

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

FORMASYON EĞİTİMİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN BOŞ ZAMAN YOLUYLA
STRESLE BAŞ ETME STRATEJİLERİ VE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
İrem TÜRKMEN

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Fatih YAŞARTÜRK

BARTIN-2019

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

**FORMASYON EĞİTİMİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN BOŞ ZAMAN YOLUYLA
STRESLE BAŞ ETME STRATEJİLERİ VE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

İrem TÜRKMEN

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Fatih YAŞARTÜRK

BARTIN-2019

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

**FORMASYON EĞİTİMİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN BOŞ ZAMAN YOLUYLA
STRESLE BAŞ ETME STRATEJİLERİ VE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

İrem TÜRKMEN

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Fatih YAŞARTÜRK

BARTIN-2019

KABUL VE ONAY

İrem TÜRKMEN tarafından hazırlanan “Formasyon Eğitimindeki Öğrencilerin Boş Zaman Yoluyla Stresle Baş Etme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 27/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali ÖZTÜRK



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Fatih YAŞARTÜRK (Danışman)



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Hayri AKYÜZ



Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../..... tarih vesayılı kararıyla kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

(Enstitü Müdürü)

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna Fatih YAŞARTÜRK'ün danışmanlığında hazırlamış olduğum "Formasyon Eğitimindeki Öğrencilerin Boş Zaman Yoluyla Stresle Baş Etme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

02/07/2019

İMZA

Adı ve SOYADI

İrem TÜRKMEN



ÖN SÖZ

Sadece tez sürecimde değil, akademik olarak uğraştığım her çalışmada bilgi ve desteğini esirgemeyen saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatih YAŞARTÜRK'e, tez sürecimde desteklerini esirgemeyen saygıdeğer Arş. Gör. İsmail KARATAŞ ve Öğr. Görevlisi Gürkan ELÇİ hocama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Her zaman yanımda olan ve eğitim hayatımda en az benim kadar çaba gösteren annem Yaşar TÜRKMEN, babam Güngör TÜRKMEN ve kardeşim Turan Alptuğ TÜRKMEN'e teşekkürlerimi sunarım.

İrem TÜRKMEN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Formasyon Eğitimindeki Öğrencilerin Boş Zaman Yoluyla Stresle Baş Etme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İrem TÜRKMEN

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Ana Bilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatih YAŞARTÜRK

Bartın-2019, Sayfa: XIII + 89

Bu araştırmanın amacı formasyon öğrencilerinin boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin, bazı demografik değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında, Bartın Üniversitesi'nde formasyon eğitimi alan 371 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında, Bartın Üniversitesi'nde formasyon eğitimi alan 183 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu, Iwasaki ve Mannell (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çevik, Özcan ve Munusturlar (2018) tarafından yapılan "Boş Zaman Yoluyla Stresle Baş Etme Strateji Ölçeği (BZSBSÖ)" ve Grasha ve Wetter (1974) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından yapılan "Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği (GRSLSS)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapması, t-Testi, ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) ve Pearson korelasyon testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularında cinsiyet değişkenine göre boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutlarında "geçici baş etme" ve "ruh haline iyileştirme" alt boyutlarında kadın katılımcıların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir, Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarında, "çekingen öğrenme stili" alt boyutunda erkek katılımcılar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Fakülte değişkenine göre yapılan t-Testi sonuçlarında Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarında, "çekingen" ve "rekabetçi öğrenme stili" alt boyutunda spor bilimleri fakültesi lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Boş zaman etkinliklerine günlük ayırdıkları süre ile Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutları

arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, “ekingen öğrenme stili” ile boş zaman etkinliklerine günlük ayırdıkları süre arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Katılımcıların boş zaman etkinliklerine katılım sıklıkları ile Grasha - Reichmann ğrenme stili alt boyutları arasında yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, “işbirlikli öğrenme stili” alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir, farklılığın nadiren ile sık sık katılan bireyler arasında, sık sık katılan bireyler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve Grasha - Reichmann ğrenme stili leği arasında orta düzeyde, olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stillerinin birbirleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, ğrencilerin öğrenme stilleri puanları arttıkaa, boş zaman yoluyla stresle baş etme strateji düzeyleri de artar. Boş zaman faaliyetleri doğru değerlendirildiğinde öğrenciler stresten uzak kalabilirler. Bu şekilde stresten uzaklaşan öğrenciler yaptıkları zorunlu faaliyetlere de olumsuz duygu, enerji ve stresten uzak bir halde katılmış olurlar. Dolaylı olarak öğrenme faaliyetlerinde de stresten uzak kalmış olurlar.

Anahtar kelimeler: Formasyon ğrencileri, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri, öğrenme stilleri

ABSTRACT

Master's Thesis

Investigation of Relationship Between Coping Strategies with Stress via Leisure Time and Learning Style of the Students at Formation Students

İrem TÜRKMEN

Bartın University

Institute of Educational Sciences

Department of Physical Education and Sports Teaching

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr Fatih YAŞARTÜRK

Bartın-2019, Sayfa: XIII + 89

The goal of this work examining of the relationship between coping strategies with stress via leisure time and learning style according to some demographic variables. The area of this examination is including the 371 formation students of from Bartın University in the second semester of the academic year 2018-2019. The sampling of this work is including the 183 formation students of from Bartın University in the second semester of the academic year 2018-2019. In order to collect data for this examination, the arguments have been used as personel data form which prepared by researchers, Stress Coping Scale at Leisure Time (SCSLT) developed by Iwasaki ve Mannell, (2000) and adapted in Turkish Cevik, Ozcan, Munusturlar (2018), Grasha-Reichmann Learning Style Scale (GRSLSS) developed by Grasha ve Wetter (1974) and adapted in Turkish Saritas ve Süral (2010). Analyzing of these datas, the tests we used are frequency and percentage distribution, arithmetic mean and standard deviation, T-Test, ANOVA (One-way Anova) and Pearson Correlation. According to result, main differences of in countenance of female participants are determined leisure stress coping strategies “leisure palliative coping” and “leisure mood enhancement” back stages, according to gender point, at T-Test results.

According to result, main differences of in countenance of male participants are determined Grasha-Reichmann learning style “avoidant learning style” back stages, according to gender point, at T-Test results. According to result, main differences of in countenance of faculty of sport science, are determined Grasha-Reichmann learning style “avoidant” and “competitive learning style” back stages, according to faculty point, at T-Test results. According to age variable, meaningfull differences are determined on Grasha-Reichmann learning style “avoidant learning style” back stages. According to ANOVA tests that we have made according to frequency of participation in leisure activity, main

differences are determined on Grasha-Reichmann learning style back stages “colaborative learning style” between rarely and often in countenance of often.

The positive main difference and medium level of relationship are determined on between leisure stress coping strategies and Grasha-Reichmann learning style. As a result, main difference is determined between leisure stress coping strategies and Grasha-Reichmann learning style. Therefore, as students' learning style scores increases, their level of coping with stress through leisure time increases also. When leisure activities are evaluated correctly, students can avoid stress. In this way, students who are distanced from stress participate in the obligatory activities in a way that is free from negative emotions, energy and stress. Indirectly they are also free from stress in their learning activities.

Keywords: Formation students, learning style, leisure stress coping strategies

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
BEYANNAME.....	II
ÖN SÖZ.....	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ	XI
EKLER LİSTESİ.....	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1.Problem.....	4
1.2.Araştırmanın Amacı.....	5
1.3.Araştırmanın Önemi	5
1.4.Sayıtlar.....	5
1.5.Sınırlılıklar	5
1.6.Tanımlar.....	6
1.7.Kısaltmalar.....	7

İKİNCİ BÖLÜM: LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Pedagojik Formasyon	8
2.2. Zaman Kavramı	8
2.3. Boş Zaman	10
2.3.1.Boş zamanın fonksiyonları.....	12
2.3.1.1.Dinlenme fonksiyonu	12
2.3.1.2.Eğlence fonksiyonu	13
2.3.1.3.Gelişim fonksiyonu	13
2.3.2.Boş zamanı değerlendirme.....	13
2.3.3.Boş zamanları değerlendirmenin yararları	14
2.3.3.1.Psikolojik yararları	15
2.3.3.2.Sosyolojik yararları	15

2.4. Stres	15
2.4.1. Stres kaynakları	17
2.4.2. Stres aşamaları	18
2.5. Stresle Başa Çıkma	19
2.5.1. Stresle başa çıkma teknikleri.....	20
2.5.1.1. Kognitif (bilişsel) davranışçı yaklaşım.....	20
2.5.1.2. Relaksasyon.....	21
2.5.2. Stresle Başa Çıkmada Boş Zaman	21
2.6. Öğrenme.....	23
2.6.1. Öğrenme stilleri.....	24
2.6.1.1. Öğrenme stillerinin sınıflandırılması.....	24
2.6.1.2. Grasha ve Riechmann öğrenme stilleri modeli	25
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	27
3.1. Araştırma Modeli	27
3.2. Katılımcılar	27
3.3. Verilerin Toplanması	27
3.3.1. Kişisel bilgi formu	27
3.3.2. Boş zaman yoluyla stresle baş etme strateji ölçeği	28
3.3.3. Grasha - Reichmann öğrenme stili ölçeği	28
3.4. Verilerin Analizi	28
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	30
4.1. Araştırmaya Katılan Formasyon Öğrencilerinin Demografik Değişkenlerine İlişkin Bulgular.....	30
4.2. BZSBSÖ ve GRSLSS Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	32
4.3. BZSBSÖ ve GRSLSS Fakültelerine Göre t-Testi Sonuçları.....	34
4.4. BZSBSÖ ve GRSLSS Boş Zaman Etkinliklerine Katıldıkları Kişilere Göre t-Testi Sonuçları.....	35
4.5. BZSBSÖ ve GRSLSS Katıldıkları Boş Zaman Faaliyetlerine Göre t-Testi Sonuçları.....	37
4.6. BZSBSÖ ve GRSLSS Boş Zaman Etkinliklerine Katılımın Ders Başarısına Etkisi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	43
4.7. BZSBSÖ ve GRSLSS Yaş Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları	44

4.8. BZSBSÖ ve GRSLSS Aylık Gelir Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları.....	45
4.9. BZSBSÖ ve GRSLSS Boş Zaman Etkinliklerine Günlük Ayrılan Süre Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları	46
4.10. BZSBSÖ ve GRSLSS Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	48
4.11. BZSBSÖ ve GRSLSS Boş Zaman Etkinliklerine Katılım Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları	52
4.12. BZSBSÖ ve GRSLSS Korelasyon Analizi Sonuçları	54
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	56
5.1. Tartışma	56
5.2. Sonuçlar	65
5.3. Öneriler	68
KAYNAKÇA	69
EKLER	78
ÖZGEÇMİŞ.....	88

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No		Sayfa No
4.1.1.	Katılımcıların Demografik Değişkenlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	30
4.1.2.	Katılımcıların yaptıkları Boş Zaman Etkinlikleri Değişkenlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	31
4.1.3.	Katılımcıların Yaş, Aylık Geliri, Boş Zaman Etkinliklerine Günlük Ayrılan Süre Ortalamaları	31
4.2.1.	BZSBSÖ Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	32
4.2.2.	GRSLSS Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	32
4.3.1.	BZSBSÖ Fakültelere Göre t-Testi Sonuçları	33
4.3.2.	GRSLSS Fakültelere Göre t-Testi Sonuçları	34
4.4.1.	BZSBSÖ Boş Zaman Etkinliklerine Katıldıkları Kişilere Göre t-Testi Sonuçları	35
4.4.2.	GRSLSS Boş Zaman Etkinliklerine Katıldıkları Kişilere Göre t-Testi Sonuçları	36
4.5.1.	BZSBSÖ Ev İçi Faaliyetlere Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	37
4.5.2.	GRSLSS Ev İçi Faaliyetlere Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	37
4.5.3.	BZSBSÖ Açık Alanda Yapılan Faaliyetlere Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	38
4.5.4.	GRSLSS Açık Alanda Yapılan Faaliyetlere Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	38
4.5.5.	BZSBSÖ Gezi Faaliyetlerine Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	39
4.5.6.	GRSLSS Gezi Faaliyetlerine Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	39
4.5.7.	BZSBSÖ Spor Faaliyetlerine Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	40
4.5.8.	GRSLSS Spor Faaliyetlerine Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	40
4.5.9.	BZSBSÖ Okul İçi Faaliyetlere Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	41
4.5.10.	GRSLSS Okul İçi Faaliyetlere Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	41

4.5.11.	BZSBSÖ Vakit Geçirme Faaliyetlerine Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	42
4.5.12.	GRSLSS Vakit Geçirme Faaliyetlerine Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları	42
4.6.1.	BZSBSÖ Boş Zaman Etkinliklerine Katılımın Ders Başarısına Etkisi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	43
4.6.1.	GRSLSS Boş Zaman Etkinliklerine Katılımın Ders Başarısına Etkisi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	43
4.7.1.	BZSBSÖ Yaş Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları	44
4.7.2.	GRSLSS Yaş Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları	44
4.8.1.	BZSBSÖ Aylık Gelir Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları	45
4.8.2.	GRSLSS Aylık Gelir Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları	46
4.9.1.	BZSBSÖ Boş Zaman Etkinliklerine Günlük Ayrılan Süre Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları	46
4.9.2.	GRSLSS Boş Zaman Etkinliklerine Günlük Ayrılan Süre Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları	47
4.10.1.	BZSBSÖ Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	48
4.10.2.	GRSLSS Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	49
4.10.3.	BZSBSÖ Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	50
4.10.4.	GRSLSS Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	51
4.11.1.	BZSBSÖ Boş Zaman Etkinliklerine Katılım Sıklıkları Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	52
4.11.2.	GRSLSS Boş Zaman Etkinliklerine Katılım Sıklıkları Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	53
4.12.1.	BZSBSÖ ve GRSLSS Korelasyon Analizi Sonuçları	54
4.12.2.	BZSBSÖ ve GRSLSS Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi Sonuçları	54

EKLER LİSTESİ

EK No		Sayfa No
1.	Kişisel Bilgi Formu	78
2.	Grasha - Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği	80
3.	Boş Zaman Yoluyla Stresle Baş Etme Strateji Ölçeği	83
4.	Bartın Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu Onay Belgesi	84
5.	Araştırma İzni	85
6.	Ölçek Kullanım İzni 1	86
7.	Ölçek Kullanım İzni 2	87

BÖLÜM I

GİRİŞ

Zaman olgusu insanlar için soyut ve algılanması zor bir kavramdır. İnsan yaşantısı içinde zamanın nasıl geçtiğini anlamaz ve zaman geri döndürülebilir değildir. Bu yüzden israf edilmemeli ve doğru şekilde kullanılmalıdır. Zamanı doğru kullanmak insan hayatı için oldukça büyük önem taşımaktadır. Zamanı iyi değerlendiren kişiler iş ve zorunlu faaliyetleri dışında kendi isteklerine göre kullanabilecekleri bir zamana da sahip olurlar. Bu zaman dilimi ise “boş zaman kavramı” olarak adlandırılan ve kişisel gelişim, eğlenme ve sosyalleşme gibi birçok önem arz eden özellikleri içermektedir.

Boş zaman kişilerin kendi isteklerine göre değerlendirebildikleri, zorunlu uğraşları dışında kalan ve özgür bir şekilde geçirebildikleri zaman dilimidir. Tanım olarak ise kişilerin işe ayırdıkları ve fiziksel gereksinimlerini (yeme, uyku vs.) giderdiği zamanların dışında, bütünüyle kişinin tercih ve isteğine bağlı, tek başına ya da toplulukla özgür olarak yaptığı etkinlikler için belirlenen zamanları, boş zamandır (Arslan, 1996; akt. İskender, 2017). Boş zaman insanlar için oldukça büyük öneme sahiptir. Bu yüzden boş zamanları doğru değerlendirmek de oldukça mühim bir durumdur. Boş zaman kavramı çoğunlukla iş ile alakalı görülen, işten artan zamanlarda, bağlayıcılık ve zorunluluk hali içermeyen ve kişinin kendi tercihleriyle değerlendireceği ve geçireceği bir zaman dilimidir (Aytaç, 2002). İş yaşamının stresi, dış baskılar, çevresel sorunlar, aile içi olumsuzluklar ve psikolojik yönden içsel olarak yaşadıkları gerilimlerden uzak kalabildikleri tek an boş zamanlarıdır. Bu sebeplerle boş zaman insanları stresten uzaklaştıran unsurlardandır.

Modern yaşantının kaosu ve karmaşası, iş ortamlarındaki rekabet, çağa ayak uydurma telaşesi, teknolojiye bağlı olarak insanların yalnızlaşması ve asosyalleşmesi gibi günümüzde aşılması gereken pek çok problem bulunmaktadır. İnsanlar bu problemlerle mücadele etmeye çalışırken bedenlen ve ruhen oldukça yıpranırlar. Bunlara bağlı olarak stres kaçınılmaz bir son olmaktadır.

Bireyin ihtiyaçlarına yönelik doyumunu sağlamaya çalışırken, etraftan ya da kendi içinden gelerek bozukluğa sebep olan; güçlü bir halde olduğunda ise uyum için var olan savunma mekanizmalarını zorlayan, bireyin kişiliğinde değişim ve bozulmalar ortaya çıkaran engellerle karşılaşmış olması strestir (Bakırcıoğlu, 2014). Stres kişinin dışarıdan gelen tehdit edici uyarılar karşısında verdiği tepki ve reaksiyonlardır. Stresin ortaya çıkabilmesi için önce, organizma içerisinde uyumu gerçekleştiren mekanizmalarını etkileyen ve tehdit eden stresör adlı faktörler olmalıdır (Eryılmaz, 2009).

Çağımızda bu tehdit edici faktörler yani stresörler oldukça fazladır ve bu sebeple stresi ortadan kaldırmakta mümkün gözükmemektedir. Çağımızda stresle ilişkisi olan araştırmalar, gündelik yaşamda stresin ortadan kalkmasının imkanı olmadığını belirtmektedir buna bağlı olarak yapılacak en doğru Şey stresi bitirmek değil, stresle baş edebilecek yöntemleri bulmak olduğunu vurgulamaktadır (Gökler ve Işıtan, 2012). Stresle başa çıkma yöntemleri ile alakalı pek çok çalışma yapılmış ve stratejiler geliştirilmiştir. Bunlardan biri de Moos ve Billings (1984) yapmış olduğu çalışmadır. Moos ve Billings (1984) bireylerin stresle baş etmelerinde  strateji kullanmışlardır; problem odaklı başa çıkma, duygu odaklı yaklaşım, düşünce odaklı yaklaşımlar. Problem odaklı başa çıkma da kişiler tavsiyeler alarak, yeni kazanımlar edinerek ya da yeni bir yerlere giderek problemden kaabilecekleri yöntemleri kullanırlar. Duygu odaklı yaklaşımsa kişilerin duygularını ağlayarak, erteleyerek, eğlenerek boşaltmaya çalıştıkları stratejidir. Düşünce odaklı yaklaşımda da kişiler, problemleri üzerine düşünür, problemi analize eder, ortaya çıkma sebeplerini tespit etmeye çalışır. Diğer taraftan ise bunları yaparken duygularını baskılamaya çalışırlar (Aydın ve İmamğlu, 2001).

İnsanlar doğumlarından ölümlerine kadar yaşadıkları ve gördükleri olaylar aracılığıyla yeni bilgiler edinmeye ve davranışlar kazanmaya devam ederler. Yaşantıları sonucu edindikleri bilgileri ve kazandıkları davranışları kazandıkları süreçlere öğrenme denmektedir. ğrenme, tecrübe ya da yaşantılar doğrultusunda davranış ve ya davranış repertuarında ortaya çıkan görece olarak devamlı değişiklikler Şeklinde de ifade edilmektedir (Cangöz, 2011). Tanım da incelendiğinde görülmektedir ki, öğrenme her insan tarafından gerçekleştirilebilecek temel eylemlerdendir ve doğal bir eğilimdir. Fakat ğrenme eylemi bütün insanlar tarafından aynı Şekilde gerçekleştirilmemektedir. Kimi insan dinleyerek, kimi insan görerek öğrenmektedir.

Yazarak çalışıyorum, dersi dinlediğimde anlayamıyorum benzeri ifadeleri çevremizde sıklıkla duyarız. Bunun sebebi de her kişinin kendine özgü olan öğrenme stilidir. Öğrenme stili; kişinin öğrenme üzerine tercih ve seçimlerini gösterdiği özellikleridir (Güven ve Kürüm, 2006). Öğrenme stiline ait pek çok tanımlama ve araştırma bulunmaktadır fakat öğrenme stili ile alakalı ilk sistemli çalışma Rita Dunn tarafından 1960 yılında gerçekleştirilmiştir. Rita Dunn (1993) öğrenme stilini, öğrencilerin yeni ve zor olan bilgiyi öğrenmeden önce, öğrenme sürecinde ve hatırladığı zamanlarda değişik ve kendilerine göre yollar aracılığıyla öğrenmesidir (Boydak, 2015).

Öğrenme ortamları olan sınıflarda da bu bireysel öğrenme farklarından kaynaklanan sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Sınıf ortamında bulunan öğrenciler yeknesak varlıklar gibi görülmemelidir. Hepsinin farklı gereksinimleri, tercihleri, yetileri, zeka düzeyleri, kapasiteleri, yaşam şekilleri ve kalıtsal özellikleri farklar göstermektedir. Bu farklar göz önünde bulundurulduğunda, tek düze şekilde verilen eğitim onlara aynı kazanç ve öğrenmeleri sağlamayacaktır. Kullanılan yöntemler her öğrenciye aynı düzeyde etki etmez. Bu durumda öğretim faaliyeti de bireysel farklar dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir (Keskin, 2008). Bu sayede sınıf ortamındaki bütün öğrencilerin öğretim faaliyetlerine aktif olarak katılması ve öğretim faaliyetlerinde başarı sağlaması beklenebilir.

Öğrenciler boş zaman faaliyetlerini olumlu bir şekilde değerlendirerek stresten uzak kalabilirler ve stresten uzak kalmayı başarabilen öğrenciler, eğitim ve öğretim hayatında daha etkin olabilir ve daha çok fayda sağlayabilirler. Boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri öğrencilerin öğrenme stilleri ile de ilişkilidir. Öğrenme stilleri bağımsız, bağımlı, katılımcı, pasif ve işbirlikçi, rekabetçi şeklinde gruplara ayrılır. İşbirlikli öğrenen bir öğrenciler, bir grupla daha iyi bir öğrenme sağlar, yine bu öğrenme stiline sahip öğrenciler boş zaman yoluyla stresle baş ederken de sosyalleştikleri, arkadaş grubu içinde buldukları için stresten uzak kalabilirler. Benzer şekilde katılımcı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılıp, birebir etkinliğin içinde bulunmak isterler ve bundan keyif duyarlar, boş zaman yoluyla stresle baş ederken ise yine etkinliklere aktif olarak katılıp, bundan doyum sağlarlar. Bu durumda hem boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri hem de öğrenme stilleri öğrencilerin benzer kişisel özellikleri ve tercihlerine bağlıdır.

1.1. Problem

Bu araştırmada “formasyon öğrencilerinin boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasında ilişki var mıdır?” problemine yanıt aranmaktadır.

Alt problemler

- Formasyon eğitimindeki öğrencilerin cinsiyetleri ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasında herhangi bir fark bulunmakta mıdır?
- Formasyon eğitimindeki öğrencilerin fakülteleri ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasında herhangi bir anlamlı fark var mıdır?
- Formasyon eğitimindeki öğrencilerin boş zaman etkinliklerine katıldıkları kişiler ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasında herhangi bir anlamlı fark var mıdır?
- Formasyon eğitimindeki öğrencilerin katıldıkları boş zaman faaliyetleri;
 - ev içi,
 - açık alan,
 - gezi,
 - spor,
 - okul içi,
 - vakit geçirme

faaliyetleri ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasında herhangi bir fark bulunmakta mıdır?

- Formasyon eğitimindeki öğrencilerin boş zaman etkinliklerine katılım durumunun ders başarısına etkisi ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasında herhangi bir fark bulunmakta mıdır?
- Formasyon eğitimindeki öğrencilerin yaşları ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki var mıdır?
- Formasyon eğitimindeki öğrencilerin aylık gelirleri ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasında herhangi anlamlı ilişki var mıdır?
- Formasyon eğitimindeki öğrencilerin boş zaman etkinliklerine günlük ayırdıkları süre ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki var mıdır?

- Formasyon eğitimindeki öğrencilerin anne eğitim durumları ve baba eğitim durumları ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasında herhangi anlamlı fark var mıdır?
- Formasyon eğitimindeki öğrencilerin boş zaman etkinliklerine katılım sıklıkları ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasında herhangi bir anlamlı fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı formasyon eğitimindeki öğrencilerin boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin, bazı demografik değişkenlere göre incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılmış olan bu araştırma aracılığıyla Bartın'da formasyon eğitimi alan öğrencilerin boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejilerinin ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki ile yaş, cinsiyet, aylık gelir gibi unsurların nasıl bir etkide bulunduğu tespit edilmesine yönelik önem taşımaktadır. Bu araştırmanın ileride, bu konuya benzer araştırmalara ışık tutacağı ön görülmektedir. Araştırmadan çıkan sonuçlar ile de formasyon öğrencilerinin tercih etmiş oldukları öğrenme stilleri tespit edilmiş olacaktır. Alan yazında çok fazla örneği bulunmayan boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri hakkında da bir boşluğun giderilmiş olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- Seçilen Bartın Üniversitesi formasyon öğrencilerinden oluşan örneklem grubunun araştırmanın evrenini temsil eder nitelikte olduğu düşünülmektedir.
- Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini ve boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejilerini belirlemek için kullanılan ölçekler sonucunda ortaya çıkan verilerin gerçek durumu yansıttığı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma Bartın Üniversitesi'ndeki 2018-2019 eğitim öğretim yılında ikinci yarıyıl ve bu dönemde öğrenim gören formasyon öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

- Araştırmada elde edilecek sonuçlar, uygulanan ölçeklerden elde edilen sonuçlar ile sınırlıdır.
- Araştırma öğrenme stilleri ölçeği ve boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ölçeği ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Pedagojik Formasyon: Öğrenci eğitebilme amacıyla meslek üzerine öğrenim gören öğretmen adaylarına öğretilen yetenek ve davranışların tamamıdır (Demirtaş ve Kırbaç, 2016).

Zaman: Olayların art arda olduğunu görüp, kişinin zihninde oluşturduğu ve yaşanan olayların bundan sonraki süreçlerde de olup biteceğinin düşünüldüğü, başlangıcı ve bitişi belirsiz olan bir kavramdır (Sucu,1996, akt. Akatay, 2003).

Boş Zaman: Kişilerin işe ayırdıkları ve fiziksel gereksinimlerini (yeme, uyku vs.) giderdiği zamanların dışında, bütünüyle kişinin tercih ve isteğine bağlı, tek başına ya da toplulukla özgür olarak yaptığı etkinlikler için belirlenen zamanları, boş zamandır (Arslan, 1996, akt. İskender, 2017).

Stres: Bireyin ihtiyaçlarına yönelik doyumunu sağlamaya çalışırken, etraftan ya da kendi içinden gelerek bozukluğa sebep olan; güçlü bir halde olduğunda ise uyum için var olan savunma mekanizmalarını zorlayan, bireyin kişiliğinde değişim ve bozulmalar ortaya çıkaran engellerle karşılaşmış olmasıdır (Bakırcıoğlu, 2014).

Stresle Başa Çıkma: Organizmada, kendi fizyolojik ve psikolojik kaynaklarını zorlayarak tüketmesine gösterilen, uyum sağlamaya yönelik, devamlı olarak değişmekte olan, bilişsel ve davranışsal uğraşlar (Otrar, Ekşi, Dilmaç ve Şirin, 2002).

Öğrenme: Tecrübe ya da yaşantılar doğrultusunda davranış ve ya davranış repertuarında ortaya çıkan görece olarak devamlı değişiklikler şeklinde ifade edilmektedir (Cangöz, 2011).

Öğrenme Stilleri: Kişide doğuştan var olan ve başarı düzeyini etkileyen karakteristik özelliğine öğrenme stili denmektedir (Boydak, 2015).

1.7. Kısaltmalar

TDK: Türk Dil Kurumu

BZSBSÖ: Boş Zaman Yoluyla Stresle Baş Etme Strateji Ölçeği

LSCSS: Leisure Stress Coping Strategies Scale

GRSLSS: Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği (Learning Style Scale)

BESYO: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Akt: Aktaran

BÖLÜM II

LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Pedagojik Formasyon

Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2019) göre pedagoji “eğitim bilimi”, formasyon ise “biçimlenme ve yetiştirme” olarak tanımlanır. Kısa anlamıyla pedagoji çocuk eğitimi ile ilişkili bir disiplindir. Başka tanımlarda ise eğitim üzerine yapılan pratik ve faaliyetlerin oluşturulması, sürdürülmesi ve yönetilmesi ile ilişkili aşamalar ve sistemler ile alakalı düşündürmektir. Başaran (2007), bilim adı altında eğitim bilimi olarak ifade etmiştir. Tanımlamalara bakılarak pedagoji eğitimin teorik kısmı ile ilişkilendirilirken zaman içinde pratik kısmı ile de ilişkilendirilerek eğitim bilimi halini almıştır. Formasyon da mesleki anlamda bakıldığında Foulquié'ye göre (1994) belli bir mesleğe ait bilgi ve beceriyi geliştirmeye yarayan araç ve gereçlerin tamamıdır. Bu ifadelerle bakarak pedagojik formasyon öğrenci eğitebilme amacıyla meslek üzerine öğrenim gören öğretmen adaylarına öğretilen yetenek ve davranışların tamamıdır (Akt. Demirtaş ve Kırbaç, 2016).

2.2. Zaman Kavramı

Zaman kavramı üzerine yapılmış pek çok tanım bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir;

- Başlangıcının ve bitişinin belli olmadığı, işin, oluşun içinde süren soyut süre zamandır (Üstünova, 2005).
- Zaman herkes tarafından hissedilebilen fakat temas edilemeyen, geri döndürülemeyen, hayatta büyük öneme sahip olup yanı sıra tanımının zor olduğu soyut kavramdır (Çağlıyan ve Güral, 2009).
- Kişinin duyu organları ile anlamlandıramadığı, bedensel, psikolojik, felsefi ve sosyolojik boyutları bulunan bir olgu ve gerçeklik zamandır. Zaman, insanların ve örgütlerin sahiplenebildikleri sınırlı bir kaynaktır (Demirel ve Ramazanoğlu, 2005).

- Zaman her bir bireyin eşit ölçüde sahip olabildiği fakat aynı ölçüde kullanamadığı, savurganlık yapılmaması gereken ve yeniden sahip olunmasının mümkün olmadığı önemli ve benzersiz bir kaynaktır (Gözel, 2013).

TDK (2019) tarafından zaman için yapmış olduğu tanımlar ise;

- Bir iş ve ya oluşun içinde geçmiş olduğu, geçecek olan ve ya geçtiği süre, vakit,
- Belirlenen bir an,
- Çağ ya da mevsim,
- Belirli işe ayrılan ve ya bir iş için alışılmış olan saat ve ya vakittir.

Zaman kavramı, tanımlamaları yapan kişilerin bakış açılarına göre farklılık göstermektedir. Günümüze kadar zamanın araştırmacılar tarafından birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Bildiğimiz, yaşadığımız ve ölçebildiğimiz bir kavram olan zamanın ne olduğu tahmin edilemeyen ve anlatılması güç olan tarafları anlayabilmek içinse çeşitli benzetimler yaparız örneğin zamanın para, kısıtlı ve önemli bir kaynak olması gibi (Demirtaş ve Özer, 2007). Zamanın tanımlanmasında ortak olan ifadelerde bulunmaktadır. Bunlar;

- Zamanın soyut bir kavram olup, duyu organları aracılığıyla anlamlandırılmaması,
- Başlangıcının ve bitişinin belirsiz olduğu,
- Geri döndürülmesinin mümkün olmadığı,
- Benzersiz ve önemli bir olgu olduğudur.

Ortak ifadeler bulunduğu gibi zamanla alakalı çatışan fikirler de bulunmaktadır. Bu da zamanın başlangıç ve bitişinin belli olup olmadığı ile ilgilidir. Tezcan'a göre (1982) zaman insan yaşantısında kısa ve ya uzun süren, başı ve bitişi belirli olup saat ile ölçebildiğimiz bir kısımdır (Akt. Güçlü, 2001). Sucu (1996) ise zaman olayların art arda olduğunu görüp, kişinin zihninde oluşturduğu ve yaşanan olayların bundan sonraki süreçlerde de olup biteceğinin düşünüldüğü, başlangıcı ve bitişi belirsiz olan bir kavramdır (Akt. Akatay, 2003).

2.3. Boş Zaman

Boş zaman kavramı Latince “licere” kelimesinden İngilizceye “leisure” olarak geçiştir ve bu kelimenin anlamı izinli ya da serbest olma halidir (Bakır, 2003). 19. yüzyılda gerçekleşen Sanayi Devrimi ile insan gücünün yerini makinalar almış ve insanlar belirli saatler içinde çalışmaya başlamışlardır ve iş dışı zamanlar meydana gelmiştir. Bunun sonucunda ise boş zaman kavramı ortaya çıkmıştır. Boş zaman kavramına sistematik bir yaklaşım gösteren ilk kişi Veblen’dir ve Aylak Sınıfın Kuramı adlı eserinde, boş zamanı, varlık sahibi kişilerin kendini gösterdikleri alan ve yapılan faaliyetleri de bir tüketim aracı olarak göstermektedir. Olaya tüketicinin gösterişliliği açısından yaklaşmış ve toplumun da boş zaman faaliyetlerine katılımı nesnelleştirdiği bunun sonucunda ise alınıp satılarak ve tüketim grubu ilkelerine göre şekillendiğini belirtir. Aylak sınıf kazançlarını emek ile elde etmemiş olup, şiddet ve hile aracılığı ile kazanmıştır, onlar leş yiyicilerdir. Gösteriş olsun diye tüketmek zenginlerin sahip olduğu boş yaşam şeklinin göstergesidir (Aytaç, 2002). İlk olarak bu şekilde ifade edilen boş zaman daha sonra farklı şekillerde tanımlanmaya ve açıklanmaya başlamıştır.

TDK (2019) tarafından yapılmış olan tanıma göre boş zaman; zorunlu olarak yapılması gereken uyku, yemek ve çalışmak için var olan zamanın dışındaki zaman ve dinlenmeye, eğlenmeye ve ya gezmeye ayrılmış olan zaman ya da kişinin kendi tercihiyle dilediğince kullanma hakkı bulunan, iş ya da yaşamla alakalı zorunlu olarak yapması gereken faaliyetlerden artan zaman şeklinde tanımlanmıştır. Boş zamanın nitelendirilmesinde, uzman kişilerce kabul edilen belirli ve tek bir tanım olmamasına rağmen boş zamanın özelliklerini belirleyen unsurlar üzerinde daha fazla ortak bir ifadeye varıldığı görülmektedir. Bu ortak ifadelerden bir tanesi de zorunlu olmaması durumudur. Zorunlu olmayan faaliyetlere ayırdığımız zaman, boş zamandır (Süzer, 2000).

Daha detaylı olarak bakıldığında ise Karaküçük’e göre (2005) boş zaman kişinin ağır iş şartları, tek düze yaşam şekli ya da olumsuz dış etkenler sebebiyle tehlike altında olan ya da kötü etkilenen beden ve ruh sağlığını yeniden kazanmak, korumak ve sürdürebilmek bu sırada da keyif almak amacıyla, bireysel doyum sağlamak, bütünüyle iş ve zaruri gereksinimlerine ayırdığı zaman dışında kalan süreçtir. Başka bir deyişle boş zaman, insanın hem kendisi hem de başka kişiler için tüm zorunlu oldukları veya

bağlantılarından kurtuldukları ve kendi seçtikleri eğlence içeren ve dinlendirici özelliği olan bir faaliyetle uğraşabileceği zaman aralığıdır (İnce, 2000; akt. Kaya, 2013).

Serbest bulunma ve doğallık içeren zaman ve yaşamsal alan da boş zamandır. İnsanların boş zaman için belirlediği anlam ve tecrübe ettikleri faaliyetlerle de doğrusallık gösterir. Boş zaman önemli ölçüde, işin gerektirdikleri ve gündelik yaşantının baskısından kurtulması anlamını taşır. Bu doğrultuda boş zaman, dış zorunluluklardan kurtulmuş olma gibi bir anlamı da ifade eder (Aytaç, 2004). Boş zaman kavramının bu şekilde birçok tanımı bulunmaktadır. Her ne kadar araştırmacılar farklı şekillerde tanımlar yapmış olsalar da ortak öğeler bulunmaktadır. Zorunlu olmama hali, kişisel tercihlerden doğması ve zorunlu olarak yapılması gereken faaliyetlere ayrılan zamanın dışında kalan zamanlar olması ortak noktalardır. Kraus'a göre (1998) boş zamanın farklı bakış açıları ile beş ayrı tanımlaması bulunmaktadır;

- Klasik Görüş: Çalışma vakti ile boş zaman tam tersi kavramlardır. Dinlenme ve yenilenme çalışma için değil boş zaman içindir.
- Sosyal Sınıfın Sembolü Olduğunu Savunan Görüş: Boş zamanı Avrupa'da feodallık dönemi, Rönesans endüstri çağlarında üst kademelerdeki kişilerin kalitesini gösterdiği ve boş zaman faaliyetlerine katılım haklarının sadece kendilerine ait olduğunu anlatan görüştür.
- Bir Aktivite Şekli Olduğunu Savunan Görüş: Kişilerin çevrelerine ve ailelerine karşı zorunluluklarından ayrı şekilde, kendi rahatlığı, kendi eğlencesi ve bilgilerini arttırması benzeri faaliyetleri yaptığı bir görüş şeklindedir.
- Yükümlülük Dışı Zaman Olduğunu Savunan Görüş: En çok kullanılan ve kabul edilen görüş şeklindedir. Kişilerin zorunlu olarak yapması gereken faaliyetler, yaşamsal faaliyetler ve iş faaliyetleri gerekli olan zamanın dışında kalan zamanları, boş zaman olarak değerlendirmektedir.
- Var Olma Durumu/Mevkii Olduğunu Savunan Görüş (Bütünsel Bir Bakış): Bu görüş diğer görüşlerde var olan kavramları ve tanımları kapsamaktadır. Boş zamanı kendini geliştirme, memnun olma ve kendini zenginleştirmeye destek olan ve faaliyetteki özgürlüğün önemini vurgulayan psikolojik bir yaklaşmayı ifade eder (Akt. Kocaekşi, 2012).

Bütün bu tanımlama ve açıklamalara bakılınca boş zamanın insanların yaşamında büyük yer tuttuğu ve öneme sahip olduğu görülmektedir. Boş zamanların sahip olduğu bu önemi ise Tezcan (1977) şu şekilde ifade eder:

- Boş zamanları değerlendirerek kişiler dinlenme ve eğlence ihtiyaçlarını karşılamış olur. Böylelikle kişilerin mutluluk düzeyleri ve hayata bağlılıkları artar.
- Kişilik gelişiminde boş zamanları iyi değerlendirmek önem taşır ve boş zamanları iyi değerlendiren bireyler sağlıklı kişilikler ortaya çıkarırlar.
- Boş zamanların doğru şekilde geçirilmesi kişilere doyum sağlar (Akt. Aydoğan, 2006).

2.3.1. Boş zamanın fonksiyonları

Karaküçük'e göre (2005) boş zamanın üç temel fonksiyonu vardır, bunlar;

- İş sonrası stres ve yorgunluk atma ile bedensel aşınmaları ve sinir gerilimlerini kaldıran dinlenme fonksiyonu,
- Can sıkıntısını yok eden veya sıkıntı sonrası eğlenme ve rahatlamayı ifade eden eğlenme fonksiyonu,
- İnsanların daha geniş sosyal katılımına zemin hazırlayan ve insanın kişiliğini geliştirmesine ve gösterilmesine olanak sağlayan gelişim fonksiyonudur.

2.3.1.1. Dinlenme fonksiyonu

Kropoktin'e göre de (1997) dinlenme çalışma yaşantısı içinde fiziksel açıdan çok fazla tüketim yapmayan kişiler için herhangi bir şey yapmamak ya da sırtüstü uzanmak gibi anlamlara gelmektedir (Akt. Bozdağ, 2019). İş yaşantısı boyunca dinlenme fonksiyonu boş zamandan oldukça ayrılmış ve farklı algılanmış, çalışma süresinin temel bir ögesi olarak görülmüştür. Sanayi devriminin gerçekleşmiş olduğu ilk zamanlarda, iş saatleri, 12-15 saat arasındaydı ve dinlenme, bedensel direnci yeniden kazabilmek için kullanılmaktaydı işçi kesimi için dinlenmenin tek anlamı bir sonraki iş gününe bedensel olarak hazır olma hali iken modern bireyler için şimdi fiziken ve psikolojik olarak yenilenme adına dinlenmeyi boş zaman değerlendirme aracı olarak görmektedir (Karaküçük, 2005). Dinlenme fonksiyonu yeniden kazanım, çalışma sonrası stres ve

yorgunluktan kurtulma bunların yanı sıra bedensel yorgunlukları, sinir halini geçirebilen özelliklere sahiptir (Çubuk, 1984).

2.3.1.2. Eğlence fonksiyonu

Horner ve Swarbrooke'a göre (2005) boş zamanlar içinde insanlar kendilerini mutlu edecek ve eğlenmelerini sağlayacak etkinliklere ihtiyaç duyarlar. Kişiler, sporsal faaliyetlere ve eğlenceli aktivitelere sık sık katılırlar. Kişinin ruhsal, bedensel ve sağlık yönünden kendine verdiği önemin artışı ile birlikte 20. Yüzyılın başlarından itibaren eğlence aktivitelerine verdikleri önem de artmıştır (Akt. Ağduman, 2014). Boş zaman faaliyetlerine katılarak insanlar, iş stresi ve yoğunluktan kurtularak eğlenmek isterler. Bu faaliyetlere katılım bireyleri bedenlen ve ruhen rahatlatır ve diğer iş alanları üzerinde de faydası olmaktadır (Bozdal, 2019). Kişinin canının sıkılmasını geçirebilen ve yaşadıkları belli bir sıkıntı sonrasında rahatlama sağlayan, gündelik ihtiyaçların gerek olmadığı, önemli olan noktanın oyundan duyulan zevk olduğu bütün sportif etkinlikler ya da diğer faaliyetlere katılım sağlamayı ifade eder (Altunay ve Balcı, 2015).

2.3.1.3. Gelişim fonksiyonu

Kişilerin düşüncelerini gündelik eylemlerin işleyişinden kurtaran, daha fazla sosyalleşme fırsatı sunan yanı sıra kişilerin kendilerini gösterebilmesini, geliştirebilmesini sağlayan ve herhangi çıkar amacı gütmeyen etkinliklerden oluşur (Ağduman, 2014). İnsanların karar verme durumlarında daha fazla görülen bir fonksiyondur (Karaküçük, 2005).

2.3.2. Boş zamanı değerlendirme

Boş zamanın günümüzde taşıdığı önem oldukça büyüktür fakat boş zamanın önemi kadar boş zamanı doğru değerlendirmek de fazlasıyla mühimdir. Bayer (1974), gündelik faaliyet, çalışma ve benzeri etkinlikler dışında kalan boş zamanlarda, bireyleri yaşama bağlayan, dinlendiren, eğlendiren, onları oyalayan ve ya keyif veren etkinlikleri gerçekleştirerek ya da katılarak psikolojik ve fiziksel olarak canlanmaları için gerçekleştirdikleri etkinliklerin bütünü, boş zamanı değerlendirmek olarak ifade eder (Akt. Gül, 2008). Donanımlı bir yaşantı sağlama şekli, tecrübe kazanma şekli, eğitim aşaması ve

duyguların deşarj olmasını sağlayan bir yöntem olan boş zamanları değerlendirme, kişilerin bir gereksinimidir. Kişiler boş zamanlarını değerlendirerek, kendilerini geliştirerek ve kendilerini ifade edecek bir yol bulmuş olurlar (Gökmen, 1985, akt. Süzer, 2000).

Kişilerin boş zamanlarında kendilerinin tercih ettiği bir etkinlik ile keyif ve doyum sağlayabilmesi de boş zamanları değerlendirir. Boş zamanla anlatılmak istenen uzun bir emeklilik dönemi olabilirken, kısa süreli hasta sonu tatili ve kısa etkinlikler de olabilir. Kişinin kendi istekleri doğrultusunda etkinliklere katılımı boş zamanları değerlendirmenin en önemli unsurlarındandır. Bunun yanı sıra bu faaliyetler kişiler için doyum sağlayan esnek faaliyetlerdir. Boş zamanları değerlendirme etkinlikleri belirtilmiş kalıplara sahip olmayan ve herkesçe ihtiyaç duyulan insani bir gereksinimdir. Yani fizyolojik ve psikolojik bir insan mekanizması ifadesidir (Aydoğan, 2006). Boş zamanları değerlendirme sistematik bir kavram halini almıştır ve belli özelliklere sahip olması gereklidir. Tezcan'a (1982) göre boş zamanları değerlendirmenin bu özellikleri şu şekildedir;

- Kişi faaliyetlere gönüllü şekilde, kendi tercihiyle katılır.
- Bu faaliyetler insanlara doyum hızlı ve direk bir doyum sağlar.
- Esnektir.
- Uygulanışı ve aranışı evrenseldir.
- Değeri bireyden bireye değişen bir amaçtır.
- Herhangi bir faaliyet olması gerekir.
- Boş zaman faaliyetleri çeşitlidir.
- Kişilerin tercih ettikleri faaliyetler kendi güdülerine bağlıdır.
- Katılım sağlamış olan kişilere sağlıklı, belli bir birikime sahip ve iyi bir vatandaş olma özellikleri kazandıran faaliyetler boş zaman faaliyetleridir.
- Kişilerin bütünüyle özgür olduğu bir vakit içinde yapılmaktadır (Güçlü, 2013).

2.3.3. Boş zamanları değerlendirmenin yararları

Boş zamanları değerlendirmenin özellikleri olduğu gibi doğru şekilde değerlendirmenin de çeşitli yararları vardır. Atmaca'ya (1997) göre, boş zamanları değerlendirmenin psikolojik ve sosyolojik olarak iki yararı vardır. Kişinin ruh halini

yakından etkilediği için psikolojik, kişilerin ihtiyaçlarını karşılayan kitlesel bir kurum olduğu için de sosyolojik yararı vardır.

2.3.3.1. Psikolojik yararları

Boş zamanda yapılan faaliyetlerin kişileri gündelik sıkıntularından arındırması ve kişiyi rahatlatması boş zamanları değerlendirmenin psikolojik yararlarıdır. Köknel'e göre (1981), ruhsal sağlığının tanımında boş zamanların değerlendirilmesi sorunu yer almaktadır ve tanımlanış şeklinde ise kişinin herhangi bir faaliyet içinde bulunup bulunmayacağını tercih edebildiği zamandır şeklinde yer alır. Öyle ki boş zamanları doğru değerlendiremeyen insanlar, zarar verici faaliyetler yapmakta ve bu durumda onun ruhsal dengesini oldukça ilgilendirmektedir (Atmaca, 1997). Fakat boş zamanları doğru değerlendirebilen insan tehlikeli, kötü ve zararlı etkinliklerden uzak kalır ve bu sayede ruh sağlığını korumuş olur. Ayrıca yaptıkları boş zaman etkinlikleri insanları stres, kaygı gibi gerilimlerden uzak tutar.

2.3.3.2. Sosyolojik yararları

Kılbaş'a (1994) göre sosyalleşme uzun süren bir zamandır ve yapılan boş zaman faaliyetleri de sosyalleşme için bir araçtır. Boş zaman etkinlikleri sırasında edinilen davranışlar tüm hayata etki eder. Kişi hayatını sürdürdüğü grubun değer ve role ilişkin beklentilerini sosyalleşme aşamasında öğrenir (Ağduman, 2014). Bu sayede bulunduğu gruba ve topluluğa uyum sağlamış olur.

2.4. Stres

TDK (2019) stresi; “Canlı organizmasında savunma uyandırıcı etkilerle (stres faktörü) buna karşı oluşan savunma mekanizması, dayanıklılığı azaltan fiziksel veya mental gerilim, gerginlik, canlıların yaşamı için uygun olmayan koşullar, zorlanma ve gerilim” şeklinde tanımlanmaktadır. Stres kavramı, Latince “estricia” ve eski Fransızca “estrece” kelimelerinden gelmektedir. Kavramsal olarak ilk tanımı “gerilim, zorlanma, baskıdır” (Balcıoğlu, 2005). Kavram 17. yüzyılda felaket, bela, musibet, dert ve elem gibi anlamlar ifade etmektedir. 18. ve 19. yüzyıllarda kelime anlamı farklılaşmış ve insan ve objeler için güç, baskı, zor anlamlarında kullanılmıştır ve dolayısıyla stres kavramı, obje ve

bireylerin bu güçlerin tesiri ile şeklinin değiştirilip, bozulmasına karşı gösterilen direnç olarak ifade edilmeye başlanmıştır (Güçlü, 2001). 19. ve 20. Yüzyıllarda stres kavramı, sezgi aracılığıyla fiziksel ve ruhsal hastalıkların nedeni olarak görülmüştür (Balcıoğlu, 2005). Günümüze kadar stres kavramı birçok uzman tarafından araştırılmış ve tanımlanmıştır. Kısaca stres organizmanın fiziksel ve psikolojik sınırlarının tehlike altında olması ve zorlanması sonucunda meydana gelen durumdur (Eryılmaz, 2009). Stres kavramı üzerine yapılmış tanımlamalardan bazıları şu şekildedir;

- Bireylerin huzur ve rahatına yönelik bir tehlike durumu olan ve uyarı şeklinde algıladığı bunun sonucunda yetersiz olarak karşılık verilen durumlara gösterilen, belirsiz bir fizyolojik ve psikolojik tepkiler stres anlamına gelir. Bir farklı tanımla ise etraftan gelen tehlikeli durumlar karşısında verilen bedensel ve ruhsal tepkidir (Akgemci, 2001).
- Bireyin ihtiyaçlarına yönelik doyum sağlamaya çalışırken, etraftan ya da kendi içinden gelerek bozukluğa sebep olan; güçlü bir halde olduğunda ise uyum için var olan savunma mekanizmalarını zorlayan, bireyin kişiliğinde değişim ve bozulmalar ortaya çıkaran engellerle karşılaşmış olmasıdır (Bakırcıoğlu, 2014).
- Stres kavramı, biyolojik sistem içerisinde gerçekleşen ve belli olmayan bir şekilde artan değişikliklerin ortaya çıkarmış olduğu belirtidir (Göksel ve Tomruk, 2016).

Tıpta ise stres kavramı, kişiyi zorlayan, uyumunu ve denge halini bozan, bedensel, çevresel, psikolojik, toplumsal ve psikososyal etmenler ve organizmanın bu etmenler karşısında ortaya çıkan olumsuz değişiklik ve tepkileri şeklindedir (Balcıoğlu, 2001). Stres gündelik konuşmalarda da sıklıkla kullanılan baskı ve ya gerilim şeklinde de anlaşılabilir bir kavramdır. Günlük ifadelerde endişe ve sıkıntı gibi stres yerine kullandığımız kavramlar stres anlamına gelmemektedir. Bireyin karşılaşmış olduğu yeni durumlar karşısında psikolojik ve fiziksel yönden zorlanması strestir. Birey yeni durumlara uyum sağlayabilmek için bazı tepkiler gösterir. Bu ise stres tepkisi anlamına gelmektedir. Endişe ve sıkıntı gibi stres yerine kullanılmakta olan ifadeler ise strese sebep olan etmenler karşısında başa çıkılamaması ile ortaya çıkan psikolojik değişikliklerdir (Yurdakoş, 2005). Çeşitli araştırmacılar stresi iç ve dış uyarıcılar karşısında vücudun vermiş olduğu otomatik bir tepki olduğunu ifade eder;

- Dış uyarıcılar; şehir değişikliği, okul değiştirme ve sevdiği kişinin kaybedilmesi benzeri durumlar olabilir.

- İçsel uyarıcılar da; bedensel ve psikolojik rahatsızlıklardır. Uyarıcılar tehdit olarak algılandığı için vücut koruma haline girerek savunma alır. Bu anlar savaş ve ya kaç durumunun gerçekleştiği anlardır.

2.4.1. Stres kaynakları

Stres kaynakları stresör şeklinde de ifade edilebilmektedir. Stresin ortaya çıkabilmesi için önce, organizma içerisinde uyumu gerçekleştiren mekanizmalarını etkileyen ve tehdit eden faktörlerdir (Eryılmaz, 2009). Stresörlerin ortaya çıkması için de belirli durumların gerçekleşmesi gerekmektedir. Stresörler üç farklı olaya bağlı olarak gerçekleşir. Bunlar;

- Günlük olaylar,
- Yaşamın belli aşamalarında ortaya çıkan yaşam olayları,
- Katastrofik durumlar (Uğur, 2005).

Araştırmacılar stres kaynaklarını yani stresörleri çeşitli gruplara ayırmıştır ve birçok araştırmacının stresörleri gruplandırma şekli farklıdır. Bunlardan bazıları şu şekildedir;

1) Kreitner ve Kinicki'ye göre (1989) stresörler;

- Bireysel düzeyde stresörler; Kişilerin görev ve sorumlulukları ile bağlantılı olan stresörlerdir.
- Grup ve örgütsel düzeydeki stresörler; Gruba bağlı olan grubun bir arada olması farklı gruplar arasında yaşanan çatışma, örgütün iklim ve düzeni ile alakalı etmenleri içeren stresörlerdir.
- Örgüt dışı stresörler; Kişinin ailesi, yaşam standardı benzeri örgüt dışında kalan faktörlerden oluşan stresörlerdir (Akt. Gümüştakin ve Öztemiz, 2004).

2) Selye'ye göre (1974) stresörler;

- Psikososyal Stresörler: Gerçekte var olan ya da hayal ürünü olan yaşam olaylarıdır. Bunlar doğrudan strese neden olmaz, dolaylı olarak etkilerler. Asıl nokta olayın kendisi değil kişinin olayı ne şekilde algıladığıdır.
- Biyojenik Stresörler: Beyin fonksiyonlarından bağımsız olarak doğrudan stres tepkisinin ortaya çıkmasına sebep olurlar. Çeşitli kimyasal maddeler ve ya

acıya sebep olan yüksek sıcaklık ve ya soğukluk gibi fiziki uyarıcılar algıya ihtiyaç duymaz ve bünyede otomatik bir tepki ortaya çıkarırlar (Akt. Gençöz, 1988).

3) Pehlivan'a (1995) göre stresörler;

- Kişinin kendi ile alakalı kaynaklar,
- Kişinin iş çevresinden ortaya çıkan kaynaklar,
- Kişinin içinde bulunduğu çevre aracılığıyla ortaya çıkan stres kaynaklarıdır (Akt. Güçlü, 2001).

4) Yurdakoş'a (2005) göre stresörler;

- Fiziksel: hastalık, ağır egzersizler, yüksek ve ya düşük ısı, cerrahi operasyonlar, şiddetli ses gibi.
- Sosyal: bireyin çevresi ile olan ilişkisi ya da çatışmasıdır.
- Psikolojik: bedensel ya da sosyal durumlar sonrasında ve ya bir anda meydana gelen ve çoğunlukla tekrarlayan etmenlerdir.

2.4.2. Stres aşamaları

Selye genel adaptasyon sendromu adını verdiği stres aşamalarını üç döneme ayırmıştır;

- Alarm Dönemi: Beden stres yapıcı faktör ile karşılaşması ile hipotalamo- hipofizer sistem ve otonom sempatik sistemleri uyarılmış olur. Stres yapıcı faktör eğer güçlü olursa kişi belli bir saat ya da gün içinde ölebilir. Bu dönem sonrası kişi bu faktöre uyum sağlamaya çalışır ve bir sonraki döneme geçilmiş olur (Yurdakoş, 2005). Z. Baltaş ve A. Baltaş'a göre (1988) ise organizma dış uyarıcıyı stres olarak görür (Akt. Yıldırım, 1991). Güçlü (2001) alarm döneminde savaş ya da kaç tepkisi ortaya çıkar kişi stres karşısında savaşır ya da kaçar.
- Direnç Dönemi: Bir önceki dönemde artış olan doku katabolizması karşısında direnç dönemi anaboliktir. Stresi ortaya çıkaran faktör var olmasına rağmen beden üst düzey direnç gösterir. Stres faktörünün gücü, vücudun adapte olma yeterliliği ve enerjisi direnç dönemini etkileyen unsurlardır. Stres faktörü devam ettikçe adaptasyon da devam edemez. Adaptasyonun tükenmesi ile diğer bir dönem başlar

(Yurdakoş, 2005). Bu dönem aynı zamanda uyum ve direnme aşamasıdır. Faktörle arada uyum olursa stres normale döner. Bu dönemde bedenen yaşanan kayıplar telafi edilmeye çalışılır. Birey bir süre daha stresli davranışları gösterir (Güçlü, 2001).

- Tükenme Dönemi: Alarm tepkisi yeniden ortaya çıkar. Adaptasyonda kazanılan enerji bütünüyle bitmişse ölüm gerçekleşir eğer bitmemişse strese bağlı hastalıklar ortaya çıkar (Yurdakoş, 2005). Birey tükenmesine rağmen stres faktörü hala bulunmaktadır. Stres faktörleri ile başa çıkılmaz ve kişi stres kaynaklı durumların etkilerine açık bir haldedir (Güçlü, 2001).

2.5. Stresle Başa Çıkma

Baş a çıkma kavramının kökeni eski Yunancadan gelen kolahos kavramıdır. Kavramın tanımı olarak ise “karş ılamak, karşı karşıya gelmek veya çarpmak” bilinir. Folkman (1984) baş a çıkmayı stres yapan durumların ortaya çıkarmış olduğu duygusal gerilimi, azaltma ya da ortadan kaldırması ve ya gerilim karş ısında direnebilmek için ortaya çıkan biliş sel, davranış sal ve duygusal reaksiyonların tamamıdır şeklinde tanımlamıştır. Kiş inin biliş sel ve davranış sal uğ raş ları da stresle baş a çıkma olarak adlandırılır (Akt. Deniz ve Yılmaz, 2016). Stresle baş a çıkma konusunda psikoloji tarihinde pek çok tanım ortaya çıkmıştır. Ş ahin ve Durak (1995) bu tanımları bu şekilde ifade etmiştir:

- Freud’un psikoanalitik kuramı üzerinde ortaya çıkarmış olduğu bilinç dış ı savunma mekanizmaları,
- Erikson’un yaş am dönemleri teorisinde ortaya koyduğu kendine güven ve kendi kendine yetebilme ya da kendini kontrol edebilme benzeri kiş isel kaynaklar,
- Evrim teoremi ve davranış ç ı kuramın terminolojisinde belirtilen problem çözme uğ raş ları,
- Cannon ve Selye gibi uzmanların ortaya çıkardığı hayvanların ve insanların stresle karşı karşıya olduğ unda göstermiş olduğu kalıtsal programlı tepkiler,
- Organizma üzerinde özüne ait fizyolojik ve psikolojik kaynaklarını zorda bırakarak bitmesine sebep olan, sürekli değı ş en uyumu sağı lamaya yarayan, biliş le ve davranış la ilgili ç abalar (Akt. Otrar ve diğ erleri, 2002).

Stresle başa çıkmanın da çeşitli türleri vardır ve gruplara ayrılır. Stresle başa çıkma modelinde Folkman ve Lazarus (1988) başa çıkma uğraşlarını problem odaklı ve duygu odaklı olarak ikiye ayırmıştır;

- Problem Odaklı Başa Çıkma: Tehlikeli ve tehdit eden durumları yok etme ve ya ortaya çıkardıkları etkileri azaltmaya yönelik başa çıkma tarzıdır.
- Duygu Odaklı Başa Çıkma: Bireyin şahsına yönelik stresi ortaya çıkaran uyaran ile uğraşmak yerine uyaranın etkisini azaltmaya yönelik sorundan kaçma, yaşanan olumsuzlukları paylaşma ve olayın gerçekliğini azımsamaya yönelik başa çıkma tarzıdır (Akt. Türküm, 2016).

2.5.1. Stresle başa çıkma teknikleri

2.5.1.1. Kognitif (bilişsel) davranışçı yaklaşım

Davranış tedavileri genel bir açıklama ile davranış bozukluğunun incelenmesi ve tedavisi üzerinde öğrenme ilkelerinin sistemli olarak uygulanmasıdır (Uğur, 2005). Kişinin davranış ve duygularını inceleyen psikolojik modellere bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Bilimsel bir temelde pek çok psikolojik bozukluk ve geniş bir sorun çerçevesi üzerinde etkisi olan tedavi yaklaşımıdır (Türkiye Psikiyatri Derneği, Web). Bilişsel yaklaşımda ortaya çıkan duygunun kontrol edilmesi esastır. Davranışa sebep olan düşüncenin değiştirilmesine yöneliktir (Özmen, 2006). Kognitif davranışçı yaklaşım kendi içinde ayrılmaktadır. Bunlar;

- Kognitif (bilişsel) yeniden yapılanma,
- Beceri terapileri,
- Problem çözme terapileridir (Uğur, 2005).

• Kognitif (Bilişsel) Yeniden Yapılanma: Şemaların ortaya çıkması ve bu şemalar içerisindeki ana varsayımların üzerindeki yanlış olan yorum ve düşüncelerini daha realist ve uyum sağlayan düşünceler ile değiştirilmesine bağlı tekniktir. Tekniğin tek amacı kişinin objektif bakışını geliştirmek değil yanı sıra kendi kendine de bu işlemi nasıl gerçekleştireceğini öğretmektir. Amaç çoğunlukla adapte olmuş düşünce kalıplarını seçerek saptanır. Yeni ortaya çıkan kalıplar daha düşük stres içermelidir (Gençöz, 2001). Kognitif (bilişsel) yeniden yapılanma terapi türleri;

- -Rasyonel Emotif Terapiler
 - -Rasyonel Davranışçı Terapiler
 - -Kognitif Tedaviler
 - -Yapısal Psikoterapiler
 - -Yeniden Yapılandırmalar (Uğur, 2005).
- **Beceri Terapileri:** Bu yöntemde kişiye beceriler kazandırılır. Beceri terapileri türleri;
 - -sistemik rasyonel yapılandırma eğitimi
 - -anksiyete yönetme
 - -stres inokulasyon eğitimi
 - -anksiyete yapan düşüncelerin rasyonel yeniden değerlendirilmesi tekniği (Uğur, 2005).
 - **Problem Çözme Tedavisi:** Belli başlı problemlerin çözüm yollarının öğretilmesidir. Problem önce tanıtlır sonra tanımı ve formülü yapılır. En sonunda karar vermenin öğretimi de sağlanınca çözülen problemin ve çözülme şeklinin ne kadar kolay gerçekleştiği telkin edilerek sağlama yapılmış olur (Uğur, 2005).

2.5.1.2. Relaksasyon

Psikolojik ve fizyolojik stresi çözmek için ortaya çıkan değişik tekniklere verilen genel isim relaksasyondur. Kasların, vücudun ve zekanın gevşemesi amacıyla ortaya çıkmış sıkma ve gevşeme türünde hareketlerden oluşur (Özer, 2002). Stres tepkisinin azaltılması amaçlanır. Gevşemeyi sağlayacak hafif müzik, sakin ortam gibi unsurlar kullanılır. Ayrıca insani ilişkilerin iyi oluşu da gevşemeye katkı sunar (Uğur, 2005). Bireyler kasların gerilimini ve otonom uyarılmayı gevşemeyi öğrenerek azaltabilirler ve gevşeme sağlanabilirse kaygı ve gerilim de azalır bu durumda enerji de artmış olur (Özmen ve Önen, 2005).

2.5.2. Stresle Başa Çıkmada Boş Zaman

Boş zaman kişilerin kendi istekleri doğrultusunda, özgürce geçirebildikleri zamanlarıdır. Bu durumda insanlar boş zamanlarda ruhen bir zorlanma ve baskı altında

değillerdir. Ayrıca boş zamanları doğru şekilde değerlendirerek daha iyi bir psikolojiye de sahip olabilir ve stresten uzak kalabilirler.

Boş zamanlarda yapılan faaliyetler, stres ve olumsuz dış etkiler karşısında tehdit edilen bedensel ve psikolojik sağlığını sağlayabilmek ve bu sırada keyif ve haz duymak için yapmış olduğu, zorunlu gereksinimleri dışındaki boş zamanda gönüllü bir şekilde yapılan faaliyetlerdir (Koçyiğit ve Yıldız, 2014). Öyle ki stres boş zaman faaliyetlerinin tanımında da geçmektedir. Bu durumda stres ve boş zaman arasında bir ilişki olduğu da söylenebilir. Govaerts (1985) boş zamanı stres karşıtı etken olarak göstermiştir. Govaerts'e göre sıklıkla kullanılan stres kavramı gelecek kaygısı, iş hayatında, ailede, çevrede klasik değer yargılarının etkisinin olmadığı, yaşantı içindeki değer çatışması ve güvensizlik sonucu ortaya çıkan gerilimleri anlatmaktadır. Bunun gibi bir durumda boş zaman özellikle stres olmaması olarak ifade edilmektedir. Geçmişin aksine günümüzde, boş zaman etkinlikleri stresten korunma ve kaçınma amacıyla seçilen faaliyetler şeklinde tanımlanabilir (Argın, 2003, akt. Aytaç, 2004).

Stres yoğun çalışma şartlarından dolayı ilk olarak iş yaşantısında ortaya çıkması sebebiyle stresle başa çıkmada öncelik olarak örgüte bağlı stresörleri aşmanın gerekli olduğunu düşündürür. Daha sonrasında iş yaşamı dışında kişisel olarak boş zamanları farklı rekreatif faaliyetler ile geçirerek stresle başa çıkmanın sağlanması gerekmektedir. Zamanın iyi planlanarak iş dışı zamanlarda rekreatif faaliyetler yapmak ve hareketsizliğe engel olan boş zaman sporları ile geçirmek stresle başa çıkmada önem taşımaktadır (Karaküçük ve Başaran, 1996). Tel ve Köksalan (2008) iş hayatının yoğunluğu ve temposundan boş zaman faaliyetleri ile stresle başa çıkılabileceğini vurgulamıştır. Boş zamanı değerlendirmenin hayatın önemli bir parçası olduğu, dinlenme ve yenilenme aracı olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat yine de insanlar, zamanı doğru ve iyi bir şekilde geçirmek için uğraşırken stres altında olmamak için iş ve görevlerini de eğlenceli hale getirebilirler. Mühim olan işten kalan ufak boş zamanlarını doğru geçirmeye çalışmaktır (Aydoğan, 2006).

Boş zamanlar tek başına stresle başa çıkabilme de yeteli değildir. Aynı zamanda boş zamanları doğru ve iyi bir şekilde geçirmek de stresi önlemek konusunda önemli bir unsurdur. Kişilerin boş zamanları fazla olunca da sıkılır stres haline girer bu sebepten hayattaki boşlukları tamamlaması gerekmektedir. İnsanlar çeşitli türlerde faaliyetlere

katılarak yani boş zamanları doğru şekilde değerlendirerek, beden, ruhen, zihnen iyi duruma gelebilirler. Yapılan faaliyetler bu sırada stres düzeyini azaltırlar (Yurtsever, 2009). Bu durumda insanlar boş zamanlarını etkinlikler yaparak, dolu dolu geçirdiklerinde, stresle başa çıkma konusunda bir adım öne geçmiş olurlar.

2.6. Öğrenme

Eğitim olgusu içinde çok önemli bir yer tutan öğrenme kavramı araştırmacılar ve uzmanlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Öğrenme, tecrübe ya da yaşantılar doğrultusunda davranış ve ya davranış repertuarında ortaya çıkan görece olarak devamlı değişiklikler şeklinde ifade edilmektedir (Cangöz, 2011). TDK (2019) tarafından öğrenme için yapılmış olan tanımlar;

- Kavramsal düzeltmelerin yapılmış olduğu süreç,
- Alıştırma ve uygulamaların fazlasıyla süreklilik gösterdiği etkilerinin adı,
- Belirli bilgi, beceri ve fikirlerin kazanımı,
- Tepki ya da davranışlar üzerinde hep ve ya bazı durumlarda yaşantıların gerçekleştirdiği değişim şeklindedir.

Schunk'a göre (2014) öğrenme, davranışlar üzerinde ve ya öğrenilen şekilde davranabilme yetisinde ortaya çıkan pratikten, tecrübenin diğer şekillerine kadar farklı alanlarda sonuç ortaya koyan kalıcı bir değişimdir (Akt. Altun, Yurga, Zahal ve Gürpınar, 2015). Dış çevre ile var olan etkileşimler doğrultusunda ortaya çıkan fikir, duyuş ve davranış değişmesi de öğrenmedir (Nakiboğlu, 1999). Hesapçıoğlu (2011) öğrenme üzerine çalışan kişilerin tanımlarındaki ortak ifadeleri şu şekilde belirtmiştir;

“-Öğrenme, uyarıcı (stimulus) ile davranım (response) arasında bağ kurmadır. (I. Pavlov, E. C. Tolman, R.L. Thorndike, B.F. Skinner)

-Öğrenme, hem zekanın, hem güdülenmenin, hem de transferin ürünüdür (M. Vvertheimer, W. Köhler, K. Kofka, J. Bruner, D.P. Ausubel).”

Genel bir ifade ile öğrenme, evre ile olan etkileşim doğrultusunda kişide ortaya çıkan oluşun davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik değişimlere dikkat çeken fazlasıyla karmaşık bir kavram şeklinde tanımlanabilir (Ekici, 2002). Yapılan bu tanımlara bakıldığında her biri öğrenmenin yaşantıya ve ya etkileşime bağlı olarak ortaya çıktığını ve kalıcı izli olduğunu göstermektedir. Yine tanımlarda ortak nokta öğrenmenin kişinin

değişim süreci olduğu ve süreçte bilişsel, duyuşsal ya da davranışsal olarak yansımaların bulunmasıdır (Cevher, 2017).

2.6.1. Öğrenme stilleri

Yapılan araştırmalar sonucunda görülmüştür ki, her birey öğrenmeyi aynı şekilde gerçekleştiremez. Bu doğrultuda uzmanlar bu farklılıkları araştırmıştır ve öğrenme stilleri şeklinde tanımlamışlardır. Öğrenme stili üzerine uzmanların yapmış olduğu tanımların bazıları şu şekildedir;

Kolb'a göre (1984) öğrenme stili kişinin bilgiyi alma ve işleme aşamasında seçtiği yöntemdir. Felder ve Silverman (1988) ise bilginin edinimi, tutulması ve işleminden geçtiği süreçte bireyin kişisel güçlük ve seçimleri olarak ifade etmişlerdir (Akt. Cevher, 2017). Keefe'e (1979) göre de öğrenme stilleri, öğrencilerin öğrenme ortamlarını ne şekilde algıladıkları ve ne şekilde etkileşim ve geri dönüt sağlayacaklarını belirleyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik göstergeler olarak ifade edilir (Akt. Alşan, 2009).

Kişide doğuştan var olan ve başarı düzeyini etkileyen karakteristik özelliği olan öğrenme stili ile alakalı ilk sistemli çalışma Rita Dunn tarafından 1960 yılında gerçekleştirilmiştir. Rita Dunn' göre (1993) öğrenme stili, öğrencilerin yeni ve zor olan bilgiyi öğrenmeden önce, öğrenme sürecinde ve hatırladığı zamanlarda değişik ve kendilerine göre yollar aracılığıyla öğrenmesidir (Akt. Boydak, 2015). Kişinin öğrenme üzerine tercih ve seçimlerini gösterdiği özellikleridir ve her kişinin kendisine özgüdür (Güven ve Kürüm, 2006).

2.6.1.1. Öğrenme stillerinin sınıflandırılması

Boydak (2015) öğrenme stillerini görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal şeklinde üç ana sınıfta incelenmiştir;

- **Görsel:** Görsel olarak öğrenen kişiler kendi hayatlarında da düzenli ve titizlerdir. Dağınıklık ve karmaşıklık onlara göre değildir. Derslerde düz anlatım şeklini yeterli düzeyde anlamazlar.

- **İşitsel:** İşitsel öğrenme stiline sahip kişiler çocukluktan itibaren kendileri ile konuşmaktadırlar. Bu kişiler muhabbeti ve başka bireylerle çalışmayı tercih ederler. Birilerinin anlatım yapması ile anlama düzeyleri artar.
- **Kinestetik/dokunsal:** Dokunsal öğrenen bireyler oldukça hareketlidirler. Uzun süreler boyunca sabit kalamazlar bu yüzden sınıf ortamında da hareketlidirler ve yaramaz olarak adlandırılmaları mümkündür. Öğrenebilmeleri için mutlaka dokunmalıdırlar ve yaparak yaşayarak öğrenme biçimi onlar için oldukça uygundur.

2.6.1.2. Grasha ve Riechmann öğrenme stilleri modeli

Grasha (1972) çalışmasında, öğrencilerin kullanmış olduğu öğrenme stili değiştirebilmesi için belirlenmiş bazı öğrenme stillerine uyan öğretim yöntemlerinin kullanılmasının gerektiğini; bu duruma örnek olarak işbirlikli ve katılımcı stil konusunda güçsüz olan öğrenciler üzerinde işbirlikli öğrenmenin kullanılmasının daha iyi olacağından bahsetmiştir (Akt. Koçak, 2007).

Grasha (2002) öğrenme stilini ise; öğretmenler ve öğrenciler arasındaki eğitim ve öğretim aşamalarında sürekli ve tutarlı bir biçimde ortaya çıkardıkları davranış biçimleridir şeklinde tanımlar. Grasha (1995), öğrenme stilleri ile ilişkili yapmış olduğu çalışmada bireylerin bilgiyi kazanmasının daha iyi ve kalıcı olmasına yönelik vardığı sonuçlardan bazıları şu şekildedir;

- Öğrencilerin en iyi öğrenme şekli yaparak, akıllarında canlandırarak ve çevrede bulunan insanları izleyerek öğrenirler.
- Öğrenme süreçlerinin kolaylaşması için görsel öğelerden faydalanılmalıdır.
- Gerçekleştirilen sorumluluklarda zamanın doğru kullanılması öğrenme açısından önem taşır.
- Bilginin kalıcılığı ve kazanılması sosyal yönden girişken olarak daha kolay gerçekleşir.
- Öğrencilere ödül verilmesi öğrenmeye olan ilgiyi artırır (Bilgin ve Durmuş,1994, akt. Öztürk 2007).

Grasha ve Riechmann öğrenme stillerini üç alt boyutta bağımsız - bağımlı, katılımcı - pasif ve işbirlikçi - rekabetçi şeklinde toplamıştır;

- Bağımsız öğrenme stiline sahip kişiler merak duyarlar ve özgüvenleri yüksektir.

Kendi başlarına çalışarak daha iyi öğrenirler. Bağımlı öğrenme stilindeki kişiler bilginin çıkış noktasını öğretmen olarak görür ve öğretmenin öğretileri aracılığıyla öğrenmeyi tercih ederler, istenilenden fazlasını ise öğrenmezler.

- Katılımcı stile sahip kişiler öğrenmeye aktif katılım sağlar ve öğrenilen şeylerden keyif duyarlar. Pasif öğrenenler ise öğrenmeye meyilli olmayan kişilerdir. Etkinliklere katılım sağlamayı sevmezler.
- İşbirlikçi stildeki öğrenenler grup etkinliklerini sever ve işbirliği yapmayı tercih ederler. Rekabetçi stile dahil olanlar ise öğrenmede kazanca ve kayba bakarlar. Öğrenme ve çalışma sebepleri kazanmaktır. Grup etkinliklerini tercih etme nedenleri ise grupta birinci olabilmektir (Koçak, 2007).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli Karasar (1995) tarafından; iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte bir değişimin olup olmadığını ya da düzeyini belirlemeyi hedefleyen bir tarama modelidir (Akt. Gençtürk ve Memiş, 2010).

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında, Bartın Üniversitesi'nde formasyon eğitimi alan 371 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemi ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında, Bartın Üniversitesi'nde formasyon eğitimi alan 183 öğrenciden oluşmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan evren listesi içinde örnekleme dahil edilecek kişilerin seçkisiz şekilde tercih edilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden önce kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Uygulanan ölçekler, Boş Zaman Yoluyla Stresle Baş Etme Strateji Ölçeği ve Grasha - Reichmann Öğrenme Stili Ölçeğidir. Ölçeklere yönelik detaylı bilgi aşağıda verilmiştir;

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemek ve bağımsız değişkenleri oluşturmak için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan formdur. 11 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler yaş, fakülte, bölüm, cinsiyet, aylık gelir, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, serbest zaman etkinliklerine katılma sıklıkları, günlük serbest zaman etkinlikleri için ayrılan süre, serbest zaman etkinliklerine katıldıkları kişiler, yaptıkları günlük serbest zaman etkinlikleri ve katıldıkları serbest zaman etkinliklerinin derslerdeki başarıyı nasıl etkilediğidir.

3.3.2. Boş zaman yoluyla stresle baş etme strateji ölçeği

Iwasaki ve Mannell (2000) tarafından geliştirilen Leisure Stress Coping Strategies Scale (LSCSS) Türkçe uyarlaması Çevik, Özcan ve Munusturlar (2018) tarafından Boş Zaman Yoluyla Stresle Baş Etme Strateji Ölçeği (BZSBSÖ) olarak yapılmıştır.

Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Toplamda 15 madde olan ölçek, yedili likert tipindedir. Ölçeğin alt boyutları; boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirmedir. Çevik, Özcan ve Munusturlar (2018) ölçeğin güvenirlik katsayısı .933 olarak tespit etmişlerdir. BZSBSÖ güvenirlik katsayısını ,925 olarak tespit edilmiştir ve bu değere göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.3. Grasha - Reichmann öğrenme stili ölçeği

Grasha ve Wetter (1974) tarafından geliştirilen Grasha-Reichmann Learning Style Scale (GRSLSS) Türkçe uyarlaması Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği (GRSLSS) olarak yapılmıştır. Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği öğrenme stillerini altı alt boyutta incelemektedir.

Ölçekte öğrencilerin tercih ettiği öğrenme stilleri; bağımsız, çekingen, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi, paylaşımcı şeklinde ayrılmaktadır. Ölçeğin her alt boyutunda 10 madde bulunmaktadır, toplamda ise 60 maddeden oluşur ve beşli likert tipinde bir ölçektir. Sarıtaş ve Süral (2010) ölçeğin güvenirlik katsayısını .802 olarak tespit etmişlerdir. GRSLSS güvenirlik katsayısı ,841 olarak tespit edilmiştir ve bu değere sonucunda ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde, araştırma verilerine uygun olarak aşağıdaki analizlerden faydalanılmıştır;

- Formasyon eğitimindeki öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren verilerin frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.
- Ölçme aracının güvenirliğini test etmek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.
- Verilerin analizinde kullanılacak testlerin belirlenebilmesi için normallik testi yapılmıştır.

- Formasyon eğitimindeki öğrencilerin, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki, Pearson Korelasyon testi yapılarak incelenmiştir.
- Kişisel bilgileri içeren veriler ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ölçeği ve öğrenme stilleri ölçeği arasındaki ilişkilerin incelenmesi için; Pearson Korelasyon testinden yararlanılmıştır.
- Kişisel bilgileri içeren veriler ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ölçeği ve öğrenme stilleri ölçeği arasındaki anlamlı farkın tespit edilmesi içinse; ikili gruplarda Bağımsız Örneklem T-Testi ve ikinin üstünde olan gruplarda ise ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) kullanılmıştır.
- Tüm test ölçümlerinde güven aralığı $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmaya Katılan Formasyon Öğrencilerinin Demografik Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1.1: Katılımcıların Demografik Değişkenlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	83	45,3
	Kadın	100	54,6
Fakülte	Spor Bilimleri	45	24,5
	Diğer	138	75,4
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar	17	9,2
	İlkokul	87	47,5
	Ortaokul	38	20,7
	Lise	24	13,1
	Üniversite	17	9,2
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	54	29,5
	Ortaokul	56	30,6
	Lise	41	22,4
	Üniversite	32	17,4
Boş Zaman Etkinliklerine Katılım Sıklıkları	Nadiren	66	36
	Sık Sık	87	47,5
	Her Zaman	30	16,3
Boş Zaman Etkinliklerine Katıldıkları Kişiler	Diğer	40	21,8
	Arkadaş Grubuyla	143	78,1
Boş Zaman Etkinliklerine Katılımın Ders Başarısına Etkisi	Olumlu	111	60,6
	Olumsuz/Etkilemiyor	72	39,3

Tablo 4.1.1'e göre incelendiğinde, katılımcıların % 54,6'sının kadın, %45,3'ünün erkek olduğu, % 24,5'inin spor bilimleri fakültesinde, %75,4'ünün diğer fakültelerde, anne eğitim durumlarının % 9,2'sinin okuryazar, % 47,5'inin ilkokul, % 20,7'sinin ortaokul, % 13,1'inin lise, % 9,2'sinin de üniversite olduğu, baba eğitim durumlarının % 29,5'inin ilkokul, % 30,6'sının ortaokul, % 22,4'ünün lise, % 17,4'ünün ise üniversite olduğu, boş zaman etkinliklerine katılım sıklıklarının % 36'sının nadiren,

% 47,5'inin sık sık, % 16,3'ünün her zaman olduğu, boş zaman etkinliklerine katıldıkları kişilerin % 21,8'inin diğer, % 78,1'inin arkadaş grubuyla olduğu, boş zaman etkinliklerine katılımın ders başarısına etkisinin % 60,6'sının olumlu, % 39,3'ünün olumsuz/etkilemiyor olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.2: Katılımcıların yaptıkları Boş Zaman Etkinlikleri Değişkenlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		Ev İçi Faaliyetler	Açık Alanda Yapılan Faaliyetler	Gezi	Spor Faaliyetleri	Okul İçi Faaliyetler	Vakit Geçirme
Katılıyor	N	95	91	85	70	55	104
	%	51,9	49,7	46,4	38,2	30	56,8
Katılmıyor	N	88	92	98	113	128	79
	%	48	50,2	53,5	61,7	69,9	43,1

Tablo 4.1.2 incelendiğinde, katılımcıların ev içi faaliyetlere %51,9'unun katılıyor, %48'inin katılmıyor olduğu, açık alanda yapılan faaliyetlere %49,7'sinin katılıyor, %50,2'sinin katılmıyor olduğu, gezi faaliyetlerine %46,4'ünün katılıyor, %53,5'inin katılmıyor olduğu, spor faaliyetlerine %38,2'sinin katılıyor, %61,7'sinin katılmıyor olduğu, okul içi faaliyetlere %30'unun katılıyor, %69,9'unun katılmıyor olduğu, vakit geçirme faaliyetlerine %56,8'inin katılıyor, %43,1'inin katılmıyor olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.3: Katılımcıların Yaş, Aylık Geliri, Boş Zaman Etkinliklerine Günlük Ayrılan Süre Ortalamaları

	N	\bar{x}	SS
Yaş	183	23,6	3,032
Aylık Geliri	183	1084	731,6216
Boş Zaman Etkinliklerine Günlük Ayrılan Süre	183	3,65	2,1287

Tablo 4.1.3 incelendiğinde, katılımcıların yaş ortalamalarının 23,6 olduğu, aylık gelir ortalamalarının 1084 TL olduğu, boş zaman etkinliklerine günlük ayrılan süre ortalamalarının 3,65 olduğu görülmektedir.

4.2. BZSBSÖ ve GRSLSS Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Tablo 4.2.1: BZSBSÖ Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Boş Zaman Partnerliği	Erkek	83	5,16	1,412	-1,092	181	,276
	Kadın	100	5,38	1,291			
Geçici Baş Etme	Erkek	83	4,95	1,270	-2,278	181	,024
	Kadın	100	5,34	1,006			
Ruh Halini İyileştirme	Erkek	83	5,17	1,364	-2,095	181	,038
	Kadın	100	5,58	1,298			

p<,05

Tablo 4.2.1 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyet değişkenine göre, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutlarına bakıldığında geçici baş etme ve ruh haline iyileştirme alt boyutlarında, kadın katılımcılar lehine anlamlı fark tespit edilirken ($t_{(183)} = -2,278$, $p < ,05$ ve $t_{(183)} = -2,095$, $p < ,05$), boş zaman partnerliği alt boyunda anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)} = -1,092$, $p > ,05$).

Tablo 4.2.2: GRSLSS Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Bağımsız Öğrenme Stili	Erkek	83	3,78	,450	,588	181	,557
	Kadın	100	3,74	,495			
Çekingen Öğrenme Stili	Erkek	83	3,29	,515	2,717	181	,007
	Kadın	100	3,08	,515			
İşbirlikli Öğrenme Stili	Erkek	83	3,54	,530	-1,331	181	,185
	Kadın	100	3,65	,582			
Bağımlı Öğrenme Stili	Erkek	83	3,60	,442	-1,567	181	,119
	Kadın	100	3,72	,538			
Rekabetçi Öğrenme Stili	Erkek	83	3,30	,680	,156	181	,876
	Kadın	100	3,28	,683			
Paylaşımçı Öğrenme Stili	Erkek	83	3,46	,540	-1,859	181	,065
	Kadın	100	3,61	,540			

p<,05

Tablo 4.2.2 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyet değişkenine göre, : Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarında; bağımsız öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, rekabetçi öğrenme stili ve paylaşımcı öğrenme stilinde anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)} = ,588$, $p > ,05$, $t_{(183)} = -1,331$, $p > ,05$, $t_{(183)} = -1,567$, $p > ,05$, $t_{(183)} = ,156$, $p > ,05$, $t_{(183)} = -1,859$, $p > ,05$). Fakat çekingen öğrenme stili alt boyutunda erkek katılımcıların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($t_{(183)} = 2,717$, $p < ,05$).

4.3. BZSBSÖ ve GRSLSS Fakültelerine Göre t-Testi Sonuçları

Tablo 4.3.1: BZSBSÖ Fakültele göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Boş Zaman Partnerliği	Spor Bilimleri	45	5,34	1,248	,351	181	,726
	Diğer	138	5,26	1,383			
Geçici Baş Etme	Spor Bilimleri	45	5,21	1,179	,305	181	,761
	Diğer	138	5,15	1,139			
Ruh Halini İyileştirme	Spor Bilimleri	45	5,50	1,251	,621	181	,535
	Diğer	138	5,36	1,371			

$p < ,05$

Tablo 4.3.1 incelendiğinde, katılımcıların fakülte değişkenine göre, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ölçeği alt boyutlarından boş zaman partnerliği, geçici baş etme, ruh halini iyileştirme alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)} = ,465$, $p > ,05$, $t_{(183)} = ,351$, $p > ,05$, $t_{(183)} = ,305$, $p > ,05$ ve $t_{(183)} = ,621$, $p > ,05$).

Tablo 4.3.2: GRSLSS Fakülterele Göre t-Testi Sonuçları

	Fakülte	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p																																																								
Bağımsız Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,76	,424	,098	181	,922																																																								
	Diğer	138	3,76	,491				Çekingen Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,32	,503	2,211	181	,028	Diğer	138	3,13	,523	İşbirlikli Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,60	,557	,009	181	,993	Diğer	138	3,60	,564	Bağımlı Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,75	,432	1,353	181	,178	Diğer	138	3,64	,517	Rekabetçi Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,56	,595	3,173	181	,002	Diğer	138	3,20	,684	Paylaşımçı Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,63	,513	1,229	181	,221
Çekingen Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,32	,503	2,211	181	,028																																																								
	Diğer	138	3,13	,523				İşbirlikli Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,60	,557	,009	181	,993	Diğer	138	3,60	,564	Bağımlı Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,75	,432	1,353	181	,178	Diğer	138	3,64	,517	Rekabetçi Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,56	,595	3,173	181	,002	Diğer	138	3,20	,684	Paylaşımçı Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,63	,513	1,229	181	,221	Diğer	138	3,52	,552								
İşbirlikli Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,60	,557	,009	181	,993																																																								
	Diğer	138	3,60	,564				Bağımlı Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,75	,432	1,353	181	,178	Diğer	138	3,64	,517	Rekabetçi Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,56	,595	3,173	181	,002	Diğer	138	3,20	,684	Paylaşımçı Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,63	,513	1,229	181	,221	Diğer	138	3,52	,552																				
Bağımlı Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,75	,432	1,353	181	,178																																																								
	Diğer	138	3,64	,517				Rekabetçi Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,56	,595	3,173	181	,002	Diğer	138	3,20	,684	Paylaşımçı Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,63	,513	1,229	181	,221	Diğer	138	3,52	,552																																
Rekabetçi Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,56	,595	3,173	181	,002																																																								
	Diğer	138	3,20	,684				Paylaşımçı Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,63	,513	1,229	181	,221	Diğer	138	3,52	,552																																												
Paylaşımçı Öğrenme Stili	Spor Bilimleri	45	3,63	,513	1,229	181	,221																																																								
	Diğer	138	3,52	,552																																																											

$p < ,05$

Tablo 4.3.2 incelendiğinde, katılımcıların fakülte değişkenine göre, : Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarında; bağımsız öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili ve paylaşımçı öğrenme stiline anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)} = ,098$, $p > ,05$, $t_{(183)} = ,009$, $p > ,05$, $t_{(183)} = 1,353$, $p > ,05$, $t_{(183)} = ,156$, $p > ,05$, $t_{(183)} = 1,229$, $p > ,05$). Fakat çekingen öğrenme stili ve rekabetçi öğrenme stili alt boyutunda spor bilimleri fakültesi lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($t_{(183)} = 2,211$, $p < ,05$ ve $t_{(183)} = 3,173$, $p < ,05$).

4.4. BZSBSÖ ve GRSLSS Boş Zaman Etkinliklerine Katıldıkları Kişilere Göre t-Testi Sonuçları

Tablo 4.4.1: BZSBSÖ Boş Zaman Etkinliklerine Katıldıkları Kişilere Göre t-Testi Sonuçları

	Katıldıkları Kişi	N	Ortalama (\bar{x})	SS	t	sd	p
Boş Zaman Partnerliği	Diğer	40	4,84	1,458	-2,341	181	,020
	Arkadaş Grubuyla	143	5,40	1,295			
Geçici Baş Etme	Diğer	40	5,00	1,205	-1,031	181	,304
	Arkadaş Grubuyla	143	5,21	1,130			
Ruh Halini İyileştirme	Diğer	40	5,06	1,450	-1,764	181	,079
	Arkadaş Grubuyla	143	5,48	1,299			

p<,05

Tablo 4.4.1 incelendiğinde, katılımcıların boş zaman etkinliklerine katıldıkları kişilere göre, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutlarından geçici baş etme ve ruh haline iyileştirme alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmezken ($t_{(183)} = -1,031$, $p < ,05$ ve $t_{(183)} = -1,764$, $p < ,05$), boş zaman partnerliği alt boyunda arkadaş grubuyla katılanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($t_{(183)} = -2,341$, $p > ,05$).

Tablo 4.4.2: GRSLS Boş Zaman Etkinliklerine Katıldıkları Kişilere Göre t-Testi Sonuçları

	Katıldıkları Kişi	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Bağımsız Öğrenme Stili	Diğer	40	3,71	,380	-,682	181	,496
	Arkadaş Grubuyla	143	3,77	,498			
Çekingen Öğrenme Stili	Diğer	40	3,18	,477	-,004	181	,996
	Arkadaş Grubuyla	143	3,18	,538			
İşbirlikli Öğrenme Stili	Diğer	40	3,41	,544	-2,407	181	,017
	Arkadaş Grubuyla	143	3,65	,556			
Bağımlı Öğrenme Stili	Diğer	40	3,54	,495	-1,846	181	,067
	Arkadaş Grubuyla	143	3,70	,496			
Rekabetçi Öğrenme Stili	Diğer	40	3,07	,559	-2,355	181	,020
	Arkadaş Grubuyla	143	3,35	,699			
Paylaşımçı Öğrenme Stili	Diğer	40	3,44	,506	-1,370	181	,173
	Arkadaş Grubuyla	143	3,58	,551			

p<,05

Tablo 4.4.2 incelendiğinde, katılımcıların boş zaman etkinliklerine katıldıkları kişilere göre, : Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarında; bağımsız öğrenme stili, çekingen öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili ve paylaşımçı öğrenme stiline anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)} = -,682$, $p >,05$, $t_{(183)} = -,004$, $p >,05$, $t_{(183)} = -1,846$, $p >,05$, $t_{(183)} = -1,370$, $p >,05$). Fakat işbirlikli öğrenme stili ve rekabetçi öğrenme stili alt boyutunda arkadaş grubuyla katılanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($t_{(183)} = -2,407$, $p <,05$ ve $t_{(183)} = -2,355$, $p <,05$).

4.5. BZSBSÖ ve GRSLSS Katıldıkları Boş Zaman Faaliyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Tablo 4.5.1: BZSBSÖ Ev İçi Faaliyetlere Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Ev İçi Faaliyetler	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Boş Zaman Partnerliği	Katılıyor	95	5,23	1,327	-,513	181	,609
	Katılmıyor	88	5,33	1,376			
Geçici Baş Etme	Katılıyor	95	5,13	1,093	-,441	181	,660
	Katılmıyor	88	5,20	1,206			
Ruh Halini İyileştirme	Katılıyor	95	5,36	1,367	-,332	181	,740
	Katılmıyor	88	5,43	1,318			

p<,05

Tablo 4.5.1 incelendiğinde, katılımcıların ev içi faaliyetlere katılım durumlarına göre, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutlarından boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)} = -,513$, $p >,05$ ve $t_{(183)} = -,441$, $p >,05$, $t_{(183)} = -,332$, $p >,05$).

Tablo 4.5.2: GRSLSS Ev İçi Faaliyetlere Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Ev İçi Faaliyetler	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Bağımsız Öğrenme Stili	Katılıyor	95	3,69	,481	-2,065	181	,040
	Katılmıyor	88	3,83	,459			
Çekingen Öğrenme Stili	Katılıyor	95	3,12	,473	-1,624	181	,106
	Katılmıyor	88	3,24	,569			
İşbirlikli Öğrenme Stili	Katılıyor	95	3,57	,497	-,649	181	,517
	Katılmıyor	88	3,63	,624			
Bağımlı Öğrenme Stili	Katılıyor	95	3,59	,506	-2,245	181	,026
	Katılmıyor	88	3,75	,480			
Rekabetçi Öğrenme Stili	Katılıyor	95	3,30	,631	,187	181	,852
	Katılmıyor	88	3,28	,733			
Paylaşımçı Öğrenme Stili	Katılıyor	95	3,55	,514	,114	181	,909
	Katılmıyor	88	3,54	,576			

p<,05

Tablo 4.5.2 incelendiğinde, katılımcıların ev içi faaliyetlere katılım durumlarına göre, : Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarında; çekingen öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, rekabetçi öğrenme stili ve paylaşımçı öğrenme stiline anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)} = -1,624$, $p >,05$, $t_{(183)} = -,649$, $p >,05$, $t_{(183)} = ,187$, $p >,05$, $t_{(183)} = ,114$, $p >,05$). Fakat bağımsız öğrenme stili ve bağımlı öğrenme stili alt boyutunda ev içi faaliyetlere katılmayanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($t_{(183)} = -2,065$, $p <,05$ ve $t_{(183)} = -2,245$, $p <,05$).

Tablo 4.5.3: BZSBSÖ Açık Alanda Yapılan Faaliyetlere Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Açık Alanda Yapılan Faaliyetler	N	Ortalama		t	sd	p
			(\bar{X})	SS			
Boş Zaman Partnerliği	Katılıyor	91	5,47	1,260	1,949	181	,053
	Katılmıyor	92	5,08	1,411			
Geçici Baş Etme	Katılıyor	91	5,36	1,028	2,293	181	,023
	Katılmıyor	92	4,97	1,229			
Ruh Halini İyileştirme	Katılıyor	91	5,55	1,326	1,614	181	,108
	Katılmıyor	92	5,23	1,343			

p<,05

Tablo 4.5.3 incelendiğinde, katılımcıların açık alanda yapılan faaliyetlere katılım durumlarına göre, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutlarında boş zaman partnerliği ve ruh halini iyileştirme alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmezken ($t_{(183)}= 1,949$, $p>.05$ ve $t_{(183)}= 1,614$), geçici baş etme alt boyutunda katılmayanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir (ve $t_{(183)}= 2,293$, $p<,05$).

Tablo 4.5.4: GRSLSS Açık Alanda Yapılan Faaliyetlere Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Açık Alanda Yapılan Faaliyetler	N	Ortalama		t	sd	p
			(\bar{X})	SS			
Bağımsız Öğrenme Stili	Katılıyor	91	3,70	,492	-1,568	181	,119
	Katılmıyor	92	3,81	,453			
Çekingen Öğrenme Stili	Katılıyor	91	3,10	,522	-1,934	181	,055
	Katılmıyor	92	3,25	,518			
İşbirlikli Öğrenme Stili	Katılıyor	91	3,67	,571	1,682	181	,094
	Katılmıyor	92	3,53	,544			
Bağımlı Öğrenme Stili	Katılıyor	91	3,62	,471	-1,339	181	,182
	Katılmıyor	92	3,71	,523			
Rekabetçi Öğrenme Stili	Katılıyor	91	3,27	,652	-,402	181	,689
	Katılmıyor	92	3,31	,710			
Paylaşımçı Öğrenme Stili	Katılıyor	91	3,56	,517	,414	181	,680
	Katılmıyor	92	3,53	,571			

p<,05

Tablo 4.5.4 incelendiğinde, katılımcıların açık alanda yapılan faaliyetlere katılım durumlarına göre, : Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarında; bağımsız öğrenme stili, çekingen öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, rekabetçi öğrenme stili ve paylaşımçı öğrenme stiline anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)}= -$

1,568, $p > .05$, $t_{(183)} = -1,934$, $p > .05$, $t_{(183)} = 1,682$, $p > .05$, $t_{(183)} = -1,339$, $p > .05$, $t_{(183)} = -,402$, $p > .05$, $t_{(183)} = ,414$, $p > .05$).

Tablo 4.5.5: BZSBSÖ Gezi Faaliyetlerine Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Gezi	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Boş Zaman Partnerliği	Katılıyor	85	5,38	1,260	,959	181	,339
	Katılmıyor	98	5,19	1,420			
Geçici Baş Etme	Katılıyor	85	5,20	1,033	,421	181	,674
	Katılmıyor	98	5,13	1,241			
Ruh Halini İyileştirme	Katılıyor	85	5,37	1,376	-,170	181	,865
	Katılmıyor	98	5,41	1,316			

$p < .05$

Tablo 4.5.5 incelendiğinde, katılımcıların gezi faaliyetlerine katılım durumlarına göre, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutlarından boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)} = ,959$, $p > .05$ ve $t_{(183)} = ,421$, $t_{(183)} = -,170$, $p > .05$).

Tablo 4.5.6: GRSLS Gezi Faaliyetlerine Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Gezi	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Bağımsız Öğrenme Stili	Katılıyor	85	3,78	,463	,454	181	,650
	Katılmıyor	98	3,74	,486			
Çekingen Öğrenme Stili	Katılıyor	85	3,11	,474	-1,655	181	,100
	Katılmıyor	98	3,23	,559			
İşbirlikli Öğrenme Stili	Katılıyor	85	3,69	,501	2,045	181	,042
	Katılmıyor	98	3,52	,599			
Bağımlı Öğrenme Stili	Katılıyor	85	3,69	,502	,714	181	,476
	Katılmıyor	98	3,64	,498			
Rekabetçi Öğrenme Stili	Katılıyor	85	3,36	,569	1,315	181	,190
	Katılmıyor	98	3,23	,761			
Paylaşımçı Öğrenme Stili	Katılıyor	85	3,60	,504	1,210	181	,228
	Katılmıyor	98	3,50	,574			

$p < .05$

Tablo 4.5.6 incelendiğinde, katılımcıların gezi faaliyetlerine katılım durumlarına göre, : Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarında; bağımsız öğrenme stili, çekingen öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, rekabetçi öğrenme stili ve paylaşımçı öğrenme stiline anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)} = -,454$, $p > .05$, $t_{(183)} = -1,655$, $p > .05$, $t_{(183)} = ,714$, $p > .05$, $t_{(183)} = 1,315$, $p > .05$, $t_{(183)} = 1,210$, $p > .05$). Fakat işbirlikli öğrenme stili alt boyutunda katılanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($t_{(183)} = 2,045$, $p < .05$).

Tablo 4.5.7: BZSBSÖ Spor Faaliyetlerine Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Spor Faaliyetleri	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Boş Zaman Partnerliği	Katılıyor	70	5,46	1,178	1,487	181	,139
	Katılmıyor	113	5,16	1,436			
Geçici Baş Etme	Katılıyor	70	5,15	1,083	-,113	181	,910
	Katılmıyor	113	5,17	1,189			
Ruh Halini İyileştirme	Katılıyor	70	5,47	1,234	,614	181	,540
	Katılmıyor	113	5,34	1,406			

p<,05

Tablo 4.5.7 incelendiğinde, katılımcıların gezi faaliyetlerine katılım durumlarına göre, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutlarından boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)}= 1,487$, $p>.05$ ve $t_{(183)}= -,113$, $t_{(183)}= ,614$, $p>.05$).

Tablo 4.5.8: GRSLSS Spor Faaliyetlerine Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Spor Faaliyetleri	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Bağımsız Öğrenme Stili	Katılıyor	70	3,82	,412	1,316	181	,190
	Katılmıyor	113	3,72	,508			
Çekingen Öğrenme Stili	Katılıyor	70	3,17	,551	-,036	181	,972
	Katılmıyor	113	3,18	,509			
İşbirlikli Öğrenme Stili	Katılıyor	70	3,62	,481	,333	181	,739
	Katılmıyor	113	3,59	,606			
Bağımlı Öğrenme Stili	Katılıyor	70	3,60	,473	-1,508	181	,133
	Katılmıyor	113	3,71	,512			
Rekabetçi Öğrenme Stili	Katılıyor	70	3,28	,668	-,252	181	,801
	Katılmıyor	113	3,30	,690			
Paylaşımçı Öğrenme Stili	Katılıyor	70	3,58	,545	,643	181	,521
	Katılmıyor	113	3,53	,544			

p<,05

Tablo 4.5.8 incelendiğinde, katılımcıların spor faaliyetlerine katılım durumlarına göre, : Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarında; bağımsız öğrenme stili, çekingen öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, rekabetçi öğrenme stili ve paylaşımçı öğrenme stiline anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)}=1,316$, $p>.05$, $t_{(183)}= -,036$, $p>.05$, $t_{(183)}= ,333$, $p>.05$, $t_{(183)}= -1,508$, $p>.05$, $t_{(183)}= -,252$, $p>.05$, $t_{(183)}= ,643$, $p>.05$).

Tablo 4.5.9: BZSBSÖ Okul İçi Faaliyetlere Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Okul İçi Faaliyetler	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Boş Zaman Partnerliği	Katılıyor	55	5,33	1,342	,328	181	,743
	Katılmıyor	128	5,25	1,355			
Geçici Baş Etme	Katılıyor	55	5,18	1,073	,096	181	,924
	Katılmıyor	128	5,16	1,181			
Ruh Halini İyileştirme	Katılıyor	55	5,48	1,319	,586	181	,558
	Katılmıyor	128	5,35	1,353			

p<,05

Tablo 4.5.9 incelendiğinde, katılımcıların okul içi faaliyetlere katılım durumlarına göre, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutlarından boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)} = ,328$, $p > ,05$ ve $t_{(183)} = ,096$, $t_{(183)} = ,586$, $p > ,05$).

Tablo 4.5.10: GRSLSS Okul İçi Faaliyetlere Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Okul İçi Faaliyetler	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Bağımsız Öğrenme Stili	Katılıyor	55	3,71	,520	-,969	181	,334
	Katılmıyor	128	3,78	,454			
Çekingen Öğrenme Stili	Katılıyor	55	3,02	,493	-2,759	181	,006
	Katılmıyor	128	3,24	,524			
İşbirlikli Öğrenme Stili	Katılıyor	55	3,63	,494	,456	181	,649
	Katılmıyor	128	3,59	,588			
Bağımlı Öğrenme Stili	Katılıyor	55	3,64	,495	-,540	181	,590
	Katılmıyor	128	3,68	,502			
Rekabetçi Öğrenme Stili	Katılıyor	55	3,39	,524	1,332	181	,184
	Katılmıyor	128	3,25	,734			
Paylaşımçı Öğrenme Stili	Katılıyor	55	3,62	,520	1,269	181	,206
	Katılmıyor	128	3,51	,552			

p<,05

Tablo 4.5.10 incelendiğinde, katılımcıların okul içi faaliyetlere katılım durumlarına göre, : Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarında; bağımsız öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, rekabetçi öğrenme stili ve paylaşımçı öğrenme stilinde anlamlı fark tespit edilmezken ($t_{(183)} = -,969$, $p > ,05$, $t_{(183)} = ,456$, $p > ,05$, $t_{(183)} = -,540$, $p > ,05$, $t_{(183)} = 1,332$, $p > ,05$, $t_{(183)} = 1,269$, $p > ,05$), çekingen öğrenme stili alt boyutunda katılmayanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($t_{(183)} = -2,759$, $p < ,05$).

Tablo 4.5.11: BZSBSÖ Vakit Geçirme Faaliyetlerine Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Vakit Geçirme	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Boş Zaman Partnerliği	Katılıyor	104	5,26	1,402	-,134	181	,894
	Katılmıyor	79	5,29	1,283			
Geçici Baş Etme	Katılıyor	104	5,11	1,192	-,730	181	,466
	Katılmıyor	79	5,24	1,087			
Ruh Halini İyileştirme	Katılıyor	104	5,34	1,529	-,622	181	,535
	Katılmıyor	79	5,46	1,048			

p<,05

Tablo 4.5.11 incelendiğinde, katılımcıların vakit geçirme faaliyetlerine katılım durumlarına göre, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutlarından boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)} = -,134$, $p >,05$, $t_{(183)} = -,730$, $t_{(183)} = -,622$, $p >,05$).

Tablo 4.5.12: GRSLSS Vakit Geçirme Faaliyetlerine Katılım Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları

	Vakit Geçirme	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Bağımsız Öğrenme Stili	Katılıyor	104	3,74	,532	-,544	181	,587
	Katılmıyor	79	3,78	,388			
Çekingen Öğrenme Stili	Katılıyor	104	3,20	,481	,638	181	,524
	Katılmıyor	79	3,15	,578			
İşbirlikli Öğrenme Stili	Katılıyor	104	3,58	,592	-,637	181	,525
	Katılmıyor	79	3,63	,519			
Bağımlı Öğrenme Stili	Katılıyor	104	3,66	,535	-,188	181	,851
	Katılmıyor	79	3,67	,450			
Rekabetçi Öğrenme Stili	Katılıyor	104	3,37	,682	1,720	181	,087
	Katılmıyor	79	3,19	,668			
Paylaşımçı Öğrenme Stili	Katılıyor	104	3,56	,522	,454	181	,650
	Katılmıyor	79	3,53	,574			

p<,05

Tablo 4.5.12 incelendiğinde, katılımcıların vakit geçirme faaliyetlerine katılım durumlarına göre, : Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarında; bağımsız öğrenme stili, çekingen öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, rekabetçi öğrenme stili ve paylaşımçı öğrenme stilinde anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)} = -,544$, $p >,05$, $t_{(183)} = ,638$, $p >,05$, $t_{(183)} = -,637$, $p >,05$, $t_{(183)} = -,188$, $p >,05$, $t_{(183)} = 1,720$, $p >,05$, $t_{(183)} = ,454$, $p >,05$).

4.6. BZSBSÖ ve GRSLSS Boş Zaman Etkinliklerine Katılımın Ders Başarısına Etkisi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Tablo 4.6.1: BZSBSÖ Boş Zaman Etkinliklerine Katılımın Ders Başarısına Etkisi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Başarı Etki	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Boş Zaman Partnerliği	Olumlu	111	5,44	1,220	2,017	181	,045
	Olumsuz/Etkilemiyor	72	5,03	1,500			
Geçici Baş Etme	Olumlu	111	5,27	1,033	1,571	181	,118
	Olumsuz/Etkilemiyor	72	5,00	1,293			
Ruh Halini İyileştirme	Olumlu	111	5,50	1,288	1,314	181	,190
	Olumsuz/Etkilemiyor	72	5,23	1,411			

p<,05

Tablo 4.6.1 incelendiğinde, katılımcıların boş zaman etkinliklerine katılımın ders başarısına etkisi değişkenine göre, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutlarından geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmezken ($t_{(183)}= 1,571$, $p>,05$, $t_{(183)}= 1,314$, $p>,05$), boş zaman partnerliği alt boyutunda olumlu etkisi olduğu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($t_{(183)}= 2,017$, $p<,05$).

Tablo 4.6.1: GRSLSS Boş Zaman Etkinliklerine Katılımın Ders Başarısına Etkisi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Başarı Etki	N	Ortalama (\bar{X})	SS	t	sd	p
Bağımsız Öğrenme Stili	Olumlu	111	3,77	,496	,548	181	,584
	Olumsuz/Etkilemiyor	72	3,73	,442			
Çekingen Öğrenme Stili	Olumlu	111	3,10	,519	-2,401	181	,017
	Olumsuz/Etkilemiyor	72	3,29	,514			
İşbirlikli Öğrenme Stili	Olumlu	111	3,64	,572	1,263	181	,208
	Olumsuz/Etkilemiyor	72	3,53	,539			
Bağımlı Öğrenme Stili	Olumlu	111	3,70	,528	1,023	181	,308
	Olumsuz/Etkilemiyor	72	3,62	,451			
Rekabetçi Öğrenme Stili	Olumlu	111	3,39	,665	2,417	181	,017
	Olumsuz/Etkilemiyor	72	3,14	,681			
Paylaşımçı Öğrenme Stili	Olumlu	111	3,64	,531	2,805	181	,006
	Olumsuz/Etkilemiyor	72	3,41	,537			

p<,05

Tablo 4.6.1 incelendiğinde, katılımcıların boş zaman etkinliklerine katılımın ders başarısına etkisi değişkenine göre, : Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarında; bağımsız öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili ve bağımlı öğrenme stilinde anlamlı fark tespit edilmemiştir ($t_{(183)}= ,548$, $p>,05$, $t_{(183)}= 1,263$, $p>,05$, $t_{(183)}= 1,023$, $p>,05$). Fakat çekingen öğrenme stilinde olumsuz/etkilemiyor lehine, rekabetçi öğrenme stilinde olumlu

lehine ve paylaşımcı öğrenme stilinde ise olumlu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($t_{(183)} = -2,401, p < ,05, t_{(183)} = 2,417, p < ,05, t_{(183)} = 2,805, p < ,05$).

4.7. BZSBSÖ ve GRSLSS Yaş Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 4.7.1: BZSBSÖ Yaş Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

		Yaş	Boş Zaman Partnerliği	Geçici Baş Etme	Ruh Halini İyileştirme
Yaş	R	1	,033	,058	,106
	P		,662	,436	,152
Boş Zaman Partnerliği	R	,033	1	,700*	,610*
	P	,662		,000	,000
Geçici Baş Etme	R	,058	,700*	1	,681*
	P	,436	,000		,000
Ruh Halini İyileştirme	R	,106	,610*	,681*	1
	P	,152	,000	,000	

* $p < ,05$

Tablo 4.7.1. incelendiğinde, katılımcıların yaş değişkeni ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutlarında herhangi bir anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r = ,071, p > ,05; r = ,033, p > ,05; r = ,058, p > ,05; r = ,106, p > ,05$).

Tablo 4.7.2: GRSLSS Yaş Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

		Yaş	Bağımsız Öğrenme Stili	Çekingen Öğrenme Stili	İşbirlikli Öğrenme Stili	Bağımlı Öğrenme Stili	Rekabetçi Öğrenme Stili	Paylaşımcı Öğrenme Stili
Yaş	r	1	,080	-,129	,228*	,094	,012	,209*
	p		,281	,082	,002	,208	,869	,004
Bağımsız Öğrenme Stili	r	,080	1	,190*	,465*	,541*	,297*	,496*
	p	,281		,010	,000	,000	,000	,000
Çekingen Öğrenme Stili	r	-,129	,190*	1	,146*	,105	,237*	-,013
	p	,082	,010		,048	,158	,001	,857
İşbirlikli Öğrenme Stili	r	,228*	,465*	,146*	1	,573*	,359*	,535*
	p	,002	,000	,048		,000	,000	,000
Bağımlı Öğrenme Stili	r	,094	,541*	,105	,573*	1	,454*	,609*
	p	,208	,000	,158	,000		,000	,000
Rekabetçi Öğrenme Stili	r	,012	,297*	,237*	,359*	,454*	1	,593*
	p	,869	,000	,001	,000	,000		,000
Paylaşımcı Öğrenme Stili	r	,209*	,496*	-,013	,535*	,609*	,593*	1
	p	,004	,000	,857	,000	,000	,000	

* $p < ,05$

Tablo 4.7.2. incelendiğinde, katılımcıların yaş değişkeni ile Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutları arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda bağımsız öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, çekingen öğrenme stili ve rekabetçi öğrenme stili ile herhangi bir anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r=,080$, $p>,05$; $r=-,129$, $p>,05$; $r=,094$, $p>,05$; $r=,012$, $p>,05$). Fakat yaş değişkeni ile işbirlikli öğrenme stili ve paylaşımcı öğrenme stili arasında zayıf düzeyde ve olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,228$, $p<,05$; $r=,209$, $p<,05$).

4.8. BZSBSÖ ve GRSLSS Aylık Gelir Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 4.8.1: BZSBSÖ Aylık Gelir Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

		Aylık Gelir	Boş Zaman Partnerliği	Geçici Baş Etme	Ruh Halini İyileştirme
Aylık Gelir	R	1	,103	,099	,047
	P		,164	,183	,529
Boş Zaman Partnerliği	R	,103	1	,700*	,610*
	P	,164		,000	,000
Geçici Baş Etme	R	,099	,700*	1	,681*
	P	,183	,000		,000
Ruh Halini İyileştirme	R	,047	,610*	,681*	1
	P	,529	,000	,000	

* $p<,05$

Tablo 4.8.1. incelendiğinde, katılımcıların aylık gelir değişkeni ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutlarında herhangi bir anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r=,097$, $p>,05$; $r=,103$, $p>,05$; $r=,099$, $p>,05$; $r=,047$, $p>,05$).

Tablo 4.8.2: GRSLSS Aylık Gelir Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

		Aylık Gelir	Bağımsız Öğrenme Stili	Çekingen Öğrenme Stili	İşbirlikli Öğrenme Stili	Bağımlı Öğrenme Stili	Rekabetçi Öğrenme Stili	Paylaşımçı Öğrenme Stili
Aylık Gelir	r	1	,134	-,053	,132	,048	,043	,100
	p		,070	,473	,074	,523	,563	,180
Bağımsız Öğrenme Stili	r	,134	1	,190*	,465*	,541*	,297*	,496*
	p	,070		,010	,000	,000	,000	,000
Çekingen Öğrenme Stili	r	-,053	,190*	1	,146*	,105	,237*	-,013
	p	,473	,010		,048	,158	,001	,857
İşbirlikli Öğrenme Stili	r	,132	,465*	,146*	1	,573*	,359*	,535*
	p	,074	,000	,048		,000	,000	,000
Bağımlı Öğrenme Stili	r	,048	,541*	,105	,573*	1	,454*	,609*
	p	,523	,000	,158	,000		,000	,000
Rekabetçi Öğrenme Stili	r	,043	,297*	,237*	,359*	,454*	1	,593*
	p	,563	,000	,001	,000	,000		,000
Paylaşımçı Öğrenme Stili	r	,100	,496*	-,013	,535*	,609*	,593*	1
	p	,180	,000	,857	,000	,000	,000	

*p<,05

Tablo 4.8.2. incelendiğinde, katılımcıların aylık gelir değişkeni ile Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutları arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda bağımsız öğrenme stili, çekingen öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, rekabetçi öğrenme stili ve paylaşımçı öğrenme stili ile herhangi bir anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r=,134$, $p>,05$; $r=-,053$, $p>,05$; $r=,132$, $p>,05$; $r=,048$, $p>,05$; $r=,043$, $p>,05$; $r=,100$, $p>,05$).

4.9. BZSBSÖ ve GRSLSS Boş Zaman Etkinliklerine Günlük Ayrılan Süre Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 4.9.1: BZSBSÖ Boş Zaman Etkinliklerine Günlük Ayrılan Süre Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

		Günlük Ayrılan Süre	Boş Zaman Partnerliği	Geçici Baş Etme	Ruh Halini İyileştirme
Günlük Ayrılan Süre	r	1	,042	,086	,118
	p		,573	,247	,113
Boş Zaman Partnerliği	r	,042	1	,700*	,610*
	p	,573		,000	,000
Geçici Baş Etme	r	,086	,700*	1	,681*
	p	,247	,000		,000
Ruh Halini İyileştirme	r	,118	,610*	,681*	1
	p	,113	,000	,000	

*p<,05

Tablo 4.9.1. incelendiğinde, katılımcıların boş zaman etkinliklerine günlük ayırdıkları süre ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutlarında herhangi bir anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r=,090$, $p>,05$; $r=,042$, $p>,05$; $r=,086$, $p>,05$; $r=,118$, $p>,05$).

Tablo 4.9.2: GRSLSS Boş Zaman Etkinliklerine Günlük Ayırılan Süre Değişkenine Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

		Günlük Ayrılan Süre	Bağımsız Öğrenme Stili	Çekingen Öğrenme Stili	İşbirlikli Öğrenme Stili	Bağımlı Öğrenme Stili	Rekabetçi Öğrenme Stili	Paylaşımçı Öğrenme Stili
Günlük Ayrılan Süre	r	1	,059	,165*	,089	-,002	,071	,085
	p		,426	,025	,229	,982	,337	,254
Bağımsız Öğrenme Stili	r	,059	1	,190*	,465*	,541*	,297*	,496*
	p	,426		,010	,000	,000	,000	,000
Çekingen Öğrenme Stili	r	,165*	,190*	1	,146*	,105	,237*	-,013
	p	,025	,010		,048	,158	,001	,857
İşbirlikli Öğrenme Stili	r	,089	,465*	,146*	1	,573*	,359*	,535*
	p	,229	,000	,048		,000	,000	,000
Bağımlı Öğrenme Stili	r	-,002	,541*	,105	,573*	1	,454*	,609*
	p	,982	,000	,158	,000		,000	,000
Rekabetçi Öğrenme Stili	r	,071	,297*	,237*	,359*	,454*	1	,593*
	p	,337	,000	,001	,000	,000		,000
Paylaşımçı Öğrenme Stili	r	,085	,496*	-,013	,535*	,609*	,593*	1
	p	,254	,000	,857	,000	,000	,000	

* $p<,05$

Tablo 4.9.2. incelendiğinde, katılımcıların boş zaman etkinliklerine günlük ayırdıkları süre ile Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutları arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda bağımsız öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, rekabetçi öğrenme stili ve paylaşımçı öğrenme stili ile herhangi bir anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r=,059$, $p>,05$; $r=,089$, $p>,05$; $r=,002$, $p>,05$; $r=,071$, $p>,05$; $r=,085$, $p>,05$). Fakat çekingen öğrenme stili ile boş zaman etkinliklerine günlük ayırdıkları süre arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,025$, $p<,05$)

4.10. BZSBSÖ ve GRSLS Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 4.10.1: BZSBSÖ Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Anne Eğitim	N	Ortalama (\bar{X})	SS(±)	F	p
Boş Zaman Partnerliği	Okuryazar	17	5,37	1,476	1,851	,121
	İlkokul	87	5,14	1,307		
	Ortaokul	38	5,53	1,204		
	Lise	24	4,90	1,689		
	Üniversite	17	5,85	1,016		
Geçici Baş Etme	Okuryazar	17	5,11	1,139	1,134	,342
	İlkokul	87	5,08	1,176		
	Ortaokul	38	5,29	,902		
	Lise	24	4,99	1,460		
	Üniversite	17	5,64	,949		
Ruh Halini İyileştirme	Okuryazar	17	5,86	1,093	1,239	,296
	İlkokul	87	5,46	1,257		
	Ortaokul	38	5,23	1,361		
	Lise	24	5,01	1,571		
	Üniversite	17	5,47	1,538		

* $p < ,05$, farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığının belirlendiği TUKEY testi sonuçları

Tablo 4.10.1. incelendiğinde, katılımcıların anne eğitim durumları ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları olan boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir ($F=1,179$, $p > ,05$; $F=1,851$, $p > ,05$; $F=1,134$, $p > ,05$; $F=1,239$, $p > ,05$).

Tablo 4.10.2: GRSLSS Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Anne Eğitim	N	Ortalama (\bar{X})	SS(±)	F	p
Bağımsız Öğrenme Stili	Okuryazar	17	3,84	,523	,338	,852
	İlkokul	87	3,76	,486		
	Ortaokul	38	3,73	,473		
	Lise	24	3,69	,535		
	Üniversite	17	3,82	,261		
Çekingen Öğrenme Stili	Okuryazar	17	3,05	,475	,809	,521
	İlkokul	87	3,14	,533		
	Ortaokul	38	3,20	,556		
	Lise	24	3,27	,604		
	Üniversite	17	3,30	,271		
İşbirlikli Öğrenme Stili	Okuryazar	17	3,54	,495	1,032	,392
	İlkokul	87	3,67	,495		
	Ortaokul	38	3,61	,640		
	Lise	24	3,50	,708		
	Üniversite	17	3,42	,514		
Bağımlı Öğrenme Stili	Okuryazar	17	3,63	,558	,232	,920
	İlkokul	87	3,70	,507		
	Ortaokul	38	3,63	,469		
	Lise	24	3,69	,567		
	Üniversite	17	3,60	,390		
Rekabetçi Öğrenme Stili	Okuryazar	17	3,56	,691	,876	,480
	İlkokul	87	3,27	,646		
	Ortaokul	38	3,31	,752		
	Lise	24	3,26	,685		
	Üniversite	17	3,15	,675		
Paylaşımçı Öğrenme Stili	Okuryazar	17	3,70	,527	,633	,639
	İlkokul	87	3,55	,543		
	Ortaokul	38	3,55	,552		
	Lise	24	3,52	,598		
	Üniversite	17	3,40	,481		

* p<0,05, farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığının belirlendiği TUKEY testi sonuçları

Tablo 4.10.2. incelendiğinde, katılımcıların anne eğitim durumları ile Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutları olan bağımsız öğrenme stili, çekingen öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, rekabetçi öğrenme stili ve paylaşımçı öğrenme stili arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir (F=,338, p>,05; F=,809, p>,05; F=1,032, p>,05; F=,232, p>,05; F=,876, p>,05; F=,633, p>,05).

Tablo 4.10.3: BZSBSÖ Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Baba Eğitim	N	Ortalama (\bar{X})	SS(±)	F	p
Boş Zaman Partnerliği	İlkokul	54	5,44	1,205	,628	,598
	Ortaokul	56	5,16	1,426		
	Lise	41	5,13	1,524		
	Üniversite	32	5,40	1,213		
Geçici Baş Etme	İlkokul	54	5,08	1,224	,230	,875
	Ortaokul	56	5,15	1,080		
	Lise	41	5,28	1,235		
	Üniversite	32	5,19	1,042		
Ruh Halini İyileştirme	İlkokul	54	5,56	1,212	1,586	,194
	Ortaokul	56	5,35	1,261		
	Lise	41	5,56	1,392		
	Üniversite	32	4,97	1,563		

* $p < 0,05$, farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığının belirlendiği TUKEY testi sonuçları

Tablo 4.10.3. incelendiğinde, katılımcıların baba eğitim durumları ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları olan boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir ($F=,160$, $p > ,05$; $F=,628$, $p > ,05$; $F=,230$, $p > ,05$; $F=1,586$, $p > ,05$).

Tablo 4.10.4: GRSLS Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Baba Eğitim	N	Ortalama (\bar{X})	SS(±)	F	p
Bağımsız Öğrenme Stili	İlkokul	54	3,78	,483	,124	,946
	Ortaokul	56	3,77	,550		
	Lise	41	3,74	,390		
	Üniversite	32	3,72	,431		
Çekingen Öğrenme Stili	İlkokul	54	3,10	,551	,697	,555
	Ortaokul	56	3,25	,528		
	Lise	41	3,18	,440		
	Üniversite	32	3,16	,576		
İşbirlikli Öğrenme Stili	İlkokul	54	3,60	,490	,091	,965
	Ortaokul	56	3,63	,612		
	Lise	41	3,60	,598		
	Üniversite	32	3,56	,552		
Bağımlı Öğrenme Stili	İlkokul	54	3,68	,465	,191	,902
	Ortaokul	56	3,64	,550		
	Lise	41	3,70	,522		
	Üniversite	32	3,64	,447		
Rekabetçi Öğrenme Stili	İlkokul	54	3,33	,683	,879	,453
	Ortaokul	56	3,29	,657		
	Lise	41	3,16	,697		
	Üniversite	32	3,41	,696		
Paylaşımçı Öğrenme Stili	İlkokul	54	3,62	,569	1,459	,227
	Ortaokul	56	3,58	,547		
	Lise	41	3,40	,565		
	Üniversite	32	3,55	,444		

* $p < 0,05$, farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığının belirlendiği TUKEY testi sonuçları

Tablo 4.10.4. incelendiğinde, katılımcıların baba eğitim durumları ile Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutları olan bağımsız öğrenme stili, çekingen öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, rekabetçi öğrenme stili ve paylaşımçı öğrenme stili arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir ($F=,124$, $p > ,05$; $F=,697$, $p > ,05$; $F=,091$, $p > ,05$; $F=,191$, $p > ,05$; $F=,879$, $p > ,05$; $F=1,459$, $p > ,05$).

4.11. BZSBSÖ ve GRSLSS Boş Zaman Etkinliklerine Katılım Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 4.11.1: BZSBSÖ Boş Zaman Etkinliklerine Katılım Sıklıkları Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Katılım Sıklıkları	N	Ortalama (\bar{X})	SS(±)	F	p
Boş Zaman Partnerliği	Nadiren	66	4,98	1,404	2,477	,087
	Sık Sık	87	5,44	1,290		
	Her Zaman	30	5,44	1,319		
Geçici Baş Etme	Nadiren	66	4,99	1,244	1,170	,313
	Sık Sık	87	5,25	1,131		
	Her Zaman	30	5,28	,937		
Ruh Halini İyileştirme	Nadiren	66	5,14	1,510	2,473	,087
	Sık Sık	87	5,61	1,116		
	Her Zaman	30	5,32	1,472		

* $p < 0,05$, farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığının belirlendiği TUKEY testi sonuçları

Tablo 4.11.1. incelendiğinde, katılımcıların boş zaman etkinliklerine katılım sıklıkları ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları olan boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir ($F=2,361$, $p > ,05$; $F=2,477$, $p > ,05$; $F=1,170$, $p > ,05$; $F=2,473$, $p > ,05$).

Tablo 4.11.2: GRSLSS Boş Zaman Etkinliklerine Katılım Sıklıkları Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Katılım Sıklıkları	N	Ortalama (\bar{x})	SS(\pm)	F	p	Anlamlı Fark**
Bağımsız Öğrenme Stili	Nadiren	66	3,73	,482	,341	,711	
	Sık Sık	87	3,79	,480			
	Her Zaman	30	3,72	,452			
Çekingen Öğrenme Stili	Nadiren	66	3,08	,545	1,623	,200	
	Sık Sık	87	3,22	,520			
	Her Zaman	30	3,24	,473			
İşbirlikli Öğrenme Stili	Nadiren	66	3,47	,555	3,210	,043	Sık Sık> Nadiren
	Sık Sık	87	3,70	,573			
	Her Zaman	30	3,58	,490			
Bağımlı Öğrenme Stili	Nadiren	66	3,66	,482	,272	,762	
	Sık Sık	87	3,69	,511			
	Her Zaman	30	3,62	,512			
Rekabetçi Öğrenme Stili	Nadiren	66	3,17	,738	2,165	,118	
	Sık Sık	87	3,40	,632			
	Her Zaman	30	3,26	,655			
Paylaşımçı Öğrenme Stili	Nadiren	66	3,48	,537	1,019	,363	
	Sık Sık	87	3,60	,567			
	Her Zaman	30	3,54	,481			

* p<0,05, farkın hangi grup/gruplardan kaynaklandığının belirlendiği TUKEY testi sonuçları

Tablo 4.11.2. incelendiğinde, katılımcıların boş zaman etkinliklerine katılım sıklıkları ile Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutları olan bağımsız öğrenme stili, çekingen öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, rekabetçi öğrenme stili ve paylaşımçı öğrenme stili arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir (F=,341, p>,05; F=1,623, p>,05; F=,272, p>,05; F=2,165, p>,05; F=1,019, p>,05). Fakat işbirlikli öğrenme stili alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir (F=3,210, p<,05) . Farklılığın kaynağını belirlemek üzere gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre, farklılığın nadiren ile sık sık katılan bireylerden, sık sık katılan bireyler lehine olduğu tespit edilmiştir.

4.12. BZSBSÖ ve GRSLSS Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 4.12.1. BZSBSÖ ve GRSLSS Korelasyon Analizi Sonuçları

		GRSLSS	BZSBSÖ
GRSLSS	r	1	,498*
	p		,000
BZSBSÖ	r	,498*	1
	p	,000	

*p<,05

Tablo 4.12.1. incelendiğinde, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve Grasha - Reichmann öğrenme stili ölçeği arasında orta düzeyde, olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,498$, $p>,05$).

Tablo 4.12.2. BZSBSÖ ve GRSLSS Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi Sonuçları

		Boş Zaman Partnerliği	Geçici Baş Etme	Ruh Halini İyileştirme
Bağımsız Öğrenme Stili	R	,326*	,322*	,379*
	P	,000	,000	,000
Çekingen Öğrenme Stili	R	,012	,015	-,024
	P	,868	,843	,749
İşbirlikli Öğrenme Stili	R	,424*	,465*	,441*
	P	,000	,000	,000
Bağımlı Öğrenme Stili	R	,359*	,414*	,392*
	P	,000	,000	,000
Rekabetçi Öğrenme Stili	R	,297*	,273*	,202*
	P	,000	,000	,006
Paylaşımçı Öğrenme Stili	R	,394*	,431*	,362*
	P	,000	,000	,000

*p<,05

4.12.2. incelendiğinde, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve Grasha - Reichmann öğrenme stili ölçeği alt boyutları arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda; bağımsız öğrenme stili ile boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutları arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit

edilmiştir. İşbirlikli öğrenme stili ile boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutları arasında orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bağımlı öğrenme stili ile boş zaman partnerliği ve ruh halini iyileştirme alt boyutları arasında düşük düzeyde olumlu yönde, geçici baş etme alt boyutu arasında ise orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Rekabetçi öğrenme stili ile boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutları arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Paylaşımıcı öğrenme stili ile boş zaman partnerliği ve ruh halini iyileştirme alt boyutları arasında düşük düzeyde olumlu yönde, geçici baş etme alt boyutu arasında ise orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Fakat çekingen öğrenme stili ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ait tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Tablo 4.1.1'e göre formasyon öğrencilerinin 100'ünün (%54,6) kadın, 83'ünün (%45,3) erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Eraslan ve Çakıcı (2011) yapmış olduğu çalışmada formasyon öğrencilerinin 143'ü kadın 71'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Demircioğlu ve Özdemir (2014) 103 kadın 53 erkek formasyon öğrencisi bulunmaktadır. Benzer çalışmalarda formasyon eğitiminde kadın öğrencilerin daha fazla olduğu görülmüştür.

Tablo 4.1.3'e göre formasyon öğrencilerinin yaş ortalamalarına bakıldığında 23,6 olduğu görülmüştür. Dadandı, Kalyon ve Yazıcı (2016) yapmış olduğu çalışmada yaş ortalamaları 24,72 olduğu görülmektedir. Yağcı (2016) çalışmasında 229 katılımcıdan 134'nün yaş aralığının 22-24 arasında olduğu tespit edilmiştir. Formasyon eğitimi, üniversiteler bünyesinde açılan bir eğitim olduğu için katılımcıların çoğunluğu üniversite son sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Bu yüzden yaş aralığının ya da ortalamasının bu şekilde olması beklenen bir sonuçtur.

Tablo 4.1.1'e göre katılımcıların 45'i (%24,5) spor bilimleri fakültesi, 138'i (%75,4) diğer fakültelerde öğrenim görmektedir. Akar (2018) yapmış olduğu çalışmada 355 formasyon öğrencisinden 113'ü Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulunda (BESYO) öğrenim görmektedir. BESYO bünyesinde öğretmenlik dışında üç bölüm daha bulunması katılımcı sayısının fazla olmasına sebep olabilir.

Tablo 4.1.3'e göre formasyon öğrencilerinin aylık gelir ortalaması 1084 TL'dir. Yiğit (2018) çalışmasında 309 öğrenciden 124'ünün aylık gelirinin 1001 ile 1800 TL arasında olduğu görülmektedir. Çoğunluğu üniversite öğrencisi olan formasyon öğrencilerinin, birçoğu ailelerinden aldıkları para ve ya kredi yurtlar kurumunun vermiş olduğu burs ve krediler ile geçinmektedir. Bu durumda aylık gelirlerinin 1000 lira ortalamasında olması olağan bir sonuçtur.

Tablo 4.1.1'e göre formasyon öğrencilerinin anne eğitim durumlarının 17'sinin (%9,2) okuryazar, 87'sinin (%47,5) ilkokul, 38'inin (%20,7) ortaokul, 24'ünün (%13,1) lise, 17'sinin (%9,2) de üniversite olduğu görülmektedir. Can (2017) çalışmasında 51 ilkokul veya ortaokul, 26 lise, 7'sinin üniversite veya lisansüstü eğitim mezunu olduğu, 11 öğrencinin de annelerinin diğer grubunda görülmektedir. Ekici (2014) çalışmasında ise formasyon öğrencilerinin annelerinin ilkokul mezunu 84 kişi, ortaokul mezunu 15 kişi, lise mezunu 14 kişi, önlisans mezunu 4 kişi, lisans mezunu 6 kişi olduğu tespit edilmiştir. Bu durum katılımcıların annelerinin öğrenci oldukları dönemlerde Türkiye'de eğitime verilen önemin düşük olduğu, zorunlu eğitiminse üniversiteye kadar olmadığı göz önünde bulundurularak, çoğunluğun ilkokul ve ortaokul mezunu olması olağandır.

Tablo 4.1.1'e göre formasyon öğrencilerinin baba eğitim durumlarının ise, 54'ünün (%29,5) ilkokul, 56'sının (%30,6) ortaokul, 41'inin (%22,4) lise, 32'sinin (%17,4) üniversite olduğu tespit edilmiştir. Ekici (2014) çalışmasında formasyon öğrencilerinin babalarının ilkokul mezunu 49 kişi, ortaokul mezunu 20 kişi, lise mezunu 25 kişi, önlisans mezunu 12 kişi, lisans mezunu 17 kişi olduğu görülmektedir. Can (2017) çalışmasında ise, 47 ilkokul veya ortaokul mezunu, 28 lise mezunu, 15'sinin üniversite veya lisansüstü eğitim mezunu bulunduğu, 5 öğrencinin babalarının da diğer grubunda bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun anne eğitim durumuna benzer şekilde eğitime verilen önemin az olması ve o dönemde özellikle erkeklerin erken yaşta iş hayatına atılmalarına bağlı olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 4.1.1'e göre katılımcıların boş zaman etkinliklerine katılım sıklıklarının 66 kişinin (%36) nadiren, 87 kişinin (% 47,5) sık sık, 30 kişinin (%16,3) her zaman katıldığı tespit edilmiştir. Boş zaman etkinliklerine katıldıkları kişilerin ise 40'nın (%21,8) diğer kişilerle, 143'ünün (%78,1) arkadaş grubuyla olduğu bulunmuştur. Sabbağ ve Aksoy (2011) yaptıkları çalışmada 100 üniversite öğrencisinde %86'sının arkadaş grubuyla katıldığını tespit etmişlerdir. Formasyon eğitimindeki öğrencilerin birçoğu üniversite eğitimlerine de devam etmektedir dolaylı olarak birçoğunun ailesinden ayrı olabileceği gibi sürekli arkadaş gurubuyla birlikte olmaları sonucunda katılım düzeyinin en çok arkadaşlarla olması beklenen bir durumdur. Boş zaman etkinliklerine günlük ayrılan süre ortalamalarının ise 3,6 saat olduğu belirlenmiştir. Binbaşoğlu ve Tuna (2014) öğrencilerden %35,6'sının boş zaman etkinliklerine günlük 3-4 saat ayırdıklarını tespit etmişlerdir. Yaşartürk, Akyüz ve Karataş (2017) öğrencilerin boş

zaman etkinliklerine günlük 5,498 ortalama süre harcadıklarını tespit etmiştir. Bakıldığında çalışmaların hepsinde günlük ayrılan süreler birbirine yakındır. Bu da öğrencilerin derslerden ve zorunlu ihtiyaçlarından arta kalan zamanın benzer olabileceği durumuna bağlanabilir.

Tablo 4.1.2'ye göre formasyon öğrencilerinin ev içi faaliyetlere %51,9'unun katılıyor, %48'inin katılmıyor olduğu, açık alanda yapılan faaliyetlere %49,7'sinin katılıyor, %50,2'sinin katılmıyor olduğu, gezi faaliyetlerine %46,4'ünün katılıyor, %53,5'inin katılmıyor olduğu, spor faaliyetlerine %38,2'sinin katılıyor, %61,7'sinin katılmıyor olduğu, okul içi faaliyetlere %30'unun katılıyor, %69,9'unun katılmıyor olduğu, vakit geçirme faaliyetlerine %56,8'inin katılıyor, %43,1'inin katılmıyor olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin boş zamanlarında özellikle spor faaliyetleri ve okul içi faaliyetlere katılımlarının düşük olması, spor aktivitelerine ve okul içi faaliyetlere verilen önemin az olması ve bu faaliyetlerin yetersiz kalmasına bağlanabilir.

Tablo 4.1.1'e göre boş zaman etkinliklerine katılımın ders başarısına etkisinde de 111 kişinin (%60,6) olumlu, 72 kişinin (%39,3) olumsuz/etkilemiyor olarak düşündüğü görülmektedir. Akyüz ve Türkmen (2016) çalışmasında, 600 katılımcıdan 523 katılımcının boş zamanı değerlendirilmenin akademik başarıyı arttırdığını düşündüğü görülmektedir. Benzer şekilde Bedir (2016) çalışmasında 396 öğrenciden 241 öğrenci boş zaman etkinliklerinden ders başarısının olumlu etkilendiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler boş zaman etkinliklerine katılarak bedensel ve ruhsal yönden tazelenmektedirler buna bağlı olarak kendini bedenen ve ruhen iyi hisseden öğrencilerin derslere katılımlarının ve başarılarının yüksek olması olağandır.

Tablo 4.2.1'e göre katılımcıların cinsiyet değişkenine göre, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları olan geçici baş etme ve ruh haline iyileştirme alt boyutlarında, kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Savcı ve Aysan (2014) çalışmasında benzer şekilde cinsiyete göre farklılık bulunmuş ve kadın öğrencilerin stresle başa çıkma stratejilerini daha fazla kullandığını tespit etmişlerdir. Bedir (2016) yapmış olduğu çalışmada boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yıldırım ve Ekinci (2005) ve Kayri ve Boysan (2007) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin stresle başa çıkmalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Pierceall ve Keim (2007) yapmış olduğu çalışmada kadın öğrencilerin daha stresli olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda

kadın öğrencilerin boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri açısından daha aktif olması, kadınların psikolojik yönden daha hassas olmalarına bağlı olarak, stresten daha büyük ölçüde etkilenebilecekleri için bu durumla karşı karşıya kalmamak için stresle baş etme stratejilerini daha etkin kullanmaları beklenebilir.

Tablo 4.2.2’de cinsiyet değişkenine göre, Grasha - Reichmann öğrenme stili ölçeği, çekingen öğrenme stili alt boyutunda erkek katılımcılar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Kahyaoğlu, Tan ve Kaya (2013) çalışmasında öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Baneshi, Tezerjani ve Mokhtarpour (2014) cinsiyete göre Grasha - Reichmann öğrenme stilinde kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Novak, Shah, Wilson, Lawson ve Salzman (2006) ve Hamidah, Sarina ve Kamaruzaman (2009) yapmış olduğu çalışmada kadınlar lehine anlamlı bir fark tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın aksine Kulaç, Sezik, Aşçı ve Gürpınar (2015), Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarından rekabetçi ve işbirlikçi öğrenme stillerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit etmişlerdir. Logan ve Thomas (2002) yaptıkları çalışmada öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Çalışma sonucunda erkek katılımcıların çekingen öğrenme stilini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Erkeklerin derse olan ilgilerinin kız öğrenciler kadar yüksek olmaması, erkeklerin çoğunlukla pasif kalmalarına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.3.1’de formasyon öğrencilerinin fakülte değişkenine göre, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Aşçı, Hazar, Kılıç ve Korkmaz (2015) stresle başa çıkma biçimleri ile fakülteler arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlamamışlardır. Stres her birey için olumsuz bir unsurdur ve her birey strese maruz kalır bu yüzden fakülte ayrımı gözetmeden stresle baş etme stratejilerinin eşit düzeyde olması olağandır. Tablo 4.3.2’de fakülte değişkenine göre, Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarında çekingen öğrenme stili ve rekabetçi öğrenme stillerinde spor bilimleri fakültesi lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Hamidah ve diğerleri (2009) öğrencilerin bölümleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Deniz (2013) yaptığı çalışmada da öğretmen adayı öğrencilerin öğrenme stili ile fakülteleri arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Duman (2008) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adayı öğrencilerin bölümleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin teorik olarak dersleri diğer bölümlere göre daha azdır bu yüzden derslerde pasif olmaları, katılım sağlayamamaları beklenen bir sonuçtur. Ayrıca spor bilimleri fakültesinde öğrencilerin çoğu belli bir spor

branşına sahiptir ve spordaki rekabet duygusu, derslerde de yarış ve rekabet içinde olmalarına sebep olabilir.

Tablo 4.7.1'e göre formasyon öğrencilerinin yaş değişkeni ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Eraslan (2015) ve Aşçı ve diğerleri (2015) yapmış oldukları çalışmalarda, yaş ile öğrencilerin stresle başa çıkma stillerinin farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ergin, Uzun ve Bozkurt (2015) stresle başa çıkma tarzlarında yaş yönünden anlamlı fark görülmesi de, yaş arttıkça stresle başa çıkma tarzlarının daha fazla kullanıldığını tespit etmişlerdir. Kariv ve Heiman (2005) öğrencilerin yaşının stresle başa çıkmada önemli bir unsur olduğunu belirlemişlerdir. Formasyon öğrencileri ve üniversite öğrencileri yaş aralığı olarak çok geniş bir aralığa sahip değildir. Dolayısıyla benzer bir gelişim dönemi içinde buldukları için stresle başa çıkmalarında da farklılık olması beklenmemektedir.

Tablo 4.7.2'ye göre katılımcıların yaş değişkeni ile Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarından işbirlikli öğrenme stili ve paylaşımcı öğrenme stili arasında yüksek düzeyde ve olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durumda yaş arttıkça öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik olumlu görüşleri de artar. Hamidah ve diğerleri (2009) yapmış olduğu çalışmada öğrenme stilleri ile öğrencilerin yaşı arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Novak ve diğerleri (2006) yaş ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemişlerdir. Beşoluk ve Önder (2010) çalışmasında öğretmen adayı öğrencilerin öğrenme stilleri ile yaş arasında herhangi bir anlamlı fark tespit etmemişlerdir. Benzer şekilde Yurtsever (2009) üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile yaşları arasında herhangi bir anlamlı farka rastlamamıştır. Yaş arttıkça işbirlikli öğrenme stili ve paylaşımcı öğrenme stiline artması, öğrencilerin olgunluklarının arttıkça insanlarla olan ilişkileri artması ve daha iyi bir hale gelmesi, iletişimlerinin kuvvetlenmesine bağlı olabilir.

Tablo 4.8.1'e göre aylık gelir değişkeni ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda herhangi bir anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Stres her insan tarafından benzer şekillerde algılanır ve karşılanır, insani bir duygu olan stres, gelire ve maddiyata bağlı olmadan herkes tarafından olumsuz şekilde algılanır ve stresle başa çıkarken de gelir düzeylerinin etkisinin olması beklenmemektedir. Bedir (2016) yaptığı çalışmada öğrencilerin aylık gelirleri ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Benzer şekilde Aşçı ve diğerleri

(2015) ve Yamaç (2009) öğrencilerin aylık gelirleri ile stresle baş etme yöntemli arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Fakat Yurtsever (2009) öğrencilerin aylık geliri ile stresle başa çıkma yolları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Tablo 4.8.2'ye göre katılımcıların aylık gelir değişkeni ile Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Seven, Bağcıvan, Kılıç ve Açık (2012) hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri ile aylık gelir düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Benzer şekilde Özgür (2013) bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğrencilerinin öğrenme stiller ile aylık gelir arasında anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Öğrenme stili, öğrenme gerçekleştirilirken kişilik özelliklerine bağlı olarak yapılan bir tercihtir. Bu sebeple bir dış etken olan aylık gelir düzeyi ile ilişkisinin olmaması beklenen bir sonuçtur.

Tablo 4.10.1'e göre katılımcıların anne eğitim durumları ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir. Yıldırım ve Ekinci (2005) öğrencilerin anne eğitim durumları ile stresle başa çıkmaları arasında anlamlı bir farka sebep olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Yurtsever (2009) öğrencilerin stresle başa çıkma yolları ve anne eğitim düzeyleri arasında farklılık tespit etmemiştir. Yazıcıoğlu (2011) ve Topal (2011) üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Araştırma sonucu literatür ile benzerlik göstermektedir. Tablo 4.10.3'e göre baba eğitim durumları ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir. Benzer olarak Yamaç (2009) öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Aşçı ve diğerleri (2015) Yurtsever (2009) ve Yazıcıoğlu (2011) öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile stresle başa çıkma biçimleri arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Anne ve baba eğitim düzeyleri ile stresle başa çıkma stratejileri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Çünkü stres kişinin içinde bulunduğu duruma bağlı olarak gerçekleşen bir olgudur ve kişinin kendi ruh hali ile ilgilidir.

Tablo 4.10.2'ye göre formasyon öğrencilerinin anne eğitim durumları ile Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir. Topuz ve Karamustafaoğlu (2013) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adayı öğrencilerin anne eğitim durumları ile öğrenme stilleri arasında herhangi bir anlamlı

farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Gülerci ve Oflaz (2010) ve Çelik ve diğerleri (2014) öğrencilerin öğrenme stilleri ile anne eğitim düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit etmemişlerdir. Tablo 4.10.4'e göre baba eğitim durumları ile Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir. Topuz ve Karamustafaoğlu (2013) Çelik ve diğerleri (2014) Gülerci ve Oflaz (2010) anne eğitim durumuna benzer şekilde baba eğitim durumları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. Kişide doğuştan var olan ve başarı düzeyini etkileyen karakteristik özelliği öğrenme stilidir (Boydak, 2015). Bu durumda dış etken olan anne ve baba eğitim durumundan etkilenmesi beklenemez.

Tablo 4.4.1'de katılımcıların boş zaman etkinliklerine katıldıkları kişilere göre, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutlarından geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmezken, boş zaman partnerliği alt boyunda arkadaş grubuyla katılanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Boş zaman partnerliği, boş zaman yoluyla stresle başa çıkma stratejilerinde arkadaş ve sosyal çevrenin etkisine yönelik bir alt boyuttur bu durumda arkadaş grubu lehine anlamlı fark çıkması çalışmayı destekleyen bir sonuçtur.

Tablo 4.4.2'de boş zaman etkinliklerine katıldıkları kişilere göre Grasha - Reichmann bağımsız öğrenme stili, çekingen öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili ve paylaşımcı öğrenme stili alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Fakat işbirlikli öğrenme stili ve rekabetçi öğrenme stili alt boyutunda arkadaş grubuyla katılanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. İşbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerinde kişinin içinde bulunduğu sınıf ortamında diğer öğrencilerle olduğu bir öğrenme durumu söz konusudur. Bu yüzden formasyon öğrencilerinin arkadaş grubunun çoğunluğunun öğrenci olduğu varsayılarak, arkadaş grubuyla katılmayı tercih eden öğrencilerin işbirlikli öğrenme stili ve rekabetçi öğrenme stili anlamlı olarak farklı çıkması araştırma sonucu için beklenen bir sonuçtur.

Formasyon öğrencilerinin katıldıkları boş zaman faaliyetlerinden; ev içi faaliyetler, gezi, spor, okul içi, vakit geçirme faaliyetleri ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Fakat açık alanlarda yapılan faaliyetler ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri geçici baş etme alt boyutunda katılmayanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durumda açık alan faaliyetlerine katılan öğrencilerin stresle başa çıkma stratejilerini daha

etkin kullandığı ve geçici yollarla stresle baş etme stratejilerini ise açık alan faaliyetlerine katılmayanların tercih ettiği söylenebilir. Bedir (2016) katılımcıların etkinlik türüne göre boş zaman stratejileri ve ruh hali artırma alt boyut arasında anlamlı farklılıklara rastlamıştır fakat arkadaşlık ve geçici baş etme alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlamamıştır.

Iwasaki, Zuzanek ve Mannell (2001) insanların aktif boş zaman etkinliklerini tercih ederek daha sağlıklı oldukları ve stresten uzak kalabildiklerini tespit etmiştir. Daha aktif insan, daha sağlıklıdır şeklinde de ifade etmişlerdir. Ouyang, Chong, Ng ve Liu (2015) bireylerin boş zaman aktivitelerine katılarak stresi önleyebileceğini, katılım seviyesini artırarak ise boş zaman yoluyla stresle baş etme düzeylerinin de arttığını tespit etmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile yapılan karşılaştırma sonucunda ise ev içi faaliyetlerde; bağımsız öğrenme stili ve bağımlı öğrenme stili alt boyutunda katılmayanlar lehine, gezi faaliyetlerinde; işbirlikli öğrenme stili alt boyutunda katılanlar lehine, okul içi faaliyetlerinde; çekingen öğrenme stili alt boyutunda katılmayanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Fakat açık alanda yapılan, spor ve vakit geçirme faaliyetlerinde öğrenme stilleri ile herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır. Bağımlı ve bağımsız öğrenen öğrencilerin ev içi faaliyetlere daha az katıldığı, gezi faaliyetlerine işbirlikli öğrenen öğrencilerin daha çok katıldığı, okul içi faaliyetlere çekingen öğrenen öğrencilerin daha az katıldığı araştırmanın sonuçlarıdır.

Tablo 4.6.1’de formasyon öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılımın ders başarısına etkisi değişkenine göre, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları olan geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmezken, boş zaman partnerliği alt boyutunda olumlu etkisi olduğu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bedir (2016) çalışmasında öğrencilerin başarı durumuna göre boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri boş zaman partnerliği alt boyutunda farklılıklara rastlamıştır. Fakat geçici baş etme ve ruh hali artırma boyutlarında anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Benzer şekilde Büküşoğlu ve Bayturan (2005) boş zaman etkinliklerinin ders başarısını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Tablo 4.6.2’de katılımcıların boş zaman etkinliklerine katılımın ders başarısına etkisi değişkenine göre, Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarında; bağımsız öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili ve bağımlı öğrenme stilinde anlamlı fark tespit edilmemiştir. Fakat çekingen öğrenme stilinde olumsuz/etkilemiyor lehine, rekabetçi

öğrenme stilinde olumlu lehine ve paylaşımcı öğrenme stilinde ise olumlu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Çekingen öğrenme stiline sahip öğrenciler derslere daha pasif katılırlar ve öğrenme konusunda çekingendirler bu sebeple derslerdeki başarılarının da boş zaman etkinliklerine katılımdan etkilenmeyebileceği söylenebilir.

Tablo 4.9.1'e göre katılımcıların boş zaman etkinliklerine günlük ayırdıkları süre ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları olan boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutları arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda herhangi bir anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Fakat Bedir (2016) öğrencilerin katılım sıklığına göre boş zaman stratejileri ve arkadaşlık, ruh hali artırma alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar tespit ederken; geçici baş etme boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.9.2'ye göre katılımcıların boş zaman etkinliklerine günlük ayırdıkları süre ile Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutları arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda bağımsız öğrenme stili, işbirlikli öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, rekabetçi öğrenme stili ve paylaşımcı öğrenme stili ile herhangi bir anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Fakat çekingen öğrenme stili ile boş zaman etkinliklerine günlük ayırdıkları süre arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin boş zaman etkinliklerine günlük ayırdıkları süre arttıkça çekingen öğrenme düzeyleri de artar.

Tablo 4.11.1'e göre katılımcıların boş zaman etkinliklerine katılım sıklıkları ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları olan boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir. Tablo 4.11.2'ye göre boş zaman etkinliklerine katılım sıklıkları ile Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutları olan bağımsız öğrenme stili, çekingen öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, rekabetçi öğrenme stili ve paylaşımcı öğrenme stili arasında herhangi bir anlamlı fark tespit edilmemiştir. Fakat işbirlikli öğrenme stili alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ve farklılığın nadiren ile sık sık katılan bireylerden, sık sık katılan bireyler lehine olduğu tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenen öğrencilerden boş zaman etkinliklerine sık sık katılan öğrenciler, nadiren katılan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde işbirlikli öğrenme stiline sahiptirler.

5.2. Sonuçlar

Formasyon ğrencilerinin boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada; yaş, fakülte, cinsiyet, aylık gelir, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, boş zaman etkinliklerine katılım sıklıkları, boş zaman etkinlikleri için günlük ayrılan süre, boş zaman etkinliklerine katılım sağladıkları kişiler, yaptıkları boş zaman etkinlik türleri ve boş zaman etkinliklerine katılımın ders başarısını nasıl etkilediği değişkenlerine göre sonuçlara ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutlarından geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutlarında, kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kadınların duygusal olarak daha hassas oldukları için, stresten daha fazla etkilenebilirler ve bu sebeple stresle baş etme stratejilerini daha etkin kullanabilmektedirler. Grasha - Reichmann ğrenme stili ölçeği, çekingen öğrenme stili alt boyutunda erkek katılımcılar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Fakülte ve yaş değişkenine göre, Grasha - Reichmann ğrenme stili alt boyutlarında anlamlı fark ve ilişki tespit edilmiştir. Fakülteye göre, çekingen öğrenme stili ve rekabetçi öğrenme stillerinde spor bilimleri fakültesi lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin teorik ders ortamından olan uzaklığı çekingen bir öğrenme stiline sahip olmasına neden olmuştur. Fakat çoğunluğunun belirli bir spor branşında yarışmacı pozisyonunda bulunması ve müsabakalarda rekabet halinde olması da rekabetçi öğrenme stilini benimsemesine sebep olmuştur. Yaşa göre ise işbirlikli öğrenme stili ve paylaşımcı öğrenme stili arasında zayıf düzeyde ve olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşı arttıkça artan olgunluk düzeyi ve pozitif sosyal ilişkileri ile birlikte işbirlikli ve paylaşımcı öğrenme stili düzeylerinin de artmasına sebep olduğu tespit edilmiştir.

Boş zaman etkinliklerine katıldıkları kişilere göre, boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutlarında boş zaman partnerliği alt boyutunda arkadaş grubuyla katılanlar lehine, Grasha - Reichmann ğrenme stili alt boyutlarında ise işbirlikli öğrenme stili ve rekabetçi öğrenme stilinde arkadaş grubuyla katılanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Boş zaman partnerliği kişilerin sosyalleşerek stresle baş etmesi ile alakalıdır. İşbirlikli ve rekabetçi öğrenme stili de ancak bir ğrenci yani bir insan gurubu var olduğunda gerçekleşebilir. Her iki ölçekte de farklılık tespit edilen bu alt boyutlar insani

ilişkiler ve sosyal ortamlarla alakalıdır. Bu sebeple arkadaş grubu lehine anlamlı fark çıkması çalışmayı desteklemektedir.

Katıldıkları boş zaman faaliyetlerinden açık alanlarda yapılan faaliyetler ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri geçici baş etme alt boyutunda katılmayanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda açık alan faaliyetlerine katılan öğrencilerin stresle başa çıkma stratejilerini daha etkin kullandığı ve geçici yollarla stresle baş etme stratejilerini ise açık alan faaliyetlerine katılmayanların tercih ettiği tespit edilmiştir. Iwasaki ve Mannel (2000) çalışmasında boş zaman aktivitelerine katılarak stresin günlük etkilerine karşı bir önlem sağlandığı, ruhsal yönden iyi oluş ve mutluluğun artması gibi önemli bir rol oynadığını ve strese ait olumsuz etkilerin önlendiğini belirtmişlerdir. Öğrenme stilleri ile yapılan karşılaştırma sonucunda ise ev içi faaliyetlerde bağımsız öğrenme stili ve bağımlı öğrenme stili alt boyutunda katılmayanlar lehine, gezi faaliyetlerinde işbirlikli öğrenme stili alt boyutunda katılanlar lehine, okul faaliyetlerde çekingen öğrenme stili alt boyutunda katılmayanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda bağımlı ve bağımsız öğrenen öğrencilerin ev içi faaliyetlere daha az katıldığı, gezi faaliyetlerine işbirlikli öğrenen öğrencilerin daha çok katıldığı, okul içi faaliyetlere çekingen öğrenen öğrencilerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda boş zaman etkinliklerine katılımın ders başarısına etkisi değişkenine göre boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejilerinden boş zaman partnerliği alt boyutunda olumlu etkisi olduğu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bartko ve Eccles (2003) çalışmalarında boş zaman etkinlikleri ile ders başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutlarında çekingen öğrenme stilinde olumsuz/etkilemiyor lehine, rekabetçi öğrenme stilinde olumlu lehine ve paylaşımcı öğrenme stilinde ise olumlu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir anlamlı fark bulunmuştur. Çekingen öğrenen öğrenciler derslerde daha pasiftirler ve öğrenmeye yönelik çekingendirler bu doğrultuda derslerdeki başarılarının da boş zaman etkinliklerine katılımdan etkilenmediği tespit edilmiştir.

Boş zaman etkinliklerine günlük ayırdıkları süre ile Grasha - Reichmann öğrenme stili alt boyutları arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda çekingen öğrenme stili ile boş zaman etkinliklerine günlük ayırdıkları süre arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durumda boş zaman

etkinliklerine günlük ayırdıkları süre arttıkça, çekingen öğrenme stili düzeyleri de artmaktadır.

Formasyon öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılım sıklıkları ile Grasha - Reichmann işbirlikli öğrenme stili alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir buna göre, farklılığın nadiren ile sık sık katılan bireylerden, sık sık katılan bireyler lehine olduğu tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenen öğrencilerden boş zaman etkinliklerine sık sık katılan öğrenciler, nadiren katılan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde işbirlikli öğrenme stiline sahiptirler.

Boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve Grasha - Reichmann öğrenme stili ölçeği arasında orta düzeyde, olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ve Grasha - Reichmann öğrenme stili ölçeği alt boyutları arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda; bağımsız öğrenme stili ile boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutları arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme stili ile boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutları arasında orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bağımlı öğrenme stili ile boş zaman partnerliği ve ruh halini iyileştirme alt boyutları arasında düşük düzeyde olumlu yönde, geçici baş etme alt boyutu arasında ise orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Rekabetçi öğrenme stili ile boş zaman partnerliği, geçici baş etme ve ruh halini iyileştirme alt boyutları arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Paylaşımçı öğrenme stili ile boş zaman partnerliği ve ruh halini iyileştirme alt boyutları arasında düşük düzeyde olumlu yönde, geçici baş etme alt boyutu arasında ise orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Fakat çekingen öğrenme stili ile boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Yani öğrencilerin öğrenme stilleri puanları arttıkça, boş zaman yoluyla stresle baş etme strateji düzeyleri de artar. Boş zaman faaliyetleri doğru değerlendirildiğinde öğrenciler stresten uzak kalabilirler. Bu şekilde stresten uzaklaşan öğrenciler yaptıkları zorunlu faaliyetlere de olumsuz duygu, enerji ve stresten uzak bir halde katılmış olurlar. Dolaylı olarak öğrenme faaliyetlerinde de stresten uzak kalmış olurlar. Boş zaman yoluyla stresle başa çıkma stratejileri kişilerin kendi özellikleri, tercihleri ve sosyal çevrelerine bağlıdır. Öğrenme stilleri de benzer şekilde kişisel özelliklerinden ve öğrenme ortamındaki

kişilerden etkilenen bir unsurdur. Bu sebeple öğrenme stilleri ve boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri özellikle alt boyutlarına inildiğinde birbirleriyle ilişkiye sahiptir. Örneğin işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrenciler, boş zaman yoluyla stresle baş ederken de boş zaman partnerliği yani çevre ve arkadaş ortamı aracılığıyla ile stresle baş etmeye yönelik stratejiyi kullanırlar. Araştırma sonucunda yapılan analizlerin de doğrultusunda boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ile öğrenme stilleri arasında orta düzeyde ilişki bulunmaktadır.

5.3. Öneriler

Formasyon öğrencilerinin boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan bu çalışmanın sonucunda, literatüre katkı sağlayacağı düşünülen öneriler şu şekildedir;

- Katılım sağlayan formasyon öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine yönelik bilgileri arttırmalıdır. Bu şekilde üniversite öğrencilerinin boş zaman etkinliklerinden sağlayacağı fayda ve stresle baş etme düzeyleri arttırılabilir.
- Bartın ilinde ve Bartın Üniversitesi'nde çeşitli boş zaman faaliyetleri düzenlenmeli ve öğrencilere bu faaliyetleri gerçekleştirebilecekleri alanlar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin fakültelerinde rekreasyon ve stresle baş etmelerine yönelik seçmeli dersler verilmeli ve çeşitli seminerler düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik öğretim faaliyetlerini çeşitlendirerek, öğrencilerin derse ilgi düzeyleri ve ders başarıları arttırılmalıdır.
- Boş zaman yoluyla stresle baş etme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmiş olduğu bu çalışmada ilişki düzeyi orta çıkmıştır. Bu çalışma diğer fakülte ve bölümlerde de uygulanarak, araştırmalar arasındaki ilişkinin belirlenmesine olanak sağlanabilir.
- Gelecekte yapılacak olan benzer çalışmalarda anne ve baba çalışma durumu, yaşadıkları çevre, ders başarı düzeyleri gibi farklı değişkenler de kullanılarak arasındaki ilişki tespit edilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağduman, F. (2014). *Üniversite öğrencilerinin boş zaman motivasyon ve tatminlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akatay, A. (2003). Örgütlerde zaman yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (10), 281-300.
- Akar, E. Ö. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile ilgili öğrenci görüş ve beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1660-1677.
- Akgemci, T. (2001). Örgütlerde Stres ve Yönetimi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 15.
- Akyüz, H., & Türkmen, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin boş zaman faaliyetlerine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın üniversitesi örneği. *International Journal Of Sport Culture And Science*, 4 (1), 340-357.
- Alşan, E. U. (2009). Temel kimya laboratuvarı dersinde öğretmen adaylarının başarılarına öğrenme stili tercihlerinin etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 117-133.
- Altun, A. G. F., Yurga, C., Zahal, O., & Gürpınar, E. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ve alan dersleri başarıları arasındaki ilişkiler. *International Journal Of Educational Research*, 6 (3), 46-70.
- Altunay, B. R., & Balcı, V. (2015). Ankara ili Keçiören ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin boş zaman etkinliklerine katılım motivasyonu. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), 50-63.
- Argın, Şükrü. (2003), *Nostalji ile ütopya arasında*, İstanbul: Birikim Yay
- Arslan, S. (1996). *Yüksek öğrenim kredi ve yurtlar kurumuna bağlı yurtlarda kalan bayan öğrencilerin boş zamanları değerlendirme sorunları üzerine bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aşçı Ö., Hazar, G., Kılıç, E., & Korkmaz, A. (2015). Üniversite öğrencilerinde stres nedenlerinin ve stresle başa çıkma biçimlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (4), 213-232.
- Atmaca, H. (1997). Boş zaman-kütüphane bağlamında psikolojik ve sosyolojik açılardan birey. *Türk Kütüphaneciliği*, 11 (4), 326-336.
- Aydın, B., & İmamoğlu, S. (2001). Stresle başa çıkma becerisi geliştirmeye yönelik grup çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (14), 41-52.
- Aydoğan, İ. (2006). Kadın öğretim elemanlarının boş zamanlarını değerlendirme etkinlikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 217-232.
- Aytaç, Ö. (2004). Kapitalizm ve hegemonya ilişkileri bağlamında boş zaman. *Cü Sosyal Bilimler Dergisi*, 28.

- Aytaç, Ö. (2002). Boş zaman üzerine kuramsal yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 231-260.
- Bakır, M. (2003). *Rekreasyon ve turizm ilişkisinin turizm politikalarının oluşturulmasındaki önemi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bakırcıoğlu, R. (2014). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. İstanbul: Nostalji Yayın.
- Balcıoğlu, İ. (2001). Stres, Gençlik, Kentleşme, Şiddet. In *Yeni Symposium*. 39 (1).
- Balcıoğlu, İ. (2005). Stres kavramı ve tarihsel gelişimi. *Medikal Açıdan Stres ve Çareleri Sempozyum Dizisi İçinde*, 09 (12).
- Baltaş, Z. & Baltaş, A. (1988) *Stres ve başa çıkma yolları*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baneshi, A. R., Tezerjani, M. D., & Mokhtarpour, H. (2014). Grasha-Richmann college students' learning styles of classroom participation: role of gender and major. *Journal Of Advances In Medical Education & Professionalism*, 2 (3), 103.
- Bartko, W. T.& Eccles J. S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: a person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 233-242.
- Başaran, İ.E. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bayer, Z. M. (1974). *Memleketimizde tabiatı koruma ve rekreasyon*. Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Bedir, F. (2016). *Boş zaman (rekreasyonel) aktivitelerinin stresin üstesinden gelebilme rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2).
- Bilgin, İ. & Durmuş S.(2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2).
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1984). Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 46 (4), 877.
- Binbaşıoğlu, H., & Tuna, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarına yönelik tutumları: Doğu Anadolu bölgesindeki myo öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 74-93.
- Boydak, H. A. (2015). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bozdal, Ö. (2019). *Üniversite öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılım düzeylerinin boş zaman ve yaşam tatminlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi, Batman.

- Büküşoğlu, N., & Bayturan, A. F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi*, 44 (3), 173-177.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri.
- Cangöz, B. (2011). *Öğrenme ve bellek: temel ilkeler, süreçler, işlemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Can, Ş. (2017). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 18 (1), 595-611.
- Cevher, A. Y. (2017). *Öğrenme stilleri konusunda yapılmış akademik çalışmaların incelenmesi: sistematik derleme*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim, Erzurum.
- Çağlıyan, V., & Güral, R. (2009). Zaman yönetimi becerileri: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerin bir değerlendirme. *KMU İİBF Dergisi*, 17.
- Çelik, S., Yıldırım, D., Batur, Ö., Elif, Ç. İ. M. E., Çapraz, F., & Kubat, N. (2014). Öğrenci hemşirelerin öğrenme stratejileri ve stillerinin belirlenmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 13 (1), 13-28
- Çevik, H., Özcan, Ö., & Munusturlar, S. (2018). Boş zaman yoluyla stresle baş etme inancı ölçeği ve boş zaman yoluyla stresle baş etme strateji ölçeğinin faktör yapısının Türkiye örneğine yönelik sınanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16 (2), 36-50.
- Çubuk, M. (1984). *Turizmin dinleme, eğlenme ve bzd ile bütünleşmesi, yeniden tanım denemesi ve turizmin planlanmasında sistemli bir yaklaşım*, İstanbul: Msü Yayınları.
- Dadandı, İ., Kalyon, A., & Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 253-269.
- Demircioğlu, E., & Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (1), 211-232.
- Demirel, E. T., & Ramazanoğlu, F. (2005). Yöneticiler açısından etkin zaman yönetimi tekniklerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 30-35
- Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2).
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.

- Deniz, M. E., & Yılmaz, E. (2016). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25).
- Deniz, S. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 5 (3).
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 203-224.
- Dunn, R. (1993). Learning styles of the multiculturally Diverse. *Emergency Librarian*, 20 (4), 24-32.
- Ekici, F. Y. (2014). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 593-602.
- Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27 (123).
- Eraslan, M. (2015). Spor bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin ve stresle başa çıkma stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (12), 65-82.
- Eraslan, L., & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 427-438.
- Ergin, A., Uzun, S. U., & Bozkurt, A. İ. (2014). Tıp fakültesi öğrencilerinde stresle başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Fırat Tıp Dergisi*, 19(1), 31-37.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 20-37.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 45, 839-859.
- Folkman, S. ye Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 54 (3), 466-475.
- Foulquie, P. (1994). *Pedagoji sözlüğü*, İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Gençöz, F. (1998). Uyum psikolojisi. *Kriz Dergisi*, 6 (2).
- Gençöz, T. (2001). Kaygı bozukluklarının tedavisinde kognitif-yeniden yapılandırma tekniğinin uygulanışı. *Kriz Dergisi*, 9 (2).

- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3).
- Govaerts, F. (1985). Social indicators of leisure and the quality of life: the issue of the status of women and the elderly. *World Leisure & Recreation*, 27 (2), 49-51.
- Gökler, R., & Işıtan, İ. (2012). Modern çağın hastalığı; stres ve etkileri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 154-168.
- Gökmen, H. (1985) *yüksek öğrenim öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri ve kendilerini gerçekleştirme düzeyleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Göksel, A. ve Tomruk Z. (2016): akademisyenlerde stres kaynakları ile stresle başa çıkmada ve stres durumunda gösterilen davranışların ilişkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2, 315-343.
- Gözel, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (24), 67-84.
- Grasha, A. F. (1972). Principles and models for assessing faculty performance. Oberlin College.
- Grasha, A. F. (2002). Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles. Alliance Publ.
- Grasha, & A. F. Short, G. J., (1995). The relationship of mbti dimensions to perceptions of stress and coping strategies in managers. *Journal of Psychological Type*
- Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25 (25), 87-106.
- Güçlü, M. (2013). Gençlik döneminde boş zaman faaliyetlerinin yeri ve önemi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1 (1).
- Gül, V. (2008). *Boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gülerci, H., & Oflaz, F. (2010). Ambulans ve acil bakım teknikerliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerinin incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 52, 112-120.
- Gümüştekin, G. E., & Öztemiz, A. B. (2004). Örgütsel stres yönetimi ve uçucu personel üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (23).
- Güven, M., & Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1).
- Hamidah, J. S., Sarina, M. N., & Kamaruzaman, J. (2009). The social interaction learning styles of science and social science students. *Asian Social Science*, 5 (7), 58-64.

- Hesapçioğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Horner S, Swarbrooke J. (2005). Leisure marketing: a global perspective (paperback), 1st edition. *Oxford, Elsevier Butterworth-Heinemann*.
- <http://tdk.gov.tr>., Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2019
- <http://www.psikiyatri.org.tr/halka-yonelik/36/bilissel-davranisci-psikoterapi> Erişim Tarihi: 1 Mayıs 2019
- Iwasaki, Y., & Mannell, R. C. (2000). "Hierarchical dimensions of leisure stress coping". *Leisure Sciences*. 22 (3), 163-181.
- Iwasaki, Y., Zuzanek, J., & Mannell, R. C. (2001). The effects of physically active leisure on stress-health relationships. *Canadian Journal Of Public Health*, 92 (3), 214-218.
- İnce, C. (2000). *Turizm işletmelerinde rekreasyon ve animasyon*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- İskender, A. (2017). Neulinger boş zaman paradigması ve boş zaman katılım motivasyonları üzerine nitel bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 819-825.
- Kahyaöğlu, M., Tan, Ç., & Kaya, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), 225-236.
- Karaküçük, S. (2005). *Rekreasyon: boş zamanları değerlendirme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karaküçük, S.& Başaran, Z. (1996). Stresle başa çıkmada rekreasyon faktörü. *Gazi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1 (4), 55-64.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara: Sim Matbaacılık.
- Kariv, D., & Heiman, T. (2005). Task-oriented versus emotion-oriented coping strategies: the case of college students. *College Student Journal*, 39 (1), 72-85.
- Kaya, İ. (2013). *Çekim unsurları ile rekreatif alışveriş, tatmin ve yeniden satın alma niyeti arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kayri, M., & Boysan, M. (2007). Araştırmalarda chaid analizinin kullanımı ve baş etme stratejileri ile ilgili bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (2), 133-149.
- Keefe, J. W. (1979). Learning style: an overview. In student learning styles: diagnosing and prescribing programs. *Edited By The National Association Of Secondary School Principals* (17).
- Keskin, M. (2008). *İlköğretim 1. Kademe sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojileri okuryazarlık düzeylerinin öğrenci başarısını etkileme düzeyi Afyonkarahisar ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Kılbaş ř. (1994). *Gençlik ve boş zamanı değerlendirme*, Adana: Çukurova Ün. Basımevi.

- Kocaekşi S. (Ed.) (2012). Boş zaman ve rekreasyon yönetimi, Anadolu Üniversitesi Webofset Tesisleri, Eskişehir.
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Koçyiğit, M., & Yıldız, M. (2014). Yerel yönetimlerde rekreasyon uygulamaları: Konya örneği. *International Journal Of Science Culture And Sport*, 2(2), 211-223.
- Kolb, D. A. (1984). *Experience As The Source Of Learning and Development*. Upper Sadle River: Prentice Hall.
- Köknel, Ö. (1981). *Cumhuriyet gençliği ve sorunları.*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Krauss, L. M. (1998). The end of the age problem, and the case for a cosmological constant revisited. *The Astrophysical Journal*, 501 (2), 461.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (1989). *Organizational behavior*, Richard D. Irwin. Inc.: Homewood, Il.
- Kropoktin, P. (1997). *Keyifli iş*. Çeviren: Saatçioğlu N. : Yapı Kredi Yayınları.
- Kulaç, E., Sezik, M., Aşçı, H., & Gürpınar, E. (2015). Tıp fakültesinde öğrenme stilleri ve akademik başarı. *Age (years)*, 20 (1.2), 18-24.
- Logan, K., & Thomas, P. G. (2002). Learning styles in distance education students learning to program. In *PPIG* (3).
- Nakiboğlu, C. (1999). Kimya öğretmeni eğitiminde bütünlleştirici (constructivist) öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.
- Novak, S., Shah, S., Wilson, J. P., Lawson, K. A., & Salzman, R. D. (2006). Pharmacy students' learning styles before and after a problem-based learning experience. *American Journal Of Pharmaceutical Education*, 70 (4), 74.
- Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B., & Şirin, A. (2002). Türkiye’de öğrenim gören Türk ve akraba topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 477-499.
- Ouyang, Z., Chong, A. M., Ng, T. K., & Liu, S. (2015). Leisure, functional disability and depression among older Chinese living in residential care homes. *Aging & Mental Health*, 19 (8), 723-730.
- Özer, N. (2002). Stres ve anksiyete için alternatif ve tamamlayıcı modeller. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 5 (1), 101-104.
- Özgür, H. (2013). Böte bölümü öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 103-118.
- Özmen, A. (2006). Öfke: kuramsal yaklaşımlar ve bireylerde öfkenin ortaya çıkmasına neden olan etmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 39-56.

- Özmen, M., & Önen, B. (2005). Stresle başa çıkma yolları. *İü Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Medikal Açısından Stres ve Çareleri Sempozyum Dizisi*, 47, 171-180.
- Öztürk, Z. (2007). Öğrenme stilleri ve 4mat modeline dayalı öğretimin lise tarih derslerindeki öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pehlivan, İ. (1995). *Yönetimde stres kaynakları*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Pierceall, E. A., & Keim, M. C. (2007). Stress and coping strategies among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 31 (9), 703-712.
- Sabbağ, Ç., & Aksoy, E. (2011). Üniversite öğrencileri ve çalışanların boş zaman etkinlikleri: Adıyaman örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 10-23.
- Savcı, M., & Aysan, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 44-56.
- Schunk, H.D. (2014), *Öğrenme teorileri*, Nobel Yayınları: Ankara
- Selye, H. (1974) *Stress without distress*, Philadelphia, Lippincott.
- Seven, M., Bağcıvan, G., Kılıç, S., & Açikel, C. (2012). Hemşirelik yüksek okulu birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve ders başarıları ile ilişkisinin incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 54, 129-135.
- Sucu, Y. (1996). *Yönetim zamanının etkin kullanılması. El kitabı, Bolu*.
- Süral, S., & Sarıtaş, E. (2010). Grasha-Reichmann öğrenme ve öğretme stili ölçeklerinin Türkçe uyarlama çalışması. *Education Sciences*, 5 (4), 2162-2177.
- Süzer, M. (2000). Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8), 123-133.
- Şahin, N. H., & Durak, A. (1995). Üniversite öğrencileri için bir stresle başa çıkma tarzı ölçeği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Tel, M., & Köksalan, B. (2008). Öğretim üyelerinin spor etkinliklerinin sosyolojik olarak incelenmesi (Doğu Anadolu Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 261-278.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi. Ankara (Kendi Yayını)*.
- Tezcan, M. (1982). *Sosyolojik açıdan boş zamanların değerlendirilmesi. Aü Yayını: Ankara*.
- Topal, M. (2011). *Üniversite öğrencilerinin stres ile başa çıkma stilleri ile pozitif ve negatif duygu arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Topuz, F. G., & Karamustafaoğlu, O. (2013). Öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: fen bilgisi öğretmen adayları. *Dicle University Journal Of Ziya Gökalp Education Faculty*, 21.
- Türküm, A. S. (2016). Stresle başa çıkma ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (18).
- Uğur, M. (2005). Stres kavramı ve psikiyatrik hastalıklar. *İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Medikal Açından Stres ve Çareleri Sempozyum Dizisi*, (47), 13-33.
- Üstünova, K. (2005). Türkçede zaman kavramı ve işlenişi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (9), 187-201.
- Yağcı, M. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1327-1342.
- Yamaç, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yaşartürk, F., Akyüz, H., & Karataş, İ. (2017). Rekreatif etkinliklere katılan üniversite öğrencilerinin serbest zamanda sıkılma algısı ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (Uksad)*, 3 (2), 239-252.
- Yazıcıoğlu, G. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki: ODTÜ örneği*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yıldırım, İ. (1991). Stres ve stresle başa çıkmada gevşeme teknikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (6).
- Yıldırım, A., & Ekinci, M. (2005). Eğitimi hemşirelik olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma düzeylerinin karşılaştırılması. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 19-29.
- Yiğit, Ş. (2018). *Pedagojik formasyon eğitimi alan ortaöğretim öğretmen adaylarının meslek tercihi nedenlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi. Sivas.
- Yurdakoş, E. (2005). Stres fizyolojisi. *İçinde: Medikal Açından Stres ve Çareleri*.(Ed İbrahim Balcıoğlu), İstanbul, 89-96.
- Yurtsever, H. (2009). *Kişilik özelliklerinin stres düzeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı;

Bu araştırma “Formasyon Eğitimindeki Öğrencilerin Boş Zaman Yoluyla Stresle Baş Etme Stratejileri Ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile yapılmaktadır. Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

İrem TÜRKMEN

(Serbest Zaman Etkinlikleri: Kişinin zorunlu uğraşları dışında kalan ve kullanma biçiminde tamamen özgür olduğu serbest zamanlarında, maddi kazanç sağlama amacı gütmeyen, herkese göre değişen amaç ve yöntemlerle ve tamamen kişisel tercihlerle yapılan etkinliklerdir.)

➤ **Seçmeli sorularda, seçeceğiniz numarayı daire içine alınız!**

1. Yaşınız:

2. Fakülte/Bölüm:

3. Cinsiyetiniz: 1. Erkek 2. Kadın

4. Aylık geliriniz:TL

5. Annenizin eğitim durumu:

1. Okuryazar 2. İlkokul 3.Ortaokul 4. Lise 5. Ön lisans 6. Lisans 7. Lisansüstü

6. Babanızın eğitim durumu:

1. Okuryazar 2. İlkokul 3. Ortaokul 4. Lise 5. Ön lisans 6. Lisans 7. Lisansüstü

7. Ne sıklıkla serbest zaman etkinliklerine katılırsınız?

1. Nadiren 2. Sık Sık 3. Her Zaman

8. Günlük serbest zaman etkinlikleri için ayırdığınız süre (Saat): Günde Saat

9. Serbest zaman etkinliklerine en çok kimlerle katılıyorsunuz?

1. Yalnız 2. Ailemle 3. Arkadaş grubuyla 4. Diğer (Belirtiniz)

10. Yaptığınız günlük serbest zaman etkinlikleri: (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- | | | |
|-----------------------|---------------------------------------|------------------|
| 1. Ev içi faaliyetler | 2. Açık alanlarda yapılan faaliyetler | 3. Gezi |
| 4. Spor faaliyetleri | 5. Okul içi faaliyetler | 6. Vakit geçirme |

11. Katıldığınız serbest zaman etkinliklerinin, derslerdeki başarınızı, nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

- | | | |
|-----------|------------|----------------|
| 1. Olumlu | 2. Olumsuz | 3. Etkilemiyor |
|-----------|------------|----------------|

Ek 2. Grasha - Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği

		HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	AZ KATILYORUM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1	Derste verilen ödevleri kendim yapmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Sınıfta ders esnasında sık sık hayal kurarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Ders etkinlikleri esnasında diğer öğrencilerle çalışmak keyif aldığım bir iştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Öğretmenlerin benden neler istediğini bana açıkça ifade etmesi hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Derste başarılı olmada öğretmenin dikkatini çekmek için diğer öğrencilerle rekabete girmek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Derste konuyu öğrenmek için ne gerekiyorsa yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Dersin içeriği ile ilgili fikirlerim genellikle ders kitabındaki kadar iyidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Sınıf aktiviteleri çoğu zaman sıkıcıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Diğer öğrencilerle konuyla ilgili fikirlerimi tartışmak hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Derste neyin önemli olduğu konusunda öğretmenlerimin bana söylediklerine güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	İyi not almak için diğer öğrencilerle rekabet etmek gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Dersler genellikle katılmaya değerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Ben, benim için önemli olanı öğrenirim ve her zaman hocanın anlattığı her şey önemli değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Derste kullanılan materyaller çok nadir ilgimi çeker.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Sınıfta ele alınan konular hakkında diğer öğrencilerin neler düşündüklerini duymak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Derslerde benden istenen neyse sadece onu yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Sınıfta fikirlerimi diğer öğrencilere kabul ettirmek için onlarla rekabet etmeliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

18	Ders sırasında evde kaldığım zamanlardan daha çok şey öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Derslerde birçok konuyu kendi kendime öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Derslerin çoğuna katılmak istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Öğrenciler fikirlerini diğer öğrencilerle paylaşmaya cesaretlendirilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Ödevlerimi, tamamen öğretmenlerimin bana gösterdiği şekilde yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Derslerde başarılı olmak için öğrenciler girişken olmalıdırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Derslerde elimden geldiği kadar öğrenmek benim sorumluluğumdur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Kendi başıma öğrenme yeteneğim konusunda kendime oldukça güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Ders esnasında dikkatimi toplamak benim için oldukça zordur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Diğer öğrencilerle birlikte sınavlara çalışmayı severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Ne çalışacağım veya çalışmalarımı nasıl yapacağım konusunda seçim yapmaktan	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Problemleri herkesten önce çözmeyi ve sorulara herkesten önce cevap vermeyi severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Sınıf etkinlikleri ilginçtir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Ders konuları hakkında kendi fikirlerimi geliştirmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Her şeyi derslere girerek öğrenmeye çalışmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Dersler, beni insanların öğrenmek için birbirine yardım ettikleri bir takımın parçasıymışım gibi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Ders projelerinde öğrenciler, öğretmenler tarafından daha sıkı bir şekilde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Sınıfta başarılı olmak için diğer öğrencilerin önüne geçmek gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	Bir derse tüm yönleriyle elimden geldiği kadarıyla katılmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	Bir dersin nasıl işlenmesi konusunda kendi fikirlerim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	Derslere kendimi kurtaracak kadar çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39	Derslere katılmanın önemli bir tarafı, diğer insanlarla iyi geçinmeyi öğrenmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

40	Notlarım derste öğretmenin söylediği hemen hemen her şeyi kapsar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41	Sınıfta en iyi öğrencilerden biri olmak benim için çok önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42	İlginç olup olmadıklarına bakmadan, tüm ödevlerimi iyi bir şekilde yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43	Eğer bir konuyu seversem kendi kendime onun hakkında daha fazla şey öğrenmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44	Sınavlara genelde son anlarda çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45	Konuyu öğrenme, öğrencilerle öğretmenler arasında işbirliğini gerektirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46	Çok iyi planlanmış dersleri tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47	Sınıfta göze çarpmak için, ödevlerimi diğer öğrencilerden daha iyi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48	Genellikle ödevlerimi son teslim tarihinden daha önce tamamlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49	Kendi öğrenme yöntemimle öğrenebileceğim dersleri severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50	Sınıfta, öğretmenlerin beni görmezden gelmesini tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51	Anlamadıkları şeylerde diğer öğrencilere yardım etmeyi severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52	Öğrencilere, sınavlarda çıkacak konuların içeriği açıkça belirtilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53	Diğer öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde benim kadar iyi yapıp yapmadıkları bilmek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54	Yapmam gereken ödevleri zorunlu olmayan ödevler kadar iyi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55	Bir şeyleri anlamadığım zaman kendi kendime çözmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56	Ders süresince yanımda oturan kişilerle iletişim kurmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57	Ders sırasında küçük grup aktivitelerine dahil olmaktan zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58	Öğretmenler bir dersi başarılı bir şekilde organize ettiğinde dersten zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
59	Yaptığım iyi şeylerin öğretmenlerim tarafından daha çok kabul görmesini isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
60	Derslerde genellikle sınıfın ön sıralarında otururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 3. Boş Zaman Yoluyla Stresle Baş Etme Strateji Ölçeği

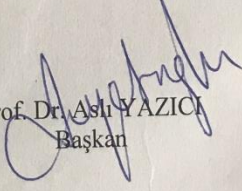
BOŞ ZAMAN YOLUYLA STRESLE BAŞ ETME STRATEJİ ÖLÇEĞİ		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KISMEN KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KISMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
1	Boş zaman aktiviteleri destekleyici bir arkadaş topluluğu içinde olmamı sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
2	Boş zamanlarımda sosyalleşme benim için bir stres yönetme aracı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
3	Boş zamanlarımı arkadaşlarımla değerlendirerek stresle başa çıktım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
4	Sosyal boş zaman aktivitelerine katılmak benim için bir stresle baş etme stratejisiydi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
5	Stresle baş etme stratejilerimden biri sosyal boş zaman aktivitelerine katılmaktı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
6	Stresle kısa süreliğine baş etmek için boş zaman aktivitelerine katıldım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7	Boş zaman aktiviteleri yoluyla uzaklaşmak stresle baş etmenin bir yoluydu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
8	Boş zaman aktivitelerine katılmak bana meşgul olma hissi yaşattı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
9	Boş zaman aktiviteleriyle uğraşmak sorunlarıma yeni bir bakış açısıyla bakmamı sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
10	Boş zaman aktiviteleriyle uğraşmak sorunlarıma yeni bir bakış açısıyla bakmamı sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
11	Stresle mücadelede boş zaman sayesinde kısa bir nefes aldım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
12	Stresle mücadelede boş zaman sayesinde kısa bir nefes aldım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
13	Boş zaman aktivitesine katılarak olumlu duygular hissettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
14	Boş zaman aktivitelerine katılmak olumlu ruh halimi sürdürmeme sağladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
12	Katıldığım boş zaman aktiviteleri olumsuz hislerimle baş etmede yardımcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

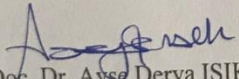
Ek 4. Bartın Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu Onay Belgesi

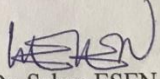
T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu
ONAY BELGESİ


Protokol No:	2019-059
Araştırmanın Başlığı:	"Formasyon Eğitimindeki Öğrencilerin Boş Zaman Yoluyla Stresle Baş Etme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi "
Proje Yürütücüsü:	İrem TÜRKMEN
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	06.04.2019
Karar Tarihi:	15.04.2019

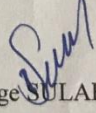
Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.



Prof. Dr. Ashi YAZICI
Başkan


Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Başkan Vekili


Prof. Dr. Şaban ESEN
Üye


Doç. Dr. Fatma
BAĞDATLI ÇAM
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Bilge SÜLAK AKYÜZ
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Fethi NAS
Üye

Ek 5. Araştırma İzni



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 36823621-302.08.01-E.1900027290
Konu : Araştırma İzni (İrem Türkmen)

19/04/2019

Sayın İrem TÜRKMEN

İlgi : 17.04.2019 tarihli ve 1900026778 sayılı yazınız.

İlgi dilekçeniz gereği "Formasyon Eğitimindeki Öğrencilerin Boş Zaman Yoluyla Stresle Baş Etme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasına veri talebiniz ilgi yazınız gereği Eğitim Fakültesi Dekanlığı pedagojik formasyon öğrencilerine ekli dilekçede belirtilen veri toplama araçlarını uygulayabilmeniz için gerekli izinlerin alınması talebi bildirilmiştir.

Söz konusu talebin Eğitim Fakültesi Dekanlığınca uygun görüldüğü hakkındaki yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ
Müdür

Ek: Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 19.04.2019 tarih 1900027215 sayılı yazısı

Ek 6. Ölçek Kullanım İzni 1

Boş Zaman Yoluyla Stresle Baş Etme İnancı Ölçeği ve Boş Zaman Yoluyla Stresle Baş Etme Strateji Ölçeği'nin Faktör Yapısının Türkiye Örneğine Yönelik Sınanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması adlı çalışmanız hakkında

Suleyman Munusturlar <suleyman.munusturlar@gmail.com>
Alıcı: İrem Türkmen <iremturkmen95@gmail.com>

25 Ekim 2018 10:15

Merhabalar,

Öncelikle araştırmanızın amacına bağlı olarak, ölçeklerin beraber yada ayrı ayrı olarak kullanılabilceği bilgisini vermek isterim. Bu bilgiyi araştırmanızda paylaşmak isterseniz, Türkçe uyarlama olan versiyonun sonuç bölümünün son satırında bu bilgiyi bulabilirsiniz. Aynı şekilde orijinal makalede de (Iwasaki ve Mannel, 2000) aynı bilgi yer almaktadır.

Yayınlanmış bir bilimsel çalışma olmasından dolayı yazarları atf göstererek ölçeği kullanmanız en doğal hakkınızdır. Yine de nezaket göstererek sorduğunuz için teşekkür ederiz.

Size hem orijinal makaleyi hem de Türkçe uyarlama çalışmasını ekte yolluyorum.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ek 7. Ölçek Kullanım İzni 2

Grasha - Reichmann Öğrenme Ve Öğretme Stili Ölçeklerinin Türkçe Uyarlama Çalışması adlı çalışmanız hakkında

SERHAT SÜRAL <ssural@pau.edu.tr>
Alıcı: İrem Türkmen <iremturkmen95@gmail.com>

26 Ekim 2018 10:18

Merhaba İrem, ölçeği kullanabilirsin. Çalışmada başarılar dilerim...

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : İrem TÜRKMEN

Doğum Yeri ve Tarihi : Yenimahalle/Ankara 12.09.1995

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi - Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu - Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (2013-2017)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi – Eğitim Bilimleri Enstitüsü - Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı - Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi (2017-...)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (YÖKDİL = 68,750)

Faaliyetler/Yayınlar : 1. Türkmen, İ. Güldür, B., B. & Bilgili, Ö. (2017). Türkiye'deki bocce sporcularının sosyo-ekonomik özellikleri ve bocce branşına yönelme nedenleri, 10. Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi, Kırıkkale, Türkiye.

2. Türkmen, İ. & Elçi, G. (2018). Türkiye'deki dart sporcularının dart branşına yönelme nedenleri ve beklentileri, 6.Uluslararası Bilim, Kültür ve Spor Kongresi, Lviv, Ukrayna.

3. Türkmen İ. & Yaşartürk F. (2019) Ortaöğretimdeki öğrencilerin rekreatif etkinliklere katılımları ile beden eğitimi dersine yönelik kaygılarının incelenmesi, 2. Uluslararası Dünya Spor Bilimleri Araştırmaları Kongresi, Manisa, Türkiye.

İş Deneyimi

Stajlar : Bartın Gazi Ortaokulu (2016-2017)

Belgeleri : Dart 2. Kademe Antrenörlük Belgesi

Çalıştığı Kurumlar : Bartın Halk Eğitim Merkezi – Kadrosuz Usta Öğretici – Dart Antrenörlüğü (2016 – 2017)

İletişim

E- Posta Adresi: iremturkmen95@gmail.com

Tarih : 27.06.2019