve Petersen, 1982), Sürekli Öfke-Öfke Tarzı Ölçe i (Spielberger, 1983), Kısa semptom Envanteri (Derogatis ve Lazarus, 1994), Duyguların Sosyal Paylaşımı Ölçe i (Ara tırmacı) ve Ki sel Bilgi Formu kullanılmı tır. Problem çözme ile toplumsal cinsiyet, psikolojik semptom ve sosyal paylaşım de i kenleri arasındaki ili ki anlamlı bulunmu ; bu de i kenlerin etkisini kontrol ettikten sonra problem çözme ile öfke kontrolü arasında anlamlı sonuçlar elde edilmi tir.

Gökbüzo lu (2008) ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ili ki isimli çalı masında, ergenlerin saldırganlık düzeylerine ili kin veriler Saldırganlık Ölçe i (Tuzgöl, 1998) ergenlerin problem çözme becerilerine ili kin veriler ise 'Problem Çözme Envanteri' (ahin, ahin ve Heppner, 1993) ile toplanmı tır. Ergenlerin cinsiyet, ya , anne-baba e itim durumu ve algılanan anne-baba tutumlarına ili kin verilerin toplanması için ise, ara tırmacı tarafından hazırlanan Ki sel Bilgi Formu kullanılmı tır. Sonuçlar, ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ili ki oldu unu göstermi tir. Ya ise saldırganlık düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratırken, problem çözme becerisinde bir farklılık yaratmamı tır ve anne-baba e itim durumu saldırganlık düzeyi ve problem çözme becerisinde bir farklılık yaratmamı tır.

Spivack ve Levine (1963) duygusal anlamda sorunlar ya ayan ergenlerin sorun çözme becerisiyle bakım evi ortamındaki davranı adaptasyonu arasındaki ili kiyi de erlendirmi ve ara tırma sonucunda, sıralı planlama ve sonuca varan dü ünme gerektiren görevlerde normal ergen erkeklerin dürtüsel hareket eden saldırgan ergenlerden daha iyi bir performans gösterdi i tespit edilmi tir. Saldırgan ergen

erkeklerin planlama ve öngörüyle sorunlara alternatif çözümler üretmede zorluk çektikleri görülmü tür (Shure & Spivack, 1972; Spivack & Levine, 1963).

Hisli (1990) Almanya'dan Türkiye'ye kesin dönü yapan lise ö rencilerinin uyum düzeylerine göre fonksiyonel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz dü ünceler ve problem çözme yeterlili i konusunda kendini algılayı larındaki farklılıkları incelemi tir. Ara tırma 146 lise ö rencisi üzerinde yapılmı ve ara tırma sonucunda, kız ö rencilerin erkek ö rencilere göre problem çözmenin ki isel kontrol boyutunda kendilerini daha iyi algıladıkları tespit edilmi tir. Ayrıca, depresyon puanları dikkate alındı ında, uyum yapabilen ve uyum yapamayan ö rencilerin depresyon ve kaygı puanları kar ıla tırıldı ında, uyum yapanların lehine problem çözme envanteri ve kaygı puanlarında farklılık bulunmu tur. Kaygı puanları dikkate alındı ında, uyum yapabilen ve yapamayan ö rencilerin depresyon ve problem çözme envanteri puanları kar ıla tırıldı ında, uyum yapabilenlerin lehine olmak üzere tüm puanlarda anlamlı bir farklılık gözlenmi tir.

Jerath, Gasija Malhota (1993) 40 üniversite ö rencisi üzerinde; zekâ, cinsiyet, içe dönüklük ve ya anılan stres düzeyinin problem çözme durumunda kaygı düzeyi üzerindeki etkisini ara tırmı tir. Ara tırmaya katılanlara yapılanmı bir problem çözme durumu verilmi ve bunu çözmeleri istenmi tir. Kaygı düzeyi, Spielberger'in Durumluk Kaygı Envanteriyle ölçülmü tür. Deneklerin kaygı düzeyi ölçümü problem durumundan önce ve sonra olmak üzere 3 kez ölçülmü tür. Sonuçlar; problem çözme durumunda orta düzey zekâyâ sahip olanlara göre, dı a dönüklerin içe dönüklere göre, stres düzeyi yüksek olanların dü ük olanlara göre ve kızların erkeklere göre daha yüksek kaygıya sahip olduklarını göstermi tir (Saygılı, 2000).

Schotte ve Clum (1987) kolej ö rencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile stres, umutsuzluk ve intihar dü üncesi arasındaki ili kiyi incelemi ler ve problem çözme becerisi dü ük olan ve olumsuz ya am stresinin baskısı altında olan bireylerin etkili problem çözme becerisi ile stres arasında ili kinin oldu u görülmü tür. Etkisiz problem çözme becerisine sahip bireylerde umutsuzluk dü üncesinin artması sonucu intihar dü üncesinin de arttı ı görülmü tür (Basmacı,1998).

Eliot ve Godshall (1991) üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile çalışmaları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda problem çözme becerisiyle çalışmaları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Benzer şekilde birçok araştırma sonucu çizgisinde, benlik saygısı düzeyini etkileyen faktörlerin, rekreatif etkinliklerin olumlu etkilediği faktörler ile benzer nitelikte olduğu düşünülebilir. Çeten ve arkadaşlarının (2006) egzersizin benlik saygısında iyileştirmesini, Tekin ve arkadaşları (2002) egzersizin kaygı, depresyon ve stresi azalttığını ve benlik saygısını olumlu etkilediğini, Çankaya (1997) yüksek benlik saygısına sahip kişilerin düşük sınav kaygısına sahip olduklarını, Gür (1996) depresyon düzeyi düşüktüğü benlik saygısının arttığını, Battle (1978) düşük benlik saygısı puanlarına sahip öğrencilerin, depresyon puanlarının daha yüksek olduğunu, Von Eye ve Lerner (1996) düşük kaygı ve depresyon düzeyinin yüksek benlik değeri ile pozitif ilişkili olduğunu ve fiziksel görünümünden memnuniyetin benlik saygısını olumlu etkilediğini, ayrıca, düşük benlik saygısına sahip olanların ve benlik saygısında değeri düşük gösterenlerin öfkeli olmaya daha fazla eğilim gösterdiklerini ve değeri düşük benlik saygısına sahip olanların güçlü öfke tetikçisi olduklarını, Gürkan (1990) benlik saygısı düşüktüğü, kaygı ve depresyon düzeylerinin arttığını, Camilla (1991) ekonomik zorluğun benlik saygısını, yalnızlık duygusunu ve depresyon düzeyini etkilediğini, Aksaray (2003) beceri eğitimi ve aktivite merkezli programların benlik saygısını geliştirdiğini ve on altı hafta sonra uygulanan son test puanları ile değeri düşük kalıcı olduğunu, Ordu (2005) psikososyal risk yatkınlığı olan ergenlerin benlik algılarını geliştirmeye yönelik olarak geliştirilen grup çalışmasının, ergenlerin benlik algılarının aile ilişkileri, dürtü kontrolü, bireysel değerler, başarı gücü, çevre doyumu, sosyal ilişkiler ve ruh sağlığı gibi değeri düşük kenlerle pozitif ilişkili olduğunu, Şahin (1994) arkadaş edinme güçlü çökmemenin ve başarı olmanın benlik saygısını artırdığını, Tarhan (1995) beden imajının özsaygı ve akademik başarı üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Şahin (1994) yaptığı çalışmada, yetiştirme yurtlarında kalan gençleri benlik saygılarını incelemiştir ve 15-18 yaş arası 223 kız ve erkek öğrenci çalışmaya katılmıştır. Rosenberg benlik saygısı envanteri kullanılan çalışmada sonucunda, okuyan gençlerin

benlik saygılarının sanat öğrenenlere göre, arkadaş edinme güçlü olmayan gençlerin benlik saygılarının diğerlerine göre, okulda ve iş yerinde kendini başarılı olarak algılayan gençlerin benlik saygılarının, başarısız olarak algılayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çeten ve arkadaşlarının (2006) yaptığı çalışmada, 6 haftalık egzersiz öncesi ve sonrası 12-15 yaş aralığındaki çocukların benlik saygısındaki değişimi belirleyen araştırmaları sonucunda, egzersizin, benlik saygısı ve benlik kavramlarının devamlılığında bir iyileşme sağladığı gözlemlenmiştir.

Tekin ve arkadaşları (2002) fiziksel egzersizin psikolojik faydaları olduğunu, özellikle egzersizin kaygı, depresyon ve stresi azaltırken; özsaygı ve benlik kavramı puanlarını arttırdığı belirlenmiştir.

Kılıçarslan'ın (2006) beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branşların fiziksel benlik algılarının karşılaştırılması isimli araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel benlik algıları %81 oranında olumlu çıkmış ve diğer tüm branşların ortalamaları %50 oranında olumlu çıkmıştır (Toçolu, 2007).

Ordu (2005) psikosozal risk yatkınlığı olan ergenlerin benlik algılarını geliştirici grup çalışması konulu araştırmasında, psikosozal grup çalışması 8 oturumdan oluşur ve oturumlar haftada bir düzenlenmiştir. Her oturum yaklaşık olarak 1 saat sürmüştür ve psikosozal risk yatkınlığı olan ergenlerin olumlu benlik algılarını geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmış olan grup çalışmasında, kendini tanıma, karar verme, kendini ortaya koyma, iletişim engelleri, olumsuz duygularla baş etme becerileri üzerinde durulmuştur. Psikosozal risk yatkınlığı olan ergenlerin benlik algılarını geliştirmeye yönelik olarak geliştirilen grup çalışmasının, ergenlerin benlik algılarının aile ilişkileri, dürtü kontrolü, bireysel değerler, baş etme gücü, çevre doyumu, sosyal ilişkiler ve ruh sağlığıyla ilişkili boyutlarında ergenlerin olumlu benlik algılarında beklenen düzeyde farklılaşmanın ortaya çıkmasında etkili olduğu ve psikosozal risk yatkınlığı olan ergenlerin olumlu benlik algılarını geliştirmeye yönelik olarak geliştirilen grup çalışması, ergenlerin olumlu benlik algılarında, beklenen düzeyde farklılaşmanın ortaya çıkmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Gür (1996) 13-20 ya grubundan 716 ergen üzerinde depresyon ve benlik saygısı ili kisini incelemi ve ara tırma sonuçları, ergenlerde depresyon ve benlik saygısı arasında anlamlı ve negatif yönde bir ili ki oldu unu göstermi tir.

Çankaya (1997) lise son sınıf ö rencilerinde sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik ba arı ili kisini inceleyen bir ara tırma gerçekte tirmi ve 294 ki i üzerinde sürdürülen çalı manın sonuçları, dü ük benlik saygısına sahip ö rencilerin, yüksek benlik saygısına sahip ö rencilere oranla daha yüksek sınav kaygısına, kızların da erkeklere oranla daha fazla sınav kaygısına sahip olduklarını göstermi tir.

Tarhan (1995) lise ö rencilerinin beden imajlarından ho nut olma düzeylerinin özsayıları ve akademik ba arıları üzerindeki etkisini 790 ki ilik lise ö rencisi grubunda ara tırma ve sonuçlar, beden imajının özsayı ve akademik ba arı üzerindeki etkisinin anlamlı oldu unu göstermi tir.

Kuzgun (1972) üniversite ö rencileri ile gerçekte tirdi i ara tırmasında ana-baba tutumlarının bireylerin kendilerini gerçekte tirme düzeyine etkisini incelemi ve ara tırmasında benlik saygısı ve aile sevgisi arasında güçlü ve anlamlı ili kiler oldu unu, demokratik ana-baba tutumları ile yüksek benlik saygısı arasında anlamlı ili kilerin oldu unu gözlemlemi tir.

Tufan (1989) üniversitede okuyan bir grup ö rencinin benlik saygısı düzeylerini belirlemek amacıyla sistemli bir ekilde birinci sınıftan son sınıfa kadar ö rencilere Coopersmith'in Benlik Saygısı Envanterini uygulamı ve ara tırma sonucunda, ö rencilerin ya am deneyimleri ile benlik saygıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ili ki bulmu ve dört yıl boyunca e itim gören ö rencilerin ya am deneyimleri arttıkça benlik saygılarının da arttı nı gözlemlemi tir. Aynı zamanda, yüksek ö retim sürecinin, ö rencilerin benlik saygısını artırıcı bir süreç olabilece ini yorumlamı ancak ö rencilerde böyle bir geli menin sa lanabilmesi için onların olumlu ya am deneyimlerinin artırılmasına ve sorunlarının çözümlenmesine yönelik hizmetlerin geli tirilmesi gerekti ine dikkat çekmi tir.

Gürkan'ın (1990) tıp fakültesi ve meslek yüksek okulunda okuyan öğrencilerin benlik saygısı, kaygı ve depresyon parametreleriyle bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda, benlik saygısı ile kaygı ve depresyon düzeyleri arasında negatif bir ilişkinin olduğu, yani benlik saygısı düştükçe, kaygı ve depresyon düzeylerinin arttığını, kaygı ile depresyon düzeyleri arasında pozitif ilişkinin olduğu ve cinsiyetin benlik saygısı, depresyon ve durumluk kaygı düzeyleri üzerinde etkili olmadığını ancak kız öğrencilerde sürekli kaygı düzeyinin anlamlı bir şekilde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Camilla (1991) öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik durumlarının, benlik saygısı, yalnızlık ve depresyon düzeyleri ile ilişkisini incelemiştir, ailenin ekonomik zorluğunun, hem kız hem de erkek öğrencilerde benlik saygısını, yalnızlık duygusunu ve depresyon düzeyini etkilediğini gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, erkek öğrencilerde, suçluluk ve ekonomik durum arasında pozitif yönde ilişkin olduğu, olumlu ve destekleyici aile ilişkilerinin ve ebeveynlerin evlilikten mutlu olmalarının, ekonomik zorluğun olumsuz etkilerini azalttığını gözlemlenmiştir.

Taysi (2000) üniversite öğrencilerinin arkadaşlardan ve aileden sağladıkları destek algılaması ile benlik saygıları düzeyini incelediği araştırmada, aileden alınan destek algısının öğrencilerin benlik saygısını olumlu yönde etkilediği, arkadaşlardan alınan destek algısının da benzer şekilde öğrencilerin benlik saygılarını yükselttiği tespit edilmiştir.

Von Eye ve Lerner (1996) 6. ve 7. sınıfa devam eden (%50 kız) 214 kişilik grup ile yürüttükleri araştırmada, algılanan ailesel kabul, benlik algısı ve duygusal uyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve araştırmada, erkeklerde düşük kaygı, depresyon, yüksek benlik değeri ve fiziksel görünümünden memnuniyet arasında ilişki olduğu ve kızlar için; ailesel kabulün, benlik değeri ile algılanan çekiciliğin belirleyicisi olduğu gözlemlenmiştir. Waschull ve Kernis (1996) 145 kişilik ilköğretim öğrencilerinden oluşan grup üzerinde çalışmaları ve sonuçları, düşük benlik saygısı ve benlik saygısında değişkenlik öfkeli olmaya daha fazla eğilim ile ilişkili bulunmuştur ve ayrıca benlik saygısı değişken olan insanlar arasında benlik saygısı sürekli olanlara göre, benlik

saygısı tehditleri daha güçlü öfke tetikçileri olmakta oldu unu göstermi tir (Toço lu, 2007).

Orhan'ın (2006) Samsun'da çalı an pratisyen hekimlerde tükenmi lik, benlik saygısı ve stresle ba a çıkma yolları isimli çalı masında, hastanede çalı an hekimlerin sa lık ocaklarında çalı anlara oranla duyarsızla malarının daha yüksek, ki isel ba arılarının daha dü ük oldu u saptanmı tır. Kadın hekimlerin ki isel ba arı duygularının daha dü ük, evli hekimlerin duygusal tükenmi liklerinin daha yüksek ve ki isel ba arılarının daha dü ük oldu u, ya , meslekte geçen süre arttıkça duygusal tükenmi li in arttı ı, günlük çalı ma süresi arttıkça, duygusal tükenmi lik ve duyarsızla manın arttı ı, ki isel ba arının azaldı ı saptanmı tır. Hekimlerin benlik saygısı yüksek bulunmu tur. Kendine güvenli davranı arttıkça iyimser davranı in arttı ı ve boyun e ici davranı in azaldı ı bulunmu tur. yimser davranı arttıkça boyun e ici davranı in da arttı ı bulunmu tur. Benlik saygısı ile duyarsızla ma arasında olumsuz, ki isel ba arı ile olumlu bir ili ki görülmü tür. Güvensiz yakla ım arttıkça, duygusal tükenmi li in arttı ı, güvenli yakla ım azalıp, boyun e ici yakla ım arttıkça duyarsızla manın arttı ı ve ki isel ba arının azaldı ı tespit edilmi tir. Bu çalı ma sonucunda, tükenmi lik ile benlik saygısı arasında bir ili ki bulundu u görülmü tür. Ayrıca, bazı çalı ma ko ullarının, sosyodemografik özelliklerin ve stresle ba a çıkma yollarının tükenmi li in ortaya çıkmasında etkili oldu u belirlenmi tir.

Madenolu (2010) e itim örgütü yöneticilerinin örgütsel stres kaynakları ve stresle ba a çıkma tarzlarının benlik saygısı düzeyleriyle olan ili kisi konulu çalı masında, stres kayna nın etkisi arttıkça benlik saygısı düzeyinde dü ü görülmektedir. E itim örgütü yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile stresle ba a çıkma tarzları arasındaki ili ki incelendi inde ise benlik saygısı düzeylerinin, kendine güvenli yakla ım ve iyimser yakla ımla pozitif, kendine güvensiz yakla ım, boyun e ici yakla ım ve sosyal destek arama davranı ıyla negatif bir ili ki içerisinde oldu u tespit edilmi tir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Ara tırma Grubu

Deney ve kontrol grupları Düzce Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda yapılan toplantıda elde edilen veriler doğrultusunda, 2011-2012 eğitim öğretim yılında okula başlandı ve algılanan problem çözme becerisi ile benlik saygısı özellikleri düşük düzeylerde görülen öğrencilerden oluşturulmuştur. Ara tırmada, deney ve kontrol grubunun, cinsiyet, lise mezuniyet türü, lisedeki bölüm, toplam gelir düzeyi, son 10 yılda yaşadığı yerleşim yeri, kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduğu gibi parametreler açısından homojen olmasına dikkat edilmiştir. Uygulanan Heppner Problem çözme becerisi ve Coopersmith Benlik saygısı envanterlerinin sonuçlarına göre, algılanan problem çözme becerisi ile benlik saygısı düzeyleri düşük düzeyde görülen ve katılım için gönüllü olan 51 öğrenci deney grubu ve 60 öğrenci kontrol grubu için belirlenmiştir ve ara tırma toplam 111 öğrenci ile yürütülmüştür.

3.2. Ara tırmanın Yöntemi

Ara tırma ön test- son test deney deseni

Gruplar	Deney i lemi	Ölçme	Deney i lemi
Deney Grubu	Ön test	lem	Son test
Kontrol Grubu	Ön test	-	Son test

3.3. Çalışmanın Uygulanmasıyla İlgili Alınan İzinler ve Yapılan Toplantılar

Öncelikle, Düzce Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokuluna ara tırmanın başlatılması için izin dilekçesi yazılmış ilgili bölüm başkanlığına ara tırmanın yöntem, amaç ve faydası hakkında bilgi verilmiştir. İzin alındıktan sonra Yabancı Diller Yüksekokulu'nun tüm öğrencilerine ilgili envanterler uygulanmış, her sınıfa

uygulamadan önce ara tırma ile ilgili açıklamalar yapılmı ve gönüllülük esasının ön planda oldu u vurgulanmı tır. Envanter sonuçlarına göre ara tırmaya davet edilmı ö renciler ile bir araya gelinmi ve ara tırmanın nitelik yönü, içeri i, amacı ve yöntemi, yeri, süresi hakkında bilgilendirme yapılmı ve uygun gün ile saatler konusunda ö rencilerin önerilerinin dinlendi i bir toplantı düzenlenmi tir. Bu toplantıda ö renciler ile birlikte programın içeri i hakkında görü ülmü ve programın gün ve saatleri ö rencilerin oylamasına sunulurak belirlenmi tir.

Çalı manın yapılmasıyla ilgili tüm i lemler tamamlandıktan sonra Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi Ara tırma ve Etik Kurulu'na ara tırma ba vurusu dosyası hazırlanmı ve sunulmu tur. Etik kurul, çalı manın etik standartlarına uygun oldu u kararına vararak çalı mayla ilgili ön onay vermi tir. Bu onay alındıktan sonra etkinlikler ba latılmı tır. Doktora tezi kapsamında Kocaeli Üniversitesi Bilimsel Ara tırma Proje Birimine ba vuru yapılmı ve onay alınmı tır. Bu do rultuda projemize belirli bir ö denek sa lanmı tır.

3.4. Uygulanacak Rekreatif Etkinlikler Programının Olu um Süreci

Rekreatif sporların temelinde hareketli bir ya am tarzı yatmaktadır. Hareketli bir ya am tarzının insana kazandıracaklarını a a ıdaki gibi özetlemek mümkündür:

- Fiziksel ve ruhsal sa lı ın geli mesi,
- nsanların sosyalle mesi,
- Ki isel beceri ve yeteneklerin geli mesi,
- Rekreatif faaliyetlerde yaratıcılık gücünün geli tirilmesi,
- Çalı ma ba arısının ve i veriminin artması,
- nsana mutluluk ve huzur vermesi,
- Toplumsal dayanı ma ve bütünle meyi sa laması,
- Demokratik toplumun yaratılmasında imkan sa lamasıdır (Zorba, 2008).

Ara tırma ile ilgili anketlere katılan ö rencileri, ara tırma konusu hakkında bilgilendirmek için bir defa bilgilendirme toplantısı yapılmı , toplantıya anketlerde gönüllü oldu unu ifade etmi olan ve ara tırmanın amaçlarına uygun bulunan 200 ö renci davet edilmı tir, toplantı sonucunda açıklamalar do rultusunda gönüllü

oldu unu beyan eden 113 ö renci ile uygulanacak olan rekreasyon programı ile ilgili görüş alı veri inin sa lanması açısından ikinci toplantı Yabancı Diller Yüksekokulunda düzenlenmiştir. Uygulanacak rekreatif etkinlikler programı ara tırma konusuna uygun olarak nitelik yönü ile stratejik özellikler içeren ve deney grubunun problem çözme becerileri algısını geli tirebilece i ve benlik saygılarına olumlu etki edebilece i dü ünülen aktivitelerden olu turulmu tur. Program olu turulurken ö rencilere verilen bilgilendirme anketinde sanatsal ve kültürel etkinlikler olarak iki ık altında birçok kültürel etkinlikler ve spor etkinlikleri sunulmu ö rencilerin istekleri program olu turulurken göz önünde bulundurulmu tur. Belirlenen tarihlerde uygulanacak olan etkinlik haftada iki kez ve yakla ık iki er saat olmak üzere 12 hafta süresince uygulanmıştır. Uygulanan rekreatif etkinlik programı a a ıda tablo halinde gösterilmiştir.

ekil – 3.1. Uygulanan Rekreatif Etkinlikler Programı, Aktivite Süreleri, Aktivite Yerleri

Aktiviteler	Uygulama Sayısı	Uygulama Süresi	Uygulanan Hafta	Uygulama Yeri	Toplam Uygulanma Süresi
Bowling	6	12 saat	6	Düzce Fiskomar	Tüm aktiviteler 12 hafta uygulanmıştır ve tekrar sayıları ö rencilerin iste i üzerine de i tirilmiştir.
Futsal	4	8 saat	4	D.Ü. Spor Salonu	
Voleybol	4	8 saat	4	D.Ü. Spor Salonu	
Hentbol	4	8 saat	4	D.Ü. Spor Salonu	
Tenis	2	4 saat	2	D.Ü. Tenis Kortu	
Paintball	3	6 saat	3	Düzce Kaplano lu Paintball	
Binicilik	1	1 saat	1	Düzce Binef At Çiftli i	
Piknik	1	5 saat	1	Düzce Binef At Çiftli i	

Bu kapsamda, uygulama sayısı olarak 6 tekrar, uygulama süresi olarak 12 saat ve uygulanan hafta olarak 6 olmak üzere bowling aktivitesi; uygulama sayısı olarak 4,

uygulama süresi olarak 8 saat ve uygulanan hafta olarak 4 olmak üzere futsal aktivitesi; uygulama sayısı olarak 4, uygulama süresi olarak 8 saat ve uygulanan hafta olarak 4 olmak üzere voleybol aktivitesi; uygulama sayısı olarak 4, uygulama süresi olarak 8 saat ve uygulanan hafta olarak 4 olmak üzere hentbol aktivitesi; uygulama sayısı olarak 2, uygulama süresi olarak 4 ve uygulanan hafta olarak 2 olmak üzere tenis aktivitesi; uygulama sayısı olarak 3, uygulama süresi olarak 6 saat ve uygulanan hafta olarak 3 olmak üzere paintball aktivitesi, uygulama sayısı olarak 1, uygulama süresi olarak 1 saat ve uygulanan hafta olarak 1 olmak üzere binicilik aktivitesi ve son olarak deney grubu ö rencileriyle bir kere olmak üzere pikni e gidilmi ve burada ö renciler kendi aralarında e lenceli oyunlar (çuval yarı 1, halat çekme yarı 1, kabak oyunu, birdirbir) oynamı , kazanana bir bayan ve bir erkek ö renciye at nalı hediye edilmi ve çiftlik alanı at çiftli i oldu undan atlar hakkında genel bilgi sahibi olmu lardır. Ö rencilerin aktivite yerlerine ula mının sa lanması için otobüs kiralandı ve uygulamalardan sonra tekrar ö renciler e itim alanlarına veya ehir merkezine otobüs ile ula tırlıldı. Programda olan etkinliklerin, genel olarak dikkat düzeyini yükselten, motivasyonu artıran, bazı bran etkinliklerinde plan ve takım oyunu gerektiren, karar mekanizmasını harekete geçiren, sabrı geli tiren özelliklere sahip olmasına dikkat edilmi tir.

Uygulanmı olan rekreasyon programı ö rencilerin görü lerine sunulmu ve yapılan toplantılar sonucu ekillenmi tir. Uygulama sürecinde rekreatif etkinliklerin özellikleri göz önünde bulundurularak ö renciler farklı sayılarda gruplandırıldı ve böylelikle aktivitelerin verimli olması sa lanmı tir. Rekreatif etkinlikler bo zaman diliminde gerçekleştirilen bir özelli e sahip oldu undan ve gönüllük esasına dayandı ndan deneklerin devam etmeleri için herhangi bir baskı söz konusu olmamı tir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Ara tırmamızda, denekler hakkında bilgi edinmek için 15 soru içeren bilgi formu, problem çözme becerilerini ölçmek için Problem Çözme Envanteri ve Cooper Smith Benlik Saygısı Envanteri kullanılacaktır, ayrıca rekreatif etkinlikler içinde, takım sporları uygulamaları uygun bulunan spor salonlarında gerçekleştirilmi tir.

3.5.1. Bilgi Formu

Ara tırmanın amacına yönelik olarak, ara tırmacı tarafından geliştirilen, öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek üzere hazırlanmış 15 soru içeren bir formdur.

3.5.2. Problem Çözme Envanteri

Problem Çözme Envanteri; bireylerin problem çözme konusunda kendini algılayışını ölçmek amacıyla Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe formu, Problem Çözme Envanteri Nail Akin, Nesrin H. Akin ve Paul Heppner (1993) tarafından Türkiye uyarlaması yapılmıştır. Kendini değerlendirme türü olan ölçek bireysel ve grup olarak uygulanabilir. Ölçek, ergen ve yetkinlere uygulanır ve zaman sınırlaması yoktur. 35 maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir ve cevaplar soru formu üzerinde işaretlenir. En düşük 32 en yüksek 192 puan alınabilir. Yüksek puan bireyin algılanan problem çözme becerisi düzeyinin olumsuz yönde olduğunu göstermektedir.

Problem Çözme Envanterinin Güvenirliliği:

Çıkarılabilirlik: Toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $r=0.88$ olarak bulunmuştur.

Yarıya bölme güvenilirliği: Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise $r=0.81$ olarak bulunmuştur.

Problem Çözme Envanterinin Geçerliliği:

Ölçüt bağımsız geçerlik: Ölçeğin toplam puanı ile Beck depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı 0.33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise 0.45 olarak bulunmuştur.

Yapı geçerliliği: Ölçeğin, Beck depresyon Envanteri ve STAI - A'dan alınan puanlara göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği belirtilmektedir. Yapılan diskriminant analizi sonucunda ise ölçeğin disforik olan ve disforik olmayan

grupları, ait oldukları gruplara %94 ve %55 oranlarında; kaygılı olan ve kaygılı olmayan grupları ise %90 ve %80 oranlarında do ru olarak sınıflandırabildi i ortaya çıkmı tır (Saygılı, 2000).

3.5.3. Benlik Saygısı Envanteri

Cooper Smith Benlik Saygısı Envanteri, Stanley Coopersmith tarafından 1975 yılında geli tirilmi . Ki inin çe itli alanlarda kendisi hakkındaki tutumunu de erlendirmede kullanılan bir ölçme aracıdır. Turan ve Tufan tarafından Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalı ması 1987 yılında gerçe klerle tirilmi tir. Aracın güvenilirlik kat sayısı $r=0.76$ ($p<0.05$) olarak bulunmu tur. Aracın geçerli ine yönelik, Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri ile arasındaki ili kiye bakıldı nda $r=0.61$ ($p<0.05$) anlamlı düzeyde ili ki bulunmu tur. Yeti kin formu kullanılmı tır. 25 maddeden olu an 0-1 arası puanlanan bir ölçektir (Turan ve Tufan, 1987).

3.6. Verilerin Analizi

Veriler, betimsel istatistiksel teknikler, veriler niteliksel olarak de erlendirildi iden homojenlik durumunu ölçmek için k-kare testi, ön test ve son testler ise ba ımlı ve ba ımsız gruplarda t testi kullanılarak analiz edilmi tir. Elde edilen veriler SPSS 16.0 istatistik programında test edilmi ve anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmı tır.

4. BULGULAR

12 haftalık rekreatif etkinliklerin üniversite öğrencilerinin algılanan problem çözme beceri ve benlik saygısı düzeylerine etkilerinin incelendiği bu araştırmada deney grubu ve kontrol grubuna ait değerler ve değerimleri tablolar halinde gösterilmiştir.

Çizelge 4.1. Rekreatif Etkinliklere Katılan Öğrencilerin Homojenlik Durumu

Kategori		Deney Grubu		Kontrol Grubu		p	
		n	%	n	%		
Cinsiyet	Erkek	27	52,9	25	58,3	0.236	p>0.05
	Bayan	24	47,1	35	41,7		
Mezuniyet Lise Türü	Düz	28	54,9	38	63,3	0.381	p>0.05
	Fen	1	2,0	1	1,7		
	Anadolu	10	19,6	10	16,7		
	Yatılı	1	2,0	0	0		
	Öğretmen	3	5,9	0	0		
	Meslek	8	15,7	11	18,3		
Lisedeki Bölüm	Sayısal	34	66,7	44	73,3	0.444	p>0.05
	Sözel	0	0	0	0		
	Eğitimsel	17	33,3	16	26,7		
Ailenin Toplam Geliri	500 TL'den az	10	19,6	10	16,3	0.337	p>0.05
	501-1000 TL	3	5,9	2	3,3		
	1001-1500TL	23	45,1	37	61,7		
	1500 TL üstü	15	29,4	11	18,3		
Son 10 Yıl Yaşam Yeri	1	34	66,7	44	73,3	0.285	p>0.05
	İç	13	25,5	15	25		
	Köy	4	7,8	1	1,7		
	Yurt Dışı	0	0	0	0		
Kardeş Sayısı	1			1	1,7	0.249	p>0.05
	2	4	7,8	20	33,3		
	3	23	45,1	22	36,7		
	4	14	27,5	14	23,3		
	5	7	13,7	2	3,3		
	6	3	5,9	1	1,7		
Kaçınca Çocuk	1	18	35,3	25	41,7	0.854	p>0.05
	2	20	39,2	21	35		
	3	9	17,6	11	18,3		
	4	4	7,8	3	5		

Çizelge 4.1’de görüldü ü üzere deney ve kontrol gruplarının, rekreatif etkinliklere ba lamadan önce homojen olmaları göz önünde bulundurulmu tur. Bu de erlere göre, cinsiyet bakımından deney grubunda 27 erkek (%52,9), 24 bayan (%47,1), kontrol grubunda ise 25 erkek (%58,3), 35 bayan (%41,7) ö renci olmak üzere, her iki grup kar ıla tırıldı ında ($p=0.236$, $p>0.05$) sonucu elde edilmi ve cinsiyet de i keni bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamı tur.

Çizelge 4.1’de görüldü ü üzere mezuniyet lise türü bakımından deney grubunda, 28 Düz lise (%54,9), 1 Fen lisesi (%2,0), 10 Anadolu lisesi (%19,6), 1 Yatılı (%2,0), Ö retmen Lisesi 3 (%5,9), 8 Meslek Lisesi (%15,7), kontrol grubunda ise 38 Düz lise (%63,3), 1 Fen lisesi (%1,7), 10 Anadolu lisesi (%16,7), 11 Meslek Lisesi (%18,3) mezunu ö renci olmak üzere her iki grup kar ıla tırıldı ında ($p=0.381$, $p>0.05$) sonucu elde edilmi ve lise türü de i keni bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamı tur.

Çizelge 4.1’de görüldü ü üzere lisedeki bölüm bakımından deney grubunda, 34 sayısal (%66,7), 17 e it a ırlık (%33,3), kontrol grubunda ise 44 sayısal (%73,3), 16 e it a ırlık (%26,7) mezunu ö renci olmak üzere her iki grup kar ıla tırıldı ında ($p=0.444$, $p>0.05$) sonucu elde edilmi ve lisedeki bölüm de i keni bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamı tur.

Çizelge 4.1’de görüldü ü üzere toplam gelir bakımından deney grubunda, 10 ö renci 500TL’den az (%19,6), 3 ö renci 501-1000TL arasında (%5,9), 23 ö renci 1001-1500TL arasında (%45,1), 15 ö renci 1500TL üstünde (%29,4), kontrol grubunda ise 10 ö renci 500TL’den az (%16,3), 2 ö renci 501-1000TL arasında (%3,3), 37 ö renci 1001-1500TL arasında (%61,7), 11 ö renci 1500TL üstünde (%18,3) gelir sahibi olmak üzere iki grup kar ıla tırıldı ında ($p=0.337$, $p>0.05$) sonucu elde edilmi ve toplam gelir de i keni bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamı tur.

Çizelge 4.1’de görüldü ü üzere son 10 yılda ya anılan yer bakımından deney grubunda, 34 ö renci il (%66,7), 13 ö renci ilçe (%25,5), 4 ö renci köy (%7,8), kontrol grubunda ise 44 ö renci il (%73,3), 15 ö renci ilçe (%25), 1 ö renci köy (%1,7) olmak

üzere iki grup kar ıla tırıldı ında ($p=0.337$, $p>0.05$) sonucu elde edilmi ve toplam gelir de i keni bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamı tır.

Çizelge 4.1'de görüldü ü üzere karde sayısı bakımından deney grubunda, 2 karde sahibi 4 (%7,8), 3 karde sahibi 23 (%45,1), 4 karde sahibi 14 (%27,5), 5 karde sahibi 7 (%13,7), 6 karde sahibi 3 (5,7), kontrol grubunda ise 1 karde sahibi 1 (%1,7), 2 karde sahibi 20 (%33,3), 3 karde sahibi 22 (%36,7), 4 karde sahibi 14 (%23,3), 5 karde sahibi 2 (3,3), 6 karde sahibi 1 (1,7) sayısına sahip ö renci olmak üzere iki grup kar ıla tırıldı ında ($p=0.249$, $p>0.05$) sonucu elde edilmi ve toplam gelir de i keni bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamı tır.

Çizelge 4.1'de görüldü ü üzere kaçınıcı çocuk olması bakımından deney grubunda, 18 adet 1. çocuk (%35,3), 20 adet 2. çocuk (%39,2), 9 adet 3. çocuk (%17,6), 4 adet 4. çocuk (%7,8), kontrol grubunda ise 25 adet 1. çocuk (%41,7), 21 adet 2. çocuk (%35), 11 adet 3. çocuk (%18,3), 3 adet 4. çocuk (%5) olmak üzere iki grup kar ıla tırıldı ında ($p=0.854$, $p>0.05$) sonucu elde edilmi ve toplam gelir de i keni bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamı tır.

Çizelge 4.2. Rekreatif Etkinliklere Katılan Ö rencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Kategori		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Erkek	27	52,9	25	58,3
	Bayan	24	47,1	35	41,7
Mezuniyet Lise Türü	Düz	28	54,9	38	63,3
	Fen	1	2,0	1	1,7
	Anadolu	10	19,6	10	16,7
	Yatılı	1	2,0	0	0
	Ö retmen	3	5,9	0	0
	Meslek	8	15,7	11	18,3
Lisedeki Bölüm	Sayısal	34	66,7	44	73,3
	Sözel	0	0	0	0
	E it A rlık	17	33,3	16	26,7
Ailenin Toplam Geliri	500 TL'den az	10	19,6	10	16,3
	501-1000 TL	3	5,9	2	3,3
	1001-1500TL	23	45,1	37	61,7
	1500 TL üstü	15	29,4	11	18,3
Ciddi Hastalık	Evet	0	0	0	0
	Hayır	0	100	0	100
Aile Ya am	Anne Sa	51	100	60	100
	Ölü	0	0	0	0
	Baba Sa	51	100	60	100
	Ölü	0	0	0	0
Aile E itim	Anne Üniversite	17	33,3	0	0
	Lise	23	45,1	15	25
	İkö retim	11	21,6	35	58,3
	Okur-yazar	0	0	10	16,7
	Baba Üniversite	13	25,5	26	43,3
	Lise	16	31,4	30	50,0
	İkö retim	10	19,6	4	6,7
Okur-yazar	12	23,5	0	0	
Son 10 Yıl Ya am Yeri	İ	34	66,7	44	73,3
	İçe	13	25,5	15	25,0
	Köy	4	7,8	1	1,7
	Yurt Dı ı	0	0	0	0
Karde Sayısı	1	4	7,8	1	1,7
	2	23	45,1	20	33,3
	3	14	27,5	22	36,7
	4	7	13,7	14	23,3
	5	3	5,9	2	3,3
	6	3	0	1	1,7
Kaçınıcı Çocuk	1	18	35,3	25	41,7
	2	20	39,2	21	35,0
	3	9	17,6	11	18,3
	4	4	7,8	3	5,0

Çizelge 4.2'de görülen de erlere göre; cinsiyet bakımından deney grubunda, 27 erkek (%52,9), 24 bayan (%47,1), kontrol grubunda ise 25 erkek (%58,3), 35 bayan (%41,7) ö renci olmak üzere, toplam 111 ö renci ara tırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Çizelge 4.2’de görülen de erlere göre mezuniyet lise türü bakımından deney grubunda, 28 Düz lise (%54,9), 1 Fen lisesi (%2,0), 10 Anadolu lisesi (%19,6), 1 Yatılı (%2,0), Ö retmen Lisesi 3 (%5,9), 8 Meslek Lisesi (%15,7), kontrol grubunda ise 38 Düz lise (%63,3), 1 Fen lisesi (%1,7), 10 Anadolu lisesi (%16,7), 11 Meslek Lisesi (%18,3) mezunu ö renci oldu u ve lisedeki bölüm bakımından deney grubunda 34 sayısal (%66,7), 17 e it a ırlık (%33,3), kontrol grubunda ise 44 sayısal (%73,3), 16 e it a ırlık (%26,7) bölümlerinden mezun ö renci oldu u belirlenmi tir.

Çizelge 4.2’de görülen de erlere göre toplam gelir bakımından deney grubunda, 10 ö renci 500TL’den az (%19,6), 3 ö renci 501-1000TL arasında (%5,9), 23 ö renci 1001-1500TL arasında (%45,1), 15 ö renci 1500TL üstünde (%29,4), kontrol grubunda ise 10 ö renci 500TL’den az (%16,3), 2 ö renci 501-1000TL arasında (%3,3), 37 ö renci 1001-1500TL arasında (%61,7), 11 ö renci 1500TL üstünde (%18,3) gelire sahip oldu unu bildirmi lerdir ve son 10 yılda ya anılan yer bakımından deney grubunda, 34 ö renci il (%66,7), 13 ö renci ilçe (%25,5), 4 ö renci köy (%7,8), kontrol grubunda ise 44 ö renci il (%73,3), 15 ö renci ilçe (%25), 1 ö renci köy (%1,7) yerle im yeri olarak göstermi tir.

Çizelge 4.2’de görülen de erlere göre ciddi bir hastalı a sahip olma durumu bakımından deney grubu ile kontrol grubunda ciddi hastalı ın (%100) bulunmadı ı tespit edilmis , bunun yanı sıra, ailede annenin ve babanın ölü ya da sa olması bakımından deney grubu ile kontrol grubunda anne ile baba (%100) sa olarak bulunmu ve ailede anne ve baba e itim düzeyleri bakımından deney grubunda anne için 17 üniversite (%33,3), 23 lise (%45,1), 11 ilkö retim (%21,6), baba için ise 13 üniversite (%25,5), 16 lise (%31,4), 10 ilkö retim (%19,6), 12 okur-yazar (%23,5) mezunu ve kontrol grubunda anne için 15 lise (%25), 35 ilkö retim (%58,3), 10 okur-yazar (%16,7), baba için ise 26 üniversite (%43,3), 30 lise (%50), 4 ilkö retim (6,7) düzeyinde mezuniyet dereceleri bulunmu tur.

Çizelge 4.2’de görülen de erlere göre karde sayısı bakımından deney grubunda 2 karde sahibi 4 (%7,8), 3 karde sahibi 23 (%45,1), 4 karde sahibi 14 (%27,5), 5 karde sahibi 7 (%13,7), 6 karde sahibi 3 (5,7), kontrol grubunda ise 1 karde sahibi 1 (%1,7), 2 karde sahibi 20 (%33,3), 3 karde sahibi 22 (%36,7), 4 karde

sahibi 14 (%23,3), 5 karde sahibi 2 (3,3), 6 karde sahibi 1 (1,7) olan ve kaçınıcı çocuk olması bakımından deney grubunda 18 adet 1. çocuk (%35,3), 20 adet 2. çocuk (%39,2), 9 adet 3. çocuk (%17,6), 4 adet 4. çocuk (%7,8), kontrol grubunda ise 25 adet 1. çocuk (%41,7), 21 adet 2. çocuk (%35), 11 adet 3. çocuk (%18,3), 3 adet 4. çocuk (%5) olan ö renci ara tırmaya gönüllü olarak katılmış tır.

Çizelge 4.3. Rekreatif Etkinliklere Katılan Ö rencilerin Toplam Olarak Bazı De i kenlerinin Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Durumları

	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	s.s.
Ya	111	17	25	18,97	1,33
Problem Çözme Envanteri Ön Test	111	95	135	115,53	9,03
Problem Çözme Envanteri Son Test	111	73	130	101,02	17,44
Benlik Saygısı Ön Test	111	52	76	64,10	5,24
Benlik Saygısı Son Test	111	56	96	71,24	10,38

Çizelge 4.3'te görüldü ü üzere rekreatif etkinliklere katılan ö rencilerin ya 18.97 ± 1.33 , problem çözme envanteri ön test $115,53 \pm 9,03$, problem çözme envanteri son test $101,02 \pm 17,44$, Coopersmith benlik saygısı envanteri ön test $64,10 \pm 5,24$, Coopersmith benlik saygısı envanteri son test $71,24 \pm 10,38$ olarak bulunmu tur.

Çizelge 4.4. Rekreatif Etkinliklere Katılan Ö rencilerin Deney Grubu Olarak Bazı De i kenlerinin Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Durumları

	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	s.s.
Ya	51	17	25	19,01	1,46
Problem Çözme Envanteri Ön Test	51	104	135	116,72	7,35
Problem Çözme Envanteri Son Test	51	73	105	85,37	8,20
Benlik Saygısı Ön Test	51	56	76	64,23	5,27
Benlik Saygısı Son Test	51	68	92	81,09	6,09

Çizelge 4.4'te görüldü ü üzere rekreatif etkinliklere katılan deney grubu ö rencilerinin ya 19.01±1.46, problem çözüme envanteri ön test 116,72±7,35, problem çözüme envanteri son test 85,37±8,20, Coopersmith benlik saygısı envanteri ön test 64,23±5,27, Coopersmith benlik saygısı envanteri son test 81,09±6,09 olarak bulunmu tur.

Çizelge 4.5. Rekreasyon Programına Katılan Ö rencilerin Kontrol Grubu Olarak Bazı De i kenlerinin Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Durumları

	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	s.s.
Ya	51	18	25	18,93	1,23
Problem Çözüme Envanteri Ön Test	51	95	128	114,51	10,20
Problem Çözüme Envanteri Son Test	51	91	130	114,33	10,88
Benlik Saygısı Ön Test	51	52	76	64	5,25
Benlik Saygısı Son Test	51	56	72	62,86	3,76

Çizelge 4.5'te görüldü ü üzere rekreatif etkinliklere katılan kontrol grubu ö rencilerinin ya 18.93±1.23, problem çözüme envanteri ön test 114,51±10,20, problem çözüme envanteri son test 114,33±10,88, Coopersmith benlik saygısı envanteri ön test 64±5,25, Coopersmith benlik saygısı envanteri son test 62,86±3,76 olarak bulunmu tur.

Çizelge 4.6. Uygulama ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Toplam Ön Test-Son Test Fark Tablosu

	n	Grup	Ön Test Ort±SS	Son Test Ort±SS	p	
Problem Çözme Envanteri	51	Deney	116,72±7,35	85,37±8,20	0.001	p<0.05
	60	Kontrol	114,51±10,20	114,33±10,88	0.835	p>0.05
	p		,201	0.001		
			p>0.05	p<0.05		
Benlik Saygısı Envanteri	51	Deney	64,23±5,27	81,09±6,09	0.001	p<0.05
	60	Kontrol	64±5,25	62,86±3,76	0.114	p>0.05
	p		0.815	0.001		
			p>0.05	p<0.05		

(Problem Çözme Envanteri puanlarının dü mesi problem çözme beceri algısının yükseldi ini göstermektedir.)

Çizelge 4.6’da görüldü ü üzere deney grubu ile kontrol grubu arasında, P.Ç.E. puanları bakımından fark durumu incelendi inde, deney grubu P.Ç.E. ön test puanları 116,75 ile kontrol grubu P.Ç.E. ön test puanları 114,51 arasında anlamlı bir fark bulunmamı tır ($p=0.201$, $p>0.05$) ve deney grubu P.Ç.E. son test puanları 85,37 ile kontrol grubu P.Ç.E. son test puanları 114,33 arasında anlamlı bir fark bulunmu tur ($p=0.001$, $p>0.05$).

Çizelge 4.6’da görüldü ü üzere deney grubu P.Ç.E. ön test puanları 116,72 ile deney grubu P.Ç.E. son test puanları 85,37 arasında anlamlı bir fark bulunmu tur ($p=0.001$, $p>0.05$). Kontrol grubu P.Ç.E. ön test puanları 114,51 ile kontrol grubu P.Ç.E. son test puanları 114,33 arasında anlamlı bir fark bulunmamı tır ($p=0.201$, $p>0.05$).

Çizelge 4.6’da görüldü ü üzere deney grubu ile kontrol grubu arasında, C.B.S.E. puanları bakımından fark durumu incelendi inde, deney grubu C.B.S.E. ön test puanları 64,23 ile kontrol grubu C.B.S.E. ön test puanları 64 arasında anlamlı bir fark bulunmamı tır ($p=0.815$, $p>0.05$) ve deney grubu C.B.S.E. son test puanları 81,09 ile kontrol grubu C.B.S.E. son test puanları 62,86 arasında anlamlı bir fark bulunmu tur ($p=0.001$, $p<0.05$). Deney grubu C.B.S.E. ön test puanları 64,23 ile deney grubu C.B.S.E. son test puanları 81,09 arasında anlamlı bir fark bulunmu tur ($p=0.001$,

$p < 0.05$). Kontrol grubu C.B.S.E. ön test puanları 64 ile kontrol grubu C.B.S.E. son test puanları 62,86 arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0.114$, $p > 0.05$).

5. TARTI MA

Rekreatif etkinliklerin deneysel olarak uygulanması sonucu, üniversite öğrencilerinin algılanan problem çözme becerisi ve benlik saygısı düzeylerine etkisinin gözlemlendiği ara tırmada elde edilen veriler literatüründe incelenmiştir.

Çalışmada uygulanan problem çözme beceri envanteri ön ve son testler incelendiğinde, deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p=0.001$, $p<0.05$), buna karşın, kontrol grubunun problem çözme becerisi ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p=0.835$, $p>0.05$). Ayrıca deney grubu ile kontrol grubu problem çözme becerisi son test puanları karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grubu problem çözme becerisi son test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0.001$, $p<0.05$). Elde edilen ara tırma sonuçları, rekreatif etkinliklerin, öğrencilerin algılanan problem çözme beceri düzeylerini pozitif yönde etkilediğini göstermiştir. Buna karşın, kontrol grubunun algılanan problem çözme beceri düzeylerinde olumlu yönde bir değişim gözlemlenmemiştir. Bu durumda, kontrol grubu öğrencilerinin, çeşitli sosyal etkinliklere katılmamaları, yeni geldikleri bir şehirde yabancılığın verdiği tedirginlik düzeyinin artması, boş zamanlarını nasıl değerlendirileceklerini bilememe ve zamanı yanlış yönetme gibi birçok faktörün etkisiyle gelişim sağlayamadıkları düşünülebilir. Bu kapsamda, algılanan problem çözme becerisi konusunda ara tırmalar bulunmaktadır.

Sardoran (2006) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı ara tırmada, sonuç olarak, ara tırmacı ve aceleci kararsızlık stratejilerini daha çok kullanan ve problem çözme beceri düzeyleri düşük olan öğrencilerin bireysel başarı, kişisel ve sosyal uyum açısından psikososyal desteğe daha çok ihtiyaç duyduklarını ileri sürmüştür. Nitekim Ulusoy (2006) basketbol oyuncularıyla yaptığı ara tırmasında, oyunculara psikolojik destek sağlaması ve sonuçta oyuncuların algılanan problem çözme becerileri düzeyinde gelişim gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuç, psikolojik desteğin kişilerin ruhsal özelliklerini olumlu etkilemesi sonucunda algılanan problem çözme beceri düzeylerinin geliştiğinden düşünülebilir. Literatür incelendiğinde, Bahadır (2010) yaptığı ara tırmada rekreatif etkinliklerin sosyal uyumu geliştirdiğini gözlemlenmiştir. Bu açıdan

de erlendirildi inde, rekreatif etkinliklerin sosyal uyum sürecini olumlu etkileyerek, algılanan problem çözme becerisinin gelişimine katkıda bulundu u dü ünülebilir.

Yalçın ve arkadaşları (2010) yüksekokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ve denetim oda 1 düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, sonuçlara göre öğrencilerin kendilerini başarılı olarak algılamalarının problem çözme becerilerinde ve denetim oda 1 düzeyinde önemli bir etken olduğu görülmektedir. Literatürde, iç denetim oda ına sahip olan kişilerin yüksek problem çözme beceri algısına sahip olduğu belirtilmiştir. Malki (1998) Öğrencilerde dış kontrol oda 1 e ilimi arttıkça problem çözmede kendini yetersiz algılamalarının da arttığı, problem çözmede yetersiz algılamaları arttıkça ruh sağlıklarının bozulduğu görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, algılanan problem çözme beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin ruhsal durumlarının, algılanan problem çözme becerisi düzeyi düşük olanlara oranla, daha iyi olduğu dü ünülebilir.

Aydın, mamolu, Yukay (2005) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin öfke ve öfke ifade stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki, bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Kişisel tarama modeline göre hazırlanan araştırmaya 160 kız, 103 erkek olmak üzere 263 öğrenciye Kişisel Bilgi Formu, Sürekli Öfke-Öfke ifade Tarz Ölçeği ve Problem Çözme Becerisi Envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda, öfke ifade tarzlarının, algılanan problem çözme beceri düzeyinin yüksek veya düşük olmasında etkili olduğu dü ünülebilir.

Ulusoy ve Uzunsöz (1993) yüksek ve düşük kaygılı üniversite öğrencilerinde telefonla ve yüz yüze kurulan iletişim problem çözme becerisine etkisini incelemi ve araştırmaya katılan öğrencilere basitleştirilmiş bir harita üzerinde, biri kısa (çözümü olan) ve biri uzun (çözümü olmayan) iki ayrı yol güzergahının tarif edilmiş ve çiziminden oluşan bir iletişim görevi verilmiştir. Araştırmaya katılan kişilerin, bu iletişim görevini yüz yüze ve telefonla kurabilecekleri iletişim aracılığıyla yapmaları sağlanmıştır. Sonuçta araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi kısa yolun çözümünde başarılı olmuştur. Fakat yüksek kaygılı üniversite öğrencilerinin, düşük kaygılı üniversite öğrencilerine

göre, çözüme ulaşma süreleri anlamlı şekilde daha uzun bulunmuştur. Ayrıca düşük kaygılı öğrencilerinin, yüksek kaygılı öğrencilere göre daha az tekrar yaparak çözümü bulduğunu sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonucu, düşük kaygının algılanan problem çözme beceri düzeyini olumlu etkilediğini göstermiştir. Literatür incelendiğinde ise Bahadır (2010) rekreatif etkinliklerin sürekli kaygı düzeyini düşürdüğü görülmüştür. Bu açıdan değerlendirildiğinde, rekreatif etkinliklerin kaygı düzeyini düşürerek algılanan problem çözme becerisinin gelişimine katkıda bulunduğunu düşünülebilir.

Guerra ve Slaby (1990) problem çözme becerileri eğitiminin saldırganlık davranışları üzerinde etkisi konulu çalışmalarının sonucunda, verilen eğitim sonunda bilimsel eğitim programına katılanların problem çözme becerilerinde artış, saldırganlık davranışlarında ise azalma olduğu gözlemlenmiştir. Literatür incelendiğinde, Doğan (2008) rekreatif etkinliklerin bedensel ve ruhsal gerginlikleri azalttığı görülmüştür, bu çizgide, rekreatif etkinliklerin saldırganlık düzeyini azaltmakta etkili olabileceği ve algılanan problem çözme becerisi gelişimine bu şekilde katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Heppner ve Peterson (1982) kadın ve erkeklerden oluşan bir grup üzerinde deneysel bir çalışmayı yapmışlar ve problem çözme eğitiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda; problem çözme eğitiminin algılanan problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Bozaslan ve Kaya (2011) üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının öğrencilerin problem çözme becerilerine, sosyal kaygılarına ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan Harran Üniversitesi öğrencileri, örneklemini ise Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada; sosyal kaygı düzeyini belirlemek amacıyla “Sosyal Kaygı Ölçeği”, problem çözme becerilerini belirlemek için “Problem Çözme Envanteri” ve öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyi ve tutumlarını ve akademik başarılarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim düzeyleri yüksek olan anne ve babaların demokratik tutumlara sahip olduğu ve çocuklarının akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğu ve sosyal kaygılarının düşük olduğu tespit

edilmiştir. Ayrıca tutarsız ve ilgisiz anne-baba tutumlarının öğrencilerin akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin düşük, sosyal kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur. Otoriter tutum sergileyen anne babaların çocuklarının sosyal kaygı düzeyinin ve akademik başarılarının yüksek olduğu ve koruyucu tutum sergileyen anne babaların çocuklarının da problem çözme becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, algılanan problem çözme beceri düzeyini sadece psikolojik faktörlerin değil aynı zamanda çevrenin de etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Dündar (2009) üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerine göre problem çözme becerilerini incelemiştir ve kişilik uyum özelliklerine göre öğrencilerin problem çözme becerilerinde farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin kişilik uyumları ile problem çözme becerileri arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Literatür bilgileri doğrultusunda rekreatif etkinliklerin sosyal ve kişisel uyuma katkı sağladığı belirtilmiştir, bu durum, rekreatif etkinliklerin uyum düzeylerini pozitif etkilemesiyle algılanan problem çözme becerisinin gelişimine katkıda bulunabileceğini düşündürmektedir.

Kolaylı ve arkadaşlarının (2012) beden eğitimi öğretmenliği ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümündeki öğrencilerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması konulu araştırmaları sonucunda, cinsiyetleri arasında erkek öğrencilerin lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı farklılık bir bulunmuştur. Ayrıca bölümler arasında beden eğitimi öğretmenleri lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda sporla ilgili olmanın algılanan problem çözme beceri düzeylerini olumlu etkilediği düşünülebilir. Bunun yanı sıra, rekreatif etkinlikler spor aktiviteleri içeren bir yapıya sahip olması bakımından öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerini olumlu etkileyebilir. Bu bakımdan, üniversitelerin eğitim programlarında spor içerikli rekreatif etkinliklerin bir program şeklinde uygulanması öğrencilerin algılanan problem çözme beceri düzeylerini olumlu etkileyebilir.

Ulusoy ve arkadaşlarının (2012) farklı bölümlerden mezun öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinin karşılaştırılması konulu araştırmaları sonucunda, eğitim fakültesi öğrencileri ile fen edebiyat fakültesi öğrencileri karşılaştırılmış ve

e itim fakültesi ö rencilerinin algılanan problem çözme beceri düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı ekilde farklı oldu u gözlemlenmiştir. Buna kar ın cinsiyetler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalı ma sonucunda, üniversitede verilen e itimin algılanan peoblem çözme becerilerinin geli imine katkı sa layabilecek aktivitelerle zenginleştirilmesi gerekti i önerilmiştir. Bu çalı mada, rekreatif etknliklere katılan ö rencilerin algılanan problem çözme beceri düzeylerinin yükseldi ini göz önünde bulundurursak, sadece fen edebiyat fakültesi de il üniversitenin her bölümünde bu tür programlara yer verilmesinin faydalı olabilece i dü ünülebilir.

Olgun ve arkadaşları (2010) hem irelik ö rencilerinin problem çözme becerileri konulu çalı malarında, yurt ortamında kalan ve akademik ortalamaları yüksek olan ö rencilerin algılanan problem çözme becerisi algılarının daha yüksek oldu u tespit edilmiştir. Ö rencilerin ba arılı olması, öznel sorumluluk sahibi olmalarıyla ili kilendirilebilir. Bu ba arı durumunun ö rencilerin kendine olan güvenini artırdı ı ve algılanan problem çözme becerisini olumlu etkiledi i dü ünülebilir. Nitekim literatürde Akpınar (2004) rekreatif etkinliklerin de akademik ba arıyı olumlu yönde etkiledi i görülmü tür. Rekreatif etkinlikler ö rencilerin akademik ba arılarına olumlu etki ederek, algılanan algılanan problem çözme beceri düzeyinin geli imine katkıda bulunmu olabilir.

Çalı mada uygulanan benlik saygısı envanteri ön ve son testler incelendi inde, deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oldu u tespit edilmiştir ($p=0.001$, $p<0.05$). Buna kar ın, kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p=0.114$, $p>0.05$). Ayrıca uygulama grubu ile kontrol grubu benlik saygısı son test puanları kar ıla tırıldı ında, uygulama ve kontrol grubu benlik saygısı son test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmu tur ($p=0.001$, $p<0.05$). Elde edilen ara tırma sonuçları, rekreatif etkinliklerin deney grubu ö rencilerinin benlik saygılarını pozitif yönde etkiledi ini göstermiştir. Buna kar ın, kontrol grubunun benlik saygısı düzeylerinde olumlu yönde bir de i im gözlemlenmemiştir. Bu durum benlik bilinci ile açıklanabilir. Benlik bilinci her zaman gerçe i yansıtmayabilir, yani ki i kendini yetenekli görüp aslında yetenekli olmayabilir veya yetenekli bir ki i de kendisini

yeteneksiz bulabilir. Gelişimi benlik bilincinin bu durumu ortaya koydu u dü ünülebilir.

Karagün (2008) sosyal fobi özellikleri gösteren üniversite öğrencilerinde rekreatif aktivitelerin fobik tutumlar üzerine etkisinin araştırılması konulu çalışması sonucunda, rekreatif etkinliklerin sosyal fobi özelliklerinin giderilmesinde etkili olduğunu sonucuna ulaştı. Sosyal fobi özelliği gösteren öğrencilerin rekreatif uygulamalar sonucunda benlik saygılarının da arttığı gözlemlenmiştir. Bu durumda, rekreatif etkinliklerin grup olarak yapıldığında sosyal ilişkileri geliştirdiği böylelikle sosyal uyum sürecine katkı sağladı ve bununla beraber öğrencilerin sosyal benlik düzeylerinin yükselmesine olumlu etki ettiğini dü ünülebilir.

Ordu (2005) psikososyal risk yatınlığı olan ergenlerin benlik algılarını geliştirmeye yönelik olarak geliştirilen grup çalışmasında, ergenlerin benlik algılarının aile ilişkileri, dürtü kontrolü, bireysel değerler, bağıtme gücü, çevre doyumu, sosyal ilişkiler ve ruh sağlığı gibi deyimlerle pozitif ilişkili olduğunu görülmüştür. Araştırma sonucunda, grup çalışmalarının benlik algılarını pozitif etkilediği ve sosyal ilişkileri güçlendirdiği görülmektedir. Bu durumda, rekreatif etkinliklerin öğrencilerin bireysel değerlerinin farkına varmasına olanak sağladı ve bu sayede gerçek benliklerini öğrenebildikleri böylelikle ruh sağlığını olumlu etkilediği söylenebilir.

Aksaray (2003) ergenlerde benlik saygısı geliştirmede beceri eğitimi ve aktivite merkezli programların etkisini içeren araştırmada, aktivite grubu ile kontrol grubu arasında ön test puan ortalamaları farklı deyimken, son test benlik saygısı puan ortalamaları beceri ve aktivite grubu lehine anlamlı düzeyde farklı olduğunu gözlemlemiştir. Bütün aktivitelerin, grup üyelerinin genel benlik saygısının yükselmesine olumlu katkılar sağladı ve etkinliğin hemen sonunda elde edilen ölçümlerden anlaşılmıştır ve bu katkıların kalıcı olduğunu ise on altı hafta sonra uygulanan son test puanları ile anlaşılmıştır. Rekreatif etkinliklerin kazandırdığı değerlerin uzun ömürlü olduğunu öğrencilerin gelecek yaşamlarında da onlara pozitif etkileri olacağını dü ünülebilir.

Ma rabacı (1994) üniversitede okuyan birinci sınıf ö rencilerinin benlik saygısı düzeylerini bazı de i kenlere göre ara tırımı , ö rencilerin cinsiyetleri ile benlik saygıları arasında anlamlı bir farklılı ın olmadığını, ö rencilerin barındıkları yer (ailesiyle, yurt, arkada larıyla evde, karde iyle evde ve akraba yanı) bakımından benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılı ın olmadığını, okudu u bölümün, benlik saygısı düzeyini anlamlı düzeyde etkilemedi ini, buna kar ın, ö rencilerin gelir düzeyinin yüksekli inin benlik saygısını yükseltti ini, fiziki görünümünden ho nut olma ile benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ili kinin olduğunu gözlemlemi tir. Bu durumda, yükse gelir sahibi ö rencilerin katıldıkları rekreatif etkinliklerin ekonomik durumu uygun olmayan ö rencilere ücretsiz olarak sa lanması genel olarak ö rencilerin benlik saygısını olumlu etkileyebilir. Ayrıca, rekreatif etkinliklerin içerik olarak fiziksel görünüme etki edecek ekilde bran lar seçilerek programla tırılması yine ö rencilerin fiziksel kaygılarını dü üreterek benlik saygılarına olumlu etki edebilir.

Battle (1978) üniversitede okuyan bir grup ö rencinin benlik saygıları ile depresyonları arasındaki ili ki üzerinde durmu ve sonuç olarak, ö rencilerin benlik saygısı düzeyleri ile depresyonları arasında anlamlı bir ili kinin olduğunu ve bu ili kinin ters yönlü olduğunu, dü ük benlik saygısı puanlarına sahip ö rencilerin, depresyon puanlarının daha yüksek olduğunu belirtilmi tir. Rekreatif etkinliklerin beden ve ruh sa lı ını pozitif etkiledi i dü ünüldü ünde, rekreatif etkinliklerin ö rencilerin psikolojik durumlarını olumlu etkileyerek benlik saygılarının geli imine katkı sa ladı ı dü ünülebilir.

Can (1986) ergen ö rencilerin benlik tasarımı ile bazı de i kelerin arasındaki ili kiyi incelemi ve ö rencilerin cinsiyetleri ile benlik tasarımları arasında anlamlı bir farklılı ın olmadığını saptamı tir. Aynı zamanda, ara tırma sonuçlarında, ilk çocukların, ortancalara göre benlik tasarımlarının yüksek olduğunu; benlik tasarımlarının yüksek olmasının, mesleki beklenti düzeyini etkiledi i tespit edilmi ve ö rencilerin benlik tasarımlarının, aileleri ile birlikte kalanların, ailesinden ayrı ya ayanlara göre, ana-baba tutumlarının ho görülü olarak algılayanların, katı olarak algılayanlara göre, sosyo-ekonomik düzey olarak yüksek ve orta diye tanımlayanların, dü ük olarak adlandırılanlara göre daha yüksek olduğunu gözlemlemi tir.

Odacı (1994) üniversite öğrencilerinin yalnızlık, benlik saygısı ve yakın ilişkiler kurabilme düzeylerini incelediği ara tırma sonucunda, genel olarak öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin yüksek olduğu, kız ve erkek üniversite öğrencilerinin benlik saygıları arasında anlamlı farklılık olmadığı, öğrencilerin okudukları bölümlerle ve sınıf düzeyleri ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin yalnızlıkla, benlik saygıları arasında negatif bir ilişkinin olduğu yani benlik saygısı arttıkça yalnızlık düzeyinin azaldığı, öğrencilerin benlik saygısı ile yakın ilişkiler düzeylerinin pozitif yönlü olduğu ve benlik saygısı puanları arttıkça yakın ilişkiler düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir. Rekreatif etkinliklerin arkadaş bulma güçlüğünü çekenlere faydalı olduğu gibi yakın ilişkiler kurmada da etkin olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin benlik saygılarının gelişimini olumlu etkilediği söylenebilir.

Algılanan problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelediğimizde ise bazı çalışmaların sonuçları problem çözme becerisi algısı ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

D'zurilla ve arkadaşları (2003) tarafından saldırganlık davranışı için problem çözme ve benlik saygısı konusunda 205 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, sosyal problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve sosyal problem çözme ve benlik saygısının saldırganlık davranışı ile anlamlı ilişkinin olduğu bulunmuştur ve bununla birlikte, düşük benlik saygısına sahip kişilerin, probleme daha az olumlu yaklaşımları, probleme karşı olumsuz yaklaşım sergiledikleri, probleme dikkatsiz ve dürtüsel davranış gösterdikleri ve problemden kaçınma davranışını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir.

Ulusoy (2006) sporda esin kaynağının bireysel farkındalık etkisi konulu ara tırmasında, 2 ve 4 yıllık yüksek öğretime devam eden ve mezun olan basketbol oyuncularının esin kaynaklarını geliştirmeye yönelik haftada 1 kez 60 dk. süren benlik kavramını güçlendirici, denetim odaklarını tanımaya, güdülenme özelliklerini fark etme, hedef belirlemeye, yaratıcılıklarını ortaya koymaya yardımcı olan psikolojik destek çalışmaları yapılmıştır. Ara tırma sonucunda, öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin ve problem çözme beceri algılarının yeterli olduğu gözlemlenmiştir ve benlik algıları

yüksek olan deney ve kontrol grubunun problem çözme konusunda da kendilerini yeterli algıladıklarını ileri sürmü tür. Bu durum benlik saygısı ile problem çözme beceri algısı arasında sıkı bir ilişki olduğunu düşündürmektedir.

Kaya (1992) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin algıladıkları problem çözme beceri düzeyleri, benlik saygısı düzeyleri, benlik değeri düzeyleri, süreklilik düzeyleri, depresif duygulanım düzeyleri, insanlara güven duyma düzeyleri, eleştirel duyarlılık düzeyleri, psikosomatik belirti düzeyleri ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme düzeyleri arasında önemli ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca problem çözme becerisini en iyi yordayan değişkenler olarak benlik saygısı, eleştirel duyarlılık, insanlara güven duyma ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme bulunmuştur.

Tekeli'nin (2010) üniversite öğrencileri ile lise son sınıf öğrencileri üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma; akademik benlik yeterli mi, denetim odağı, stresle başa çıkma ve problem çözme becerisi isimli çalışmada, lise son sınıf öğrencileriyle karşılaştırıldığında, üniversite öğrencileri akademik benlik yeterli inde daha yüksek, daha içten denetimli, problem çözümede daha yeterli, kendine güveni daha yüksek, boyun eğiciliği daha düşüktür ve daha fazla sosyal destek aramaktadır sonuçları gözlemlenmiştir.

Nadir (2002) yaptığı çalışmada, ergenlerin problem çözme becerileri ile benlik imajları arasındaki ilişkiyi incelemek ve araştırma, 13-15 yaş arası 385 ergen üzerinde yapılmıştır. Genel problem çözme becerilerini yordamada; baş etme gücü, ruhsal sağlığı, beden imgesi ve aile ilişkileri, benlik imgesi ölçümlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, bazı çalışmalar algılanan problem çözme becerisi ve benlik saygısı arasında bir ilişkinin söz konusu olduğunu düşündürmektedir. Bununla beraber, bu araştırma rekreatif etkinliklerin algılanan problem çözme becerisi ve benlik saygısı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Nitekim bu çalışmada aynı şekilde algılanan problem çözme becerisi düzeyinin artmasıyla benlik saygısı düzeyi de artmıştır.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışma sonucunda elde edilen veriler araştırmamızın amacına ulaştığını göstermektedir. Elde edilen test sonuçlarımız, uygulanan rekreatif etkinlik programının öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve benlik saygılarını artırdığını göstermiştir.

6.1. Sonuçlar

- Deney grubu ile kontrol grubu arasında, P.Ç.E. puanları bakımından fark durumu incelendiğinde, deney grubu P.Ç.E. ön test puanları 116,75 ile kontrol grubu P.Ç.E. ön test puanları 114,51 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.201$, $p>0.05$) ve deney grubu P.Ç.E. son test puanları 85,37 ile kontrol grubu P.Ç.E. son test puanları 114,33 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0.001$, $p>0.05$).

- Deney grubu P.Ç.E. ön test puanları 116,72 ile deney grubu P.Ç.E. son test puanları 85,37 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0.001$, $p>0.05$). Kontrol grubu P.Ç.E. ön test puanları 114,51 ile kontrol grubu P.Ç.E. son test puanları 114,33 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.201$, $p>0.05$).

- Deney grubu ile kontrol grubu arasında, B.S.E. puanları bakımından fark durumu incelendiğinde, deney grubu C.B.S.E. ön test puanları 64,23 ile kontrol grubu C.B.S.E. ön test puanları 64 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.815$, $p>0.05$) ve deney grubu C.B.S.E. son test puanları 81,09 ile kontrol grubu B.S.E. son test puanları 62,86 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0.001$, $p<0.05$).

- Deney grubu C.B.S.E. ön test puanları 64,23 ile deney grubu B.S.E. son test puanları 81,09 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0.001$, $p<0.05$). Kontrol grubu C.B.S.E. ön test puanları 64 ile kontrol grubu C.B.S.E. son test

puanları 62,86 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.114$, $p>0.05$).

6.2. Öneriler

- Rekreatif etkinliklerin milli eğitim müfredatında ve üniversite eğitim programında yer alması sağlanabilir ve böylelikle öğrencilerin ders dışında, okulda bulunmaları ve spor ile eğlence için bir araya gelmesi sağlanabilir. Bu kapsamda, algılanan problem çözme becerilerine etki edebilecekleri düşünülen zihinsel ve fiziksel aktivitelerle örgünlü bir program geliştirilip uygulanabilir. Araştırma sonuçlarına göre, bu etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına pozitif etki edeceği düşünülmektedir.
- Rekreasyon programı daha uzun süreli olarak uygulanabilir ve farklı parametreler ile ilgisiz olarak incelenebilir.
- Rekreatif etkinliklerin ücretsiz olarak öğrencilere sunulması katılımı artıracağından daha çok denek grubu üzerinde uygulanan aktiviteler değerlendirilerek hangi aktivite çeşitlerinin algılanan problem çözme becerilerine daha olumlu etki ettiği konusunda fikir elde edilebilir.
- Tayvan'da Tang'ın (2007) yılında yaptığı doktora tezinde, öğrencilere yöneltilen sorular kapsamında sonuç olarak, öğrencilerin %56.1'i kampus içi rekreasyonel faaliyetlerin yeterli olduğunu, %58.6'sı ise rekreasyonel faaliyetlere ilgi duymadıklarını ortaya çıkarmıştır. Buna rağmen, Cram lisesindeki öğrencilerin %69.3'ü ve diğer çoğu lisenin de %43'ü haftada 3 kere ve daha fazla olmak üzere rekreasyonel faaliyetlere katıldıklarını bildirmiştir. Bununla beraber, ailelerin beden eğitimi faaliyetleri için para ödemeyi kabul ettikleri teklif ettikleri ve rekreasyonel faaliyetlerin artmasını istedikleri ortaya çıkmıştır. Fakat sonuçlar eğitim sürecinde rekreasyonel sürecin yeterli olarak ilerlediğini, bunun yanında geliştirmek için de uygun bakı açısının var olduğunu göstermiştir. Bu ülkemizin eğitim sisteminin ve yaşam biçiminin rekreatif programlarla yenilenmesi, renklendirilmesi konusunda fikir vermektedir.

Dolayısıyla, kampus içi rekreasyonel faaliyetler ülkemizde artırılabilir, geliştirilebilir. Bu, eğitim kalitesinin artması ve öğrencilerin algılanan problem çözme becerisi ve benlik saygısı düzeylerini pozitif etkilemesi yönü ile önemli sayılabilir.

- Üniversiteyi yeni kazanan öğrenciler için il tanıtımı için rekreatif etkinlikler programı uygulanabilir. Bu sayede, öğrencilerin geldikleri illerde hem ilin özelliklerini öğrenmelerine hem de boş zamanlarını nerede ve nasıl geçireceklerini öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte öğrencilerin birçok psikolojik parametresini olumlu etkileyerek ve sosyal uyum sürecini hızlandırarak, algılanan problem çözme becerisi ve benlik saygısı düzeylerinin yükselmesine katkı sağlayabilir.

7. KAYNAKÇA

- Addington, O. E. (1993). %100 Dü ünçe Gücü. (Çev. Çetinkaya B.). Akademi Yayınları. İstanbul.
- Aksoylu, Y.S. (2002). Türkiye'deki üniversitelerin rekreasyon programlarının geliştirilmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Doktora Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Akman, Y. ve Erden, M. (1997). Eğitim Psikolojisi-Gelişim-Öğrenme-Öğretme. Arkadaş Yayınevi. 5. Baskı. Ankara. s. 214.
- Akpınar, S. (2004). Düzenli olarak yapılan rekreatif etkinliklerin bireylerin uyum düzeylerine etkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aksaray, S. (2003). Ergenlerde benlik saygısı geliştirilmede beceri eğitimi ve aktivite merkezli programların etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. s. 8.
- Alexandris, K; Tborbatzoudis, C; Grouios, G. (2002). Perceived constraints on recreational sport participation: Investigating Their relationship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. Journal of Leisure Research. Third Quarter Year. 34. 3. ProQuest. pg. 233.
- Arıca, O.T. (1995). Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı, denetim odağı ve benlik. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı.
- Açı, H. (1999). Benlik Kavramı ve Spor. Ankara Üniversitesi B.E.S.Y.O. II. Spor Psikolojisi Kursu Bildirileri. Bağırgan Yayınevi. Ankara.
- Açı, F. H., H. Gökmen, G. Tiryaki ve A. Açı. Self-concept and body image of male athletes and non-athletes”, adolescence, 32, 959-968 (1997).
- Atabay, A. (2004). Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin sorun çözme becerilerinin ve sorun çözme etkileyen faktörlerin incelenmesi. Marmara Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ayaz, S. (2002) Hemşirelerin benlik saygısı ve atılganlık düzeylerinin belirlenmesi. Marmara Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, B.,(1996). Benlik kavramı ve benlik emaları. Marmara Üniversitesi. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 8. s. 41.
- Aydın, B.; Aksoylu, S.; Yukay, M. (2005). Üniversite öğrencilerinin öfke ve öfke ifade stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. İstanbul.
- Bahadır, K.T. (2010). Rekreasyon aktivitelerine katılan 13-15 yaş grubu öğrencilerin yaşam kalitesi ve bazı psikolojik özelliklerinin incelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bahar, M. (2006). Yataklı tedavi kurumlarında çalışan yönetici hemşirelerin problem çözme becerileri ve yaratıcılık düzeyleri. Marmara Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bakır, M. (1990). Rekreasyon ve turizm ilişkisinin turizm politikalarının oluşturulmasındaki önemi. İstanbul Üniversitesi. Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Basmacı, S. K. (1998). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. İstanbul Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başaran, Z. (2003). Rekreasyon dersi ders notları. Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Rekreasyon Bölümü. Öğretim Üyesi. Kocaeli.
- Battle, J. (1978). The relationship between self-esteem and depression among high school students. Vol.42. p. 140-750.
- Bayazıt, B. (2006). Etililebilir zihinsel engelli çocuklarda geleneksel atletizm antrenman programının psikomotor özelliklere etkisi. Kocaeli Üniversitesi. Doktora Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bingham, A. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. (Çev. A. Ferhan Özkazan). MEB Yayınları. İstanbul. s. 25-26.
- Bozaslan, H., Kaya, A. (2011). 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April. Antalya-Turkey.
- Büyükkaragöz, S. (1994). Genel Öğretim Metodları. Atlas Kitabevi. Konya.
- Campbell, C., Bowman, R. P. (1993). The Fresh Start Support Club: Small-Group Counselling for Academically Retained Children. Elementary School Guidance and Counselling. 27. p. 172-185.
- Camilla, S. (1991). Economic hardship, family relationships and adolescent distress. Dissertation Abstracts International. Vol. 52.
- Can, G. (1986). Lise öğrencilerinin benlik tasarım düzeylerini etkileyen bazı etmenler. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, G. (1990). Lise öğrencilerinin benlik tasarımlarını etkileyen etmenler. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir. 392.
- Carson, V. B., Arnold E. N. (1996). Mental health nursing. The Nurse- Patient Journey. W.B. Saunders Company. Philadelphia. p. 151- 162.
- Chao, C.L. (2003) Off-site benefits of recreation to participants': An assesment of psychophysiological effects. Degree of Doctor. Parks, Recreation and Tourism Management. Clemson University.
- Cooper, G. ve J. Sweller. (1987). Effect of obhema acquiiction and rule automation on mathematical problem-solving transfer. Journal of Educational Psychology. 4.79. p.347-362.
- Cüceloğlu, D. (1997). İyi Dönüşümü Karar Ver. Sistem Yayıncılık. 21. Baskı. İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2002). İnsan ve Davranış, Psikolojinin Temel Kavramları. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2003). İletişim Donanımları. Remzi Kitabevi. 15. Basım. İstanbul.
- Çakıroğlu, H. (1998). Rekreasyon; beden eğitimi dersi ve diğer dersler açısından okullarda ders dışı faaliyetlerin durumu ve işlevsel roller ve fonksiyonları. Marmara Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Çam, S. (1995). Öğretmen adaylarının ego durumlarıyla problem çözme becerisi algısı ilişkisinin incelenmesi. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi. 6. 2. s. 37-42.
- Çam, S. (1997). İletişim becerileri eğitim programının öğretmen adaylarının ego durumlarını ve problem çözme becerisi algılarına etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çamlıyer, H. (1992). Spor ve Serbest Zaman E itimi. 1. E itim Kurumlarında Beden E itimi ve Spor Sempozyumu. 19-21 Aralık 1991 zmir. MEB Basım Evi. Ankara.
- Çankaya, Ö. (1997). The relationships among test anxiety self-esteem and academic achievement in eleventh grade students. Master Thesis. Middle East Technical University. Ankara.
- Çınar, V. ve Sanio lu, A. (2000). Farklı branlardaki beden e itimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin rekreasyon faaliyetlerine katılımlarının değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Dalkılıç, M. (2006). Lise öğrencilerinin ana-baba ve ergenlik kilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi. E itim Bilimleri Enstitüsü.
- Danı ık, N.D. (2005). Ergenlerin sürekli öfke, öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, E.T.; Ramazano lu F. (2005). Yöneticiler açısından etkin zaman yönetimi tekniklerinin değerlendirilmesi. Do u Anadolu Ara tırmaları Dergisi. Cilt 4. s.1. Elazığ .
- Deniz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi üzerine bir araştırma. E itim Ara tırmaları Dergisi. 4. 15. p. 23-5.
- Dereli, E. (2008). Çocuklar için sosyal beceriler e itim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Diñer, A. (1995). Anaokuluna Devam Eden 5 Ya r Grubu Çocuklarına Ki ilerarası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında E itimin Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Do an, U. (2009). Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mu la Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dökmen, Ü. (2000). İletişim Çatışmaları ve Empati. Sistem Yayıncılık. 14. Baskı. İstanbul.
- Dündar, S. (2009). Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Cilt:24, Sayı:2, Yıl:2009. s. 139-150
- D. Zurilla, T.J. ve M. R. Goldfried (1971). Problem solving and behavior modification. Journal of Abnormal Psychology. 18. 407.
- 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. Vol. 22. Issue 4. p. 424. 2003.
- D'Zurilla, T. J.; Nezu, A. M. (2010). Problem Solving Therapy. (Dobson, Keith S. Ed.). Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies. 3. Baskı. New York: The Guilford Press.
- Elliot, T.R.; J.F. Godshall. (1991). Problem solving appraisal and psychological adjustment following spinal cord and injury. Cognitive Therapy and Research. 15. P. 377-400.
- Erdal, Z. (2008). Türkiye Bocce Bowling Federasyonu Bülteni. Nisan. Sayı 2.
- Eren, E. (1991). Yönetim ve Organizasyon. İstanbul Üniversitesi. İletişim Fakültesi Yayınları No:236. İstanbul.

- Erenci, T. (2006). Üniversite yerle kesinde Rekreasyon ihtiyacı ve planlanması. Umuttepe Örne i. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi. Sa lık Bilimleri Enstitüsü.
- Erenler, A.G. (2007). Acil servis hem irelerinin problem çö zme becerilerini algılayı ları ile kaygı düzeyleri arasındaki ili ki. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Sa lık Bilimleri Enstitüsü.
- Erkal, E. M. (1982). Sosyolojik Aç ıdan Spor. Filiz Kitabevi. stanbul.
- Erkal, E. M. (1992). Sosyolojik Ac ıdan Spor. Kutsun Matbaası. stanbul.
- Esgin, A. (1999). Gençlik siyaset ili kisinin niteli i: Üniversite gençli inin siyasal yönelim ve davranı larını belirleyen etmenler. Cumhuriyet Üniversitesi Örne i. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Feltz, D. L. (1988). Self-confidence and sports performance. Exercise and Sports Science Reviews. 16. 423-457.
- Ferah, D. (2000). Kara Harp Okulu ö rencilerinin problem çö zme becerilerini algılamalarının ve problem çö zme yakla ım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik ba arı ve liderlik yapma aç ısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Fi ek, K. (1983). Devlet Politikası ve Toplumsal Yapıyla li kileri Aç ısından Spor Yönetimi. Ankara Üniversitesi SBF Yayınları. Ankara.
- Gano, D.L. (2011). Are You A Good Problem Solver. Quality Progress; May 2011; 44, 5; ProQuest. p. 30.
- Gökbüzo lu, B. (2008). Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çö zme becerileri arasındaki ili ki. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. E itim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökmen, H., Aç ıklalın A, Koyuncu N, Sadar Z. (1985). Yüksekö renim Ö rencilerinin Serbest Zaman Etkinlikleri ve Kendilerini Gerçekle tirme Düzeyleri. M.E.G.S.B. Yayınları. 456. Ankara.
- Gökçe, B. (1984). Toplumsal Bilimlerde Ara tırma. Sava Yayınları. Ankara.
- Gökçe, B. (1984). Orta Ö retim Gençli inin Beklenti ve Sorunları. MEB Yayınları. Ankara.
- Gözaydın, Ç. (2009). izofreni hastalarına uygulanacak 16 haftalık rekreatif etkinliklerin ya am kalitesine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi. Sa lık Bilimleri Enstitüsü.
- Guanipa, C. (1997). Enhancing Latin American Women's Self Concept: A group intervention . International journal of group therapy. 47(3). 355-371.
- Guerra, Nancy G. & Ronald G. Slaby. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Intervention. Developmental Psychology. 26. p. 269-277.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çö zme becerileri. Milli E itim Dergisi. 160.
- Güçray, S. (1989) Çocuk yuvasında ve ailesi yanında kalan 9-11 ya çocukların öz saygı geli imini etkileyen bazı faktörler. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sa lık Bilimleri Enstitüsü. PDR Anabilim Dalı. Ankara.
- Gülo lu, B. (1999). The effect of a self-esteem enrichment program on the self-esteem level of elementary school students. Yüksek Lisans Tezi. Orta Do u Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Gültekin A. (2006). Psikolojik Danı manlık ve Rehberlik ö rencilerinin problem çö zme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. E itim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

- Günaydın, B. (2006). Batı Avrupa ülkelerinin ö retiminde problem çözme yönteminin ö renci ba arısı üzerindeki etkisi. Ortaö retim Lise 2. Sınıf Örne i. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. E itim Bilimleri Enstitüsü.
- Güney, S. (1998). Davranı Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlü ü. Ocak Yayınları. Ankara.
- Güney, S. (2009). Sosyal Psikoloji. Nobel Yayın Da ıtım. Ankara. s. 83-84-85-283.
- Gür, A. (1996). Ergenlerde depresyon ve benlik saygısı arasındaki ili ki. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürkan, H.K. (1990). Üniversite ö rencilerinde kendilik saygısı, depresyon ve anksiyete ili kilerinin kar ıla tırılması. Uzmanlık Tezi. Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi. Antalya.
- Greening, L. (1997). Adolescent stealers' and nonstealers' social problem solving skills. Adolescence. vol:32. no:125. s.50-55.
- Harmandar, .H. (2004). Beden E itimi ve Spor'da özel ö retim yöntemleri. Nobel Yayın Da ıtım. Ankara.
- Hacıo lu, N., Gökdeniz, A., Dinç, Y. (2003). Bo Zaman & Rekreasyon Yönetimi. Detay Yayıncılık. Ankara.
- Hazar, A. (2003). Rekreasyon ve Animasyon. Detay Yayıncılık. Ankara. 2. baskı, s.32, 33, 57, 93.
- Heppner, P. P.; Baumgardner, A. H. & Jakson, J. (1985). Depression and attributional style: are they related? Cognitive Therapy and Research. 9. 105-113.
- Heppner, Paul P.; Baker, Charles E. (1997), "Applications of the problem solving inventory. Measurement and Evaluation in Counseling and Development. 29 (4). 229-241.
- Heppner, P. P.; Reeder, B. L.; Larson, L. M. (1983). Cognitive variables associated with personal problem solving appraisal: Implications for Counseling. Journal of Counseling Psychology. 4. 30. p. 537- 545.
- Heppner, P. P.; Peterson, C.H. (1982). The development and implications of a personal-problem solving inventory. Journal of Counseling Psychology. 29. p. 66-75.
- Hortaçsu, N. (2003). nsan li kileri. mge Kitabevi. 3. Basım. Ankara.
- Ide, D. (2003). Parks & Recreation. May. 38. 5. ProQuest Research Library. pg. 32.
- çten, B.; Koruç, Z.; Kocaek i, S. (2006). 6 Haftalık egzersiz öncesi ve sonrası 12-15 ya aralı ndaki çocukların benlik saygısındaki de i im. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. Mu la.
- kizler, H. Can. (2002). Spor Sa lık ve Motivasyon. Alfa Basımevi. stanbul.
- lhan, E.L. (2007). E itilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden e itimi ve spor aktivitelerinin ruhsal uyum düzeylerine etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. E itim Bilimleri Enstitüsü.
- Karagün, (2008). Sosyal fobi özellikleri gösteren üniversite ö rencilerinde rekreatif aktivitelerin fobik tutumlar üzerine etkisinin ara tırılması. Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi. Sa lık Bilimleri Enstitüsü.
- Kahrıman, ., Polat, S. (2003). Adolesanlarda aileden ve arkada lardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı arasındaki ili ki. Atatürk Üniversitesi Hem irelik Yüksek Okulu Dergisi. Cilt, 6. Sayı, 2.
- Karahan, T. F. (1994). Sardo an M E. Psikolojik Danı ma Kuramları. Birsen Yayınevi. 1.Baskı. stanbul. s. 79-84.

- Karaküçük, S. (1997). Bo Zamanlan De erlendirme, Kavram: Kapsam ve Bir Ara tırma. Rekreasyon. Seren Ofset yayınları. Geli tirilmi 2. Baskı. Ankara.
- Karaküçük, S. (1999). Rekreasyon: Bo Zamanları De erlendirme. Ba ırgan Yayınevi. 3. Baskı. Ankara.
- Karaküçük, S. (2005). Rekreasyon: Bo Zamanları De erlendirme. Kavram, Kapsam ve Bir Ara tırma. Gazi Kitabevi. 5. Baskı. Ankara.
- Kasap, Z. (1997). İkokul 4. sınıf ö rencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme ba arısı ile problem çözme tutumu arasındaki ili ki. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. E itim Bilimleri Enstitüsü.
- Kelleci, M., Gölbası, Z. (2004). Bir üniversite hastanesinde çalı an hem irelerin problem çözme becerilerinin bazı de i kenler açısından incelenmesi. Cumhuriyet Üniversitesi Hem irelik Yüksekokulu Dergisi. 8. 2.
- Kelly, JR. (1990). Leisure: Prentice-Hall. Englewood Cliffs. New Jersey. 07632. s.310. 311, 312.
- Kelly, JR. (1983). Leisure Identities and Interactions. Published Allen & Unwin. USA.
- Kılba , S. (2001). Rekreasyon Bo Zamanları De erlendirme. Anaca yayınları. 1. Baskı. Adana. s.14-20”
- Kırko lu, S. (2004). Do a e itimi programlarının uygulama boyutunda planlama sürecinin rolü. Yüksek Lisans Tezi. Abant zzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılçelik, S., Erjem Y. (1996). Açıklamalı Sosyoloji Sözlü ü. Saray Kitabevi. zmir.
- Kızılçelik, S., Erdem Y. (1996). Açıklamalı Sosyoloji Sözlü ü. Saray Kitabevi. zmir.
- Koberg, D. ve Bagnall, J. (1981). The Universal Traveler. Kaufman. Inc. 95 First Street, California. 94022.
- Kolayı , H., Turan, H., Ulusoy, Y. (2012). Comparison of problem-solving disposition of students in physical education teacher and psychological counseling and guidance. 4th World Conference on educational sciences. 02-05 February. Barcelona-Spain.
- Korkmaz, N., H.; İhan, A.; Özduran, K. (2002). Bursa ve çevresinde 18-24 ya ları arasında spor yapan gençlerin sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. Antalya.
- Korkut, F. (1994). Sigara içen ve içmeyen ö rencilerin sürekli kaygı düzeyleri ve problem çözme becerileri. 8. Ulusal Psikoloji Kongresine Sunulan Bildiri. 21-23 Eylül. zmir.
- Korkut, F. (2002). Lise ö rencilerinin problem çözme becerileri. Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi. 22. 177-184.
- Köknel, Ö. (1979). Cumhuriyet Gençli i ve Sorunları. Cem Yayınevi. stanbul.
- Köknel, Ö. (1999). Ergenlik Dönemi. Ana-Baba-Çocuk Okulu. Remzi Kitabevi. stanbul.
- Köktas S.K. (2004). Rekreasyon Bo Zamanı De erlendirme. Nobel Basımevi. 3. Basım. Ankara. s:6-15
- Kulaksızo lu, A. (1999). Ergenlik Psikolojisi. Remzi Yayıncılık. stanbul.
- Kuzgun, Y. (1972). Ana-baba tutumlarının bireyin kendini gerçeikle tirme düzeyine etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçük, L. (2006). Diyaliz hastalarına uygulanan sorun çözme e itiminin anksiyete depresyon ve ba etme biçimlerine etkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Sa lık Bilimleri Enstitüsü. stanbul.

- LeDrew, D. (2007). The value of recreation therapy for individuals living with dementia. Degree of Master. Masters of Physical Education School of Human Kinetics and Recreation. Memorial University of Newfoundland.
- Madenolu, C. (2010). Eitim örgütü yöneticilerinin örgütsel stres kaynakları ve stresle başa çıkma tarzlarının benlik saygısı düzeyleriyle olan ilişkisi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Madori, L.L. (2004). Therapeutic recreation participation, cognitive functioning and psychosocial well-being of skilled nursing facility resident diagnosed with mild or moderate alzheimer's disease. Degree of Doctor. Doctor of Philosophy. New York University.
- Marabacı, T. S. (1994). Hacettepe Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin bazı demografikkenlere göre incelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mete, B., Arslan, S. A. (2003). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kurupelit Kampüsü akademik ve idari personelin rekreatif aktivitelere katılım ve bakımlarının incelenmesi. Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi. 10-11 Ekim 2003. 421-426. Ankara.
- Meyer, I.L.D. Brightbill A.K., Sersoms. H.D. (1970). Community Recreation. A Guide to Tools, Organization. Virginia, USA.
- Mirzeli, N. (2003). Rekreasyon ile ilgili Temel Kavramlar. Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş. Bağırgan Yayınevi. Ankara.
- Mountrose, P. (2000). 6 ile 18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede Başarımları. Kariyer Yayınları. İstanbul.
- Morgan, C. T. (1999). Psikolojiye Giriş. (Çev. H. Arıcı ve Ark.). Meteksan Yayınları. 13. Baskı. Ankara.
- Mutlütürk, F. (1991). Yüksek öğrenim gençliğinin boş zamanını değerlendirme aracı olarak spor. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Nadir, B. (2002). Ergenlerde problem çözme becerisini yordayıcı bir demografikken olarak benlik imgesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nezu, A. M. (1985). Differences in psychological distress between effective and ineffective problem solvers. Journal of Counseling Psychology. 42. 42-48.
- Nezu, A. M.; Ronan, G. F. (1985). Life stress, current problems, problem solving and depressive symptoms: An integrative model. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 53. 693-697.
- Nimet, N. (2007). Rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan öğrenci ailelerinin rekreasyon aktivite tercihlerinin belirlenmesi. Bitirme Projesi. Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Rekreasyon Bölümü. Kocaeli.
- Norling, J.C. (2008). The benefit of recreational physical activity to restore attentional fatigue: the effects of intensity level. Doctor's Degree. Doctor of Philosophy. Utah University.
- Odacı, H. (1994). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin yalnızlık, benlik saygısı ve yakın ilişkiler kurabilme düzeylerinin ve bu düzeyler arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Olgun, N., Öntürk, Z.K., Karabacak, Ü., Aslan, F.E., Serbest, . (2010). Hem irelik Ö rencilerinin Problem Çözme Becerileri: Bir Yıllık zlem Sonuçları. Acıbadem Üniversitesi Sa lık Bilimleri Dergisi Cilt:1 Sayı:4 Ekim 2010.
- Ordu, F. (2005). Psikososyal risk yatkınlı ı olan ergenlerin benlik algılarını geli tirici grup çalı ması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. E itim Bilimleri Enstitüsü.
- Orhan, S.(2006). Samsun'da çalı an pratisyen hekimlerde tükenmi lik, benlik saygısı ve stresle ba a çıkma yolları. Tıpta Uzmanlık. Samsun 19 Mayıs Üniversitesi. Psikiyatri Ana Bilim Dalı.
- Ö ülmü , S. (2001). Ki ilerarası Sorun Çözme Becerileri ve E itimi. Nobel Yayın Da ıtım. Ankara.
- Öner, U. (1985). Benlik Geli imine li kin Kuramlar. Ergenlik Psikolojisi. Hacettepe Tas Kitapçılık Ltd. Sti. Ankara. s. 67-83.
- Öz, F. (2004). Benlik Kavramı. Sa lık Alanında Temel Kavramlar. maj ç ve Dı Ticaret As. Ankara. s. 83-111.
- Özbey, S., Çelebi, M. (2003). Spor Bilimlerine Giri . Ba ırgan Yayınevi. Ankara.
- Özda , S. (1999). Psikodrama gruplarının hem irelik yüksekokulu ö rencilerinin benlik saygısı, atılgan davranı , empatik e ilim ve empatik beceri düzeylerine etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sa lık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hem ireli i Anabilim Dalı Ba kanlı ı. Ankara.
- Özer, D. (2001). Engelliler için Beden E itimi ve Spor. Nobel Yayınları. Ankara.
- Özkan, . (1994). Benlik saygısını etkileyen faktörler. Dü ünen Adam. 7. 3. p. 4-9.
- Reppucci, N.D. (1987), Prevention and ecology: Teenage pregnancy, child sexual abuse, and organized youth sports. American Journal of Community Psychology. 15. 1-22.
- Saban, A. (2002). Ö renme-Ö retme Süreci: Yeni Teoriler ve Yakla ımlar. Nobel Yayınevi. Ankara.
- Saföz. P.S. (2008). Bo zamanları de erlendirmeye yönelik hazırlanan grup rehberli inin ö rencilerin saldırgan davranı larının üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sapsız, A. (2008). Rekreasyonel bir etkinlik olarak ilkö retim izcili i. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Sa lık Bilimleri Enstitüsü.
- Sardo an, E. Mehmet, Karahan, T. Fikret. (2007). Ki ilik Geli imi. E itim Psikolojisi. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Sardo an, M.E., Karahan, T.F., Kaygusuz, C. (2006). Üniversite Ö rencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre ncelenmesi. Mersin Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi. Cilt 2. Sayı 1. Haziran 2006. s. 78-97.
- Sarımert, Fatih ve Ba aran, Z. (2004). zmit belediyesinde çalı an bireylerin, Rekreasyon etkinlikleri, bu etkinliklere yönelten nedenler ve ki iye kazandırdıkları. Antalya Kongresi.
- Saygılı, H. (2000). Problem çözme becerisi ile sosyal ve ki isel uyum arasındaki ili kinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Secord, P. F.; Backman, C.W. (1974). Persuasive Communication and Influence. Social Psychology. McGraw Hill LTD. Tokyo. 80-130.
- Shapiro, L. E. (1998). Yüksek EQ' lu Bir Çocuk Yeti tirmek. Varlık Yayınları. stanbul.

- Sherril, L. York, ve Debra, J. Jordan. (1993). Programming With Style. Joperd. October.
- Shure, M. B. ve Spivack, G. (1982). Interpersonal problem solving in young children: A cognitive approach to prevention. American Journal of Community Psychology. vol:10. n: 3, 341-356.
- Sonmaz S. (2002). Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Spivack, G. & Levine. (1963). M. Self-regulation in acting out and normal adolescent. (Report to National Institute of Health, M-4531). Washington: DC: United States Public Health Service.
- Spivack, G. & Shure, M. (1972). Means-ends thinking, adjustment and social class among elementary school-aged children. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 38. 3. 348-353.
- Stevens, M. (1998). Sorun Çözümleme. (Çev. Ali Çimen). Tima Yayınları. İstanbul.
- Sungur, N. (1992). Yaratıcı Düşünme. Özgür Yayın Dağıtım. İstanbul.
- Sungur, Nuray. (1997). Yaratıcı Düşünce. Özgür Yayınları. Ankara.
- Sungur, N. (1998). Yaratıcı sorun çözme programının etkinliği-EYT öğrencilerine ilişkin bir deneme. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sürer, A. (2001). Stresi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İktisat Ana Bilim Dalı. Balıkesir.
- Stodolska, M; Alexandris, K. (2004). The role of recreational sport in the adaptation of first generation immigrants in the United States. Journal of Leisure Research. Third Quarter Year. 36. 3. ProQuest. pg. 379.
- Shropshire, W.B. (2007). Differences in academic achievement between students who participate in music programs and students who participate in athletic programs. Degree of Doctor. Doctor of Philosophy. Capella University. s. 1.
- Ahın, F. (1991). Dairesine Giriş. A.Ö.F Yayını. 3. Baskı. Eskişehir.
- Ahın, F. (1994). Yetiştirme yurtlarında kalan gençlerin benlik saygıları üzerine bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ahın, Z.; Ramazan, A. (2000). Ana-baba tutumlarının çocuklarının psiko-sosyal temelli problem becerisine etkisinin incelenmesi. 9. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Bildiri Özetleri. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları. Erzurum. s. 451-464.
- Ahın, M. (2002). Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar Sözlüğü. Nobel Yayınları. Ankara.
- Tai L. S. (2002) A study of how physical recreation activities contribute to senior wellness with a recommended Taiwan model. Degree of Doctor. Doctor of Philosophy. University of Incarnate Word. United States.
- Tang, Y. (2007). The Feasibility of developing recreational sports program for boys and girls between the ages of 10 to 14 in Taiwan. Degree of Doctor. Doctor of Education. United States Sports Academy. Daphne, Alabama.
- Tarhan, S. (1995). Lise öğrencilerinin beden imajlarından hoşnut olma düzeylerinin özsaygıları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Taylan, S. (1997). Heppner'in problem çözme envanterinin uyarılma, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. E itimde Psikolojik hizmetler Ana Bilim Dalı.
- Taylan, S. (1990). Heppner'in Problem Çözme Envanteri'nin uyarılma güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Taysi, E. (2000). Benlik saygısı, arkadaşlardan ve aileden sağlanan sosyal destek: Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tchernigova, S. (1995). Puzzling Boys and Girls: Gender Differences in Problem-Solving in Preschoolers through Puzzles. Herberd H. Lehman College. Distributed by ERIC Clearinghouse. p. 25. City University of New York.
- Tekin, A.; Atalay, A.; Zorba, E. (2002). Fiziksel egzersizin psikolojik faydaları. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. Antalya.
- Terzi, . (2000). İlköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerinin kiilerarası problem çözme beceri algılarının bazı deikenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. E itim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Terzi, . (2003). 6. Sınıf öğrencilerinin kiilerarası problem çözme beceri algıları. *Türk E itim Bilimleri Dergisi*. 2. 221-231.
- Tezcan, M. (1993). Bo Zamanlar Sosyolojisi. Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Tezcan, M. (1994). Bo Zamanların De erlendirilmesi Sosyolojisi. Atilla kitabevi. Ankara.
- Thornton, S. (1998). Çocuklar Problem Çözüyor. (Çev: Özlem Kumrular). Genda yayınları.
- Torkildsen, G. (1996). Leisure and Recreation Management. Published by E & FN Spon. An imprint of Chapman & Hall-London. UK.
- Torkildsen, G. (2005). Leisure and Recreation Management. Routledge, Taylor and Francis Group. 5th Ed. London and New York.
- Tufan, B. (1989). Yüksek öğretim yapan bir grup öğrencinin benlik saygılarını dört yıl ara ile izleme çalışması". Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi. Cilt. 7. 28-37.
- Tufan, B. ve Yıldız, S. (1993). Geri Dönüş Sürecinde İkinci Kuşak. Hacettepe Üniversitesi Yayınları. Ankara.
- Turan, F.; Bayhan, P.; Yükselen, A. (2004). 6-12 yaş çocuklarının problem çözme becerilerinin incelenmesi. Çocuk Gelişimi ve E itimi Dergisi. 10-11.
- Türküm, S. (1999). Bilişel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupta psikolojik danışmanın Bilişel çarpıtmalar ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi. Anadolu Üniversitesi E itim Fakültesi Yayınları. No: 56. Eskişehir.
- Ulupınar, S. (1999). Hemirelikte Sorun Çözme Kuramları. Atatürk Ü. H.Y.O. VII. Ulusal Hemirelik Kongresi Kitabı. Haziran. s. 197-201. Erzurum.
- Ulusoy, Ö.; Uzunsöz, A. (1993). Yüksek ve düşük kaygılı üniversite öğrencilerinde telefonla ve yüz yüze kurulan iletişimin problem çözme becerisine etkisi. 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel

- Çalışmaları. Kongre Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayınları. 222-225. Ankara.
- Ulusoy, Y. (2006). Sporda esin kaynağının bireysel farkındalığına etkisi. Basketbol takımı uygulaması örneği. Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ulusoy, Y., Turan, H., Tanrıverdi, B., Kolaylı, H. (2012). Comparison of perceived problem solving skills of trainee students graduated from different. 4th World Conference on educational sciences. 02-05 February. Barcelona-Spain.
- Uyanık Balat, G.; Akman, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı: 2. 175-183.
- Uyar, M. (2002). Eğitimde Yeni Bakışlar. (Edt: Ali Murat Sünbül). Mikro Yayınları. Ankara.
- Uysal, E. (2004). Düzenli olarak yapılan rekreatif etkinliklerin bireylerin kaygı düzeylerine etkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Vilhelmsson, R. (1992), The integrative and physiological effects of sport participation: A study of adolescents. The Sociological Quarterly. 33. 637-647.
- Watts, C. (1991). The science of problem solving: A practical guide for science teachers. Cassell Educational. London.
- Yalım, F. E. (2001). Yüksek okul öğrencilerinin benlik saygısının akademik başarı ve ana baba ile iletişimine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaman, V. ve Figen Yaman ve Nazım Burgul. (2004). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrencilerin serbest zaman alışkanlıkları içerisindeki sporun yeri ve rolü. Ankara Örneği. Antalya Kongresi.
- Yanbaşı, G. (1990). Kişilik Kuramları. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. No:53. İzmir.
- Yavuzer, H. (1999). Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Yenidünya, A. (2005). Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşilyaprak, B. (2002). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Nobel Yayınevi. Ankara.
- Yetim, A. (2000). Sosyoloji ve Spor. Topkar Matbaacılık. Trabzon.
- Yalçın, B., Tetik, S. Açıkgöz, A. (2010). Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi. Cilt 2, Sayı 2, 2010 ISSN: 1309 -8039 (Online)
- Yıldırım, E. (2008). Yaşlı bayanlarda fiziksel ve rekreasyonel aktivitelerin yalnızlık düzeyinin etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Z. (2002). Kütahya ili orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerin serbest zaman faaliyetlerinin dağılımı ve değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Kütahya.
- Yılmaz, .., Küçüktopuzlu, F., Çerez, H. (2006). The Recreational Activity Condition and Level of Satisfaction of Individuals in Antalya City, 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. 3-5 Kasım. 4-6. Muğla.
- Yörüköçü, A. (1985). Gençlik Çağında Ruh Sağlığı Eğitimi ve Ruhsal Sorunları. Türkiye Bankası Yayınları. Birinci Baskı. Tisa Matbaacılık. Ankara.

- Yörükoglu, A. (1989). Gençlik Ça ırı Ruh Sa lı ır ve Ruh Sorunları. Özgün Yayın Da ıtım. stanbul.
- Yüksel, (2008) Üniversite ö rencilerinin ki iler arası ili kilerinde ya adıkları problemleri çözmeye becerilerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK-1 Bilgi Formu

Bu anket, bir doktora tezi ara tırması için uygulanmaktadır. Katılımcılardan alınan bilgiler gizli tutulacaktır. Alınan ahsi bilgiler, ara tırmacının katılımcılar ile yeniden ileti ime geçmesini amaçlamaktadır. Bu do rultuda anket sorularına, ciddi ve do ru olarak cevap vermenizi temenni eder katkılarınızdan dolayı te ekkür ederim.

Adınız soyadınız :

Telefon :

Bölümünüz :

- 1- Ara tırmaaya katılmak ister misiniz? Gönüllüyüm De ilim
2- Ya ınız
3- Cinsiyetiniz Erkek Kız
4- Mezun oldu unuz lise türü?

Düz Fen Anadolu Yatılı Ö retmen Meslek Di er

- 5- Lisede ö renim gördü ünüz bölümünüz nedir?

Sayısal Sözel E it-a ırlık Di er

- 6- Aylık toplam gelir düzeyiniz nedir?

500 TL'den az 501-1000 TL arası 1001-1500 arası 1500 TL'den fazla

- 7- Daha önce ciddi bir hastalık geçirdiniz mi?

Fiziksel Evet Hayır Ruhsal Evet Hayır

- 8- E er geçirdiyse ne tür bir tedavi gördünüz ve kullandı ınız ilaçlar nedir?

.....

- 9- Anneniz ve babanız hayatta mı?

Anne Hayatta De il

Baba Hayatta De il

Anne-Baba hayatta ve ayrı

- 10- Anne ve babanızın e itim düzeyi nedir?

Anne Üniversite Lise İkö retim Okur-yazar

Baba Üniversite Lise İkö retim Okur-yazade il

- 11- Son 10 yılda ya adı ınız yer?

İ İçe Köy Yurtdı ı

- 12- Kaç karde siniz? Kaçınıcı çocuksunuz?

- 13- Hangi zaman diliminde ö renim görüyorsunuz? Sabah Ö le Ak am

- 14- Hangi tür aktivitelere katılmak istersiniz?

Sportif Aktiviteler Sanat ve Sosyal Etkinlikler

Voleybol, Futbol Bowling, Paintball,

Badminton, Yüzme vb.. Buz Pateni, Dans-Tiyatro vb..

- 15- Aktiviteler hangi gün olsun istersiniz? Haftada iki gün seçmelisiniz?

Pazartesi Salı Çar amba Per embe Cuma Haftasonu

EK-2 COOPER SM TH BENLİK SAYGISI ENVANTER

Benim Gibi	Benim Gibi De il		
()	()	1	Çevremde olup bitenlerden genellikle rahatsız olmam
()	()	2	Ba kalarının önünde konu mak bana zor gelir.
()	()	3	E er elimde olsaydı kendimdeki pek çok eyi de i tirmek isterdim.
()	()	4	Karar vermede fazla zorluk çekmem.
()	()	5	nsanlar benimle olmaktan ho lanırlar.
()	()	6	Evde kolayca moralim bozulur.
()	()	7	Yeni eylere kolay alı amam.
()	()	8	Ya ıtlarım arasında sevilen bir ki iyim.
()	()	9	Ailem genellikle duygularıma önem verir.
()	()	10	Ba kalarının söyledi ini kolaylıkla kabul ederim.
()	()	11	Ailem benden çok ey bekler.
()	()	12	Benim yerimde olmak oldukça zordur.
()	()	13	Hayatımın karmakarı ık oldu una inanıyorum.
()	()	14	Genellikle ba kaları dü üncelerimi kabul eder.
()	()	15	Kendimi yetersiz buluyorum.
()	()	16	Sık sık evden kaçmayı dü ünüyorum.
()	()	17	Yaptı ım i ten ço unlukla memnun olmam.
()	()	18	Ba kaları kadar güzel / yakı ıklı de ilim.
()	()	19	Söylenecek sözüm varsa onu söylemekten çekinmem
()	()	20	Ailem benim duygularımı anlar.
()	()	21	Çok sevilen bir kimse de ilim.
()	()	22	Genellikle ailemin beni dı ladı ını dü ünüyorum.
()	()	23	Yaptı ım eyler genellikle cesaretimi kırar.
()	()	24	Sık sık ba ka biri olsam diye dü ünürüm.
()	()	25	Güvenilir bir ki i olmadı ımı dü ünüyorum.

EK-3 HEPPNER PROBLEM ÇÖZME ENVANTER AÇIKLAMA

İnsanlar, kişisel sorunlara farklı tepkide bulunurlar. Bu envanterde verilen ifadeler de insanların kişisel sorunlarına ve günlük hayattaki problemlerine nasıl tepkilerde buldukları ile ilgilidir. Buradaki “problem” sözcüğünden herkesin zaman zaman yaşadığı depresyon, arkadaş bulmada güçlük çekme, meslek seçme veya boşanıp boşanmamaya karar verme gibi sorular kastedilmektedir. Aşağıdaki maddelere lütfen dikkatlice ince dikkatli olarak, sizin bu gibi problemlerinizi nasıl halletmeye çalıştığınızı gösterecek şekilde tepkide bulununuz. Verdiğiniz tepkiler sizin sorunları çözerken, gerçekten ne yaptığınızı göstermeli, nasıl çözülmesi gerektiği hakkındaki görüşlerinizi yansıtmalıdır. Bir maddeyi okuduğunuzda kendinize şu soruyu sorunuz: Gerçekten böyle mi davranıyorum? Lütfen her maddeyi cevaplayınız.

Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok az Katılıyorum	Çok az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	2	3	4	5	6

1- Bir sorunun çözümünde başarısızlıkta neden böyle sonuçlandırdığımı düşünmem	1	2	3	4	5	6
2- Karmaşık bir problemle karşılaştığımda zaman zaman sorunun ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri toplamak için bir strateji geliştirmeye vakit ayırmam	1	2	3	4	5	6
3- Bir sorun çözmeye ilk çabalarım başarılı olmazsa, sorunumla başa çıkabilme yeteneğimden kuşanmaya başlarım	1	2	3	4	5	6
4- Bir sorunu çözdükten sonra neyin doğru neyin yanlış olduğunu analiz etmem	1	2	3	4	5	6
5- Genellikle sorunlarımı çözerken, yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim	1	2	3	4	5	6
6- Bir sorunu çözmek için belli bir yol izledikten sonra beklediğim sonuçla ortaya çıkan sonucu karşılaştırım	1	2	3	4	5	6
7- Bir sorunum olduğunda, sonucu çözmek için çeşitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm	1	2	3	4	5	6

8- Bir sorunla karıla tı mda, problem durumu ile ilgili olarak neler olup bitti ini anlamak için sürekli olarak duygularımın ne oldu unu anlamaya çalı ırım	1	2	3	4	5	6
9- Bir sorun aklıma karı tı nda, belirsiz dü ünçe ve duygularım üzerinde dü ünerek, bunları somut bir ekilde açıklı a kavu turmaya çalı ırım	1	2	3	4	5	6
10- Ba langıçta çözümlü mümkün gibi görünmese de pek çok sorunu çözebilme yetene im vardır	1	2	3	4	5	6
11- Karıla tı m sorunların ço unun çözümü bana çok zor gelir	1	2	3	4	5	6
12- Bir sorunla karıla tı mda, sorunu çözmek için aklıma gelen ilk eyi yapma e ilimindeyimdir	1	2	3	4	5	6
13- Bir problemi çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum	1	2	3	4	5	6
14- Küçük ya da büyük olsun,sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, her eyi olurlarına bırakırım	1	2	3	4	5	6
15- Bir soruna çözüm yolları dü ünürken tek tek her seçene in ba arılı olma ansını göz önüne alarak de erlendirme yapmam	1	2	3	4	5	6
16- Bir karar, verirken, seçenekleri karıla tırım ve her birinin di erine göre sonuçlarını tartarım	1	2	3	4	5	6
17- Bir problemi çözerken aklıma gelen ilk fikri uygulam	1	2	3	4	5	6
18- Bir karar verirken seçenekleri karıla tırım	1	2	3	4	5	6
19- Bir sorunu çözmek için plan yaptım da, bu planın i e yarayaca ndan oldukça emin olurum	1	2	3	4	5	6
20- Küçük ya da büyük olsun bir sorunu dü ünürken aklıma pek fazla seçenek gelmez	1	2	3	4	5	6
21- Belli bir davranı ın sonucunu tahmin etmeye çalı ırım	1	2	3	4	5	6
22- Bir sorunu çözerken, sıklıkla ba vurdu um bir yol,geçmi teki benzer problemleri dü ünmemdir	1	2	3	4	5	6
23- Yeteli zaman ve çaba ayırdı mda, karıla tı m tüm sorunları çözebilece ime inanırım	1	2	3	4	5	6
24- De i ik bir durumla karıla sam da ortaya çıkabilecek problemleri halledede imden eminim	1	2	3	4	5	6

25- Bir sorunu çözmek için u ra ırken, bazen körükörüne dolandı mı asıl konuya bir türlü ula amadı mı hissedirim	1	2	3	4	5	6
26- Bir sorunla kar ıla tı ımda, ani karar veririm ve sonra yaptı ıma pi man olurum	1	2	3	4	5	6
27- Yeni ve zor sorunları çözüme yetene ime güvenirim	1	2	3	4	5	6
28- Seçenekleri kar ıla tırmak ve karar vermek için sistematik bir yöntem kullanırım	1	2	3	4	5	6
29-Bir problemi halletme yollarını dü ünürken i e yarayacak çözümleri bulmak için de i ik seçeneklerdeki fikirleri nadiren birleştiririm	1	2	3	4	5	6
30- Bir sorunla kar ıla tı ımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dı ımdaki etmenleri genellikle pek dikkate almam.	1	2	3	4	5	6
31- Bir sorunla kar ıla tı ımda, genellikle ilk yaptı ım ey, ilgili bilgileri toplamak ve gözden geçirmektir	1	2	3	4	5	6
32- Bazen duygusal yönden öyle yüklü olurum ki, belli bir sorunu çözüme yarayacak seçenekleri göremem	1	2	3	4	5	6
33- Bir karar verdikten sonra, bekledi im sonuçla gerçekle en sonuç aynıdır	1	2	3	4	5	6
34- Bir sorunla kar ıla tı ımda , o durumla ba açıkabilece imden genellikle pek emin de ilimdir	1	2	3	4	5	6
35- Bir sorun oldu unu fark etti imde, ilk eylerden birisi sorunun ne oldu unu tam olarak anlamaya çalı maktı	1	2	3	4	5	6

Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Korkmaz Yiğiter'in 06.10.2011 tarihinde Bölüm Başkanlığıımıza vermiş olduğu dilekçede dile getirdiği 2011-2012 Eğitim/Öğretim Döneminde tezi ile ilgili olarak Hazırlık Sınıfı öğrencilerimizle çalışma talebi uygun görülmüştür.





T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU



ARAŞTIRMA ONAY FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	PROJE NO : 2011/33	KAEK 13/3
	ARAŞTIRMANIN TÜRÜ VE SEVİYESİ	Doktora Tezi
	ARAŞTIRMANIN ADI	Rekreasyon aktivitelerine katılan üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi
	SORUMLU ARAŞTIRMACI ÜNVANI/ADI KURUMU	Korkmaz Yiğiter Yard Doç.Dr.Betül Bayazıt (KOU BESYO)
DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	ARAŞTIRMANIN YERİ	Düzce Üniv.Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfları
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ	+
	GÖNÜLLÜ BİLGİLENDİRME FORMU	+
	AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU	+
ARAŞTIRMANIN BÜTÇESİ	KOU Bilimsel Araştırmalar Fonu	

KARAR BİLGİLERİ	Etik değerlendirme amacıyla başvuru projesi 03.11.2011 tarihinde Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nda KAEK çalışma esasları dikkate alınarak incelenmiş ve araştırma etiğine uygun tasarlanmış olmasından dolayı onaylanmasına karar verilmiştir.
-----------------	--

ETİK KURUL BİLGİLERİ	
ÇALIŞMA ESASLARI	Hasta Hakları Yönetmeliği (01.08.1998/23420), Helsinki Bildirgesi (2008), İyi Klinik Uygulamalar Kılavuzu (10 Aralık 2010),ICH/GCP-Guideline for Good Clinical Practice (10 Haziran 1996)İnsan Denekleri İçeren Biyomedikal Araştırmaların Uluslar arası Rehber Kuralları (CIOMS, 2002), Biyotıp Araştırmalarına İlişkin İnsan Hakları ve Biyotıp Sözleşmesine Ek Protokolün Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair Kanun (10 Mart 2011/6212), Biyoloji ve Tıbbın Uygulanması Bakımından İnsan Hakları ve İnsan Haysiyetinin Korunması Sözleşmesi: İnsan Hakları ve Biyotıp Sözleşmesi (4 Nisan 1997), Ek Madde -10 (6 Nisan 2011, 6225)

ÜYELER					
Unvanı / Adı Soyadı	Uzmanlık	Kurumu	Cins.	İlişki *	İmza
Prof. Dr. Nermin ERSOY Başkan	Deontoloji	KOU TF Tıp Tarihi ve Etik AD.	K	<input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> H	Nermin ERSOY
Prof. Dr. Dilek URAL Başkan Yard.	Kardiyoloji	KOU TF Kardiyoloji AD	K	<input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> H	Dilek URAL
Prof. Dr. B.Faruk ERDEN Üye	Farmakoloji	KOU TF Farmakoloji AD.	E	<input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> H	B.Faruk ERDEN
Prof. Dr. Yeşim GÜRBÜZ Üye	Patoloji	KOU TF Patoloji AD.	K	<input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> H	Yeşim GÜRBÜZ
Doç. Dr. Gülcan TÜRKER Üye	Pediyatri	KOU TF Çocuk Sağlığı ve Hast. AD.	K	<input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> H	Gülcan TÜRKER
Doç. Dr. Firuzan YILDIZ AKAR Raportör	Eczacı	KOU TF Farmakoloji AD.	K	<input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> H	Firuzan YILDIZ AKAR
Yard.Doç.Dr.Ayşe KARSON Üye	Fizyoloji	KOU TF Fizyoloji AD	K	<input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> H	Ayşe KARSON
Doç. Dr. Hale MARAL KIR Üye	Biokimya	KOU TF Biokimya AD.	K	<input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> H	Hale MARAL KIR
Av. Ersayın IŞIK Üye	Avukat	Kocaeli Barosu	E	<input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> H	Ersayın IŞIK
Ayşe Tırka Üye	Sağlık mesleği mensubu olmayan üye	Emekli	K	<input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> H	Ayşe Tırka

* Araştırma ile İlişki ** Toplantıda Bulunma

ÖZGEÇM

1980 yılında Sivas'ın Divri i ilçesinde do du. İlk ve orta ö retimini Divri i ilçesinde, lise e itimini ise Sivas'ta tamamladı. Kocaeli Üniversitesi Beden E itimi ve Spor Yüksekokulu Spor Yöneticili i bölümünden 2006 yılında mezun oldu. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans e itimine ba ladı. 2008 yılında yüksek lisans e itimini tamamladı. 2009 yılında askerlik görevini tamamladı. 2009 yılında Kocaeli Üniversitesi Sa lık Bilimleri Enstitüsü Beden E itimi ve Spor Anabilim dalında doktora e itimine ba ladı. 2010 yılında Düzce Üniversitesi Beden E itimi ve Spor biriminde okutman olarak göreve ba ladı.

Halen Düzce Üniversitesi Beden E itimi ve Spor biriminde okutman olarak görev yapmaktadır.