



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKUL SPORLARINA KATILAN ÇOCUKLARIN STRES
DÜZEYLERİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

İlhami ASLAN
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Prof. Dr. Uğur ABAKAY

Gaziantep
2023

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**OKUL SPORLARINA KATILAN ÇOCUKLARIN STRES
DÜZEYLERİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

İlhami ASLAN

Tez Savunma Tarihi: 18.05.2023
Sağlık Bilimleri Enstitü Onayı

Doç.Dr.Davut Sinan KAPLAN
Enstitüsü Müdürü

Bu tez çalışmasının bir “Yüksek Lisans” derecesi için uygun ve yeterli bir çalışma olduğunu onaylıyorum.

Prof.Dr.Uğur ABAKAY
Anabilim Dalı Başkanı

Bu tez tarafımca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir “Yüksek Lisans” tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Uğur ABAKAY
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir “Yüksek Lisans” tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Prof. Dr. Uğur ABAKAY

Doç.Dr. Fikret ALINCAK

Doç.Dr. Ali YILDIRIM

İmzası

.....

.....

.....

BEYAN

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul sporlarına katılan çocukların stres düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi” adlı çalışmanın kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığı beyan ederim.12.04.2023

İlhami ASLAN

TEŞEKKÜR

Okul sporlarına katılan çocukların stres düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla yaptığım bu çalışmanın her aşaması ve safhasında benden yardımlarını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım olan değerli büyüğüm Sayın Prof.Dr. Uğur ABAKAY' a, yüksek lisans öğrenim sürecinde bana her daim yardımcı olan, hayatım boyunca yanımda olan ve zor anlarımda desteklerini bir an olsun eksik etmeyen anneme, babama, ablama ve bu süreçte her daim yanımda olup bana sonsuz güç veren sevgili eşime teşekkürlerimi sunarım.

İlhami ASLAN



İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	i
TABLolar LİSTESİ	iii
ÖZET	1
ABSTRACT.....	2
1.GİRİŞ ve AMAÇ.....	3
2. GENEL BİLGİLER.....	5
2.1. Stres	5
2.1.1. Stresin Tanımı.....	5
2.1.2. Stres Belirtileri	7
2.1.3. Stres Çeşitleri.....	8
2.1.4. Strese Neden Olan Etmenler	9
2.1.5. Stres Üzerine Geliştirilmiş Kuramlar	11
2.1.6. Stres ile Başa Çıkma	14
2.4. Problem Çözme.....	15
2.4.1. Problem.....	15
2.4.2. Problem Çözme.....	16
2.4.3. Problem Çözme ile İlgili Geliştirilen Kuramlar	19
2.4.4. Spor ve Problem Çözme İlişkisi	24
2.5. Spor.....	24
2.5.1. Bireysel Sporlar	26
2.5.2. Takım Sporları	27
2.5.3. Okul Sporları.....	28
3. MATERYAL ve YÖNTEM	29
3.1.Yöntem.....	29
3.2.Evren Örneklem.....	29
3.3.Verİ Toplama Araçları	29
3.3.1.Problem Çözme Envanteri (PÇE)	29
3.3.2.Algılana Stres Ölçeği	32

3.4.Verilerin Analizi	32
4.BULGULAR.....	34
5.TARTIŞMA VE SONUÇ	45
6.ÖNERİLER.....	50
7.KAYNAKLAR	51
ETİK KURUL ONAYI.....	60
EKLER	61
Ek 1: Algılanan Stres Ölçeği	61
Ek 2: Problem Çözme Envanteri	63
ÖZGEÇMİŞ	61



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Araştırma grubuna ait kişisel özelliklerin dağılımı.....	34
Tablo 4.2. Katılımcıların algılanan stres düzeylerinin ve problem çözme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.....	36
Tablo 4.3. Katılımcıların algılanan stres düzeylerinin ve problem çözme düzeylerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması.....	37
Tablo 4.4. Katılımcıların algılanan stres ile problem çözme düzeylerinin spor yılı değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	38
Tablo 4.5. Katılımcıların algılanan stres ile problem çözme düzeylerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	39
Tablo 4.6. Katılımcıların algılanan stres ile problem çözme düzeylerinin lise türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları	42
Tablo 4.7. Katılımcıların algılanan stres ile problem çözme düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre varyans analizi sonuçları	43
Tablo 4.8. Katılımcıların algılanan stres ile problem çözme düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre varyans analizi sonuçları	45
Tablo 4.9. Katılımcıların algılanan stres düzeylerinin ve problem çözme düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre karşılaştırılması	47
Tablo 4.10. Katılımcıların algılanan stres ile problem çözme düzeylerinin akademik başarı düzeyi değişkenine göre varyans analizi sonuçları	48
Tablo 4.10. Katılımcıların algılanan stres ve problem çözme beceri düzeyleri arasındaki korelasyon testi sonuçları.....	49

ÖZET

Okul sporlarına katılan çocukların stres düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi

İlhami ASLAN

Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr Uğur ABAKAY,
Nisan 2023 - 67 Sayfa

Bu araştırma, okul sporlarına katılan çocukların stres düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır. Çalışmada ayrıca, öğrencilerin demografik değişkenler açısından farklılıklar incelenmiştir. Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Hatay ilinde öğrenim gören ve okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencileri üzerinde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Çalışmaya 160 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, Türkçe’ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve Kat (2009) tarafından geliştirilen “Stres Düzeyi Testi” kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır.

Sonuç olarak; problem çözme becerileri toplam puanında kadınların daha yüksek puan elde ettikleri, alt boyutlara bakıldığında kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımda kadınların anlamlı yüksek puanlar elde ettiği görülürken, algılanan stres düzeylerinde cinsiyet açısından farklılık görülmemiştir. Branş, spor yılı, anne baba eğitim, kardeş sayısı değişkenleri açısından yetersiz özyeterlik ve stres algısı puanlarında ve problem çözme becerilerinde herhangi bir farklılık görülmemiştir. Nitelikli lisede okuyanlar ile akademik başarısı yüksek olanların stres/rahatsızlık algısı daha yüksek bulunmuştur. Yaş ile ölçeklerden elde edilen puanlar arasında herhangi bir ilişki görülmezken, yetersiz öz yeterlik algısının arttığı durumlarda stresin azaldığı, stres algısı ve yetersiz öz yeterlik puanlarının azaldığı durumlarda problem çözme becerilerinin arttığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Spor, Problem Çözme, Ortaöğretim

ABSTRACT

Examining The Stress Levels And Problem Solving Skills Of Children Participating In School Sports

İlhami ASLAN

MSc Thesis, Department of Physical Education and Sport

Supervisor: Prof. Dr. Uğur ABAKAY

June 2020, 67 pages

This research is a structured descriptive study aimed at reducing stress and problem solving for children participating in school sports. The study also examined children's assessments of demographic variables. The study was applied on a voluntary basis to secondary education programs working in Hatay province and participating in school sports in the 2021-2022 academic year. 160 students voluntarily participated in the study. In order to collect data in the research, "Personal Information Form", Problem Solving Inventory (PCI) adapted to Turkish by Şahin, Şahin and Heppner (1993), and "Stress Level Test" used by Kat (2009) were used. SPSS 22.0 program was used for the analysis of the data.

In conclusion; While it was seen that women got higher scores in the total scores of problem solving clients, women got high scores in their safe approach to sub-dimensions and their planned approach, while there was no gender perspective in the perceived stress level. It did not reflect any variable in insufficient self-efficacy and stress perception scores and problem solving skills in terms of branch, sports year, parent education, number of siblings. Those who study at qualified high schools and those with high academic achievement have a higher perception of stress/discomfort. While no relationship was observed between age and the scores obtained from the scales, he was exposed to symptoms of insufficient self-efficacy perception, and results were obtained regarding the symptoms of problem solving limits by limiting the perception of stress and insufficient self-efficacy scores.

Key Words: Sport, Problem Solving Skills, High School

1.GİRİŞ ve AMAÇ

Spor insanların etnik kökeni, hayat görüşü, yaşadığı coğrafya ne olursa olsun ortak bir amaç doğrultusunda insanları bir araya getiren bütünleştirici bir araçtır. Bireysel ya da grup halinde yapılabilen spor, insanları bir amaç doğrultusunda hareket etme becerisini geliştirirken rekabet duygusunu kazanmalarına da yol açar. Sporun bir yarış kültürü olduğu boyutunu bir kenara bıraktığımızda, insanlar için önemli bir fiziksel hareket alanı yaratmaktadır. Fiziksel aktiviteler, etkinlikler ile birey hareket becerisi kazanırken diğer yandan sosyal ilişkilerine de katkı sağlamaktadır. Spor alışkanlığının bireylere küçük yaşta kazandırılması gerekmektedir. Çalışmalar bize egzersiz alışkanlığı kazanan bir neslin sosyal, fizyolojik ve sağlık açısından daha iyi bir konuma geleceğini göstermektedir (1).

Müşabık sporlar bireysel ve takım sporları olmak üzere iki alana ayrılmaktadır. Müsabakalar ise sonunda kazanma ve kaybetmenin olduğu, rekabetin üst seviyeye çıktığı sert çekişmelerle geçen, sporcuların fiziksel, zihinsel, psikolojik vs sınırlarını zorlayan aktivitelerdir. Ortaöğretim düzeyinde okul sporlarında sporcular okullar ve iller arası müsabakalara katılarak rekabet duygusunu yaşamaktadırlar. Kazanmanın ve kaybetmenin önemli bir yer kapladığı bu müsabakalar öğrencilerde kaygı durumları yaratmaktadır. Kaygı, stres potansiyel olarak tehdit edici, değerlendirici durumlar sırasında gelişebilen, caydırıcı bir duygusal deneyim olarak tanımlanabilmektedir (2).

Müşabaka sporlarındaki sporcuların baskı altında iyi performans göstermeleri gerektiği düşünüldüğünde, spor müsabakaları potansiyel olarak tehdit edici stres durumları olarak kabul edilir ve bu nedenle muhtemelen yüksek kaygıya neden olabilir (3). Bir dereceye kadar sporla ilgili performans kaygısı, normal ve sağlıklı olarak kabul edilir; bununla birlikte, sporcularda aşırı kaygı bu performans durumlarında zararlı olabilir. Spora katılımı ilgili performans kaygısının gelişimine, şiddetine ve kalıcılığına birçok faktör katkıda bulunabilir. Rekabetçi sporlara katılan sporcular, sportif aktivitelere katılan sporculardan farklı seviyelerde stres yaşarlar. Rekabetçi sporlara katılan ergen yaştaki ortaöğretim sporcuları ise bu durum muhtemelen daha yoğun görülecektir. Ergenlerde anksiyete bozukluklarının prevalansı %6 ile %20 arasında değişmektedir ve belirli bir anksiyete bozukluğu için ölçütleri karşılamayan anksiyete belirtileri için çok daha yüksektir (4).

Stres, sporcularda dikkat dağınıklığı, yarışmaya adapte olamama, hata yapma riskini artıran içsel faktörlerin başında gelir. Yapılan bir çalışmada basketbol ve dart sporcularında stres düzeyi yüksek olan sporcuların atışlarında başarı oranı düştüğüne yönelik anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (5). Başka bir çalışmada stresin yüksek olmasının futbolda penaltı atışlarında hata oranını yükselten önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir (6). Stresin müsabaka esnasında performansı düşürdüğü ve hata yapma oranını arttırdığı yönünde birçok çalışma bulunmaktadır. Bu durum bizlere ortaöğretim kurumlarında okul sporlarına katılan öğrencilerin müsabaka dönemleri yaşadıkları stresin, takım sporları ve bireysel spor yapan öğrenciler arasında, stres düzeyi ve bunun karşısında problem çözme becerilerini irdelemek amaçlanmıştır.

Bu bilgiler ışığında ergen yaştaki sporcuların müsabaka döneminde stres seviyelerinin yükseldiği düşünülebilir. Çalışmamızın amacı; ergen yaştaki ortaöğretim okul sporlarına katılan bireysel ve takım sporcularının stres düzeyleri ve problem çözme becerileri hakkında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmamızda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Müsabaka dönemlerinde sporcuların yaşadıkları stres düzeyleri nedir?

Ortaöğretim seviyesinde okulsporları sporcularının stresle baş etme yöntemleri nelerdir?

Bireysel ve takım sporcuları arasındaki yaşanan stres ve problem çözme durumlarında ki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Stres

Son yıllarda stres, hayatımızın her alanında daha sık duymaya başladığımız bir problem durumu haline gelmiştir. Bu sebeple üzerinde çokça çalışmalar yapılarak sebepleri, çözümleri hakkında bilgi edinilmeye başlanmıştır. Modern toplumun odak noktası olan stres, geçmiş zamanlar içerisinde birçok araştırmacı tarafından tanımlanmış olmasına rağmen tek bir açıklaması olmayan bir kavramdır. Bu sebeple stres ile ilgili literatürde birçok açıklama bulunmaktadır.

2.1.1. Stresin Tanımı

Stres, duygusal veya fiziksel bir gerginlik hissidir. Sizi sinirli, kızgın veya gergin hissettiren herhangi bir olay veya düşünceden gelebilir. Stres, vücudunuzun bir zorluğa veya talebe verdiği tepkilerdir. Stres insanlığın varolduğundan beri yaşamının değişmez bir parçasıdır. İlkel zamanlardan modern topluma uzanan serüven içerisinde stres insanlığın kaçınılmaz bir parçası olmuştur.

Stres literatüre Batıdan dahil olmuş ve diğer dillerde tam anlamının karşılığı yoktur. Stres kelime kökeni Latince olup ‘‘Estrece’’ sözcüğünden gelmektedir. Zorlanma, baskı ve gerilme anlamlarını karşılamaktadır. Stres sözcüğü yalnızca etki etme yönüyle değil ‘‘var olan bütünlüğü koruma’’, ‘‘esas duruma geri dönmek için gayret gösterme’’ anlamlarını da kullanılmaya başlanmıştır. Bilim camiasında stres kelimesinin kullanımı ilk defa 17.yy’da ‘‘elastiki nesne ve bu nesneye dışarıdan uygulanan güç ile arasında bulunan ilişki’’ şeklinde fizikçi Robert Hook tarafından açıklanmıştır (7).

Psikolojik yönden stres ile ilgili ilk tanımlama Hans Selye tarafından yapılmıştır. Stres, ‘‘vücudun kendisine yapılan herhangi bir talebe spesifik olmayan tepkisi’’, yani herhangi bir anda yaşadığımız orandır. Tüm canlılar sürekli stres altındadır ve yaşamın yoğunluğunu hızlandıran, streste geçici bir artışa, vücuttaki yıpranmaya ve yıpranmaya neden olan hoş veya hoş olmayan her şey. Acı veren bir darbe ve tutkulu bir öpücük eşit derecede stresli olabilir (8).

Stres genellikle bunalmış, endişeli veya bitkin hissetme duygusu olarak tanımlanır. Stres, yaş, cinsiyet veya koşullar ne olursa olsun tüm insanları etkiler ve bireyin hem fiziksel hem de zihinsel sağlığında sorunlara yol açabilir. Stres biyokimya, fizyoloji ve

davranışta öngörülebilir değişikliklerin eşlik ettiği rahatsız edici duygusal deneyimlerdir (9). Bununla birlikte, özel durumlarda belirli bir miktar stres faydalı olabilir. Örneğin insanlara işteki sınavlar veya son teslim tarihleri gibi zorunlu durumları aşmaları için ekstra enerji sağlar. Bununla birlikte aşırı miktarda stres, bağışıklık sistemini ve kardiyovasküler, nöro-endokrin ve merkezi sinir sistemini olumsuz etkileyebileceğinden sağlık için ciddi sorunlar doğurabilir (10).

Bazı çalışmalar, stresin birçok alanda olumlu olabileceğini göstermiştir. Performans açısından, stresin beynin bilgiyi işleme hızını arttırabildiği ve stres tepkisi sırasında salınan hormonların bilişsel görevlerde hafızayı ve konsantrasyonu iyileştirebileceği görülmüştür (11).

Bir çalışmaya göre olumsuz stres, yapacak çok şeyin olduğunu ve yeterli zamanının olmadığını hissettiğinde orataya çıkar. Kendinizi yetersiz hissederseniz ve bu depresyona endişeye en kötü ihtimalle kalp krizine yol açabilir. Negatif stresin yaygın belirtileri, daha kolay sinirlenmeniz ve bazı şeyleri hatırlamakta zorluk çekmenizdir. Bu durumda daha kolay hata yapmanıza ve dolayısıyla durumunuzu daha da kötüleştirmenize ve bir kısır döngü içine girmenize neden olabilir (12).

Başka bir çalışmaya göre ise stresin olumlu bir meydan okuma olarak değerlendirilebileceğine dikkat çeker. Yapılan talepler ile bunları karşılayabilme yeteneğimiz arasında bir dengeye sahibiz. Denge varsa, stresin hoş olmayan bir şey olması değil, başka bir şey olması gerekir. Stresin bizi hem fiziksel hem zihinsel olarak uyarıcı olarak etkilediği, teşvik edici bir unsur olduğunu ifade etmektedir (13).

İnsanların yaşadıkları stresin sebebi bazen dış kökenli olabildiği gibi bireylerin olayları yorumlara ve bakış açıları da buna sebep olabilmektedir (14). Stres herhangi bir uyaran karşısında verilen fiziksel, duygusal ve kişisel tepkiler bütünüdür (15). Stres genel olarak incelendiğinde “tüm çevresel, örgütsel ve bireysel etmenlerin belli oranda etkili olduğu, kişinin tutum ve davranışlarına yön veren bir durum” olduğu görülmektedir (16).

Stres kavramı hakkında herkesin bilgisi vardır ve manaya geldiği bilir fakat konu onu tanımlama noktasına geldiğinde ise farklılıklar baş gösterir. Bundan dolayı stres izafiyet teorisini andırır, çok bilinen fakat tanımlama noktası herkesin farklı yorumu olan bir

durumdadır (16). Bu sebeple stres hakkında herkesin net bilgisi olmasına rağmen onlarca farklı tanımlama çıkmaktadır.

Stres tanımı her insan tarafından farklı yapıldığı gibi stresin kendisi de her insan tarafından farklı yaşanabilir. Bir kişi de ciddi oranda stres yaratacak bir durum başka bir kişi için düşük stres yaratabilir veya hiç stres dahi yaratmayadabilir. Bu durum bakış açısının önemini de göstermektedir. Stresi yaratacak gerekçeler farklılık gösterse bile değişmeyen şey insanların olumsuz durum karşısında yaşadıkları durumu tanımlarken “stres” kelimesini ortak paydada birleştirmeleridir. Bu sebeple ergen yaştaki sporcular müsabaka dönemlerinde yaşadıkları olumsuz durumları adlandırırken sıkça “stres” kelimesine başvurmaktadır.

2.1.2. Stres Belirtileri

Stres yaşayan organizma kısa süreli veya uzun süre zarfında yaşadığı stresin türüne göre belirtiler göstermeye başlayacaktır. Stres yaşayan birini gördüğünüzde bunu dışarıdan gözlemlemek genelde mümkündür. Stres belirtileri arasında öfkelenme, endişe, mutsuzluk, heyecan, duygusal çöküş vb. gibi durumlar gözlenebilir. Stres, organizmada ruhsal ve bedensel değişimlere yol açan, organizmanın çevrenin beklentilerine yönelik adaptasyon kapasitesini aştığında da meydana çıkan bir süreçtir (17).

Stres yaşayan birinde baş ağrısı, hipertansiyon, sindirim problemleri, nefes almada güçlük, aşırı terleme gibi bedensel belirtiler görülebilir. Stresli birinde yüksek kaygı olabilir, birey kendini sinirli, gergin, mutsuz, keyifsiz, alıngan hissedebilir, bir şeye odaklanmada güçlük çekebilir, karamsar olabilir, bir şeye karar vermede zorluk yaşayabilir, bireyde dengesiz yemek yeme ve halsizlik durumu olabilir (18).

2.1.2.1. Bedensel belirtiler

Stresli durumlarda genellikle karşılaşılan bedensel belirtiler şu şekilde sıralanabilir; iştahsızlık veya fazla yeme, kilo kaybı ve zayıflık, kronik yorgunluk ve bitkinlik, uykusuzluk, aşırı ya da düzensiz uyku hali, sıkça yaşanan baş ağrıları, vücudun farklı yerlerinde ve eklem bölgelerinde ağrı yaşama, nefeste daralma, hipertansiyon, kalp çarpıntısı, aşırı hassasiyet, duygusallaşma, gözlerden yaş gelmesi, aşırı sigara veya alkol kullanma, normalin standartların üzerinde fiziksel ağrı ve acı çekme, enerji kaybı,

terleme, titreme, alerji, mide bulantısı veya mide krampları, yüksek sese karşı aşırı hassasiyet, sıcak veya soğuk basması (19).

2.1.2.2. Ruhsal belirtiler

Stresin ruhsal belirtileri, kişinin düşüncelerini başka kişilere açıklaması ve hareketleri aracılığıyla kendini belli etmektedir. Stres durumunda genellikle karşılaşılan ruhsal semptomlar şöyle sıralanabilir; korku ve endişe, yüksek tedirginlik, alınganlık, gergin ruh hali, kısa sürede sinirlenme, çevresindeki insanlarla geçimsizlik, yetersizlik duygusu yaşama, gereksiz yere telaş yaşama, her şeyin boş olduğuna inanma ve hayatın anlamsızlığı, yaşamdan keyif almama, hasta olmaktan korkma ya da hasta olduğunu sanma, yapılacak işleri unutma, olanları ve insanları hatırlayamama, bir işe karşı kısa sürede odaklanmasının bozulması, benlik saygısında azalma, karar vermede zorluk yaşama, bir işi başlatabilme yetersizliği ve güdülenme, genellikle kötümser olma, kaygılı olma, çökkünlük hali ve olumsuzluklara odaklanma (19).

2.1.3. Stres Çeşitleri

2.1.3.1. Olumlu ve olumsuz stres

Yıllar içerisinde yapılan çalışmalar doğrultusunda genellikle stresin olumsuz yönlerine atıfta bulunulmuş olup olumlu yönleri üzerinde çok durulmamıştır. Fakat bazı çalışmalar belli düzeyde stresin bireye katkı sağladığı, motive ettiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Burdan çıkarımla stresin hem olumlu hemde olumsuz olmak üzere iki aynı başlıkta incelenebileceği görülmektedir.

İlk araştırmalar, olumlu ve olumsuz stres arasındaki ayrımı görmezden geldi ve her iki stres türü de yaşam değişikliklerini gerektirdiğinde, her ikisinde sağlığı olumsuz etkileceğini varsaydı (20). Stres her zaman bireyde olumsuz sonuçlar yaratmaz. Belli durumlar içerisinde stresin şiddetini belli seviyede tutarak kontrolünü elinde tutan bireylerde bu durumun karşı karşıya kaldığı problem durumuna karşı daha çok odaklandığı ve başarının daha kolay elde edildiği görülmüştür. Stresin aşırı miktarda olup veya hiç olmaması durumunun olumsuz strese sebep olabileceken belli bir düzeyde tutulması “optimal stres” olarak adlandırılmaktadır. Optimal stres ise kişinin problem karşısında odaklanmasını arttırarak onu çalışmaya güdüler. Bu durum bizlere stresin insanlar için gerekli olduğunu göstermektedir. Olumlu streste istenilen bir

kazanıma elde etme süreci hâkim olmaktadır. Elde edilmek istenen şey için sağlanan güdülenme, o işi başarmak için sağlanan motivasyon olumlu stres olarak olarak tanımlanabilir (20).

Yoğun stresli durumlar sırasında olumlu duyguların olumsuz duygularla birlikte ortaya çıktığına dair sağlam kanıtlar, stres sürecinde olumlu duyguların olası rollerini göz önünde bulundurma ihtiyacını ortaya koydu ve bu olasılıklar stres ve başa çıkma teorisinin bir revizyonuna dahil edildi (21). Olumlu duyguların önemli bir uyumsal öneme sahip olduğunu ve bu duyguların tanımlanabilir başa çıkma süreçleri tarafından oluşturulduğunu göstermektedir. Stres araştırmacılarının, insanların bunları nasıl ürettikleri ve sürdürdükleri hakkında daha fazla bilgi edinmek ve fizyolojik, psikolojik ve sosyal sonuçlarla ilgili olarak adaptasyonsal önemini daha fazla araştırmak için çalışmalarına olumlu duygular eklemeleri gerekir (22).

Olumsuz stres ise bireyde acı, kaygı yaratan endişe verici bir durumdur. Ölüm, kaza, meslekten men edilme, ayrılık vb. durumlar olumsuz strese örnektir. Olumlu stres bireyi probleme karşı güdülerken, olumsuz stres ise bireyde fiziksel, ruhsal açıdan tahrip edici sonuçlara sebep olmaktadır (23). Olumsuz stres bazen problem karşısında içsel ve dışsal sebeplerden dolayı ortaya çıkabilmektedir. Bu durum fiziksel, psikolojik ve duygusal açıdan sorunlara yol açabilmektedir. İçsel sebeplerden olan bişey yapma korkusu, endişeli olma hali, erteleme gibi bazı davranışlar olumsuz strese sebep olan durumlardır (24).

Olumlu stres ve olumsuz stres performansa yansıması açısından farklılık göstermektedir. Düşük şiddette veya çok yüksek şiddette uyarılmaya sebep olan stres olumsuz etki yaratırken belli bir oranda optimum stres performansa olumlu yansımaktadır.

2.1.4. Strese Neden Olan Etmenler

Stres evrensel bir olgudur; ancak bir bireyin buna tepkisi son derece kişiseldir. Kişinin kim olduğu, neler yaşadığı, neler öğrendiği ve stres anında kendini nasıl hissettiğinin birleşimidir. Bazı kişiler, kaos ve karmaşıklığın ortasında sakin kalmayı kolay bulur; diğerleri mutsuz hissederken. Bazıları kilo alır, bazıları kilo verir; bazıları fazla uyurken bazıları uyuyamaz. Aynı olay karşısında bile herkes farklı stres yanıtları verebilir. Birine yoğun stres yaşatan bir olay bir başkasında stres sebebi bile olarak

sayılmayabilir. Bu sebeple stres kişiden kişiye değişiklik gösterebilmektedir. Her insan stres sebeplerini sayarken birbirinden farklı yanıtlar verecektir. Sosyal hayat, ailevi problemler, toplantılar, trafik vb. gibi durumlar her insan için farklı stres kaynaklarıdır.

Stres sadece kişiden kişiye değil zamandan zamana bile farklılıklar gösterir. Tarih öncesi çağlarda yemek bulma, hayatta kalma, avlanma ve av olma korkusu rutin bir stres sebebiyken günümüzde ise güvenlik ve beslenme stresin temel sebebi olmaktan çıkmıştır. Güvenlik ve beslenme ihtiyacının temel stres kaynağı olmaması durumu diğer yandan modern toplumun avantajı iken modern toplum yaşantısı insanlara yeni stres kaynaklarını beraberinde getirmiştir. Meslek sahibi olma, trafik, aile düzeni, statü kazanma, insan ilişkileri vb. gibi durumlar bireylerde strese sebep olan faktörler arasındadır. Günümüz dünyasında çalışma koşulları bile kendi içinde birçok strese sebep olan maaşlardaki adaletsizlikler, mesai saatlerinin düzensiz olması, beklentinin üzerinde iş yükü, üst ve alt arasındaki ilişkiler, iş arkadaşları arasında ki çatışmalar, başarısız olma korkusu vb. gibi içsel ve dışsal sebepler stres faktörleri arasındadır (25).

2.1.4.1. Bireysel etmenler

Stresin çıkmasına sebep olan etmenler arasında direkt kişinin kendisiyle alakalı olan veya kişisel özellikleri ve özel hayatıyla ilgili olan sorunlardan kaynaklı stres bireysel etmenler arasında değerlendirilir. Bireyin hayat koşulları, dünya görüşü, sağlık sorunları ailevi yapısı ve yaşam tarzı gibi etmenler bireysel etmenler arasındadır. Her insanın yaşadığı stres düzeyi ve tepkisi farklıdır. Bireyin karakter özelliği aynı olay karşısında vereceği tepkiyi ve yaşayacağı stresin şiddetini değiştirebilir. Herhangi bir olay bir bireyde düşük miktarda stres maruziyeti yaşatırken başka bir bireyde karakter özelliğinden dolayı yoğun stres maruziyetine sebep olabilir. Olayları yorumlama, bakış açısı stresin kişisel özellikleri arasındadır. Bireylerin problem durumlarına karşı verdikleri farklı yanıtlar, bireylerin problem çözme yöntemlerinde de farklılıklara sebep olmaktadır (26).

Her insan parmak izi gibidir. İnsanların genetik açıdan farklı olmaları, farklı sosyal çevrelerde büyümeleri, dünya görüşlerindeki farklılıklar vb. gibi sebeplerden dolayı strese karşı verdikleri tepki farklılaşmaktadır. Bu farklılığın en önemli yanı ise verdikleri içsel ve dışsal tepkilerin stresin düzeyine etki etmesidir. Burdan yola çıkarak karakteristik özellikleri daha olumlu olan insanların stres durumları karşısında daha

düşük şiddette yanıtlar verdiği ve karakteristik özellikleri ve hayata bakış açıları daha olumsuz olan bireylerin daha yoğun şiddette stres maruziyetine kaldıklarını göstermektedir (27).

2.1.4.2. Çevresel etmenler

Bireyde strese sebep olan sebepler arasında çevresel faktörlerde bulunmaktadır. İş hayatında yaşadığı problemler, ast ve üst ilişkisi, ülkedeki genel problemler, trafik, ekonomik problemler, sosyal çevre vb. problemler strese neden olan çevresel etmenler arasında gösterilir.

Çevresel etmenler arasında en yaygın olanı ekonomik sebeplerle yaşanan streslerdir. İş hayatının yolunda olmaması, borçlanma, borçlarını ödeyememe, mesai arkadaşları ve üstleriyle olan problemler, geçim kaygısı, daha iyi bir işte çalışma isteği gibi durumlar ekonomik olarak yaşanan stres faktörleri arasındadır (28). Diğer yandan ülkede yaşanan siyasi durumlar, ekonomik buhranlar, hukuk güvencesinin kaybolması, refah düzeyinin düşmesi, yönetim politikalarında ki aksamalar toplum üzerinde önemli bir stres kaynağıdır (29, 30). Başka bir çalışma ise refah seviyesinin düşük olduğu yerlerde trafik problemlerinin arttığını ve trafikte stresin daha çok yaşandığını, trafikte yaşanan stresin depresyona sebep olduğu ve böylece çevresel ve bireysel stresin birbiriyle bağlantılı olduğu gösterdi (31).

2.1.5. Stres Üzerine Geliştirilmiş Kuramlar

2.1.5.1. Genel adaptasyon sendromu

Stresi tanımlamak amaçlı Hans Selye tarafından kurulmuş ilk kuram genel adaptasyon sendromudur. Genel adaptasyon sendromu (GAS), olumlu veya olumsuz herhangi bir strese maruz kaldığınızda vücudunuzun geçirdiği süreci tanımlar. Üç aşaması vardır: alarm, direnç ve tükenme.

Bütün canlı organizmalar iç denge olan homeostasisi sağlama yönünde kalıtsal bir güdüler mevcuttur. Bu dengeyi sağlama hayat boyu devam eder. Mikroplar veya ağır stres kaynakları bu içsel düzenin bozulmasına sebep olur. İnsan vücudu ise her türlü stres kaynağına farklı fizyolojik cevaplar verir. Bunun sebebi bedeni muhafaza etmektir. Bu tür uyarılara fizyolojik yanıt kademeli bir şekilde olur. Bu sıralama alarm, direnç ve tükenme şeklindedir. Bu süreç içerisinde ki uyarılma durumu, stres kaynaklarının

yoğunluğu ve maruz kalma süresine karşı koyulan savunmanın başarı oranına göre belirlenir. Organizmanın adaptasyon direci sınırlıdır. Bu direcin enerjisi biterse, organizma stres ile başa çıkma kabiliyetini kaybeder ve canlılık sonlanabilir (32).

2.1.5.2. Bilişsel aktivasyon teorisi

Sistematik tanımların resmi bir sistemi olan stresin bilişsel aktivasyon teorisine (CATS) göre, "stres" terimi stres uyaranları, stres deneyimi, spesifik olmayan, genel stres tepkisi ve stres deneyimi için kullanılır. Stres tepkisi normal, sağlıklı ve gerekli bir alarmdır. Devam ederse hastalık ve hastalık riski olabilir. Alarmin seviyesi ve süresi, uyaranların sonucunun beklentisine ve başa çıkmak için mevcut olan spesifik tepkilere bağlıdır. En sık görülen sağlık şikayetleri kas ağrısı, yorgunluk ve duygudurum değişiklikleri gibi subjektif sağlık şikayetleridir. Bunlar çoğu insan için normal olarak kısa süreli ve düşük yoğunluklu ağrılardır. Bazıları için ağrılar ve şikâyetler önemli ve uzun sürelidir ve işlevsellik için ciddi sonuçlar doğurur. Sağlık şikâyetlerinin dağılımında, "normal" ve dayanılmaz ağrı ve şikâyetler ile profesyonel yardım gerektiren dayanılmaz şikâyetler arasında ayrım yapan keskin veya belirgin sınırlar yoktur. Bu koşullar çoğunlukla spesifik değildir ve sağlık profesyonelleriyle en sık karşılaşma nedeni ve en sık hastalık izni ve maluliyet nedenidir. Tüm bu koşullar için çarpıcı bir komorbidite vardır. Bu, bu koşullar için bir mekanizma olarak öne sürülen, sürekli aktivasyonla sürdürülen nöral döngülerdeki psikobiyolojik duyarlılıkla açıklanabilir. "Stres" terimi, stres uyaranları, stres deneyimi, spesifik olmayan, genel stres yanıtı ve stres yanıtı deneyimi için kullanılır. CATS için en temel varsayım, stres yanıtının normal, sağlıklı ve gerekli bir alarm yanıtı olduğudur. Bu doğru olsaydı, stres tepkisi tüm türlerde, tüm bireylerde, tüm kültürlerde mevcut olmazdı. Stres tepkisi biyolojik mirasımızın bir parçasıdır ve hiçbir şekilde modası geçmiş bir tepki değildir. Prensip olarak, tepki basitçe uyarılmada bir artıştır. Bununla birlikte, sürdürülürse hastalığa veya hastalığa katkıda bulunabilir (33).

2.1.5.3. Psikanalitik kuram

Psikanalitik nevroz modeli ve stres modeli, farklı düzeylerde, örneğin analitik-psikolojik ve deneysel-fizyolojik olanlar gibi, zorlamaya veya aşırı zorlamaya verilen patolojik tepki biçimlerini tanımlamaya çalışır.

Tüm psikonevrozların özü olarak tanımlanan "gerçek nevrotik reaksiyon" veya "gerçek nevroz semptomu" terimi, dürtü doyumunun, özellikle de doyumun eksik olması durumunda spesifik olmayan zorlanma durumunu tanımlar. Doğal olarak farklı kavramların karşılaştırılması için geçerli olan çekincelerle, Hans Selye'nin alarm tepkisine benzetilebilir. "Direniş aşaması" ile "direniş"in kavramsal benzerliği, terimlerin eşanlamlı oluşumuna da yansır. Bu daha sonra ele alınacaktır. Gerilme uyaranlarına tepkiyle ilgili iki kavramın önermelerinin yakınsaması, muhtemelen, organizmanın ilke olarak farklı organizasyon seviyelerinde aynı şekilde tepki vereceği şekilde yorumlanmalıdır. "Stresin etkileri, stres durduktan sonra bile uzun bir süre devam edebilir." Ve ayrıca: "Her stres olayı, özellikle de hüsrana uğramış başarısız çabaların sonucuysa, geride dokuların yaşlanmasının semptomlarını temsil eden, biriken bazı kalıcı kimyasal sikatrisler bırakır." Travmatik nevrozlar, deneyime karşı anormal tepkiler ve gerçek nevroz fenomenleri, bu durumda geçerli olan tetikleyici uyaran (stres etkeni) referans noktası olduğundan, stres kavramıyla doğrudan paralellik gösterir. Stres reaksiyonu, tabiri caizse, bu reaksiyon biçimlerinin fizyolojik temelini temel bileşenlerini tanımlar. Bu bağlamda, ön deneyimler yalnızca belirli eğilimleri teşvik ettikleri ölçüde önemlidir (34).

Psikanaliz ve stres kavramı, temel hipotezlerinde belirgin yakınlaşmalar gösterir. Nevroz, bebeklik dönemine ait strese karşı spesifik olmayan, düzeltici bir tepki olarak ortaya çıkar. Bebeklik döneminde zorlanmanın çalışma alanı üzerindeki etkileri tartışılır. Yaşamın akışı içinde ortaya çıkan çatışmalar ve stres tepkilerine yol açma eğilimi olan gizli gerçek çatışmalar, analitik yönelimli konuşma yoluyla metodik olarak tespit edilmelidir. Ayrıca, durumun veya çevrenin analizi her zaman gereklidir. Analitik metodoloji, her şeyden önce, bireye özgü stres faktörlerini tespit etmek için uygundur. Önemli psikolojik parametrelerin aynı anda ölçülmesinin eşlik ettiği psikanalitik görüşme, derinlik psikolojisi ve psikofizyoloji metodolojilerini bütünleştirmenin bir yolu gibi görünmektedir (34).

2.1.5.4. Varoluşsal kuram

Varoluşçu-hümanist (EH) ve varoluşsal-bütünleştirici (EI) terapinin amacı "danışanları özgür kılmaktır". EH/EI teorisyenleri tarih dışı bir yaklaşım benimser; yani geçmiş, ancak kişinin içinde, şimdiki anda canlı olduğu sürece bütünleyicidir. Tartışmalar, danışanların kötüye kullanım anısı gibi belirli bir olayı özümsemesine yardımcı

olabilirken, deneyimsel farkındalık, danışanın, olayı hem yansıtan hem de aşan çözülme duygusu gibi yaşam duruşunu özümsemesine yardımcı olabilir. EH/EI teorisyenleri, danışanların kendilerine ve başkalarına karşı daha hazır olmalarına ve hem harekete geçme hem de kendilerini tam bir mevcudiyetten alıkoyma yollarını deneyimlemelerine yardımcı olmayı amaçlar. Ayrıca, müşterilerin mevcut yaşamlarının inşası için sorumluluk almalarına yardımcı olmayı amaçlar (35, 36, 37)

2.1.6. Stres ile Başa Çıkma

Stresi tanımlamak için transaksyonel bir çerçevenin kullanılması, genellikle başa çıkmanın tüm süreçte önemli bir faktör olduğu inancıyla ilişkilidir. Streste olduğu gibi, bir dizi farklı teorik yaklaşımlar bu kavramı anlamamıza katkıda bulunmuştur. Bunlar başa çıkmayı, psikanalitik bir süreç olarak; kişisel bir özellik veya tarz olarak; duruma özel stratejilerin bir açıklaması olarak; aşamalar dizisi olarak; ve stratejilerin bir sınıflandırması veya taksonomisi olarak tanımlamışlardır (38).

Bu tür yaklaşımların eleştirilerinden üç tema ortaya çıkıyor. Bunlar, başa çıkmanın şu şekilde görülmesi gerektiğidir:

- Birey ve çevre arasındaki ilişkiyi yansıtmayı bakımından ilişkisel (39)
- Daha geleneksel özellik içerik odaklı yaklaşımların aksine bir süreç (40, 41)
- Stres sürecinin diğer bileşenlerini birbirine bağlayan doğası gereği bütünleştirici (42).

Bu temalarla tutarlı olarak, başa çıkma; stresli bir karşılaşmanın tanınmasının ardından birey tarafından benimsenen ve bir şekilde bu karşılaşma veya sonuçlarıyla başa çıkmak için tasarlanmış bilişler ve davranışlardır.

Başka bir çalışmada stresin ile ilgili kişinin başa çıkma yöntemi ne olursa olsun enekliğin önemli olduğu vurgusunu yapmıştır. Bütün stres kaynaklarına aynı başa çıkma yöntemini gerçekleştirmenin eneksizlik olduğunu belirtmiş ve başa çıkmada esnek olmak gerektiğini vurgulamıştır (43).

Düzenli nefes egzersizlerin yapılması, beslenme alışkanlığının düzenlenmesi, spor ve mantıklı olmayan obsesif inançların belirlenmesi ve düzenlenmesi gibi zihinsel teknikler ve A tipi davranış şeklinin farklılaştırılması, güvenli davranış modeli vb. destekler ile stres ile başa çıkma yöntemi önerilmiştir (44).

Başka bir çalışma ise psikolojideki döngüsel modeller geleneğinden ilham alarak, çeşitli başa çıkma ayırmalarını bütünleştirmek için tasarlanmış Başa Çıkma Döngü Modeli'ni (CCM) sunmaktadır. Model, stresli durumlardaki bireylerin iki görevle karşı karşıya olduğu varsayımına dayanmaktadır. Sorunu çözmeleri ve karşılık gelen iki boyutta, yani sorunla başa çıkma boyutu ve duyguyla başa çıkma boyutunda yansıtılan duygularını düzenlemeleri gerekir. Problemlerle başa çıkma ve duyguyla başa çıkma, iki kutuplu boyutlar olarak yorumlanmaktadır. Daha da önemlisi, bu boyutlar diğer başa çıkma kategorileri için bir alan tanımlar. Model, bir döngü oluşturan toplam sekiz başa çıkma stili içerir: Olumlu duygusal başa çıkma, etkinlik, problem çözme, sorunla meşgul olma, olumsuz duygusal başa çıkma, çaresizlik, problemden kaçınma ve hedonik ayrılma. Ayrıca, CCM, başa çıkma ve duygu düzenleme (örneğin, bilişsel yeniden değerlendirme ve dışavurumcu bastırma) arasındaki ilişkiyi açıklayabilir (45).

Başa Çıkma Yolları ölçeği, Lazarus'un önceki çalışmaları üzerine kuruludur ve başa çıkma eylemlerini iki daha geniş stilde sınıflandırır: problem odaklı ve duygu odaklı. Folkman ve Lazarus (1980) problem odaklı başa çıkmayı, bir problemin kaynağına doğrudan yönelmeye yönelik çabalar olarak ve duygu odaklı başa çıkmayı, bir probleme eşlik eden duygusal sıkıntıyı azaltma veya basitçe bunlarla başa çıkma çabaları olarak tanımlamıştır. Her başa çıkma eylemi belirli bir başa çıkma stratejisiyle eşleştirilir ve yanıtlayıcı tarafından stresli bir duruma yanıt olarak "evet" veya "hayır" ile yapacakları bir şey olarak değerlendirilir. Örneğin, sorun odaklı bir başa çıkma eylemi "...sorumlu kişinin fikrini değiştirmesini sağlamak" olabilir. Duygu odaklı bir başa çıkma eylemi "...birinden kabul edilen sempati ve anlayış" şeklinde olabilir (38).

2.4. Problem Çözme

2.4.1. Problem

Problem sözcüğü Fransızca'nın "problème" kelimesinin dilimize uyarlanarak kullandığımız bir kelimedir. Türk Dil Kurumu problem sözcüğünü "Teoremler ve kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, sorun veya mesele" olarak tanımlamaktadır.

Okul sporlarına hazırlanan öğrencilerin müsabaka dönemi önemli bir dönemdir. Hızlıklarının sonuncunun alanacağı, antrenmanlarını müsabaka alanına taşıyacakları bir evre olduğundan stresin daha yoğun yaşanabileceği bir dönemdir. Yaşanan bu stres sporcu için problem teşkil etmektedir.

Problem her insanın yaşadığı kısa vadeli ve uzun vadeli problemler, fiziksel veya ruhsal problemler, çözümü basit veya zor problemler vb. şeklinde sıralanabilecek günlük hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. Her insanın hayatının küçüklü büyüklü problemler yaşamaktadır. Bu sebeple problem durumu insanlık için hayatlarının merkezinde olan ve çözüm gerektiren bir ritüel halini almıştır. Örneğin; D’Zurilla ve Nezu (2010) problemi “olumsuz sonuçlara neden olabilecek durumlar karşısında, kişilerin çeşitli engel veya engellemelerin varlığından dolayı etkili bir çözüm yolu geliştirememesi durumu” olarak tanımlanmıştır (46).

Altun’a (2000) göre problem, çözüme kavuşturulması gereken ve nasıl çözüleceği belli olmayan bir durumdur. Birey çözümü bulma konusunda hazırlıklı değildir ancak bu konuda isteklidir. Buna göre problemin üç ana özelliği vardır: a) Problemi yaşayan kişi için problem ortadan kaldırılması şart olan bir engeldir, b) problemle karşı karşıya birey onu çözüme kavuşturmaya ihtiyaç duyar, c) birey daha önce bu problem durumuyla karşılaşmadığı için, problemin çözümüyle ilgili bir hazırlığı yoktur. Bu özellikler, problem kavramı ile ilgili bazı sınırlamalar ortaya koymaktadır ve bu sınırlamalar şu şekilde sıralanabilir: a) İlk kez karşılaşılıp çözüme ulaşan problem durumuyla tekrar karşılaşılması durumunda bu durum problem olarak adlandırılmaz, b) birey için problem teşkil eden bir durum başka bir birey için problem olmayabilir, c) problemin çözümü bir anda ortaya çıkmaz ve bir süreç, çaba gerektirir (47).

Genel olarak sorunu, oluştuğu durum ile istenilen durum arasındaki farklılık veya bireylerin rahatsız olmasına neden olan herhangi bir davranış olarak ifade etmek mümkündür. İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli sorunlarla karşılaşır. Sağlıklı bir yaşam sürdürebilmek için karşılaşılan sorunları çözmek gerekir. Bu doğrultuda her bireyin problem çözme yeteneğini geliştirmesi önemlidir. Bu yetenekleri çeşitli eğitim programları ile geliştirmek mümkündür (48, 49).

2.4.2. Problem Çözme

Problem çözme konusunda çok farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Bu farklılıkların temel nedenleri, problem kavramının açıklanmasındaki farklılıklardır. Dawey problemi, insanların zihinlerinin bulanıklaşmasına, düşünceleriyle çelişmesine ve inançlarında belirsizliklere yol açmasına neden olan herhangi bir durumdur (50).

Bir amaç doğrultusunda hareket eden bireyin problemi hissetmesi ardından belli bir çözüm geliştirmek için düşünüp, analiz edip, problemi aşma sürecini elde ettiği, öğrendiği ve bu tekniği sürekli geliştirmesi gereken bilgileri ve yöntemleri içeren bir yetenektir (51). Bunun doğrultusunda problem çözmenin bir avantaj olduğu ve bu yeteneğe sahip sporcuların bu avantajı müsabakalarına ve stres yaşadıkları dönemlere yansıtabilecekleri düşünülebilir. Çünkü stres müsabaka döneminde sporcunun yaşadığı önemli bir problem durumudur.

Problem çözme süreci birey için oldukça karmaşık olabilir. Problem çözme sürecinden önce daha önemli olan problem durumunun kendisinin farkında olmaktır. Yaşadığı olayı bir problem olarak adlandıramayan birey, bulunduğu durum içerisinde bir boşluğa düşecektir. Problemin fark edilmesinin ardından onu anlamak süreç içerisinde kritik noktalardan biridir. Eğer birey bulunduğu problem durumunu anlayamaz, tanımlayamazsa ona çözüm üretme de yetersiz kalır. Bu açıklamalar doğrultusunda problem çözme; tam olarak tasarlanan fakat sonuca hemen varılamayan ve bu sonuç yolunda kontrollü olarak yapılan araştırmalardır (48).

Sonmaz, problem çözme kavramını üç farklı boyutta incelemiştir. Bu boyutların bilişsel boyutu; bu boyut altında bireylerin sorunların farkında olmaları, sorunun kökeninde ne olduğunu belirlemeleri ve izlenecek çözüm yollarından en mantıklısının hangisi olduğuna karar vermeleri gerekmektedir (52). Duygusal boyut bağlamında, bireyler arasındaki sorunları çözebilmek ve eylemlerini bu doğrultuda gerçekleştirebilmek için bireyin hem kendisinin hem de karşı tarafın duygularını anlaması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bilişsel boyut çerçevesinde bireylerin problemin kaynağını anlayabilmeleri ve doğru çözümler bulabilmeleri gerekirken, duygusal boyutta ise bu problemlere yol açan duygular tespit edilip, sorunları önlemek amacıyla duygular kontrol altında tutulmaktadır (53).

Ünsan ve Ergin'e göre problem çözme, iyi öğrenme ve bireysel becerileri geliştirme yoludur. Problem çözme için emek harcama, zamanını ayırma, enerji harcama ve alıştırmaya yapma işidir. Kişinin ilgileri, gereksinimleri, hedef ve değerleri, bilgi ve becerileri, alışkanlık ve tutumları ile ilgilidir. Öte yandan yaratıcı düşünme ile duygu, zekâ, irade gibi unsurları kendisinde birleştirir. Bu bakımdan problem çözme ile ilgili çok yönlü bir süreçtir. Problem çözme süreciyse istek, özgüven ve cesaret duygularıyla başlar (54).

Problem çözme bireylerin var olan problemi düşünme süzgecinden geçirmelerinin ardından bigilerini sorguladıkları, anlamlandırdıkları ve eski öğrenmeleride kullanarak yeni bir yöntem keşfettikleri üst düzey bir yetenektir. Birey bu süreçleri kullanarak ister okul hayatında ki problemleri çözmek olsun istersede hayatta karşılaşacağı problemleri çözmek olsun, bu beceriye sahip olması bireyi her türlü zorluk ve problem karşısında çözüme kavuşturmasına ve zorluklarla başa çıkabilmesine destek olur (55).

Buradan hareketle problem çözmenin bireylere kazandırılması gereken önemli bir beceri olduğu sonucuna varılmaktadır. Eğitim sisteminde ilkokuldan üniversiteye kadar bütün kademelerde hem öğrencilere hem öğretmenlere kazandırılması gereken üst düzey bir beceridir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşamlarıyla ilgili problemleri çözebilmeleri için aldıkları eğitimlerin merkez noktasında problem çözme becerisi bulunmalıdır. Problem çözme becerisine sahip olan öğrenciler yetiştirmek için öncelikli gereken bu beceriye sahip öğretmenler yetiştirmektir (56).

Gelbal'e göre bir problem durumunun çözümüne ulaşabilmek veya ulaşamamak birçok sebebe bağlıdır. 'Problemin kişinin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, ağırlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği fayda, kişilik özellikleri gibi güdüsel faktörler problem çözmede etkili olabilir'. Bilimsel açıdan incelendiğinde problem çözme süreci belli başlı aşamalar doğrultusunda gerçekleşmektedir. İlk aşama ise problem durumunun farkına varmaktır. Yaşanan durumun birey tarafından bir problem olarak hisedilmesi, bu durum o kişiyi rahatsız etmesidir. İkinci aşama ise problemi tanımlamasının ardından problemin nerden kaynaklandığını araştırmaktır. Üçüncü aşama ise problemi çözüme kavuşturmak için alternatif yöntemler üretmektir. Dördüncü aşamada ise son olarak belirlenen alternatifler arasında probleme en uygun çözüm yöntemini kullanmak ve sorunun ortadan kalkmasını beklemektir. Bu dört sürecin tamamının doğru yönlendirilmesi için iyi bir kontrol mekanizmasının olması önem arz etmektedir (57).

Genellikle akademik hayatta kullanılan "problem" ve "problem çözme" kavramları gündelik hayatta da karşılaşılan birçok durumu açıklamak içinde kullanılmaktadır. Gündelik hayatın karmaşıklığı ve kişilerarası ilişkiler pek çok probleme sebep olarak bireylere bu sorunlarla başa çıkma zorunluluğu yaratmaktadır. Sosyal yaşam içerisinde karşı karşıya kalınan bu sorunlar insanların hayatlarında önemli bir yer almakta ve bu

sebeple bu sorunlar karşısında problem çözme becerisi sosyal hayatının büyük bir bölümünü oluşturmaktadır (58).

2.4.3. Problem Çözme ile İlgili Geliştirilen Kuramlar

2.4.3.1. Spivack ve Shure'nin kişilerarası problem çözme kuramı

Spivack ve Shure, yaptıkları çalışmalar genelde çocuklar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kişilerarası ilişkiler arasında oluşan sorunların düşünsel süreçlerle ilişkili olduğunu göstermiştir. Yani çevresindeki arkadaşlarıyla problem yaşayan çocuklar, yaşadıkları sorunların birçok çözüm yolunun olduğunu düşünmemeleri ve yaptıkları hareketlerin sonuçlarını tahmin etmemelerinden dolayı başarısızlık yaşamaktadırlar. Bunun üzerine ‘‘Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ)’’ adlı eğitim programını geliştirerek çocukların bu süreç hakkında düşünsel becerilerini geliştirmeleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde başarıyı yakalamaları amaçlanmıştır. Bu programın çocuklara yönelik olmasında ki temel amaç, yaşanan sorunların erken yaşta çözüme kavuşturabilmesi mantığıyla olumsuz gelişim seyri göstermesini engellemektir.

Programa göre çocukların arkadaşları ile ilgili olan ilişkilerinde sosyal uyumun arttıracak davranışlar göstereceği savunulmuştur. Bu konu üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda bu görüşü destek veren sonuçlar elde etmiştir. Bu çalışmalarda kazanılan becerilerinde kalıcı olduğu görüşü de ispatlanmıştır (59).

‘‘Ben Sorun Çözebilirim’’ yaklaşımında çocuklara kişilerarası sorunlarını çözmede ne gibi bir dil kullanmaları gerektiği, empati kurabilmeleri ve farklı çözümler düşünebilmeleri, sonucu dikkate alan düşünme, kararı dikkate alan düşünme gibi problem çözme sürecindeki üstbilişsel öğeleri uygulayabilmeleri gibi beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır (60).

Shure ve Spivack (1982), bireylerin kişilerarası sorunlarını daha etkin bir şekilde çözebilmeleri için gerekli becerileri kazanmaları gerektiğini belirtmektedir. Alternatif düşünme, sonuçsal düşünme ve orta-amaç düşünme becerilerine sahip bireylerin kişilerarası problem çözme sürecini daha sağlıklı yürütebileceklerini savunmaktadırlar. Bu araştırmacılar alternatif düşünme kavramını bir soruna birden çok alternatif çözüm üretebilmek olarak tanımlarken, sonuçsal düşünme kavramını da ilgili sorunun çözümünün olası sonuçlarını görmek olarak ifade etmektedirler. Yakın gelecekte ve

uzun vadede sorunun çözülmesi ve buna göre karar verilmesi. Araç-amaç düşüncesi kavramını, amaca ulaşma yolunda gerekli eylemleri hazırlayarak ve sürdürerek hedefe giden yolda araçları belirleyebilmek olarak tanımlarlar (61).

Kişilerarası yaşanan sorunlarda; probleme duyarlılık, farklı çözüm yolu üretme, nedensel düşünme ve sebep-sonuç düşüncesine yönelik zihinsel problem çözme becerilerine dayalı araştırmalara yol açmışlardır. Bu çizgideki çalışmalarda genellikle hipotetik problem çözme, daha kaliteli çözümler ve daha etkili psikolojik tedavilere ilişkin alternatif sonuçlar ortaya konulmaya çalışılmıştır (62).

Spivack ve Shure'nin bu kuramında temel amaç çocukların “ ne düşünmeleri gerektiği” değil “nasıl” düşünmeleri gerektiğini öğrenmelerinde yardım etmektir. Bu model çocuklara sorunlar üzerinde muhakeme becerilerini arttırmalarını ve böylelikle kendi fikirlerini dile getirmelerine imkân sağlar (63).

2.4.3.2. Parnes'in yaratıcı problem çözme kuramı

Parnes'in problem çözme kuramı, beş kademedен oluşmaktadır:

Gerçeği bulma: Problem ile ilgili ayrıntılı bilgi edinerek, elde edilen bilgileri düzenli bir şekilde listeleme sürecidir.

Problemi bulma: Problemi ve alt problem alanlarını ayrıntılı olarak açıkğa çıkarmak.

Fikir bulma: Problemi çözmek için farklı çözüm avrsayımları ortaya koyma sürecidir.

Çözüm bulma: Ortaya atılan fikirleri değerlendirerek kriterleri belirlemektir.

Kabul bulma: Onaylanan çözüm planını uygulamaktır.

Parnes; yukarıda belirtilen problem çözme aşamaların defalarca tekrarlanarak bir tür alışkanlık halini alması halinde çok faydalı olacağını vurgulamıştır (64).

2.4.3.3. Mountrose ve beş aşamalı problem çözme kuramı

Mountrose, problem çözme terimindeki duyguları içeren beş aşamalı bir yöntem önermektedir. Mountrose, yetişkinlerin "bunu yapma, şunu yap" olarak bilinen klasik problem çözme yöntemine başvurduğunu belirtir ve davranışın değişmesinde davranışın

altında yatan duygu ve düşüncelerin ortaya çıkması gerektiğini vurgular. Çocuklarla daha iyi iletişim kurmayı da içeren bu yöntemin aşamaları:

- 1- Problemi tanımlama: Yetişkinler bu bölümde etkin bir dinleyici rolündedirler ve çocuğu sabırla dinledikleri evredir. Çocuklar bu bölümde kendilerini ifade ederler.
- 2- Duyguları ifade etme: Çocuklar bu bölümde duygularını açıkça ifade etmeye çalışırlar. Yetişkinler ise onların eksik kaldığı yerlerde ifade etmelerine aydımıcı olurlar.
- 3- Olumsuz inancı bulma: Sorunu duygularıyla birlikte ifade eden çocuğun, sorun içinde ki olumsuz inançlarına karşı farkındalık yaratma, tespit etmenin olduğu bölümdür. Sorunun altında yatan düşünceler, inançlar açığa çıkarılmalıdır.
- 4- Olumlu inancı bulma: Problemlle ilgili olumlu inançlar keşfedilerek olumsuz inançlarla yer değiştirilmesi gereken evredir.
- 5- Geleceği zihinde canlandırma: Olumlu ve inanç ve olumsuz inancın yerini değiştiren çocuk artık sorunu tekrar ele alıp aynı sorunu olumlu düşüncelerle canlandırdığı evdedir (65).

2.4.3.4. Bandura'nın problem çözme kuramı

Kişilerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının ne kadar güçlü olduğu muhtemelen belirli problemler karşısında başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bandura, problem özme sürecini öz-yetkinlik ve sonuç alma yetkinliği şeklinde açıklamıştır. Öz-yetkinlik kişinin problem çözme başarılarıyla ilgili algılarını ifade etmektedir. Yani sorunları çözmeye yönelik kendini başarılı olarak algılan bireyler, yeni sorunlar karşısında çözüm üretirken daha aktif rol üstlenmektedirler. Aynı şekilde öz-yetkinlik algısı düşük olan bireyler ise sorun karşısında, o sorunu çözebilecek yeterlilikleri olmasına rağmen çözüm üretme evresinde daha pasif davranmaktadırlar. Burdan çıkarılacak sonuç ise birey sonucun başarılı olacağı dair inancı varsa daha çözüm odaklı olabilmektedir. Eğer birey sonucun başarılı olacağına dair inancı yoksa çözüm üretme noktasında yetersiz kalmaktadırlar (66).

2.4.3.5. Dewey'nin yansıtıcı düşünce kuramı

Yansıtıcı düşünme, özellikle ne olduğu hakkında analiz etme ve yargıda bulunma süreçlerine atıfta bulunan eleştirel düşünme sürecinin bir parçasıdır. Dewey (1933),

yansıtıcı düşünmenin, bir inancın veya varsayılan bilgi biçiminin, bu bilgiyi destekleyen temellerin ve bu bilginin yol açtığı diğer sonuçların aktif, kalıcı ve dikkatli bir şekilde ele alınması olduğunu öne sürer. Öğrenenler, öğrenme durumları sırasında ne bildiklerini ne bilmeleri gerektiğini ve bu boşluğu nasıl doldurdıklarını değerlendirerek yansıtıcı düşünmeye aktif olarak katılarak öğrenmelerinin farkındadır ve kontrol eder. Bu teoriye göre öğrenci öğrendiklerinin sorumluluğunu üstlenir.

Öğrencide problem çözme sürecini beş kademe de açıklamıştır. İlk kademe problemin olduğu nokta anlaşılma çalışılır. Bireysel problemler yerine sınıftaki öğrencileri ilgilendiren ortak problemler dikkate alınır. İkinci kademe de problem herkes tarafından anlaşılır bir şekilde tanımlanır. Problemin ana hatları açık ifadelerle belirlenir. Öğrencinin bireysel problemi engellenmişse de kendince problemi anlar ve bütün öğrenciler problemi geniş bir bakış açısıyla ve nesnel yaklaşımlarla tanımlarlar. Üçüncü kademe de ise problemin çözümü için öneriler ortaya konur. Dördüncü kademe de en uygun çözüm önerisi belirlenerek denenir ve son kademe ise uygulama aşamasıdır (67).

Dewey ortaya koyduğu yansıtıcı problem çözme yöntemiyle ilgili aşamaların değiştirilemez olmadığını ifade etmektedir. Bu konuyla ilgili kuramın problem çözmeye yönelik üretken bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir.

2.4.3.6. Guilford'un yaratıcı problem çözme kuramı

Guilford'un yaratıcı problem çözme modeline göre problem çözme davranışının hem çevreden hem de içten gelen girdilerle başladığı belirtilmektedir. Onun modelinde, özellikle yaratıcı terim için dört gerekli varyans vardır. Bunlar: ekran, bellek, yakınsak ve ıraksak üretimdir. Bu varyansların herhangi birinde görülen problemler problemin çözülmesini engellemektedir (68).

Bu kurama göre yaratıcı düşünebilmek için alışlagelmiş düşünme şeklinin dışına çıkmak ve farklı açılardan düşünebilmek gerektiğini vurgular. Bireylerin klasik düşünme yöntemleri onları yenilikleri kapalı hale gelmelerine sebep olur. Farklı düşünceler üretme yetileri gelişmesini engeller. Her problemi aynı yöntemlerle çözmeye iter. Yeni fikirlere kapalı olmak yaratıcı düşünme sisteminin önündeki engeldir. Yaratıcı düşünmek için hem bireyin kendi önceki düşünme sisteminden farklılaşması hem de genelin düşünme sisteminden farklılaşmasını gerektirir. Bununla birlikte birey bir problemin çözümü için birbirinden farklı çözüm yolları bulabilmektedir. Bu nedenle

hem üst bilişsel süreç ve zekânın temel bölümü olan bilişsel yeteneklerin görünümü olarak problem çözme sürecini ele alır (69).

Bu çalışmaya göre yaratıcı düşünce 8 temel beceriye gereksinim duyar. Bunlar: probleme ve problem durumlarına karşı duyarlılık, akıcı düşünebilme becerisi, farklı fikirleri yürütebilme becerisi, kendine has ve fonksiyonel fikirler üretebilme becerisi, kolay bir şekilde farklı fikirler arasında geçiş yapabilme, sentez yapabilme becerisi, karmaşık durumları kontrol altında tutma ve değerlendirebilme becerileridir (70).

2.4.3.7. Mountrose ve beş aşamalı problem çözme kuramı

Mountrose'un beş aşamalı sorun çözme modelinde plandadır. Ancak bu modelde duygulara yol açan "olumsuz düşünceyi" ya da "olumsuz inancı" sorgulamak ve bunları olumlu inançlarla değiştirmek amacıyla duygulara yer verilmiştir. Bu modelde kişinin hem kendi duygularına hem de başkalarının duygularına odaklanması ve doğrudan doğruya duyguları değiştirmeye çalışması söz konusu değildir. Duygular, düşünce ile davranış arasında yer alan bir ara değişken olarak ele alınmıştır. Olumsuz düşünceler ya da inançlar değiştirildiği takdir duyguların da değişeceği vurgulanmaktadır. BSC modelinde ise insanların kendi davranışlarıyla başkalarının duygularını değiştirebilme potansiyeline sahip oldukları vurgulanmaktadır. Yani davranış ve duygu arasındaki ilişki ön plandadır. Bu modele göre olumsuz duyguların altında yatan olumsuz inançlardan ve bunlarla değiştirilebilecek olumlu inançlardan bazıları şunlardır (49):

OLUMLU VE OLUMSUZ İNANÇLARIN KARŞILAŞTIRILMASI	
OLUMSUZ İNANÇ	OLUMLU İNANÇ
Okul ödevi zordur	Ben yapabilirim
Eğer yardım istersem aptal durumuna düşebilirim	Yardım isteyerek öğrenirim
İnsanların beni eleştirmesine dayanamam	Eleştirinin üstesinden gelebilirim
İstedığimi elde etmek zorundayım	Ben istediğimi elde etmedende yaşayabilirim
Her şey adaletsiz, onları daha adil yapabilirim	Olaylar adildir. Olaylar adaletsiz olduğunda da üstesinden gelebilirim
Hiç kimse beni sevmiyor	Bazı insanlar beni seviyor
Mükemmel olmalıyım	Hatalarımdan bir şeyler öğrenebilirim
Bu kişi beni kızdırıyor	Ne hissettiğimden ne düşündüğümünden ve nasıl davranacağımdan ben sorumluyum
Yalan söylemek sizi düşüğünüz kötü	Ben doğruyu söylerim. Daha dürüst

durumdan kurtarır

olabilirim.

Onu bu şekilde yapmak zorundayım

Onu farklı şekilde de yapabilirim

Bu modelde kişilerin sorunlar çözüldükten sonraki durumu hayal etmeleri önerilerek sorun çözmeye güdülenme düzeyleri artırılmaktadır. Bu da modelin üstün yanını oluşturmaktadır. Ancak çocuğa somut önerilerde bulunması nedeniyle de BSÇ'den çok EAE'ye benzemektedir (49).

2.4.4. Spor ve Problem Çözme İlişkisi

Problem insan hayatının başından sonuna dek sürekli karşılaştığı ayrılmaz bir parçasıdır. İnsan hayatı her ne kadar istense de problemden ayrı düşünülemez. Problem hayatın her yerinde olduğu gibi sporun da ayrılmaz bir parçasıdır. Sporcular bulundukları konum gereği sürekli bir mücadele içindedir ve bütün mücadeleler bir problem çözme durumudur. İster bireysel sporcu olsun ister takım sporcusu birey, sürekli olarak müsabaka esnasında problemlerle karşılaşmaktadır. Rakibin hamlelerini tahmin edebilme, takım arkadaşıyla uyum, yarışma baskısını atlatma, yeteneklerini sergileyebilme, rakibini alt etme gibi durumlar için problem çözme yeteneğini geliştirmelidir. Sporcu performansını sergileyebilmesi fizyolojik koşullarla sınırlandırılabilir bir durum değildir. Bu nedenle sporcunun başarıyla ulaşması ve performansını güçlü bir şekilde sergileyebilmesi için hem fizyolojik hem psikolojik yönden karşılaşacağı problemleri çözebilmesi gerekmektedir. Bu sebeple sporcuda aranan en önemli özelliklerden biri sporcunun problem çözme yeteneğinin iyi olmasıdır (71).

2.5. Spor

“Sport” kelimesi Latince “oynama, birbirinden ayırmak, uzaklaşmak” anlamına gelen “delport” ve “disport” kelimelerinin zamanla evrilmesiyle ortaya çıkmıştır (72). Her toplumun zaman içerisinde kendisine has bir tanımlaması olsa da 19. yüzyıldan itibaren günümüze kadar bu aktivite spor olarak kullanılmaktadır.

İnsanların hayatının önemli bir alanını kaplayan spor, yaşamı boyunca kazandığı sıhhat, mutluluk, güç gibi temel faktörler için en önemli kaynaktır (73). Burdan yola çıkarak

sporun bireye kazandırdığı fiziksel, sosyal, psikolojik faydalardan dolayı hayatın vazgeçilmez bir parçası olduğunu söylemek mümkündür.

Genel anlamıyla sporun tanımı; bireyin fizyolojik ve psikolojik olarak sağlığını iyileştirmek, kurallar dahilinde hareket etme yetisini kazanması sağlamak, mücadele duygusunu yaşamak, kazanma ve kaybetmeyi öğrenmek, başarı gücünü arttırmak, kişisel açıdan zirveye çıkarmak için gösterilen yoğun çabaların bütünüdür (74).

Başka bir tanımlamaya göre spor; farklı araç ve amaçlar doğrultusunda gerçekleşen, önceden belirlenmiş ve kanunlanmış kurallar dahilinde oynamayı gerektiren, bedensel aktivite gerektiren performans artırıcı aktivitelerdir (75).

İnsanın fiziksel ve ruhsal açıdan gelişimini esas alan faaliyetlerin bütününe spor denir. Spor insanı temel alır. Bu amaç doğrultusunda iki yönlü hareket edilir. Bu amaçların ilki bireysel faaliyetlerdir. Spor yapan birey bireysel faaliyetler sonucunda daha sağlıklı bir fiziksel ve ruhsal yapıya sahip olacaktır. Diğer yandan ise toplumsal faaliyetlerle hem grupsal hem uluslararası yapıldığında toplumsal uyuma ulaşma konusunda bireyi destekler. Bu şekilde bireyin ruhsal yönden gelişmesine olumlu katkıda bulunmaktadır (76).

Erdemli (2008) sporu “İnsan ilkin bir bedendir. Bir beden olarak dünyaya geldim ve ardından bir beden olarak var olmaya başladım. Yaşamamın taşıyıcısı bedenimdir. Her etkinliğimde doğrudan, dolaylı bedenime dayanırım; bedenimden güç alırım, bedenimin güç sınırlarıyla karşılaşırım. Tembellik zamanlarımda da bedenimle beraberim: uzanmış dinlenirken bedenimi dinlendirmekteyimdir. O sırada bir nedenle doğrulmam gerekirse, bedenimle doğrulurum. Zaman olur bedenim içinde mutlu olduğum yerdir; zaman olur bedenim, dışına çıkmaya çabaladığım, içinde boğulur gibi olduğum, kurtulmak istediğim yerdir. Ne olursa olsun son noktada bedenime dönerim. Her zaman ve hem de eylem olarak yaşamam bedenimde sınırlıdır. Yaşamam olağan bir süreçte gelişirse bedenimle yaşlanacağım; bedenimle ihtiyarlayıp, bedenimle ölüme hazırlanacağım; bedenimle öleceğim. Hatta ölümüm, doğumum gibi bedenimle gerçekleşecek.” şeklinde açıklamaktadır (77).

Sporu birden çok alana ayırmakta ve ayrılan alanlar içerisinde farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Bu tanımlamalar; spor, ekonomi, sosyal ve kültürel kalkınmanın ana hatlarını oluşturan bireylerin, fizyolojik, psikolojik, karakter özelliklerinin gelişmesini

sağlayan bilgi ve yeteneklerin uyumunu kolaylaştırmaktır. Farklı bir tanımlamada ise bireyler, toplumlar ve uluslararası dayanışmayı kurallar çerçevesinde mücadele göstererek heyecan duyma ve yarışma kültürü faaliyetleridir (78).

Spor günümüz toplumlarında insan hayatında artarak ilerleyen sahip bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireysel açıdan incelendiğinde insanların fiziksel yeteneklerini ve zihinsel yetilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Toplumsal açıdan incelendiğinde ise insanların sosyal bağlarını arttırdığı bilinmektedir. Ancak sporun topluma faydaları sadece insanlara kazandırdığı sağlık ile değerlendirmek yetersiz olacaktır. Çünkü ekonomik kazanç sağlama ve istihdam açısından düşünüldüğünde, spor günümüzde spor tesisleri ile birlikte bir sanayi dalı halini aldığı rahatlıkla söylenebilmektedir (79).

Spor ile ilgili birçok farklı tanımlamayla karşılaşmak mümkündür. Bireysel sporlar, takım sporları, mücadele sporları, eğlence sporları, yaz sporları, kış sporları, uluslararası sporlar, mahalli sporlar, okul sporları, hayat boyu spor, kuvvet sporları, dayanıklılık sporları, ekstrem sporlar vb. şekilde farklı alanlar bulunmaktadır. Bu durum ise sporu tanımlarken belli bir kalıba sokmanın mümkün olmadığını göstermedir. Çünkü bu tanımlar dışında sporun keyfi yapıldığı, sağlık için yapıldığı veya tamamen ekonomik çıkarlar doğrultusunda yapılması vb. gibi etkenlerde mevcuttur. Sporun bu kadar çeşitli olması onu bir tanıma sığdırmamak için yeterli sebepler vermektedir.

2.5.1. Bireysel Sporlar

Sporcuların bir takım ile hareket etmediği, müsabaka sonucunu kendi performansı ile belirlendiği sporlardır. Bireysel sporlar; body building, tenis, atletizm, bisiklet, boks, kock boks vb. dövüş sporları, yüzme, binicilik gibi sporların bütünüdür. Bu alandaki sporcular psikolojik, fizyolojik, ruhsal açıdan bireysel bir mücadele yaşarlar. Birey kendini en üst noktada geliştirmesi gerekmez. Fakat bu sporları müsabık sporlar dışında birey tamamen kendini fiziksel ve ruhsal açıdan geliştirmek içinde yapabilmektedir. Bireysel sporlar, sporcuların tek başlarına yapabildikleri, genellikle teke tek yarışmalar halinde gerçekleşen ferdi yapılan sporlardır. Bu sporlara bilek güreşi, masa tenisi, yüzme, ring sporları vb. örnek olarak gösterilebilir (80).

Boks, güreş, karate gibi bazen rakiple teması gerektiren masa tenisi, atletizm, tenis gibi bazen rakiple temas gerektirmeyen sporlardır. Dikkat ve hareketliliğin yüksek düzeyde sergilenmesi gereken branşlardır. Müsabaka esnasındaki sorumluluk sadece sporcuya

aittir. Başarının ödülü ve başarısızlık nedenleri müsabık olan sporcuya aittir. Bu durum takım sporlarına nazaran birey sporcuların bütün stresi kendisinin yaşamasına sebep olmaktadır. Bireysel sporcular genellikle yalnızlık duygusu yaşarlar. Yarıştıkları spor gereğince stresle mücadele etme ve problem çözme süreci kendilerine ait olduğundan problem çözme yetenekleri gelişmiştir. Günlük hayatta bir problem durumuyla karşılaştıklarında çözümü genelde yarış ortamında yaptıkları gibi kendileri çözme eğilimindedirler (81).

2.5.2. Takım Sporları

Futbol, basketbol, voleybol, hentbol gibi birden çok oyuncunun aynı takımda yer aldığı ve aynı sayıda bir takıma karşı mücadele ettikleri spor etkinlikleridir. Mücadele takımca yapılır. Başarı ve başarısızlık durumu bütün takıma ait olduğu için yaşanan stres düzeyi bireysel sporlara nazaran daha azdır. Birbirine yardım etme, takım arkadaşlarını tanıma, takım arkadaşının alanının sorumluluğunu paylaşma, oyun esnasında arkadaşının ne yapacağını tahmin edebilme gibi özellikler barındırmaktadır. Görevler paylaşıldığı için sporcu kendinde yüksek derecede stres hissetmez. Birlikte bir toplulukla hareket edebilme, başarı ve başarısızlık durumlarını paylaşma gibi özellikler ön plandadır (81).

Takım sporları, yaşanan başarısızlıkların ardından yenilginin, hayal kırıklığının normal duygular olduğunu ve bu sonuçların kişisel sonuçlar olmadığını ve yenilginin normal olduğu duygusunu kabullenmeyi sağlar. Takım sporlarında bir gruba bağlı olmak özellikle yalnızlık duygusu çekebilecek, yenilgi karşısında başarısızlığı tek başına yaşamaktan zorlanacak, birebir mücadelelerde bütün sorumluluğu üstlenemeyecek, çekingen yapılı sporcular için en uygun spor branşlarıdır. Bu sporcuların grup ile hareket ederek özgüven sağlamaları ve daha atılgan olmalarını sağlayacaktır. Diğer yandan kontrolsüz özgüvecene sahip, saldırgan ve agresif sporcular ise takım sporlarına adapte edilerek arkadaşlarıyla hareket etme, paylaşım, başarının herkese ait olması, bireysel düşünceden uzaklaşıp takımca düşünebilme gibi özelliklerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (82).

Bu çalışmalar incelendiğinde takım sporlarını bireysel sporlardan ayıran en önemli özellik stres ve problem çözme sürecidir. Bireysel sporlarda performansın düşük olduğu, stresin yüksek olduğu gün bütün sorumluluk sporcunun kendisindedir ve mağlubiyetin faturası sporcuya kesilecektir. Fakat takım sporlarında stres düzeyi yüksek

ve performans düşük olsa da müsabaka esnasında sporcunun eksiklerini takım arkadaşı kapatabilmektedir. Düşük performans sergilenmesine rağmen takım arkadaşları sayesinde başarı gelebilir ve bu sporcunun kendini kötü hissetmemesini sağlar. Seyirci baskısının azalmasını sağlar. Aynı şekilde iyi performans sergilendiği gün takım kaybetse bile kendisinin iyi performansına rağmen kaybedilmesi faturanın arkadaşlarına daha çok kesileceği durumlar yaratabilir. Bu durum mağlubiyette bile sporcunun daha az stres yaşamasını sağlar.

2.5.3. Okul Sporları

Okul sporlarına katılan öğrencilerde hem fiziksel hem de psikolojik gelişmeler görmek mümkündür. Düzenli antrenman yapan gençlerde aerobik kapasitede artış görülür. Diğer yandan kardiyovasküler ve ümmün sistemlerinde de gelişmeler gözlenmektedir. Bedensel dayanıklılık, güç, vücut kompozisyonu, esneklik vb. özelliklerinde farklı seviyelerde olumlu artışlar meydana gelmektedir (83).

Spor eğitim sistemi içerisinde önemi her geçen gün artan bir konumdur. Spor ve eğitim ayrılmaz bir bütün halini almıştır. Bu durumu anlamak için özellikle de ortaöğretimde bulunan ergen öğrencileri incelemek yeterli olacaktır. Çünkü okul sporlarına katılımın en çok olduğu ve öğrencilerin kendilerini ifade etme, kişiliklerini ve yeteneklerini sergiledikleri en önemli yaş kategorisi ortaöğretimlerdir. Bu sebeple yoğun ilgilendikleri bir dönem olan ortaöğretim ergenleri spor ile birlikte eğitmek daha uygun olacaktır (76).

Okullarda eğitim ve öğrenim gören çocuklar aynı anda spor dersleri de almaktadırlar. Bu süreç zarfında spora yönelme keşfedilme imkânları daha kolay olabilmektedir. Öğrencilerin okul koşullarında bedensel aktiviteler yapması birçok yönden gelişim imkânı sunmaktadır. Öğrencileri fiziksel, ruhsal, psikolojik ve sosyal açıdan gelişimine destek vermektedir. Bu gelişimler yanı sıra öğrenciler yetenekleri doğrultusunda takımlara katılarak müsabık sporlarda kendilerini ifade edebilmektedir. Yarışma duygusunu kazanma, bir takıma ait olma, okul adına katılıp bir kitleyi temsil edebilme, stres ile mücadele edenilme, düzenli antrenmanlarla disiplin kazanma, fiziksel gelişim, kişilik gelişimi vb. birçok alanda gelişip kendilerini ifade edebilmektedirler.

3. MATERYAL ve YÖNTEM

3.1.Yöntem

Bu çalışma Okul sporlarına katılan çocukların stres düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır. Çalışmada ayrıca, öğrencilerin cinsiyet, spor yapma yılı, öğrenim görülen lise türü, aile gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı ve akademik başarı durumu değişkenleri açısından da farklılıklar incelenmiştir. Çalışma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 05.04.2023 tarih 4 sayılı toplantısında Etik Kurul Onayı alınmıştır (ekte verilmiştir).

3.2.Evren Örneklem

Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Hatay ilinde merkezde öğrenim gören ve okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencileri üzerinde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Çalışmaya 183 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Eksik veya yanlış doldurulan ölçekler çalışma dışı bırakılmış ve toplam 160 öğrencinin (76 kız, 84 erkek) doldurduğu ölçekler çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma grubunun çalışmada ele alınan değişkenlere ait özelliklerin dağılımı tablo 4.1.'de verilmiştir.

3.3.Veriler Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından 7 soruluk “kişisel bilgi formu” ile Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve “Algılanan Stres Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1.Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Heppner ve Peterson tarafından geliştirilmiş olup (84), Türkçe'ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner tarafından yapılmıştır (85). Ölçek, 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; (6) Her zaman böyle davranırım, (5) Çoğunlukla böyle davranırım, (4) Sık sık böyle davranırım, (3) Arada sırada böyle davranırım, (2) Ender olarak böyle davranırım, (1) Hiçbir zaman böyle davranmam olarak derecelendirilen 6'lı likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini yetersiz olarak algıladığını ortaya koymaktadır (86). Yapılan faktör analizinde; envanterin altı farklı faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bunlar; Aceleci Yaklaşım,

Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım'dır. PÇE, 35 maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek, (1) Her zaman böyle davranırım, (2) Çoğunlukla böyle davranırım, (3) Sık sık böyle davranırım, (4) Arada sırada böyle davranırım, (5) Ender olarak böyle davranırım, (6) Hiçbir zaman böyle davranmam şeklindedir. Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlamada 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı bırakılır. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanır. Bu maddeleri puanlarken 6=1, 5=2, 4=3, 3=4, 2=5, ve 1=6 şeklinde tersine çevrilir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Orijinal envanterden alınabilecek puan ranjı, 32-192'dir. Puanlamada olumlu faktörlerde (Düşünen Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım) düşük puanlar problemleri çözmede etkililiği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir. Olumsuz faktörlerde 45 ise (Acelecici Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım) yüksek puanlar, problem çözme algısında daha çok bu faktörlerin kullanılma eğilimi olduğunu ifade eder.

3.3.1.1.Acelecici yaklaşım

Envanterin bu yaklaşım biçimini ölçen ilgili maddeleri incelendiğinde bireyin, problemlerini çözerken aklına gelen ilk çözüm yoluna yönelmesi ve ona göre hareket etmesi, asıl problem olan konuya gelmeden, ayrıntılar üzerinde gereğinden fazla durması, problemini çözmek için yeni ve çok sayıda çözümler üretmemesi ve olası çözüm seçeneklerinin başarı olasılıklarını değerlendirmemesi, karşılaştığı problemin çözümüne katkısı olabilecek, kendisi dışındaki diğer etmenleri dikkate almaması ve problemlerine çok duygusal yaklaşım, pek çok başa çıkma yolunu dikkate almaması gibi tutum ve davranışları kapsadığı görülmektedir. "Acelecici Yaklaşım" olarak adlandırılan bu faktörün; problem çözümüne yönelik ani dürtü şeklinde ortaya çıkan bir stili yansıttığı da kabul edilmiştir (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32 nci maddeler).

3.3.1.2.Değerlendirici yaklaşım

P.Ç.E.'nin Türkçe uyarlamasında bu adla anılan yaklaşım biçimini ölçen maddeler incelendiğinde, bireyin bir problemi çözmek için belli bir yolu denedikten sonra, ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğü sonuçları karşılaştırması, çözüm için

başvurabileceği tüm yolları birlikte düşünmesi ve bir probleme yönelik olarak, duygularını da dikkate alması gibi tutum ve davranışları kapsadığı görülmektedir (6, 7, 8 inci maddeler).

3.3.1.3 Planlı yaklaşım

Bu yaklaşım biçiminin, bireyin, problemlerinin ilk adımında olmasa da, bunları çözme yeterliliği içinde olması, kendisiyle ilgili kararları verebilmesi, bunlardan hoşnut olup kararlarının sorumluluğunu alabilmesi, bir sorunla karşılaştığında o problem üzerinde düşünmeden ve onu çözmeden, başka bir konuya yönelmemesi ve bir problemi çözmek için plan yaptığında o planı yürütebileceği konusunda da kendine güvenmesi gibi tutum ve davranışları kapsadığı görülmektedir. Her üç yaklaşım biçiminin kapsadığı tüm özelliklerin de problem çözmede sistemli yaklaşım boyutunu yansıttığı söylenebilir (10, 12, 16, ve 19 uncu maddeler).

3.3.1.4. Düşünen yaklaşım

Bu problem çözme yaklaşım biçimi, bir problemi çözerken, bir karar verirken, var olan tüm seçenekler üzerinde düşünme, seçenekleri birbirleriyle karşılaştırma, sonuçlarını tek tek gözden geçirme, belli bir problem çözümünü uygulamadan önce doğrulayabileceği sorunları, avantaj ve dezavantajlarını 46 tahmin etme; bir problemle karşılaşıldığında, önce problemi gözden geçirme, sorunu tam ve net olarak belirleme, o sorunla ilgili her türlü bilgiyi toplama ve bunları dikkate alma, kararı uyguladıktan sonra ortaya çıkan sonucun genellikle kişinin beklentilerine uyması gibi davranış biçimlerini kapsamaktadır (18, 20, 31, 33, 35 inci maddeler).

3.3.1.5. Kaçınan yaklaşım

Kaçınan yaklaşımı ölçen maddeler incelendiğinde, bireyin, problemlerini çözerken gösterdiği ilk çabaları başarısız olduğunda, o problemle başa çıkabileceğine ilişkin güveninin azalması, ilk uygulanan çözüm yolları etkisiz ise, bunların neden etkili olmadığını araştırmaması, karşılaştığı problemin ne olduğunu tam olarak belirlemek için nasıl bilgi toplanması gerektiği üzerinde düşünmemesi ve problemi çözdükten sonra da ilgili sorunun çözümüne, olumlu veya olumsuz yönde etki eden faktörler

üzerinde ayrıntılı olarak düşünmekten kaçınması gibi tutum ve davranışları kapsadığı görülmektedir (1, 2, 3, 4 üncü maddeler).

3.3.1.6.Kendine güvenli yaklaşım

Kişinin kendisine zaman verildiğinde, yeni durumlarla karşılaştığında o durumun getireceği yeni ve zor sorunları, problemlerini genellikle etkili ve yaratıcı bir biçimde çözebilme yeterliliği konusunda kendisine güvenmesi ve problemlerine bu güven doğrultusunda yaklaşmasını ifade etmektedir. Ayrıca kişinin bir problemini çözerken, elindeki çözüm yollarını karşılaştırırken, karar verirken de sistematik bir yöntem izlemesi gibi davranışları içermektedir. Yaklaşımın, bireyin problemlerini çözerken kendine olan özgüvenini, sorunlarını çözebilme yeteneğine inancını kendisiyle ilgili kararları verebilmesini ve bu kararlardan memnun olmasını yansıttığı da kabul edilmektedir (5, 23, 24, 27, 34 üncü maddeler).

3.3.2.Algılanan Stres Ölçeği

Cohen, Kamarck ve Mermelstein tarafından (87) geliştirilen ve Eskin ve arkadaşları tarafından (88) Türkçe'ye uyarlanarak güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan "Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği" yer almaktadır. Ölçekte beşli likert tipinde (1: hiçbir zaman, 5: çok sık) 14 madde ve 2 boyut (yetersiz özyeterlik algısı ve stres/rahatsızlık algısı) bulunmaktadır. Ölçekte olumlu ifade içeren 7 madde (m4, 5, 6, 7, 9, 10, 13) ters kodlanmakta olup yüksek puan yetersiz özyeterlik ve stres/rahatsızlık nedeniyle algılanan stres düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,86; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0,84 ve 0,81 olarak tespit edildiği belirtilmektedir.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans/yüzde, normal dağılım testi (Kolmogorov-Smirnov test) gibi betimsel istatistiklerin yanında, ikili karşılaştırma t-testi (Mann-Whitney U test), çoklu karşılaştırmalarda varyans analizi (Kruskal Wallis-H test) yapılmıştır. Varyans analizi testinden sonra anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmalardan kaynaklanabilecek tip I ve tip II hataları önlemek için bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır (lise türü değişkeni için anlamlılık düzeyi

(0.05) yapılan Mann-Whitney U testi miktarına (3) bölünmüş ve anlamlılık düzeyi 0.016, akademik başarı değişkeni için anlamlılık düzeyi (0.05) yapılan Mann-Whitney U testi miktarına (6) bölünmüş ve anlamlılık düzeyi (0.008) olarak belirlenmiştir.



4.BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlere ilişkin sonuçlar bu bölümde raporlanmıştır. Araştırmanın demografik değişkenlerine ait analiz sonuçları tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Araştırma grubuna ait kişisel özelliklerin dağılımı

Değişkenler	N	%	Değişkenler	N	%
Cinsiyet			Branş		
Kadın	84	52.5	Takım Sporcusu	110	68.8
Erkek	76	47.5	Bireysel Sporcu	50	31.3
<i>Toplam</i>	<i>160</i>	<i>100.0</i>	<i>Toplam</i>	<i>160</i>	<i>100.0</i>
Spor Yılı			Aile Gelir Düzeyi		
0-1 Arası	70	43.8	Asgari Ücret ve Altı	78	48.8
2-4 Arası	67	41.9	5501-7500 Arası	45	28.1
5 Yıl ve Üzeri	23	14.4	7501-10000 Arası	26	16.3
<i>Toplam</i>	<i>160</i>	<i>100.0</i>	10001 ve Üzeri	11	6.9
			<i>Toplam</i>	<i>160</i>	<i>100.0</i>
Lise türü			Anne Eğitim Düzeyi		
Anadolu Lisesi	94	58.8	İlkokul	69	43.1
Nitelikli Lise	15	9.4	Ortaokul	51	31.9
Meslek Lisesi	51	31.9	Lise	33	20.6
<i>Toplam</i>	<i>160</i>	<i>100.0</i>	Üniversite	7	4.4
			<i>Toplam</i>	<i>160</i>	<i>100.0</i>
Baba Eğitim Düzeyi			Kardeş Sayısı		
İlkokul	51	31.9	1-3 Arası	92	57.5
Ortaokul	47	29.4	4-6 Arası	68	42.5
Lise	50	31.3	<i>Toplam</i>	<i>160</i>	<i>100.0</i>
Üniversite	12	7.5			
<i>Toplam</i>	<i>160</i>	<i>100.0</i>			
Akademik Başarı Puanı					
21-40 Arası	8	5.0			
41-60 Arası	64	40.0			
61-80 arası	65	40.6			
81-100 Arası	23	14.4			
<i>Toplam</i>	<i>160</i>	<i>100.0</i>			

Araştırmanın örnekleme ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablo 1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Katılımcıların algılanan stres düzeylerinin ve problem çözme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Katılımcıların Cinsiyeti	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yetersiz Özyeterlik Algısı	Kadın	84	75.19	6316.00	2746.000	.126
	Erkek	76	86.37	6564.00		
Stres/Rahatsızlık Algısı	Kadın	84	87.24	7328.00	2626.000	.052
	Erkek	76	73.05	5552.00		
Aceleci Yaklaşım	Kadın	84	87.15	7320.50	2633.500	.056
	Erkek	76	73.15	5559.50		
Düşünen Yaklaşım	Kadın	84	85.22	7158.50	2795.500	.174
	Erkek	76	75.28	5721.50		
Kaçınan Yaklaşım	Kadın	84	86.17	7238.50	2715.500	.102
	Erkek	76	74.23	5641.50		
Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	84	76.29	6408.00	2838.000	.224
	Erkek	76	85.16	6472.00		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	84	91.53	7688.50	2265.500	.002
	Erkek	76	68.31	5191.50		
Planlı Yaklaşım	Kadın	84	92.42	7763.00	2191.000	.001
	Erkek	76	67.33	5117.00		
PÇE Toplam Puan	Kadın	84	89.32	7502.50	2451.500	.011
	Erkek	76	70.76	5377.50		

p<0.05; N=160

Tablo 4.2’de araştırma grubunun cinsiyet değişkeni açısından ölçeklerden elde ettikleri puanların karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; algılanan stres ölçeğinden elde edilen puanlara bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılık görülmezken ($p>0.05$), problem çözme ölçeği toplam puanda ve planlı yaklaşım ile kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ($p<0.05$).

Tablo 4.3. Katılımcıların algılanan stres düzeylerinin ve problem çözme düzeylerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Katılımcıların Branşı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yetersiz Özyeterlik Algısı	Takım Sporcusu	110	80.05	8806.00	2701.000	.856
	Bireysel Sporcu	50	81.48	4074.00		
Stres/Rahatsızlık Algısı	Takım Sporcusu	110	82.36	9059.50	2545.500	.450
	Bireysel Sporcu	50	76.41	3820.50		
Aceleci Yaklaşım	Takım Sporcusu	110	82.90	9119.50	2485.500	.329
	Bireysel Sporcu	50	75.21	3760.50		
Düşünen Yaklaşım	Takım Sporcusu	110	79.17	8709.00	2604.000	.590
	Bireysel Sporcu	50	83.42	4171.00		
Kaçıngan Yaklaşım	Takım Sporcusu	110	79.78	8775.50	2670.500	.769
	Bireysel Sporcu	50	82.09	4114.50		
Değerlendirici Yaklaşım	Takım Sporcusu	110	78.55	8640.00	2535.000	.426
	Bireysel Sporcu	50	84.80	4240.00		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Takım Sporcusu	110	78.17	8599.00	2494.000	.345
	Bireysel Sporcu	50	85.62	4281.00		
Planlı Yaklaşım	Takım Sporcusu	110	80.85	8894.00	2711.000	.885
	Bireysel Sporcu	50	79.72	3986.00		
PÇE Toplam Puan	Takım Sporcusu	110	80.70	8877.00	2728.000	.935
	Bireysel Sporcu	50	80.06	4003.00		

p<0.05; N=160

Tablo 4.3’de araştırma grubunun branş statüsü değişkeni açısından ölçeklerden elde ettikleri puanların karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; algılanan stres ölçeğinden ve problem çözme ölçeğinden elde edilen puanların branş statüsü değişkeni açısından herhangi farklılığa neden olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4.4. Katılımcıların algılanan stres ile problem çözme düzeylerinin spor yılı değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Spor Yılı	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Yetersiz Özyeterlik Algısı	0-1 arası	70	76.16	2	1.417	.492
	2-4 arası	67	85.49			
	5 yıl ve üzeri	23	79.20			
Stres/Rahatsızlık Algısı	0-1 arası	70	79.44	2	.389	.823
	2-4 arası	67	82.95			
	5 yıl ve üzeri	23	76.61			
Aceleci Yaklaşım	0-1 arası	70	87.06	2	3.131	.209
	2-4 arası	67	73.13			
	5 yıl ve üzeri	23	81.98			
Düşünen Yaklaşım	0-1 arası	70	80.41	2	.015	.992
	2-4 arası	67	80.92			
	5 yıl ve üzeri	23	79.57			
Kaçınan Yaklaşım	0-1 arası	70	81.34	2	1.253	.534
	2-4 arası	67	76.71			
	5 yıl ve üzeri	23	89.00			
Değerlendirici Yaklaşım	0-1 arası	70	77.78	2	.975	.614
	2-4 arası	67	80.52			
	5 yıl ve üzeri	23	88.72			
Kendine Güvenli Yaklaşım	0-1 arası	70	80.76	2	.009	.996
	2-4 arası	67	80.10			
	5 yıl ve üzeri	23	80.87			
Planlı Yaklaşım	0-1 arası	70	77.26	2	.712	.700
	2-4 arası	67	83.92			
	5 yıl ve üzeri	23	80.41			
PÇE Toplam Puan	0-1 arası	70	81.45	2	.767	.682
	2-4 arası	67	77.34			
	5 yıl ve üzeri	23	86.80			

$p < 0.05$; N (160)

Spor yılı değişkenine göre katılımcıların algılanan stres ve problem çözme düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın tespitine yönelik varyans analizi sonuçları tablo 4.4’de sunulmuştur. Katılımcıların spor yılı değişkenine göre algılanan stres ve problem çözme düzeylerinde, anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda, spor yılı değişkeni açısından algılanan stres ve problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0.05$).

Tablo 4.5. Katılımcıların algılanan stres ile problem çözme düzeylerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Aile Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	x ²	P
Yetersiz Özyeterlik Algısı	Asgari ücret ve altı	78	76.31	3	1.253	.740
	5501-7500 arası	45	84.53			
	7501-10000 arası	26	84.71			
	10001 ve üzeri	11	83.73			
Stres/Rahatsızlık Algısı	Asgari ücret ve altı	78	82.85	3	1.129	.770
	5501-7500 arası	45	74.42			
	7501-10000 arası	26	81.90			
	10001 ve üzeri	11	85.41			
Aceleci Yaklaşım	Asgari ücret ve altı	78	82.94	3	4.603	.203
	5501-7500 arası	45	76.66			
	7501-10000 arası	26	70.06			
	10001 ve üzeri	11	103.64			
Düşünen Yaklaşım	Asgari ücret ve altı	78	82.50	3	1.875	.599
	5501-7500 arası	45	80.62			
	7501-10000 arası	26	81.98			
	10001 ve üzeri	11	62.32			
Kaçınan Yaklaşım	Asgari ücret ve altı	78	81.55	3	3.533	.316
	5501-7500 arası	45	83.79			
	7501-10000 arası	26	66.33			
	10001 ve üzeri	11	93.09			
Değerlendirici Yaklaşım	Asgari ücret ve altı	78	80.90	3	1.359	.715
	5501-7500 arası	45	84.69			
	7501-10000 arası	26	77.56			
	10001 ve üzeri	11	67.50			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Asgari ücret ve altı	78	85.39	3	2.317	.509
	5501-7500 arası	45	79.31			
	7501-10000 arası	26	72.81			
	10001 ve üzeri	11	68.86			
Planlı Yaklaşım	Asgari ücret ve altı	78	87.63	3	7.556	.056
	5501-7500 arası	45	77.82			
	7501-10000 arası	26	77.48			
	10001 ve üzeri	11	48.05			
PÇE Toplam Puan	Asgari ücret ve altı	78	83.10	3	1.611	.657
	5501-7500 arası	45	82.96			
	7501-10000 arası	26	72.13			
	10001 ve üzeri	11	71.77			

p<0.05; N (160)

Aile gelir düzeyi değişkenine göre katılımcıların algılanan stres ve problem çözme düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın tespitine yönelik varyans analizi sonuçları tablo 4.5’de sunulmuştur. Katılımcıların aile gelir düzeyi değişkenine göre algılanan stres ve problem çözme düzeylerinde, anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda, aile gelir düzeyi değişkeni açısından algılanan stres ve problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>0.05).

Tablo 4.6. Katılımcıların algılanan stres ile problem çözme düzeylerinin lise türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Lise Türü	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Yetersiz Özyeterlik Algısı	Anadolu Lisesi	94	82.55	2	.466	.792	
	Nitelikli Lise	15	76.17				
	Meslek Lisesi	51	78.00				
Stres/Rahatsızlık Algısı	Anadolu Lisesi	94	81.41	2	10.364	.006	1-2 3-2
	Nitelikli Lise	15	112.80				
	Meslek Lisesi	51	69.31				
Aceleci Yaklaşım	Anadolu Lisesi	94	76.82	2	4.036	.133	
	Nitelikli Lise	15	68.83				
	Meslek Lisesi	51	90.72				
Düşünen Yaklaşım	Anadolu Lisesi	94	81.35	2	.286	.867	
	Nitelikli Lise	15	74.50				
	Meslek Lisesi	51	80.70				
Kaçıngan Yaklaşım	Anadolu Lisesi	94	82.75	2	3.498	.174	
	Nitelikli Lise	15	59.27				
	Meslek Lisesi	51	82.60				
Değerlendirici Yaklaşım	Anadolu Lisesi	94	84.74	2	2.521	.284	
	Nitelikli Lise	15	66.43				
	Meslek Lisesi	51	76.81				
Kendine Güvenli Yaklaşım	Anadolu Lisesi	94	80.76	2	1.286	.526	
	Nitelikli Lise	15	92.00				
	Meslek Lisesi	51	76.64				
Planlı Yaklaşım	Anadolu Lisesi	94	80.82	2	.020	.990	
	Nitelikli Lise	15	81.03				
	Meslek Lisesi	51	79.75				
PÇE Toplam Puan	Anadolu Lisesi	94	81.39	2	.597	.742	
	Nitelikli Lise	15	71.70				
	Meslek Lisesi	51	81.45				

*p<0.05; **p<0.016; N (160)

Lise türü değişkenine göre katılımcıların algılanan stres ve problem çözme düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın tespitine yönelik varyans analizi sonuçları tablo 6'da sunulmuştur. Katılımcıların lise türü değişkenine göre algılanan stres ve problem çözme düzeylerinde, anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda, lise türü değişkeni açısından stres/rahatsızlık algısı χ^2 (sd=2, n=160)=10,364, p<0,05) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken diğer alt boyutlar arasında herhangi anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Nitelikli lise öğrencilerinin stres/rahatsızlık algısı diğerlerinden daha olumsuz olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.7. Katılımcıların algılanan stres ile problem çözme düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Yetersiz Özyeterlik Algısı	İlkokul	69	87.94	3	5.250	.154
	Ortaokul	51	72.00			
	Lise	33	74.17			
	Üniversite	7	98.93			
Stres/Rahatsızlık Algısı	İlkokul	69	81.83	3	1.936	.586
	Ortaokul	51	82.96			
	Lise	33	71.41			
	Üniversite	7	92.29			
Aceleci Yaklaşım	İlkokul	69	80.85	3	6.657	.084
	Ortaokul	51	71.51			
	Lise	33	96.71			
	Üniversite	7	66.14			
Düşünen Yaklaşım	İlkokul	69	69.51	3	7.111	.068
	Ortaokul	51	87.50			
	Lise	33	91.85			
	Üniversite	7	84.36			
Kaçıngan Yaklaşım	İlkokul	69	75.09	3	4.670	.198
	Ortaokul	51	79.41			
	Lise	33	95.39			
	Üniversite	7	71.50			
Değerlendirici Yaklaşım	İlkokul	69	72.26	3	4.298	.231
	Ortaokul	51	85.75			
	Lise	33	90.05			
	Üniversite	7	78.43			
Kendine Güvenli Yaklaşım	İlkokul	69	75.62	3	1.617	.656
	Ortaokul	51	84.03			
	Lise	33	86.15			
	Üniversite	7	76.21			
Planlı Yaklaşım	İlkokul	69	77.81	3	.433	.933
	Ortaokul	51	81.93			
	Lise	33	83.20			
	Üniversite	7	83.86			
PÇE Toplam Puan	İlkokul	69	73.96	3	5.821	.121
	Ortaokul	51	80.33			
	Lise	33	96.74			
	Üniversite	7	69.57			

$p < 0.05$; N(160)

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre katılımcıların algılanan stres ve problem çözme düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın tespitine yönelik varyans analizi sonuçları tablo 7’de sunulmuştur. Katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine göre algılanan stres ve problem çözme düzeylerinde, anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda, anne eğitim düzeyi değişkeni ile yetersiz özyeterlik algısı, stres/rahatsızlık algısı, PÇE toplam puan ve alt boyutlarında arasında, istatistiksel olarak herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p > 0.05$).

Tablo 4.8. Katılımcıların algılanan stres ile problem çözme düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Yetersiz Özyeterlik Algısı	İlkokul	51	77.79	3	2.712	.438
	Ortaokul	47	89.47			
	Lise	50	74.78			
	Üniversite	12	80.71			
Stres/Rahatsızlık Algısı	İlkokul	51	67.40	3	6.679	.083
	Ortaokul	47	84.85			
	Lise	50	90.08			
	Üniversite	12	79.21			
Aceleci Yaklaşım	İlkokul	51	70.16	3	6.495	.090
	Ortaokul	47	85.61			
	Lise	50	89.91			
	Üniversite	12	65.25			
Düşünen Yaklaşım	İlkokul	51	75.02	3	3.689	.297
	Ortaokul	47	85.11			
	Lise	50	86.04			
	Üniversite	12	62.67			
Kaçıngan Yaklaşım	İlkokul	51	77.26	3	3.630	.304
	Ortaokul	47	76.63			
	Lise	50	90.30			
	Üniversite	12	68.58			
Değerlendirici Yaklaşım	İlkokul	51	75.10	3	2.411	.492
	Ortaokul	47	81.46			
	Lise	50	87.47			
	Üniversite	12	70.67			
Kendine Güvenli Yaklaşım	İlkokul	51	76.04	3	1.365	.714
	Ortaokul	47	81.74			
	Lise	50	85.53			
	Üniversite	12	73.63			
Planlı Yaklaşım	İlkokul	51	78.67	3	.187	.980
	Ortaokul	47	80.05			
	Lise	50	82.20			
	Üniversite	12	82.96			
PÇE Toplam Puan	İlkokul	51	70.98	3	6.922	.074
	Ortaokul	47	81.18			
	Lise	50	92.98			
	Üniversite	12	66.29			

$p < 0.05$; N(160)

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre katılımcıların algılanan stres ve problem çözme düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın tespitine yönelik varyans analizi sonuçları tablo 8’de sunulmuştur. Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine göre algılanan stres ve problem çözme düzeylerinde, anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda, baba eğitim düzeyi değişkeni ile yetersiz özyeterlik algısı, stres/rahatsızlık algısı, PÇE toplam puan ve alt boyutlarında istatistiksel olarak herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p > 0,05$).

Tablo 4.9. Katılımcıların algılanan stres düzeylerinin ve problem çözme düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler		Kardeş Sayısı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yetersiz Algısı	Özyeterlik	1-3 Arası	92	80.58	7413.00	3121.000	.981
		4-6 Arası	68	80.40	5467.00		
Stres/Rahatsızlık Algısı		1-3 Arası	92	84.53	7776.50	2757.500	.200
		4-6 Arası	68	75.05	5103.50		
Aceleci Yaklaşım		1-3 Arası	92	77.09	7092.50	2814.500	.278
		4-6 Arası	68	85.11	5787.50		
Düşünen Yaklaşım		1-3 Arası	92	78.28	7202.00	2924.000	.480
		4-6 Arası	68	83.50	5678.00		
Kaçınan Yaklaşım		1-3 Arası	92	79.72	7334.00	3056.000	.803
		4-6 Arası	68	81.56	5546.00		
Değerlendirici Yaklaşım		1-3 Arası	92	81.84	7529.50	3004.500	.668
		4-6 Arası	68	78.68	5350.50		
Kendine Güvenli Yaklaşım		1-3 Arası	92	80.48	7404.00	3126.000	.994
		4-6 Arası	68	80.53	5476.00		
Planlı Yaklaşım		1-3 Arası	92	79.36	7301.50	3023.500	.717
		4-6 Arası	68	82.04	5578.50		
PÇE Toplam Puan		1-3 Arası	92	77.73	7151.00	2873.000	.379
		4-6 Arası	68	84.25	5729.00		

p<0.05; N=160

Tablo 4.9’da araştırma grubunun kardeş sayısı değişkeni açısından ölçeklerden elde ettikleri puanların karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; algılanan stres ölçeğinden ve problem çözme ölçeğinden elde edilen puanların kardeş sayısı değişkeni açısından herhangi farklılığa neden olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4.10. Katılımcıların algılanan stres ile problem çözme düzeylerinin akademik başarı düzeyi değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Akademik Başarı Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P	(I-J)
Yetersiz Özyeterlik Algısı	21-40 Arası	8	56.63	3	3.136	.371	
	41-60 Arası	64	85.32				
	61-80 Arası	65	77.76				
	81-100 Arası	23	83.13				
Stres/Rahatsızlık Algısı	21-40 Arası	8	72.56	3	11.061	.011	2-4, 3-4
	41-60 Arası	64	76.80				
	61-80 Arası	65	74.68				
	81-100 Arası	23	110.00				
Aceleci Yaklaşım	21-40 Arası	8	84.69	3	.322	.956	
	41-60 Arası	64	78.57				
	61-80 Arası	65	82.46				
	81-100 Arası	23	78.87				
Düşünen Yaklaşım	21-40 Arası	8	114.13	3	6.879	.076	
	41-60 Arası	64	84.91				
	61-80 Arası	65	76.20				
	81-100 Arası	23	68.70				
Kaçıngan Yaklaşım	21-40 Arası	8	99.63	3	2.185	.535	
	41-60 Arası	64	82.25				
	61-80 Arası	65	79.22				
	81-100 Arası	23	72.61				
Değerlendirici Yaklaşım	21-40 Arası	8	118.88	3	10.621	.014	1-4
	41-60 Arası	64	84.13				
	61-80 Arası	65	79.53				
	81-100 Arası	23	59.78				
Kendine Güvenli Yaklaşım	21-40 Arası	8	106.31	3	4.600	.204	
	41-60 Arası	64	81.55				
	61-80 Arası	65	73.59				
	81-100 Arası	23	88.13				
Planlı Yaklaşım	21-40 Arası	8	85.44	3	2.545	.467	
	41-60 Arası	64	87.11				
	61-80 Arası	65	75.38				
	81-100 Arası	23	74.87				
PÇE Toplam Puan	21-40 Arası	8	110.50	3	4.344	.227	
	41-60 Arası	64	82.84				
	61-80 Arası	65	76.52				
	81-100 Arası	23	74.83				

*p<0.05; **p<0.008; N(160)

Akademik başarı değişkenine göre, katılımcıların algılanan stres ve problem çözme düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın tespitine yönelik varyans analizi sonuçları tablo 4.10'da sunulmuştur. Katılımcıların akademik başarı düzeyi değişkenine göre algılanan stres ve problem çözme düzeylerinde, anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda, akademik başarı düzeyi değişkeni ile stres/rahatsızlık algısı χ^2 (sd=2, n=160)=11,061, p<0,05) alt boyutu ve değerlendirici yaklaşım χ^2 (sd=2, n=160)=10,621, p<0,05) alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, PÇE toplam puan ve diğer alt boyutlarında istatistiksel olarak herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (p>0.05).

Tablo 4.11. Katılımcıların algılanan stres ve problem çözme beceri düzeyleri arasındaki korelasyon testi sonuçları

	Yaş	Yetersiz Özyeterlik Algısı	Stres/Rahatsızlık Algısı
Yetersiz Özyeterlik Algısı	-.061		
Stres/Rahatsızlık Algısı	.093	.277**	
Aceleci Yaklaşım	.008	-.165*	-.012
Düşünen Yaklaşım	.047	-.319**	-.011
Kaçıngan Yaklaşım	.026	-.206**	-.033
Değerlendirici Yaklaşım	-.076	-.164*	-.058
Kendine Güvenli Yaklaşım	.065	-.385**	.059
Planlı Yaklaşım	-.010	-.235**	.105
Problem Çözme Envanteri Toplam Puan	.049	-.363**	.014

*p<0.05; **p<0.01; N (160)

Yaş ile ölçeklerden elde edilen puanlar arasında herhangi bir ilişki görülmezken, yetersiz öz yeterlik algısı ile stres/rahatsızlık algısı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkiye rastlanmıştır. Dolayısıyla yetersiz öz yeterlik algısının arttığı durumlarda algılanan stres/rahatsızlık durumlarının da arttığından söz edilebilir.

Yetersiz öz yeterlik algısı ile PÇE toplam puan ve alt boyutları arasında negatif yönlü zayıf bir ilişkiye rastlanmıştır. Dolayısıyla problem çözme becerilerinin arttığı durumlarda yetersiz öz yeterlik algısının azaldığından söz edilebilir.

5.TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen verilere yapılan analizler sonucunda elde edilen sonuçlara ve tartışmasına yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından algılanan stres ölçeğinden elde edilen puanlara bakıldığında herhangi bir farklılık görülmezken, problem çözme ölçeği toplam puanda ve değerlendirici ile kendine güvenli yaklaşım alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu durumu, kadın katılımcıların herhangi bir problem ile karşılaştıklarında erkek katılımcılara nazaran daha kendine güvenen ve daha planlı bir şekilde probleme yaklaşım sergilemelerinden kaynaklanıyor şeklinde yorumlayabiliriz. Literatür incelendiğinde çalışmamızdaki cinsiyet değişkenleri problem çözme becerileri ile ilgili örtüşmeyen sonuçlar görülmektedir.

Schreglmann ve Doğruluk, Üniversite öğrencilerinin cinsiyet farklılıkları gözetilerek incelemiş ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir (89). Başka bir çalışmada ise akademik başarı, cinsiyet, yaş değişkenleri incelenmiş ve katılımcılar arasında problem çözme becerileri arasında bu değişkenlere bağlı olarak ilişki tespit edilememiştir (90). Cinsiyetler arasındaki problem çözme becerilerini inceleyen birçok çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrenciler ile karşılaştırıldığında bu beceriler arasındaki farkın anlamlı olmadığını belirtmiştir (91, 92, 93, 94). Cinsiyetler arasında yapılan başka bir çalışmada bu çalışmayı destekler nitelikte olup öğrenciler arasında cinsiyet farklılıklarının problem çözme becerilerine yönelik anlamlı farklılıklar olmadığını tespit etmişlerdir (95). Saygılı'nın yaptığı çalışmada ise lise öğrencileri arasında kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri arasında farklılıklar bulunamamıştır (96). 2017-2018 yılında 442 üniversite öğrencisine yönelik yapılan bir araştırmada, cinsiyet farklılıklarının stres üzerinde anlamlı bir değişikliğe sebep vermediği ve istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (97). Literatürde cinsiyetlerin stres algıları üzerinde kadınların aleyhine sonuçlar gözlemlenirken yapmış olduğumuz çalışmada anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir. Cinsiyete göre algılanan stres düzeyinin araştırıldığı bir çalışmada, üniversite öğrencilerinden erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha algılanan stres düzeylerinin daha az olduğunu ifade etmektedirler (98).

Yapılan bir çalışmada erkek ve kadın sporcular arasında nicel açıdan stres farklılıkları gözlenmezken nitel bulgular değerlendirildiğinde kadın olmak stres faktörü olarak nitelendirilmiştir (99). Kadın sporculara daha az sosyal destek olması sebebiyle erkek sporcular ile kıyaslandığında daha fazla stres yaşadıkları gözlemlenmiştir (100). Literatür genelinde cinsiyete yönelik stres verileri değerlendirildiğinde kadınların stres verileri kadınların aleyhine sonuçlar vermektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak cinsiyetler arasında yapılan bir araştırmada algılanan stres ölçeği verilerine göre kadın ve erkek sporcular arasında anlamlı farklılıklar saptanamamıştır (101).

Branş statüsü değişkeni açısından algılanan stres ölçeğinden ve problem çözme ölçeğinden elde edilen puanlarda herhangi farklılığa rastlanmamıştır. Nitekim literatürde çalışmamızla örtüşen araştırmalar da mevcuttur. Farklı branşlar üzerindeki sporcuların kaygı düzeylerini inceleyen bir çalışmada branşların farklılaşmasına rağmen kaygı düzeylerinde anlamlı değişiklikler tespit edememiştir (102).

Literatürde çalışmamızla örtüşmeyen sonuçlar da mevcuttur. Yapılan başka bir çalışmada bireysel branşa ait olan atletizm sporcularının takım sporcuları olan basketbol ve voleybolculara göre yaşadıkları kaygının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır (103). Salar ve Ark. takım sporları ve bireysel sporların stres üzerindeki etkisini 15-18 yaş aralığında incelemiş ve istatistiksel açıdan anlamlı değişiklikler gözlememişlerdir (104). Bu çalışmayı destekler nitelikte olan diğer bir çalışma Canan ve Ataoğlu'nun takım ve bireysel sporcular üzerinde yaptığı depresyon ve problem çözme becerilerine yönelik çalışmada, takım sporlarındaki sporcuların bireysel sporculara nazaran depresyon ölçeklerinde takım sporları lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir (105).

Öztürk ve Ark. yaptıkları çalışmada sporcular arasında milli olup olmama arasında problem çözme becerilerini kıyaslamış ve bu sporcular arasında anlamlı farklılıklara rastlamışlardır (93).

Spor yılı değişkeni açısından algılanan stres ve problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Eraslan kick boks sporcuları üzerinde yaptığı çalışmasında sporla ilgilenme yılının stres ile ilişkisi incelenmiş ve spor yılı, stres değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edememişlerdir (106). Yapılan bir çalışmaya göre spor yaşının artması ile stres arasında

anlamalı bir farklılık bulunamamıştır (107). Bu çalışmaya destek olan diğer bir çalışmaya göre spor yılının artması algılanan stresi etkilemediği görülmüştür (108).

Literatürde spor yılının strese olan ilişkisi hakkında anlamlı farklılık bulan çalışmalar da mevcuttur. Yapılan bir araştırmada sporcuların strese sebep olan etkenler ve bununla nasıl başa çıkabildikleri konusunda, stres sporcuların dikkatlerinin dağılmasına, kontrol mekanizmalarının zayıflamasına, performansta düşüklüğe sebep olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmayı 64 profesyonel sporcu üzerinde yapan araştırmacılar sporcularda deneyimin artması, sporla ilgilenme yaşının artması ile stres ile mücadele yeteneklerinde azalması arasında ilişki bulmuşlardır (109).

Aile gelir düzeyi değişkeni açısından algılanan stres ve problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Tuncel, yaptığı çalışmasında futbolcuların gelir durumları arasında farkların, sporcular arasında stres bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirlemişlerdir (110). Bu çalışmayı destekleyen literatürde birçok araştırma bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre aile gelir düzeyindeki farklılıklar stres üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır (111). Bu çalışmalar bizim çalışmamızla örtüşmektedir.

Çalışmamızdan farklı olarak aile gelir düzeyinin stres üzerinde anlamlı değişiklik yarattığını söyleyen araştırmalarda mevcuttur. Yapılan araştırmaya göre aile gelir seviyesi ile stres düzeyi arasında ters korelasyon bulunmuştur (112).

Lise türü değişkenine göre algılanan stres ve problem çözme düzeylerinde, lise türü değişkeni açısından stres/rahatsızlık algısı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken diğer alt boyutlar arasında herhangi anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Nitelikli lise öğrencilerinin stres/rahatsızlık algısı diğerlerinden daha olumsuz olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri liseler arasında problem çözme becerilerini kıyaslayan bir çalışmaya göre, meslek lisesi, fen lisesi ve normal lise öğrencilerinin problem çözme becerileri araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda lise türleri arasında problem çözme becerisi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur (113). Bu durum çalışmamızla örtüşmektedir. Çalışmamızda lise türleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmış ve

nitelikli liseye giden öğrencilerin diğer iki lise türüne kıyaslandığında stres algılarının daha yüksek olduğu ve problem çözme becerilerinin daha düşük olduğuna rastlanmaktadır. Bu durum nitelikli liseye giden öğrencilerin başarı ortalamalarının yükselme amaçlı gösterdikleri çabanın sporcular üzerinde baskı yarattığı ve kendilerini bu alanda geliştiremediklerinden kaynaklanmış olabilir.

Literatürde çalışmamızla örtüşmeyen sonuçlarda mevcuttur. Üniversite öğrencilerinin fakülteleri arasında yapılan bir çalışmada bölümler arasındaki farklılıkların stres üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar yaratmadığı görülmüştür (114).

Anne eğitim ve baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, anne eğitim düzeyi değişkeni ile yetersiz özyeterlik algısı, stres/rahatsızlık algısı, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım ve PÇE toplam puan alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Literatür incelendiğinde çalışmamızla örtüşen birçok sonuca ulaşmak mümkündür. Anne ve babanın eğitim durumlarının çocuklarının problem çözme becerilerine etki edip etmediğinin araştırıldığı bir çalışmada ebeveynlerin üniversite mezunu ve ilkökul mezunu gibi farklılıklar olmasına rağmen çocuklarının problem çözme becerilerinde farklılıklar tespit edilemediği görülmüştür. Bu durum ailenin eğitim seviyelerinin çocuklarının kendilerini anlama ve problem çözme yeteneklerinde değişiklik olmadığını gözlemlemişlerdir (115). Yapılan diğer bir çalışma ise bu çalışmalarını destekler nitelikte olup ebeveynlerin eğitim seviyesindeki ayrışma ne kadar artarsa artsın çocukları arasında problem çözme yeteneklerinde istatistiksel farklılıklar tespit edilememiştir (113). 710 ergen ile yapılan bir çalışmada çocukların anne ve babalarının eğitim durumları üzerinden problem karşısında çözüm becerileri kıyaslanmış ve anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (116). Yılmaz ve Ark. yaptıkları çalışmada problem çözme becerileri ile anne baba eğitim seviyeleri kıyaslandığında anlamlı farklılıklar bulunamamışlardır (117). Yapılan bir çalışmaya göre anne ve babanın eğitim seviyelerindeki farklılıklar sporcuların stres düzeyi üzerinde herhangi bir etki yaratmadığını göstermiştir (111).

Nitekim çalışmamızla örtüşmeyen araştırmalarda mevcuttur. Anne ve babanın eğitim durumlarının çocuklarına problem çözme becerilerine yönelik etkisi olup olmadığı konusu yukarıdaki çalışmalara zıt olarak sonuç veren başka çalışmalar da mevcuttur. Saygılı'nın yapmış olduğu çalışmada anne ve babaların eğitim düzeyi yükseldikçe bu durum çocuklara da olumlu yansıtacağı ve çocuklarının problem çözme becerilerinin artacağı sonucuna ulaşmıştır (96).

Kardeş sayısı değişkeni açısından algılanan stres ölçeğinden ve problem çözme ölçeğinden elde edilen puanların farklılaşmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde çalışmamızla örtüşen sonuçlar görmek mümkündür. Yapılan bir çalışmaya göre sporcularda kardeş sayısı ve stres arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (112).

Katılımcıların akademik başarı düzeyi değişkenine ilişkin stres/rahatsızlık algısı ve değerlendirici yaklaşım alt boyutları arasında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Akademik başarısı yüksek olanların (81-100) diğer gruplardan daha yüksek puan elde ettikleri, dolayısıyla daha olumsuz stres/rahatsızlık algısına sahip oldukları söylenebilir. Problem çözme envanteri, değerlendirici yaklaşım alt boyutunda ise akademik başarı düzeyi düşük olanların (21-40) olanların akademik başarı düzeyi yüksek (81-100) olanlardan daha olumlu puan elde ettikleri söylenebilir.

Literatürde yapılan bir çalışmaya göre öğrencilerin not ortalaması ve kaygıları arasında ilişki aranan bir çalışmada başarı seviyeleri yüksek olan öğrencilerin orta düzey öğrencilere göre kaygılarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir (106). Nitekim bu durum çalışmamızla örtüşmemektedir. Bu durum kendini akademik alanda geliştirmiş olmalarına rağmen sosyal açıdan geliştirme fırsatı bulamadıklarından kaynaklanmış olabilir.

Katılımcıların algılanan stres ve problem çözme beceri düzeyleri arasındaki korelasyon testi sonuçlarına bakıldığında, yaş ile ölçeklerden elde edilen puanlar arasında herhangi bir ilişki görülmezken, yetersiz öz yeterlik algısı ile stres/rahatsızlık algısı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkiye rastlanmıştır. Dolayısıyla yetersiz öz yeterlik algısının arttığı durumlarda algılanan stres/rahatsızlık durumlarının da arttığından söz edilebilir.

Yetersiz öz yeterlik algısı ile PÇE toplam puan ve alt boyutları arasında negatif yönlü zayıf bir ilişkiye rastlanmıştır. Dolayısıyla problem çözme becerilerinin arttığı durumlarda yetersiz öz yeterlik algısının azaldığından söz edilebilir.

Sonuç olarak; problem çözme becerileri toplam puanında kadınların daha yüksek puan elde ettikleri, alt boyutlara bakıldığında kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımda kadınların anlamlı yüksek puanlar elde ettiği görülürken, algılanan stres düzeylerinde cinsiyet açısından farklılık görülmemiştir. Branş, spor yılı, anne baba eğitim, kardeş sayısı değişkenleri açısından yetersiz özyeterlik ve stres/rahatsızlık algısı puanlarında ve problem çözme becerilerinde herhangi bir farklılık görülmemiştir. Nitelikli lisede okuyanlar ile akademik başarısı yüksek olanların stres/rahatsızlık algısı daha yüksek bulunmuştur. Yaş ile ölçeklerden elde edilen puanlar arasında herhangi bir ilişki görülmezken, yetersiz öz yeterlik algısının arttığı durumlarda stresin azaldığı, stres/rahatsızlık algısı ve yetersiz öz yeterlik puanlarının azaldığı durumlarda problem çözme becerilerinin arttığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

6.ÖNERİLER

Çalışmamızı yürütürken nitelikli liseler başarı odaklı oldukları için sporcu sayısı azdı ve beklenilenden daha az sporcuya ulaşılabildi. Bu çalışmanın tekrarlanması durumunda nitelikli liselerdeki sporcu sayısının artırılması bu çalışmada eksik kalan kısmı daha çok destekleyecektir.

Yaptığımız çalışma ergen yaştaki sporcuları kapsamaktadır. Sporcuların yaşları gereği spor yılı tecrübesi birbirlerinden çok farklı değildir. Spor yılı alt boyutunda anlamlı farklılık tespit olmamasının sebebi sporcuların spor geçmişlerinin birbirlerinden çok farklılaşmamasına bağlamaktayız. Bu çalışma erişkin bireylerde tekrarlanarak spor yılı stres ve problem çözme arasında anlamlı farklılık tespit edileceği düşünülmektedir.

7.KAYNAKLAR

1. Fletcher, G. F., Landolfo, C., Niebauer, J., Ozemek, C., Arena, R., & Lavie, C. J. (2018). Promoting physical activity and exercise: JACC health promotion series. *Journal of the American College of Cardiology*, 72(14), 1622-1639.
2. Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336.
3. Martens, R., Vealey, R. S., & Burton, D. (1990). Competitive anxiety in sport.
4. Patel, D. R., Omar, H., & Terry, M. (2010). Sport-related performance anxiety in young female athletes. *Journal of pediatric and adolescent gynecology*, 23(6), 325-335.
5. Englert, C., & Bertrams, A. (2012). Anxiety, ego depletion, and sports performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(5), 580-599.
6. Jordet, G. (2009). Why do English players fail in soccer penalty shootouts? A study of team status, self-regulation, and choking under pressure. *Journal of Sports Sciences*, 27(2), 97-106.
7. Aydın, Ş. (2004). Örgütsel stres yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(3), 51-64.
8. Selye, H. (1976). Stress without distress. In *Psychopathology of human adaptation* (pp. 137-146). Springer, Boston, MA.
9. Baum, A. (1990). Stress, intrusive imagery, and chronic distress. *Health psychology*, 9(6), 653.
10. Anderson, N. B. (1998). Levels of analysis in health science: A framework for integrating sociobehavioral and biomedical research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 840(1), 563-576.
11. Cahill, L., Gorski, L., & Le, K. (2003). Enhanced human memory consolidation with post-learning stress: Interaction with the degree of arousal at encoding. *Learning & memory*, 10(4), 270-274.
12. Assadi, A., & Skansén, J. (2000). *Stresshandboken: Lär dig förstå och hantera din stress*. Studentlitteratur.
13. Ellneby, Y. (1999). *Om barn och stress - och vad vi kan göra åt det*. Stockholm: Natur och Kultur.
14. Erdoğan, T., Ünsar, A. S., & Necdet, S. Ü. T. (2009). Stresin çalışanlar üzerindeki etkileri: Bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 447-461.

15. Buse, S.U.L.U., Koruç, P. B., & Çakaloğlu, E. Bireysel Ve Takım Sporcularının Öz-Yeterlik Ve Stresle Başa Çıkma Stratejileri. SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 19(2), 112-122.
16. Akdemir, B. (2010). Kriz sürecinde işten çıkarılan ve çalışan işgörenlerin stres faktörlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bir araştırma. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 39(1), 125-140.
17. Wahed, W. Y. A., & Hassan, S. K. (2017). Prevalence and associated factors of stress, anxiety and depression among medical Fayoum University students. Alexandria Journal of medicine, 53(1), 77-84.
18. Şanal Karahan, F. (2016). Üniversite öğrencilerinde çözüm odaklı düşünmenin depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi.
19. İlker, K. A. B. A. (2019). STRES, RUH SAĞLIĞI VE STRES YÖNETİMİ: GÜNCEL BİR GÖZDEN GEÇİRME. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (73), 63-81.
20. Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. Journal of psychosomatic research.
21. Folkman, S., Moskowitz, J. T., Ozer, E. M., & Park, C. L. (1997). Positive meaningful events and coping in the context of HIV/AIDS. In Coping with chronic stress (pp. 293-314). Springer, Boston, MA.
22. Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. Anxiety, stress, and coping, 21(1), 3-14.
23. Ataman G., İşletme Yönetimi, Türkmen Kitabevi, İstanbul, 2001, s. 483-484-489-525.
24. Jarinto, K. (2010). Eustress: A key to improving job satisfaction and health among Thai managers comparing US, Japanese, and Thai companies using SEM analysis. Japanese, and Thai Companies Using SEM Analysis (December 29, 2010).
25. Baba, I. (2012). Workplace stress among doctors in government hospitals: an empirical study. International journal of multidisciplinary research, 2(5), 208-220.
26. Ataman, G. (2002). İşletme Yönetimi Temel Kavramlar&Yeni Yaklaşımlar, 2. b. Türkmen Kitabevi, İstanbul.
27. Roohafza, H., Feizi, A., Afshar, H., Mazaheri, M., Behnamfar, O., Hassanzadeh-Keshteli, A., Adibi, P. (2016). Path analysis of relationship among personality, perceived stress, coping, social support, and psychological outcomes. World journal of psychiatry, 6(2), 248.

28. Akbaş, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve stresle başa çıkma stilleri: Pamukkale Üniversitesinde bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
29. Haşit, G., & Yaşar, O. (2015). ÇALIŞAN KADINLARDA ÖRGÜTSEL STRES KAYNAKLARI: BİR KAMU KURUMU ÖRNEĞİ. Sakarya İktisat Dergisi, 4(4), 1-30.
30. Türk, K., Eroğlu, C., & Türk, D. (2008). TC Devlet Hastanelerindeki çalışma koşullarının stres üzerine etkilerini ölçmeye yönelik bir araştırma: Geyve Devlet Hastanesi örneği. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(1), 1-17.
31. Gee, G. C., & Takeuchi, D. T. (2004). Traffic stress, vehicular burden and well-being: a multilevel analysis. Social science & medicine, 59(2), 405-414.
32. Akman, S. (2004). Stresin nedenleri ve açıklayıcı kuramlar. Türk psikoloji bülteni, 10(34-35), 40-56.
33. Ursin, H., & Eriksen, H. (2007). Cognitive activation theory of stress, sensitization, and common health complaints. Annals of the New York Academy of Sciences, 1113(1), 304-310.
34. Janus, L. (1987). Psychoanalysis and stress. In Perspectives on Stress and Stress-Related Topics (pp. 179-190). Springer, Berlin, Heidelberg.
35. Schneider, K. J. (2019). Existential-Humanistic and Existential-Integrative Therapy: Philosophy and Theory. The Wiley world handbook of existential therapy, 247-256.
36. Bibbey, A., Carroll, D., Roseboom, T. J., Phillips, A. C., & de Rooij, S. R. (2013). Personality and physiological reactions to acute psychological stress. International journal of psychophysiology, 90(1), 28-36.
37. Mariotti, A. (2015). The effects of chronic stress on health: new insights into the molecular mechanisms of brain-body communication. Future science OA, 1(3).
38. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. Journal of health and social behavior, 219-239.
39. Folkman, S. (1982). An approach to the measurement of coping. Journal of Occupational Behaviour, 3(1), 95-107.
40. Cox, T. (1987). Stress, coping and problem solving. Work & Stress, 1(1), 5-14.
41. Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. Journal of personality and social psychology, 50(5), 992.

42. Schuler, R. S. (1984). Organizational Stress Coping: A Model and Overview. Hand book of Organizational Stress Coping Strategies, 35-68.
43. Şahin, H. N. (1998). Stresle Başa Çıkma, Olumlu Bir Yaklaşım, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 3.
44. Baltaş, A. B. Z. (2021). Stres ve başa çıkma yolları. Remzi Kitap Evi.
45. Stanisławski, K. (2019). The coping circumplex model: an integrative model of the structure of coping with stress. Frontiers in psychology, 10, 694.
46. D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. Handbook of cognitive-behavioral therapies, 3, 197-225.
47. Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi. Milli Eğitim Dergisi, 147, 27-33.
48. Nacar, F. S., & Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. İlköğretim Online, 10(2), 493-511.
49. Ogulmus, S. (2001). Kisiler arasi sorun cozme becerileri ve egitimi. Istanbul. Nobel Yayin Dagitim. 130-131.
50. Baykul, Y. (2002). İlköğretimde matematik öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
51. Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. İlköğretim Online, 9(2), 446-458.
52. Sonmaz, S. (2002). Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
53. TÜRKÜM, S. (1994). Akilci-Duygusal terapide yansimalar. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 27(2), 969-974.
54. ÜNSAL, Y., & ERGİN, İ. (2011). Fen eğitiminde problem çözme sürecinde kullanılan problem çözme stratejileri ve örnek bir uygulama. Savunma Bilimleri Dergisi, 10(1), 72-91.
55. Erdem, A.R. & Yazıcıoğlu, A. (2015). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi. 9(5).
56. BAĞÇECİ, B., & KİNAY, İ. (2013). Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(44), 335-347.

- 57.** Gelbal, S. (1991). Problem çözme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(6).
- 58.** Bilgin, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- 59.** Kargı, E. (2009). Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSC) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 60.** Frauenknecht, M., & Black, D. R. (1995). Social Problem-Solving Inventory for Adolescents (SPSI-A): development and preliminary psychometric evaluation. Journal of personality assessment, 64(3), 522-539.
- 61.** Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. American Journal of Community Psychology, 10(3), 341.
- 62.** Shure, M. B., & Spivack, G. (1972). Means-ends thinking, adjustment, and social class among elementary-school-aged children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 38(3), 348.
- 63.** Öğülmüş, S. (2004). Ben sorun çözebilirim: kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi. Babil Yayıncılık.
- 64.** Özden, Y. (2020). Öğrenme ve öğretme. Pegem Akademi, 174-181.
- 65.** Gökbüzoğlu, B. (2008). Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- 66.** Taylan, S. (1990). Heppner'in Problem Çözme Envanterinin uyarlama güvenirlik ve geçerlik çalışmaları (Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 67.** Gökbüzoğlu, B. (2008). Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- 68.** D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. Personality and individual Differences, 50(2), 142-147.
- 69.** Beck, J. S. (2005). Cognitive therapy for challenging problems: What to do when the basics don't work. Guilford Press.

70. Alder, H. (2004). Yaratıcı Zekâ, çev. Mehmet Zaman, Cüneyt Avşar. (Hayat Yayıncılık, İstanbul).
71. Konter, E. (2004). Antrenörlük ve takım psikolojisi. Palme Yayınları. 85-87.
72. Balcıoğlu, İ. (2003). Sporun sosyolojisi ve psikolojisi. Bilge Yayıncılık.
73. Yalçinkaya, M., Saraçoğlu, A. S., & Varol, S. R. (1993). Üniversite öğrencilerinin spora ilişkin görüşleri ve beklentileri. Spor bilimleri dergisi, 4(2), 12-26.
74. Yörükoğlu, A. (1990). Gençlik Çağı, Özgür Yayıncılık, İstanbul, 7. Baskı, s14.
75. Gezgin, M. F., & Amman, T. (1993). Temel eğitimde yararlılık açısından spor olgusu. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu, Manisa, 234-237.
76. Yıldırım, C. (2004). Spor kulüplerinde spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin karşılaştırılması (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
77. Ünsal, B., & Ramazanoğlu, F. (2013). Spor medyasının toplum üzerindeki sosyolojik etkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 36-46.
78. Ekmekci, R., & Ekmekçi, A. (2010). Sport marketing. Pamukkale Journal of Sport Sciences, 1(1), 23-30.
79. Erdemli, A. (2008). Spor yapan insan. İstanbul: E yayınları, 125.
80. Şahin, H. M. (2006). Beden Eğitimi ve Spor sözlüğü. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.
81. Kat, H. (2009). Bireysel sporcularla takım sporcularının stres düzeyleri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
82. Kabamba, C., & Bailey, J. (2011). Personality Differences Among Team and Individual Sport Athletes. Randolph College Sport Preferences, 1, 2-17.
83. Lee, V. E., Winfield, L. F., & Wilson, T. C. (1991). Academic behaviors among high-achieving African-American students. Education and Urban Society, 24(1), 65-86.
84. Heppner PP, Peterson CH. The development and implications of a personal-problem solving inventory. Journal of Counseling Psychology. 1982;29:66–75.
85. Şahin N, Şahin NH, Heppner PP. Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of turkish university students. Cognitive Therapy and Research. 1993;4 (17):379–396.
86. Savaşır İ, Şahin NH. Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları. 1997;9.

- 87.** Cohen S, Kamarck T, Mermelstein R A. global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*; (1983) 24: 385-396.
- 88.** Eskin M, Harlak H, Demirkıran F, Dereboy Ç. Algılanan Stres Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Analizi. *New/Yeni Symposium Journal*, 2013, 51(3);132-140.
- 89.** Schreglmann, S., Doğruluk, S. (2012). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 143-150.
- 90.** Tümkeya, S., & İflazoğlu, U. A. (2000). Ç Ü Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6).
- 91.** Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- 92.** Pulur, A., Karabulut, E. O., & Hürmüz, K. O. Ç. (2012). Farklı branşlardaki üst düzey üniversiteli sporcuların problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-6.
- 93.** Öztürk, A., BAYAZIT, B., & Gencer, E. (2016). Judocuların problem çözme becerilerinin ve sportif güven düzeylerinin incelenmesi (Trabzon Olimpiyat Hazırlık Merkezi örneği). *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 145-151.
- 94.** Başa, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- 95.** Bilge, F., Arslan, A. (2000). Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13).
- 96.** Saygılı, H. (2000). Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- 97.** Dağtekin, G., Emrah, A. T. A. Y., Kılınç, A., Eyüboğlu, M., Eyüboğlu, D., Ünsal, A., & Arslantaş, D. (2020). Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Cinsiyete Göre Sigara Tüketimi, Algılanan Stres ve Yaşam Kalitesi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 42(4), 350-356.
- 98.** Ceyhan, A. A., Kara, E. (2021). Öğrenci sporcularda algılanan stres ile psikolojik sağlamlık ilişkisi: başa çıkma stratejileri, bilinçli farkındalık ve algılanan sosyal desteğin aracılığı.

- 99.** Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., Hardy, C. J. (1989). Examining social support networks among athletes: Description and relationship to stress. *The sport psychologist*, 3(1), 23-33.
- 100.** Tuncel, Z., Yalçinkaya, A. M. (2000). Futbolcuların Stres Düzeyleri ve Başa Çıkma Stratejileri H. Ü.. Spor Bilimleri T, Okulu, 3-5.
- 101.** Eraslan, M. (2016). Yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre kick boks sporcularının algılanan stres düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5069-5077.
- 102.** Özbekçi, F. (1989). Farklı spor dallarında yaşanan müsabaka stres düzeylerinin araştırılması (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- 103.** Pluhar, E., McCracken, C., Griffith, K. L., Christino, M. A., Sugimoto, D., Meehan III, W. P. (2019). Team sport athletes may be less likely to suffer anxiety or depression than individual sport athletes. *Journal of sports science & medicine*, 18(3), 490.
- 104.** Salar, B., Hekim, M., Tokgöz, M. (2012). 15-18 yaş grubu takım ve ferdi spor yapan bireylerin duygusal durumlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 123-135.
- 105.** Canan, F., Ataoğlu, A. (2010). Anksiyete, depresyon ve problem çözme becerisi algısı üzerine düzenli sporun etkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 11(38), 38-43.
- 106.** Bulut, B. (2016). Ergenlerin anksiyete, sosyal destek ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- 107.** B Solomon, G. (2015). Mental toughness among college athletes. *Journal of Applied Sports Science*, 5(3), 171-175.
- 108.** Akpınar, S., Akpınar, Ö. (2017). Yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin bazı değişkenler açısından problem çözme becerileri ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Spor Bilimleri Dergisi*, 3, 180-194.
- 109.** Kaya, M. B. (2018). Yaratıcı dramının stresle başetmeye etkisi (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- 110.** YILDIZ, K. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin zaman yönetimi ve stres algılarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 80-99.
- 111.** Çetin Özden, E. (2010). Polis meslek yüksek okulu öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- 112.** Uluişik, V. (2015). Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin stres ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi (Burdur İli Örneği). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur.
- 113.** Gündoğdu, Z. (2010). Bursa il merkezindeki anadolu liseleri, kız meslek liseleri ve genel liselere devam eden 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin çatışma eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Unpublished Master Dissertation, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 114.** Grgurinović, T., Sindik, J. (2015). Application of the mental toughness/hardiness scale on the sample of athletes engaged in different types of sports. Fizička kultura, 69(2), 77-87.
- 115.** Atan, T., Göçer, S., Ünver, Ş. (2018). Farklı Branşlardaki Erkek Ve Kadın Sporcuların Atılganlık İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Journal of International Social Research, 11(60).
- 116.** Ünüvar, A. (2003). Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme ve benlik saygısına etkisi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 117.** Yılmaz, E., Karaca, F., Yılmaz, E. (2009). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 12(1), 38-48.

ETİK KURUL ONAYI

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 04
Toplantı Tarihi : 05.04.2023
Toplantı Saati : 11:00

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 05.04.2023 tarihinde toplanarak yapılan başvuruları değerlendirdi ve aşağıdaki kararları aldı:

- 28) Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün 28.03.2023 tarih, 311603 sayılı ve "Etik Kurul Projesi (İlhami ASLAN)" konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. UĞUR ABAKAY'ın Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde danışmanlığını yürüttüğü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi İlhami ASLAN'ın "Okul Sporlarına Katılan Çocukların Stres Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'na değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğrencinin söz konusu yüksek lisans tezi çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

Toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.

 T.C. Gaziantep University

EKLER

Ek 1: Algılanan Stres Ölçeği

ALGILANAN STRES ÖLÇEĞİ (ASÖ)					
Yönerge: Aşağıda geçtiğiniz ay içerisindeki yaşantınızla ilgili sorular sorulmuştur. Sorulan soruların herhangi doğru bir yanıtı yoktur. Burada amaçlanan yaşadığınız olaylar ve deneyimler hakkında duygu ve düşüncelerinizi anlamaktır. Sizlere en uygun gelen şekilde cevaplayabilirsiniz. Yanıtınızı kutucuğa (X) olarak yapabilirsiniz.					
	Hiçbir Zaman	Neredeyse Hiçbir Zaman	Bazen	Oldukça Sık	Çok Sık
1. Geçen ay, beklenmedik bir şeylerin olması nedeniyle ne sıklıkta rahatsızlık duydunuz?					
2. Geçen ay, hayatınızdaki önemli şeyleri kontrol edemediğinizi ne sıklıkta hissettiniz?					
3. Geçen ay, kendinizi ne sıklıkta sinirli ve stresli hissettiniz?					
4. Geçen ay, ne sıklıkta gündelik zorlukların üstesinden başarıyla geldiniz?					
5. Geçen ay, hayatınızda ortaya çıkan önemli değişikliklerle etkili bir şekilde başa çıktığınızı ne sıklıkta hissettiniz?					
6. Geçen ay, kişisel sorunlarınızı ele alma yeteneğinize ne sıklıkta güven duydunuz?					
7. Geçen ay, her şeyin yolunda gittiğini ne sıklıkta hissettiniz?					
8. Geçen ay, ne sıklıkta yapmanız gereken şeylerle başa çıkamadığınızı fark ettiniz?					
9. Geçen ay, hayatınızdaki zorlukları ne sıklıkta kontrol edebildiniz?					
10. Geçen ay, ne sıklıkta her şeyin üstesinden geldiğinizi hissettiniz?					
11. Geçen ay, ne sıklıkta kontrolünüz dışında gelişen olaylar yüzünden öfkeleniniz?					
12. Geçen ay, kendinizi ne sıklıkta başarmak zorunda olduğunuz şeyleri düşünürken buldunuz?					
13. Geçen ay, ne sıklıkta zamanınızı nasıl kullanacağınızı kontrol edebildiniz?					
14. Geçen ay, ne sıklıkta problemlerin üstesinden gelemeyeceğiniz kadar biriktiğini hissettiniz?					

Ölçek izin belgesi

İlt: STRES ÖLÇEĞİ İZİN TALEBİ



Gelen Kutusu x



ilhami aslan

16:32 (45 dakika önce)



Alıcı: ben ▼

Gönderen: Mehmet Eskin

Gönderildi: 23 Mayıs 2022 Pazartesi 13:58

Kime: ilhami aslan

Konu: Re: STRES ÖLÇEĞİ İZİN TALEBİ

kullanabilirsiniz, başarılar

On Mon, May 23, 2022 at 1:53 PM ilhami aslan <ilhami.aslan@gaaziantep.edu.tr> wrote:

Merhaba Mehmet hocam. Ben Gaziantep Üniversitesi Prof. Dr. Uğur Abakay'ın yüksek lisans öğrencisi İlhami Aslan.

2013 yılında yapmış olduğunuz "**Algılanan Stres Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlik Analizi**" adlı araştırma makalenizde bulunan "**Algılanan Stres Ölçeğinin (ASÖ)**" yapmakta bulunduğum tez çalışmamda uygun olduğunu düşünüyorum.

İzniniz olursa çalışmamda kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

Ek 2: Problem Çözme Envanteri

Bu envanter sizlerin günlük hayatta karşılaştığınız problemler karşısında nasıl tepki verdiğinizi anlamaya yönelik yapılmaktadır. Bahsettiğimiz problemler sınavlarda karşınıza çıkan türden problemler değildir. Bu problemler herkesin başına gelebilen (günlük sıkıntılar, arkadaşlarla problemler, karamsarlık, içe kapanıklık, sinirli olma, müsabak esnasında geriye düşme, yenilme vb.) problemlerdir. Aşağıdaki soruları yanıtlarken lütfen samimi bir şekilde cevaplayıp, bu sorunlarla karşılaştığınız her zaman verdiğiniz normal tepkilere göre doldurunuz. Cevaplarınızı **"bu problemleri nasıl çözerim? "** ve **" burda bahsedilen problem durumunda ben nasıl davranırdım "** yaklaşımıyla yanıtlamanız gerekmektedir. **Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre (X) işareti koyarak değerlendirin:**

1. Her zaman böyle davranırım 4. Bazen böyle davranırım
2. Çoğunlukla böyle davranırım 5. Nadiren olarak böyle davranırım
3. Sık sık böyle davranırım 6. Asla böyle davranmam

Ne Sıklıkla Böyle Davranırsınız	1	2	3	4	5	6
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	1	2	3	4	5	6
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1	2	3	4	5	6
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	1	2	3	4	5	6
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1	2	3	4	5	6
5. Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5	6
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5	6
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	1	2	3	4	5	6
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	1	2	3	4	5	6
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	1	2	3	4	5	6
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1	2	3	4	5	6
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	1	2	3	4	5	6
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	1	2	3	4	5	6
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	1	2	3	4	5	6
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
17. Genellikle aklıma il gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5	6
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tarar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	1	2	3	4	5	6
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6

21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1	2	3	4	5	6
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	1	2	3	4	5	6
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum.	1	2	3	4	5	6
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğine güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	1	2	3	4	5	6
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	1	2	3	4	5	6
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1	2	3	4	5	6
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1	2	3	4	5	6
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam	1	2	3	4	5	6
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1	2	3	4	5	6
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	1	2	3	4	5	6
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6

Problem Çözme Envanteri izin belgesi

İlt: olcek izni ★ Gelen Kutusu x



İlhami aslan
Alıcı: ben

16:28 (50 dakika önce) ☆ ↶ ⋮

Gönderen: Gulsen T. <[redacted]>

Gönderildi: 29 Haziran 2022 Çarşamba 00:56

Kime: [redacted] <[redacted]>

Konu: olcek izni

Merhaba

roblem Çözme Becerileri Ölçeği'ni araştırma amaçlı olarak kullanmanızda benim açımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Ancak sizden önemli ricam, Ölçeğin başka kopyalarını değil; size gönderdiğim kopyasını ve ölçek formunun son sayfasındaki kaynakları da kullanmanızdır. Kaynakları ekte dijital ortamda gönderiyorum. Ayrıca, Envanterin orijinalinin P. Paul Heppner tarafından geliştirilmiş olduğu bilgisiyle gerekli referanslarının da çalışmanızda verilmesi gerekecektir. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Nesrin Hisli Sahin, PhD
Adjunct Professor
School of Psychology & Counseling
Fairleigh Dickinson University
[redacted]
[redacted]

ÖZGEÇMİŞ

İlköğrenimini Hatay’da Vali Teoman İlköğretim okulunda tamamladı. Orta öğretimini ise Necmi Asfuroğlu Anadolu Lisesi’nde tamamladı. 2012 yılında Mustafa Kemal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünü kazandı ve 2016 yılında mezun oldu. 2017 yılında Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde Şehit Servet Tomak ortaokulunda göreve başladı ve ardından Hatay ilinde Yörükler Anadolu Lisesi’nde görevine devam etti. 2020 yılında Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı’nda tezli yüksek lisans programına başladı.

