

**BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNİN BENLİK SAYGISI  
VE ÖZNEL İYİ OLUŞ ÜZERİNE ETKİSİ**

**Süleyman MUNUSTURLAR**

Doktora Tezi

**BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNİN BENLİK SAYGISI  
VE ÖZNEL İYİ OLUŞ ÜZERİNE ETKİSİ**

**Süleyman MUNUSTURLAR**

Doktora Tezi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

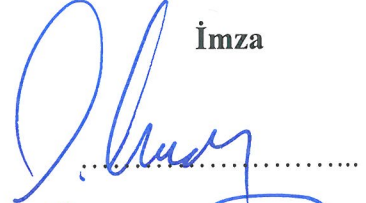
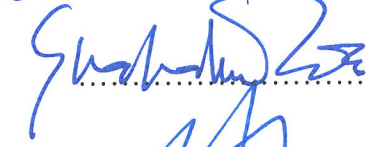



Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Eskişehir, Eylül 2014


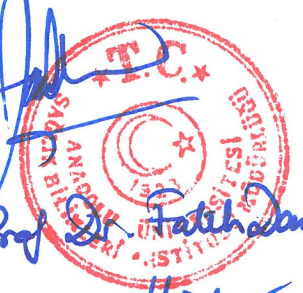
**Tez Danışmanı:** Prof.Dr. Coşkun BAYRAK

## Jüri ve Enstitü Onayı

Süleyman MUNUSTURLAR'ın "Boş Zaman Eğitiminin Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Üzerine Etkisi" başlıklı Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalındaki Doktora Tezi 17.10.2014 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	Prof.Dr. Coşkun BAYRAK	
Üye	Prof.Dr. Suat KARAKÜÇÜK	
Üye	Prof.Dr. Metin ARGAN	
Üye	Doç.Dr. Nevzat MİRZEOĞLU	
Üye	Yard.Doç.Dr. Yücel ŞİMŞEK	

Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 25.09.2014 tarih ve 26 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

  
Prof. Dr. Fatih Adnan  
  
Müdür

## ÖZGEÇMİŞ

### Bireysel Bilgiler

- Adı ve Soyadı : Süleyman Munusturlar
- Doğum Tarihi ve Yeri : 6 Nisan 1983 / Eskişehir
- Uyruğu : Türkiye Cumhuriyeti
- Medeni Durumu : Bekar
- Adres : Anadolu Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, İki Eylül Kampüsü, Eskişehir.
- Telefon : 0 222 335 05 80 / 6794
- E-posta : suleymanmunusturlar@anadolu.edu.tr

### Eğitim Durumu

- İlköğretim : Ulu Önder İlk Okulu, 1994.  
Tepebaşı Orta Okulu, 1997.
- Orta öğretim : Gazi Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi, 2001.
- Lisans : Anadolu Üniversitesi, Rekreasyon Bölümü, 2006.
- Yüksek Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, 2011.
- Yabancı Dil : İngilizce

### Yayımlar

- Munusturlar, S., Mirzeoğlu, N., Mirzeoğlu D. The Effect Of Different Teaching Styles Used In Physical Education Courses On Academic Learning Time. *Education and Science*, Vol. 39, No 173, 2014.
- Akyıldız, M.& Munusturlar, S., Examining Experiential Qualities On The Stage: A Study On Leisure Experience of Salsa Dancing. *International Journal of Human Sciences*, Vol: 11 (2), pp.625-635, 2014.

## **Bildiriler**

- Munusturlar, S., and Bayrak, C., Development of Leisure Education Scale: Pilot Study, 13<sup>th</sup> International Sport Sciences Congress, 7-9 November 2014, Konya, Turkey (Best oral presentation award in recreation field).
- Munusturlar, S., and Bayrak, C. Leisure Education Qualities In A Turkish Sample. The Clute Institute International Education Conference, 04-07 August, 2014, San Francisco, California, USA.
- Munusturlar, S., Çelen, A., Mirzeoğlu, A.D. Akran Öğretimi Modeli'nin Beden Eğitimi Derslerinde Akademik Öğrenme Zamanına Etkisi. International Teacher Education Conference, February 5-7, 2014, Dubai, UAE.
- Mirzeoğlu, A.D., Çelen, A., Munusturlar, S. Akran Öğretim Modelinin Voleybol Becerilerini Öğrenmeye Etkisi. International Teacher Education Conference, February 5-7, 2014, Dubai, UAE.
- Aydoğdu, E., Yılmaz, E., Mirzeoğlu, A.D. Munusturlar, S. Farklı Puan Türüne Göre Öğretmenlik Bölümlerine Yerleştirilen Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması, 7. Ulusal Spor Bilimleri Kongresi, 15-17 Mayıs 2014, Karaman, Türkiye.
- Bıçak, A., Munusturlar, S., Özçakır, S. Kaba, T., Danış, F. According to Some Variables, Examination Of Leisure Attitudes Of Students and Workers. The 55th ICHPER-SD World Congress&Exposition, December 19-21, 2013. İstanbul, Turkey.
- Çevren, R., Munusturlar, S., Özçakır, S., Arslandaş, E. An Investigation Of Physical Education And Primary School Teacher Candidates' Perceptions Of Metaphors. The 55th ICHPER-SD World Congress&Exposition, December 19-21, 2013. İstanbul, Turkey.
- Munusturlar, S., Mirzeoğlu, N., Mirzeoğlu D. The Effect of Different Teaching Styles Used in Physical Education Lessons On Academic Learning Time. 12th International Sport Sciences Congress, 12-14 December 2012, Denizli, Turkey.
- Munusturlar, S., Durbacea, M.B. Sport Choises and Leisure Attitudes of Young University Students. The 6th. Conference of Youth Sport, 6-9 December 2012, Bled, Slovenia.
- Mirzeoğlu, D.E., Çelen, A., Munusturlar, S., Beden Eğitimi Derslerinde Çalışma Yaprağı Kullanımına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Belirlenmesi, 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-29 Eylül 2012, Bolu, Türkiye.
- Munusturlar, S., Çelik, V.O., Üniversite Öğrencilerinin Yerel Yönetimlerin Bir Rekreasyon Faaliyeti Olarak Spor Hizmetleri Konusundaki Görüşleri: Eskişehir Tepebaşı Belediyesi Örneği. I. Rekreasyon Araştırmaları Konfresi, 12-15 Nisan 2012, Kemer, Antalya.
- Munusturlar, S., "Attitudes Of Prospective Physical Education Teachers Towards Their Profession", 13th FEPSAC European Congree of Sport Psychology, Maderia Island-Portugal, July 12-17, 2011.

- Munustutlar, S., Mirzeoğlu, N., “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Benlik Kavramları İle Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşımın İncelenmesi”, 11th.International Sport Sciences Congress, Gazi University, Antalya, Turkey, November 10-13, 2010.
- Özcan G.,Şişman K., Kocaağa, E., Mirzeoğlu, D., Munusturlar, S., Kiyak, Ö., Çiçek, N., “ Sosyal Etkinliklerin Benlik Algısına Etkisi”, 11th.International Sport Sciences Congress, Gazi University, Antalya, Turkey, November 10-13, 2010.
- Munusturlar, S., “ Internet Usage In Sports Marketing As A Competition Tool: A Theoretical View”, 10th.International Sport Sciences Congress, Abant izzet Baysal University, Bolu, Turkey, October 23-25, 2008.
- Munusturlar, S., Çelik V.O. ve Şimşek K.Y., “ Investigation of Hopeleness Levels of Prospective Students In School of Physical Education and Sport”, 5. International Scientific Conference on Kinesiology: Kinesiology Research Trends And Applications, p. 1007, Zagrep, Croatia, 10-14 September, 2008.

## ÖNSÖZ

Rekreasyon ve boş zaman alanında kullanılan ölçekler boş zaman katılımcılarının profillerini, katılım nedenlerini ve sıklıklarını, boş zaman ve rekreasyona bakış açılarını ve boş zaman davranışları gibi önemli bilgileri bize sağlamanın yanı sıra gerek ulusal gerekse uluslararası bazda karşılaştırmalar yapmak için de bize önemli fırsatlar sunmaktadır. Uluslar arası alan yazın ile karşılaştırıldığında ülkemizde rekreasyon ve boş zaman alanında geliştirilen ölçeklerin sayısının oldukça sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Boş zaman eğitimi çerçevesinden bakıldığında ise, ülkemizde boş zaman eğitimi ile ilgili çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülürken, bu alanda geliştirilen herhangi bir ölçeğe ise rastlanılmamıştır. Uluslararası alan yazında birçok boş zaman eğitimi yaklaşımı ve modeli olmasına karşın, boş zaman eğitimine özgü değerlendirmelerin ya her öğrenme alanına özgü birden çok ölçek kullanılarak ya da kuramsal ilişkisi olan kavramları (yaşam tatmini, boş zaman tatmini, öznel iyi oluş, yaşam kalitesi vb.) ölçek tahminde bulunma yoluyla yapıldığı görülmektedir. Bu problemin tespitiyle, hem Türkiye örneğinde boş zaman eğitimi boyutlarını belirleyerek her boyutu doğrudan ölçme olanağı sağlayan bir ölçme aracı geliştirmek hem de bu ölçme aracını uluslararası alan yazına kazandırmak amacıyla başlatılan uzun soluklu bir sürece girilmiştir.

Bu uzun soluklu ve zorlu süreci sonlandırmak değerli hocalarımla, meslektaşlarımla, dostlarımla ve ailemin desteği ile mümkün olmuştur. Bu desteklerin en başında, yıllardır gerek mesleki gerekse akademik bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşarak, bana yol göstererek, desteğini hiç esirgemeyen, değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Coşkun BAYRAK'a çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimimin başından bu yana kapısını her çaldığımda değerli bilgi, görüş ve desteğini hiç esirgemeyerek bana ışık tutan ve tezimin son halini almasında büyük katkısı olan değerli hocam Prof. Dr. Metin Argan'a, çalışmanın başından beri büyük titizlik göstererek öneri ve eleştirileri ile tezime sağladığı katkılardan dolayı Yard. Doç. Dr. Yücel ŞİMŞEK'e, paha biçilemez emeği, değerli görüşleri, yardımları ve varlığıyla tezimin ortaya çıkmasında büyük emeği olan değerli Yard. Doç. Dr. Müge AKYILDIZ'a, ayrıca, araştırma verilerinin toplanmasında büyük yardımları olan başta Okt. Türkan Nihan SABIRLI olmak üzere, Arş.Gör.Dr Sabri ÖZÇAKIR'a, Yrd.Doç.Dr. Nuriye ÖZENGİN'e, Arş.Gör. Hüseyin ÇEVİK'e ve desteğini esirgemeyen tüm hocalarıma, çalışma arkadaşlarıma ve dostlarıma teşekkür ederim.

Teşekkürlerin en büyüğünü varlıklarıyla bana güç veren ve bu günlere gelmemi sağlayan aileme ediyor ve bu doktora tezini annem Sevim MUNUSTURLAR ve babam Erduhan MUNUSTURLAR'a ithaf ediyorum.

Süleyman MUNUSTURLAR

## BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNİN BENLİK SAYGISI VE ÖZNEL İYİ OLUŞ ÜZERİNE ETKİSİ

### ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin boş zaman eğitim düzeylerini belirlenmesi, boş zaman eğitimi ile öznel iyi oluş ve benlik saygısı arasındaki ilişkilerin araştırılmasıdır. Araştırmanın çalışma grupları, pilot çalışma için Anadolu Üniversitesi'nde örgün eğitim gören 711 öğrenciden, asıl uygulama için Anadolu Üniversitesi'nde örgün eğitim gören 1104 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde birbirini izleyen iki çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma olarak ele alınan Çalışma I'de, "Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (BZEÖ)"nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme süreci, madde havuzu oluşturmaya yönelik odak grup çalışması, BZEÖ faktör yapısının belirlenmesi ve ölçme modelinin test edilmesi, geçerlik ve güvenilirlik testlerinden oluşmuştur. Ölçek geliştirme sürecini izleyen Çalışma II'de (nihai uygulama) ise, pilot çalışma sonucunda elde edilen BZEÖ faktör yapısının, benzer ve daha büyük bir örnekleme sınanması ve boş zaman eğitimi, öznel iyi oluş ve benlik saygısı değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik yapısal modelin test edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma I kapsamında psikometrik niteliklerine ilişkin deneysel kanıtlar ortaya konularak 36 madde ve 7 faktörden oluşan Boş Zaman Eğitim Ölçeği geliştirilmiştir. Bu 7 faktör, farkındalık, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, sosyal etkileşim becerileri, can sıkıntısı, zaman yönetimi ve problem çözme olarak isimlendirilmiştir. Çalışma II kapsamında yapılan nihai uygulama analiz sonuçlarına göre, BZEÖ'nin Türk popülasyonunda yer alan üniversite öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu ortaya çıkmıştır. Önerilen hipotetik modele ilişkin analiz sonuçlarına göre, temel yapısal modelin iyi düzeyde doğrulandığı, boş zaman eğitiminin benlik saygısı ve öznel iyi oluş üzerinde pozitif yönlü etkisinin olduğu, benlik saygısının da ve öznel iyi oluş üzerinde pozitif etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** boş zaman eğitimi, öznel iyi oluş, benlik saygısı.



## THE EFFECT OF LEISURE EDUCATION ON SELF ESTEEM AND WELL BEING

### ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the leisure education levels of university students and to explore the relationships between leisure education, well-being and self-esteem. The research was conducted to 711 students, studying at Anadolu University, for the pilot study, and 1104 students, studying at Anadolu University, for the empirical research.

In this sense, two studies were carried out consecutively in this study. In Study I, in which the pilot study was conducted, it was aimed to develop “Leisure Education Scale” (LES). Scale development process was composed of focus groups to set off item pool, determining factor structure of the LES and testing measurement model, and analyzing scale reliability and validity. Following scale development, in the Study II (empirical research), to analyze LES factor structure, which was resulted from the pilot study, with similar and larger sample, and to analyze structural model on the relationships between leisure education with well-being and self esteem was aimed.

In the Study I, the results revealed that the psychometric properties of the Leisure Education Scale including 36 items and 7 factors were satisfactory. These factors are labeled as awareness, intrinsic motivation, extrinsic motivation, social interaction skills, boredom, time management and problem solving. According to the results, it was found that Leisure Satisfaction Scale is a valid and reliable measure for a Turkish population and it has one-factor structure and 5 items. According to the results of the Study II (final study), it was found that LES is a valid and reliable measure for the university students in Turkish population. The results of the analyzes related with testing proposed hypothetical model, it was found that model fits the data well and there are significant positive relationships between leisure education and well-being, and between well-being and self-esteem.

**Key Words:** leisure education, well-being, self esteem.

<b>İÇİNDEKİLER</b>	<b>Sayfa</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	<b>i</b>
<b>ÖNSÖZ</b>	<b>iv</b>
<b>ÖZET</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b>	<b>vii</b>
<b>ÇİZELGELER DİZİNİ</b>	<b>x</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b>	<b>xii</b>
<b>GİRİŞ</b>	<b>1</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE</b>	<b>1</b>
<b>BOŞ ZAMAN EĞİTİMİ</b>	<b>1</b>
<b>BOŞ ZAMAN EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI</b>	<b>5</b>
<b>Mundy – Odum Boş Zaman Eğitimi Modeli</b>	<b>5</b>
<b>Time Wise (Yaşam Boyu Boş Zaman Becerileri Öğrenme Modeli)</b>	<b>7</b>
<b>Boş Zaman Eğitimi Canlandırma Projesi</b>	<b>8</b>
<b>LEAP (Boş Zaman Eğitimi Geliştirme Projesi)</b>	<b>9</b>
<b>İsrail Boş Zaman Eğitim Müfredatı Modeli</b>	<b>9</b>
<b>Çapraz-Kültürel Boş Zaman Eğitim Modeli</b>	<b>10</b>
<b>Okul – Toplum Boş Zaman Bağlantısı</b>	<b>11</b>
<b>Boş Zaman Eğitimi İçeriği Modeli</b>	<b>11</b>
<b>Dattilo ve Murphy'nin Boş Zaman Eğitimi Modeli</b>	<b>11</b>
<b>Florida State Üniversitesi Kapsam Modeli</b>	<b>12</b>
<b>BENLİK SAYGISI</b>	<b>13</b>
<b>BOŞ ZAMAN, BOŞ ZAMAN EĞİTİMİ VE BENLİK SAYGISI İLİŞKİSİ</b>	<b>15</b>
<b>ÖZNEL İYİ OLUŞ (Well-Being)</b>	<b>18</b>
<b>BOŞ ZAMAN, BOŞ ZAMAN EĞİTİMİ VE ÖZNEL İYİ OLUŞ İLİŞKİSİ</b>	<b>19</b>
<b>BENLİK SAYGISI VE ÖZNEL İYİ OLUŞ İLİŞKİSİ</b>	<b>22</b>
<b>Araştırmanın Önemi</b>	<b>24</b>
<b>Araştırmanın Amacı</b>	<b>24</b>
<b>Araştırma Hipotezleri</b>	<b>25</b>

Sayıtlılar	25
Sınırlılıklar	25
Tanımlar	25
<b>YÖNTEM</b>	27
Araştırma Modeli	27
Evren ve Örneklem	27
Veri Toplama Araçları	28
<i>Benlik Saygısı Ölçeği</i>	29
<i>Öznel İyi Oluş Ölçeği</i>	29
<i>Boş Zaman Eğitimi Ölçeği</i>	29
<b>ÇALIŞMA 1</b>	
<b>BOŞ ZAMAN EĞİTİMİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ</b>	31
Alan Yazın Taraması	31
Odak Grup Görüşmeleri	31
Uzman Görüşleri	34
Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin Geçerlilik Ve Güvenirliliğinin Test Edilmesine İlişkin Bulgular (Pilot Çalışma)	36
Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin Psikometrik Nitelikleri	36
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)	36
AFA Veri Seti Uygunluğu	38
AFA'ya İlişkin Bulgular	40
AFA Sonucunda Elde Edilen Faktör Deseni için DFA Sonuçları	42
<b>ÇALIŞMA 2</b>	
<b>BOŞ ZAMAN EĞİTİMİ ÖLÇEĞİ'NİN NİHAİ UYGULAMASI VE ARAŞTIRMA MODELİNİN TEST EDİLMESİ</b>	50
Boş Zaman Eğitimi Ölçeğinin Psikometrik Nitelikleri	50
Veri Seti Uygunluğu	50
AFA'ya İlişkin Bulgular	51
AFA Sonucunda Elde Edilen Faktör Deseni için DFA Sonuçları	54
Boş Zaman Eğitimi Ölçeğine (BZEÖ) İlişkin Geçerlilik Testleri	58
Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Psikometrik Nitelikleri	59
Veri Seti Uygunluğu	59
Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	60

<b>Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular</b>	<b>61</b>
<b>Öznel İyi Oluş Ölçeğine İlişkin Geçerlilik Testleri</b>	<b>62</b>
<b>Benlik Saygısı Ölçeğinin Psikometrik Nitelikleri</b>	<b>63</b>
<b>Veri Seti Uygunluğu</b>	<b>63</b>
<b>Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular</b>	<b>63</b>
<b>Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular</b>	<b>64</b>
<b>Benlik Saygısı Ölçeğine İlişkin Geçerlilik Testleri</b>	<b>66</b>
<b>ARAŞTIRMA MODELİNİN TEST EDİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR</b>	<b>67</b>
<b>TARTIŞMA ve SONUÇ</b>	<b>71</b>
<b>Öneriler</b>	<b>78</b>
<b>KAYNAKLAR</b>	<b>79</b>
<b>EKLER</b>	<b>90</b>

## **ÇİZELGELER DİZİNİ**

<b>Çizelge No ve Adı</b>	<b>Sayfa</b>
<b>Çizelge 1.</b> Toplam Öğrenci Sayıları, Kotalar ve Ulaşılan Örneklem	<b>28</b>
<b>Çizelge 2.</b> Odak Grubun Demografik Özellikleri ve Görüşme Detayları	<b>32</b>
<b>Çizelge 3.</b> Odak Grup Görüşmesinde Kullanılan Anahtar Sorular	<b>33</b>
<b>Çizelge 4.</b> Alan Yazın Taraması ve Odak Grup Görüşmeleri Sonucu Ortaya Çıkan Temalar	<b>34</b>
<b>Çizelge 5.</b> Lawshe Minimum Kapsam Geçerliliği Ölçütü (KGÖ)	<b>35</b>
<b>Çizelge 6.</b> Toplam Öğrenci Sayıları ve Pilot Çalışmadaki AFA İçin Örneklem Kotaları	<b>37</b>
<b>Çizelge 7.</b> Boş Zaman Eğitimi Ölçeği Verilerinin Dağılımına İlişkin Bulgular	<b>38</b>
<b>Çizelge 8.</b> AFA için Seçilen Örnekleme İlişkin Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular	<b>39</b>
<b>Çizelge 9.</b> Boş Zaman Eğitimi Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	<b>41</b>
<b>Çizelge 10.</b> Faktörler Arasındaki Korelasyon Matrisi ve Ortalamalar	<b>42</b>
<b>Çizelge 11.</b> Toplam Öğrenci Sayıları Pilot Çalışmadaki DFA İçin Öğrenci Kotaları	<b>43</b>
<b>Çizelge 12.</b> DFA için Seçilen Örnekleme İlişkin Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular	<b>44</b>
<b>Çizelge 13.</b> Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'ne İlişkin Uyum İndeksleri	<b>47</b>
<b>Çizelge 14.</b> Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Nihai Uygulama) AFA Sonuçları	<b>52</b>
<b>Çizelge 15.</b> Faktörler Arasındaki Korelasyon Matrisi ve Ortalamalar	<b>54</b>
<b>Çizelge 16.</b> Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'ne (Nihai Uygulama) İlişkin Uyum İndeksleri	<b>56</b>
<b>Çizelge 17.</b> Öznel İyi Oluş Ölçeği AFA Sonuçları	<b>60</b>
<b>Çizelge 18.</b> Öznel İyi Oluş Ölçeği'ne İlişkin Uyum İndeksleri	<b>62</b>
<b>Çizelge 19.</b> Benlik Saygısı Ölçeği AFA Sonuçları	<b>64</b>

<b>Çizelge 20.</b> Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Uyum İndeksleri	<b>66</b>
<b>Çizelge 21.</b> Tüm Ölçekler Arasındaki Korelasyon Matrisi ve Ortalamalar	<b>68</b>
<b>Çizelge 22.</b> Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri	<b>70</b>

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No ve Adı	Sayfa
Şekil 1. Mundy – Odum Boş Zaman Eğitim Modeli	6
Şekil 2. Mundy Programlanmış Boş Zaman Eğitimi Bileşenleri ve Alt Bileşenleri	7
Şekil 3. Time Wise Boş Zaman Eğitim Modeli	8
Şekil 4. Çapraz Kültürel Boş Zaman Eğitim Modeli	10
Şekil 5. Öznel İyi Oluşun Bileşenleri	18
Şekil 6. Araştırma Modeli	27
Şekil 7. Boş Zaman Eğitimi Ölçeği 1. Düzey DFA Standardize Değerleri	46
Şekil 8. Boş Zaman Eğitimi Ölçeği 2. Düzey DFA Standardize Değerleri	49
Şekil 9. Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Nihai Uygulama) Birinci Düzey DFA Sonucu İlişkiler ve Hata Varyansları	55
Şekil 10. Boş Zaman Eğitimi Ölçeği İkinci Düzey DFA Sonucunda İlişkiler ve Hata Varyansları	57
Şekil 11. Öznel İyi Oluş Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları ve Hata Varyansları	61
Şekil 12. Benlik Saygısı Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları ve Hata Varyansları	65
Şekil 13. Yapısal Modele İlişkin Yol Analizi	69
Şekil 14. Yapısal Modele İlişkin Yol Katsayıları ve t Değerleri	71

## GİRİŞ

Yirminci yüzyılda birçok etken boş zaman eğitimini amaç ve işlevsel yönden değişime zorlamıştır. İnsan hakları, bilim ve teknolojik alandaki gelişmeler ile toplumun sosyo-ekonomik statüsündeki değişimler eğitimden beklentilerin artmasına yol açmış ve geleneksel eğitime baskı yaparak boş zaman eğitimini birey yararına değiştirmeye zorlamıştır. Boş zaman eğitimi, değişen eğitim anlayışı içinde önemli bir unsuru oluşturmaktadır. Aynı zamanda örgün eğitim dışında da eğitimi doğrudan veya dolaylı olarak desteklemektedir. Eğitim sürecinin işlevselliğinde boş zaman eğitiminin önemli bir yeri vardır (Torkildsen, 1992, 25).

Boş zaman aktivitelerine katılımın yaşam kalitesi, iyi hissetme ve mutlu olma gibi birçok öge üzerindeki etkileri birçok araştırmada ortaya konulmuştur. Boş zaman faaliyetleri insan davranışlarının en az kısıtlandığı, kişinin kendi özgür iradesiyle seçim yaptığı alanlar olduğundan, insanlar için neşe ve zevk kaynağı olduğu, aktivitelere katılan bireylerin ise daha sağlıklı ve mutlu oldukları ortaya çıkmıştır.

Her ne kadar bilimsel araştırmalarla boş zaman aktivitelerine katılımın bilişsel, duyuşsal, ruhsal ve davranışsal yönden faydalarının kanıtlanması önemliyse de, insanları bu bilgiler ışığında aydınlanarak, boş zaman katılım eylemine geçiremedikten sonra çok fazla bir anlam ifade ettikleri söylenemez. İnsanların boş zaman aktivitelerinin yaşama olan katkılarını öğrenmeleri, bir boş zaman farkındalığının yaratılması, güdülenmeleri, aldıkları bu bilgileri davranışa dönüştürmeleri ve yaşam felsefesi olarak benimsemeleri hem kişisel hem de toplumsal gelişim için büyük bir önem taşımaktadır. Bu noktada önem kazanan kavram boş zaman eğitimidir. Bir bireyin boş zaman eğitim düzeyi ne kadar yüksek ise, bir başka deyişle boş zamanlarını bilinçli, planlı ve akılcı değerlendirme yetisine ne kadar sahipse, boş zamanın sağladığı yararlıardan faydalanma olasılığı da o kadar fazladır.

İnsanların yaşam gayelerinin başında yer alan, mutluluk kavramının pozitif psikolojide öznel iyi oluşa karşılık geldiğini savunan görüşler büyük çoğunlukta. Öznel iyi oluş içinde hem yaşam kalitesi, hem de olumlu ve olumsuz duygulanımı içinde barındıran bir kuramsal çatıya sahip olduğundan (Pavot ve ark., 1997) insanların ruh halini ve yaşam memnuniyetlerini belirleme de anahtar rol oynadığı söylenebilir. Benlik saygısı ise, kişinin olması gerektiğini düşündüğü insan modeli ile kendisini karşılaştırdığı ve kendisi ile ilgili fikir sahibi olmasına yarayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası alan yazında boş zaman eğitimi ile ilgili olmasa da, boş zaman katılımı, boş zaman doyumu, boş zaman motivasyonu gibi birçok kavram ile öznel iyi oluş ve benlik saygısı arasında bir ilişki olduğunu savunan yapısal modeller mevcuttur.

Bu araştırmada uluslararası alan yazında yer alan, boş zaman eğitim yaklaşımları ve modellerine ait öğrenim modüllerinden faydalanılarak geliştirilmesi planlanan boş zaman eğitim ölçeği sayesinde katılımcıların boş zaman düzeyleri ve bunu etkileyen faktörler açıklanmaya çalışılacaktır. Ayrıca oluşturulacak yapısal model ile boş zaman eğitimi ile benlik saygısı ve öznel iyi oluş kavramları arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılacaktır.



## KURAMSAL ÇERÇEVE

### BOŞ ZAMAN EĞİTİMİ

Boş zaman tıpkı eğitim, iş, sağlık gibi temel bir insan hakkıdır ve hiç kimse cinsiyet, cinsel yönelim, yaş, ırk, din, mezhep, sağlık durumu ya da ekonomik nedenlerden dolayı bu haktan mahrum bırakılamaz. Toplumlar birçok karmaşık ve birbiriyle iç içe geçen yapılardan oluşur ve bu yapılardan biri olan boş zaman bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal olarak iyi olmasını sağlayan bir olgu, yaşam kalitesini arttıran bir kaynaktır (Sivan ve Ruskin, 2000: 1).

Eğitimin temel amacı insanlarda tutum ve değer geliştirmek ve onları yaşamlarından daha çok tatmin almalarını, daha çok eğlenmelerini ve daha güvende hissetmelerini sağlayacak bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bu bakış açısından görüldüğü üzere, eğitim sadece ekonomi ya da iş odaklı değil, aynı zamanda bireyin toplumun bir üyesi olarak katılımını sağlamak ve yaşam kalitesini yükseltmek için de eşit şekilde önemlidir (Sivan ve Ruskin, 2000: 1). Bu yüzden boş zaman eğitimi, boş zaman tutumlarının, değerlerinin, bilgisinin, becerilerinin ve kaynaklarının gelişiminden oluşan bir yaşam boyu öğrenme sürecidir (World Leisure, 1998, Akt: Sivan ve Ruskin, 2000: 1).

Boş zaman eğitimi; boş zamanın doğru kullanımıyla ilgili olan bilişsel, duyuşsal ve bedensel alan öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmelerine hizmet eden pedagojik, deneysel ve rekreasyonel deneyimler sağlama olarak tanımlanmaktadır (WLRA, 2001: 203). Boş zaman uygulamaları ve boş zaman aktiviteleri hem formal hem de informal olarak ortaya çıkabilmektedir (WLRA, 2001: 203; Tezcan, 1982: 81-83). Tezcan (1982: 72) boş zaman eğitimi daha kaliteli bir yaşam sürmek ve kişiliğin gelişmesi için önemli bir fırsat olarak görerek, insanların boş zamanlarını yapıcı ve akılcı şekilde değerlendirmeyi öğrenme süreci olarak tanımlamıştır.

Boş zaman için eğitim kavramı aslında çok güncel bir değişken değildir. Geçmişe bakıldığında Aristo, Plato ve Sokrates gibi filozofların tanımladığı bireysel eğitimin bir parçası olarak da ele alınabilmektedir (Bull, Hoose ve Weed, 2003: 260). Öyleki, Aristo boş zamandan zevk alarak değerlendirmeyi göz önüne alan öğretim ve eğitim kodlarından bahseder. Ayrıca, eğitimin başlıca kollarının, okuma yazma, spor, müzik ve resim olduğunun üzerinde durur (Karaküçük, 2005: 131).

Boş zaman eğitimi ve uygulamaları okullarla, özellikle de devlet okulları ile çok özdeşleşmiştir (WLRA, 2001:203; Edginton ve ark. 2004: 488). Boş zaman eğitiminin okullardaki tarihine bakıldığında 1890'ların başlarında sadece kent okullarıyla okul sonrası ve tatil oyun programları şeklinde sınırlı kalan bu eğilim, 20. yüzyılda da Rochester (1907), Milwaukee (1911) ve Los Angeles (1914) gibi şehirlerde devam etmiştir. Ancak 1910 ile 1930 yılları arasında, binlerce okul spor branşlarını, hobileri, sosyal ve akademik deneyimleri içeren kapsamlı ek müfredat programları ve aktiviteleri oluşturmuşlardır (Kraus, 1990). 1918'de Amerika Ulusal Eğitim Birliği, Ortaöğretimin Ana Prensiplerini dördüncü kez düzenleyerek eğitimin yedi temel prensibinin bir tanesini "boş zamanın doğru kullanımı" olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere, boş zaman eğitiminin devlet politikaları ile desteklenerek, eğitim

programlarına dahil edilmesi düşüncesi temelinin 20. yüzyılın başlarına dayandığı görülmektedir (AAPAR, 2011: 9; Leitner ve Leitner, 2004: 23; Sivan ve Ruskin, 2000: 3; Ruskin ve Leitner, 2002).

Boş zaman eğitiminin okullarda gerçekleştirilmesi görüşünü savunanlardan biri olan Brightbill (1966), boş zaman eğitiminin ne kadar yaygın eğitim kapsamında görülse de aslında en sağlam ve kalıcı temellerini örgün eğitim yoluyla atılacağını ifade etmiştir. Bu yüzden okullar boş zamanları zenginleştirmek için hayat boyu kullanılacak beceri, davranış ve tutumların kazandırılmasını en üst düzeyde sağlamalıdır (Brightbill, 1966). Yine Miller ve Robinson (1963) birçok toplumun en fazla üyeye sahip en büyük kamu kurumu olma özelliklerine bakıldığında, okulların rekreasyon anlayışını geliştirmek için çok büyük ve önemli rol oynamaları gerektiğinin farkında olmalarını vurgulamıştır (Akt. Sivan ve Ruskin, 2000: 4). Mirzeoğlu (1995), boş zaman eğitiminin gelişmiş ülkelerde eğitim programlarının bir parçası konumunda olmasına karşın, Türkiye’de halen bu anlayışın hakim olmadığını ve bunun da insanların boş zamanlarını yararsız ve yanlış değerlendirme sonuçlarını doğurduğu tespitini yapmıştır.

Boş zaman eğitiminin okul sistemi içerisinde gerçekleştirilmesi çok yaygın bir uygulama olmasına karşın, sadece formal eğitim uygulamaları ile sınırlı değildir (WLRA, 2001: 203; Edginton ve ark. 2004: 488). Edginton ve ark. (2004: 488) boş zaman deneyiminin doğallığını oluşturmanın çok zor olduğunu; ancak imkânsız olmadığını ifade etmiş ve bireyler ile birçok kurumun sorumluluğunda olan boş zaman eğitiminin çeşitli faktörlerle desteklenen bir kavram olduğunu ifade etmişlerdir. Bu faktörler;

*Toplum ve Yetişkin Eğitimi Hareketi:* Bu uygulamaların birçoğu yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış uygulamaları içermektedir. Bu uygulamalar kimi zaman eğitim uygulamaları dışındaki zaman diliminde bir okulda ya da halk merkezlerinde vb. yerlerde gerçekleştirilebilir.

*Yaşam Laboratuvarı:* Bir tutumu ya da bilgiyi okulda kazandırmak hatta gerçeğe yakın uygulamalarını yapmak mümkündür. Ancak bu uygulamalar hiçbir zaman gerçek hayat kadar etkili olamaz. Bu yüzden bireylerin kendi boş zaman becerilerini uygulamaları ve toplumdaki, komşuluktaki ya da evdeki toplam boş zaman çevrelerini geliştirmeleri çok önemlidir.

*Yaşam Boyu Öğrenme:* Bir kişi okuldan mezun olduğunda öğrenme süreci sonlanmaz, yaşamı boyunca devam eder.

*Yarı Resmi Öğrenme Ortamları:* Ev, toplum, işyeri ve ofis öğrenme için yarı resmi merkezler olarak nitelendirilebilir.

*Diğer Kurumlar:* Gençlik hizmetleri kurumları, dini kuruluşlar, özel kurs ya da kamp kurumları, bölgesel kurumlar ve bunlara benzeyen birçoğu boş zaman eğitiminin bir türünü sunmaktadırlar.

*Okullar:* Aslında okullar bakıldığında toplumun çok büyük bir kesimine ulaşmamaktadır. Ayrıca okullar genellikle dokuz ay boyunca ve okul ders saatleri içerisinde faaliyet göstermektedir. Bu yüzden okul ders saatleri dışında kalan zaman diliminin ve yaz aylarına özgü aktif okul uygulamalarının daha yaygın olarak boş zaman katılımı ve oyun deneyimi doğrultusunda gerçekleştirilmesi

gerekir (Edginton ve ark. 2004: 488). Boş zaman eğitimi, boş zaman aracılığıyla bireyin yaşamını iyileştirmek için eğitimsel ve danışmanlık tekniklerinin geniş kapsamlı kullanımını içeren bir süreçtir (Smith,1990: 188).

Mangır ve Aktaş (1992: 10) özellikle üzerinde durulması gereken konunun boş zaman eğitimi ve onun amacı olduğu üzerine vurgu yapmıştır. Boş zaman eğitimi, bireyin boş zamanlarını etkin ve yararlı olabilecek şekilde değerlendirebilmesi için yapılan eğitimidir. Bu eğitimde amaç bireyin kendisini yaratıcı olarak ifade edebilmesi ve kişiliğini geliştirici bir boş zaman faaliyetini seçebilme yeteneğini kazanmasıdır (Mangır ve Aktaş, 1992: 10).

Boş zaman eğitiminin içerdiği temel yönlerini Goodale ve Godbey (1988: 158); (a) insanların potansiyel ve uygun boş zaman fırsatlarını tanımalarında yardımcı olmak, (b) formal ve informal öğretim yoluyla insanlarda katılacakları her aktiviteden tatmin olmaları için gerekli olan entelektüel, sosyal ve fiziksel beceri gelişimini sağlamak, (c) danışmanlık ve rehberlikle kişilerin değer ve ilgilerini belirgin hale getirerek, bunlarla eşleşen aktiviteler sayesinde beklenen tatmine ulaşmayı sağlamak şeklinde ifade etmiştir.

Boş zaman eğitimi, bireyin boş zamanının “akıllı bir biçimde değerlendirilmesi” eğitimidir. Yine boş zaman eğitimi, bireye boş zaman eylemini seçtiğinde kullanacağı bazı estetik ve ahlaksal değerlerin kendisine mal edilmesine yardımcı olan bir eğitimidir. Başka bir açıdan, bireyin kendisini yaratıcı olarak ifade edeceği, etken ve kişiliğini geliştirici boş zaman değerlendirme eylemi için fikir edinmesine yardımcı bir eğitimidir. Kültürün hem aktarılması hem de geliştirilmesi yönünden tıpkı eğitim gibi boş zaman değerlendirmenin de rolü vardır (Tezcan, 1976).

Boş zaman eğitimi ile ilgili iki temel yaklaşımdan bahsetmek mümkündür. Bunlar (a) eğitimin konusu olarak boş zaman ve (b) eğitimin içeriği olarak boş zaman. Eğitimin konusu olarak boş zaman, oyun, rekreasyon, sanat, spor branşları, festivaller, kutlamalar, seyahat, turizm gibi daha birçok varyasyonu içinde barındıran boş zaman aktiviteleri aracılığıyla boş zaman için ya da boş zamanla ilgili eğitimi içermektedir. Eğitimin içeriği olarak boş zaman ise, boş zaman aracılığıyla eğitimi içerir ve sınıflar, oyun alanları, okul sonrası programları, yaz kampları ve toplumsal eğitim programları gibi formal ve informal öğrenme ortamlarını ve düzenlerini içermektedir (AAPAR, 2011: 8).

Boş zaman kavramı hakkında insanların ne bildiği ya da ne düşündüğü üzerine yapılan çalışmaların birçoğu farklı disiplinlerden uyarlanmıştır. Örneğin, çocukların ve yetişkinlerin neden rekreatif etkinliklere katıldıkları ya da oynadıklarını açıklamak için genellikle psikolojik motivasyon teorileri, boş zamanı değerlendirme sonucunda oluşan çatışma ve değerleri açıklamada ise genellikle sosyal hareket gibi sosyolojik teoriler kullanılmaktadır (AAPAR, 2011: 9).

Dünya Boş Zaman Birliği (World Leisure Association)'nin belirlediği boş zaman eğitimi prensiplerini birçok ülke hükümeti müfredat programlarının içerisine adapte etmişlerdir. Belirlenen bu prensiplere özgü alıntılar aşağıda belirtilmiştir (Ruskin, 2001: 17-24'den akt.; Amusa ve ark., 2012: 998).

Kılbaş (2001) boş zamanın, bireyin küçüklükten yaşlılık çağına kadar hayatlarındaki iş yaşamlarının dışında kalan vakitlerini en iyi şekilde değerlendirmeleri için karşılıklarına çıkan en büyük fırsat olduğunu ifade etmiştir. Özellikle küçük yaşlardaki ergenlerin boş zamanlarını daha iyi ve daha yararlı şekilde değerlendirmeleri onların toplum içerisinde yaşayacakları sosyal ve psikolojik sıkıntılar karşısında daha olgun yaklaşımlar sergilemeleri açısından çok önemlidir. Aksi halde bu dönemi uygun bir şekilde geçirmezse yetişkinlik dönemine daha zor geçer, farklı ve kural dışı grupların içine girerek toplumun dışına düşebilir. Toplumun kültürel farklılığı ve değişimi içinde birey bu yeni ortama ayak uydurmak zorundadır. Bu değişim ve gelişim içinde bireyin rekreasyon eğitimine önem vermesi gerekmektedir (Kılbaş, 2001).

Boş zaman eğitim, çalışmak ve sağlık hakkı gibi temel bir insan hakkıdır ve hiç kimse cinsiyet, cinsel tercih, yaş, inanç, çekişme, ekonomik durum, engelli ya da sağlık problemi gibi hiçbir nedenden dolayı mahrum edilmemelidir. Tüm dünya toplumlarında artan tatminsizlik, stres, sıkıntı, fiziksel aktivite eksikliği, insanların günlük yaşamlarındaki yaratıcılık eksikliği ve yabancılaşma giderek artan sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Bütün bu özellikler boş zaman davranışı ile hafifletilebilir, bu boş zaman davranışı da boş zaman eğitimi ile şekillendirilip, oluşturulabilir. Boş zaman bu nedenle yaşam kalitesini yükseltmek için bir kaynak olarak görülmektedir (Sivan ve Ruskin, 2000: 1).

Boş zamanı yalnızca bir kavram olarak görmek yerine, yaşam kalitesini artırmak için önemli bir unsur saymak ve içerdiği değerler ile algılamak gerekmektedir (Lumpkin, 1990). Bu tespiti paralel olarak, boş zaman eğitiminin bir toplumda uygulanması toplumsal kalkınma sürecini doğrudan etkilemektedir. Toplum kalkınması örgün ve yaygın eğitimin yanı sıra toplum içinde yaşayan bireylerin ve grupların yaşam kalitesini artırmak için liderlik etmek gibi resmi olmayan eğitim faaliyetlerinden oluşan bir süreci ifade eder (Sivan ve Ruskin, 2000: 5).

## **BOŞ ZAMAN EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI**

Edginton ve ark. (2004: 480)'na göre; boş zaman eğitimi süreci ya da başka bir ifadeyle boş zaman eğitim programı dört ögenin kazanımını içerir.

*Beceriler:* Her birey bilişsel ve psikomotor becerilerini geliştirerek, yeterliliğini arttırmalıdır.

*Bilgi:* Birey boş zamanını doğru değerlendirmenin kazandıracaklarını doğru öğrenerek bilinç kazanmalıdır. Ayrıca boş zamanlarında hangi alanda, hangi koşullarda, hangi araç gerece ihtiyaç duyarak, ne tür aktivitelere katılabileceği konusunda iyi ve doğru bilgi sahibi olmalıdır.

*Deneyim:* Boş zaman aktivitelerine katılmak kişilerde sonrakilere katılım için bir özgüven oluşturacaktır. Ayrıca katılımı kazançlarını daha iyi anlayabilecektir. Bu yüzden deneyimin önemi çoktur.

*Tutumlar ve Değerler:* Kişilerin boş zaman ve boş zamanı değerlendirme kavramlarına karşı olumlu algılarının oluşması gerekmektedir. Böylelikle deneyimin de yardımıyla boş zamanla ilgili alışkanlıklar, değerler ve tutumlar oluşacaktır (Edginton ve ark., 2004: 480).

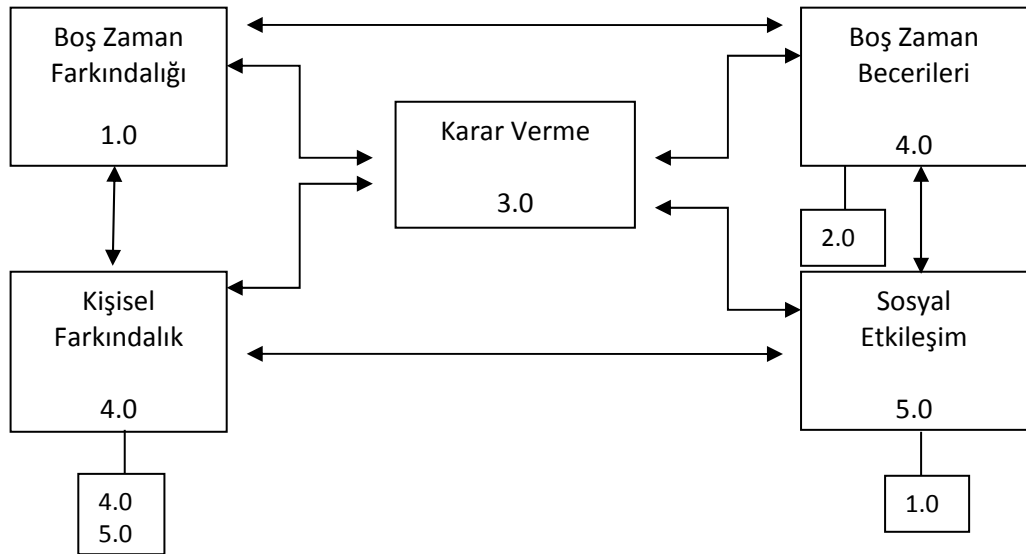
Her ne kadar Edginton ve ark. (2004: 480) böyle bir genelleme yapmış olsa da, uluslararası alan yazında son otuz yıl içerisinde farklı birçok boş zaman eğitimi modeli ve yaklaşımına ait boş zaman eğitimi bileşenlerinin ortaya koyulduğu görülmektedir.

Bazı kaynaklarda boş zaman eğitimi terapatik rekreasyon ile bağdaştırılsa da, boş zaman eğitimi boş zaman programlamanın en temel ögesi durumundadır. Bu modeller toplumsal, bölgesel ya da sistemsel ihtiyaçlara bağlı olarak çeşitlilik gösterebildiği gibi amaca dönük olarak da çeşitlilik arz etmektedir.

Aşağıda alan yazında ulaşılan boş zaman eğitim modellerine yer verilmektedir. Bu modeller gerek boş zaman, boş zaman eğitimi ve rekreasyon alan yazınına katkı sağlamış, gerekse bu çalışma kapsamında geliştirilen “ Boş Zaman Eğitim Ölçeği” nin boyutlandırma aşamasında çok yardımcı olmuştur.

### Mundy – Odum Boş Zaman Eğitimi Modeli

1970’lerin sonlarına doğru Mundy ve Odum (1979: 53) sistem yaklaşımına dayalı ancak bir müfredat programı olmayan beş bileşenli bir model (**Şekil 1**) geliştirmiştir. Bu model boş zaman eğitimi sürecini oluşturan bileşenlerin sistematik bir yapıda gösterildiği ilk modellerdendir. Modelin etkileşimli yapıdaki başarısı yaşam kalitesine giden yolda boş zaman farkındalığı ve beceri gelişiminin kişisel farkındalık ve sosyal etkileşimle harmanlanmasından kaynaklanmaktadır (Edginton, 2004: 485).



Şekil 1. Mundy – Odum Boş Zaman Eğitim Modeli (1979)

Mundy (1998: 58) bu modeli bir müfredat programı niteliği kazandırarak güncellemiş ve yeni program niteliğindeki modeli dört bileşenden oluşturmuştur. Modelin 1979 yılındaki orijinal halinde yer alan karar verme ve sosyal etkileşim bileşenlerine yeni modelde boş zaman becerileri birleşeni altında alt bileşenler olarak yer vermiştir. Modelin güncel hali, bileşenleri ve alt bileşenleri **Şekil 2**'de gösterilmiştir.

<b><i>Boş Zaman Farkındalığı</i></b>	
- Boş zamanın tanımlanması	- Kişisel sorumluluk
- İçsel motivasyon	- Boş zaman deneyimleri
- Kişisel seçilmiş deneyimler	
<b><i>Kişisel Farkındalık</i></b>	
- İlgiler	- İmkanlar
- Değerler	- İhtiyaçlar
- Tutumlar	- Boş zaman beklentileri
- Motivasyon	- Hedefler
- Tatmin	- Kazanımlar
	- Boş zaman engelleri
<b><i>Boş Zaman Becerileri</i></b>	
- Karar verme	- Değerlendirme
- Problem çözme	- Sosyal etkileşim
- Değer belirginleştirme	- Davranış değiştirme teknikleri
- Planlama	- Boş zaman aktivite becerileri
<b><i>Boş Zaman Kaynakları</i></b>	
- Kişisel	- Mekanlar
- Ürünler	- Toplum
- Ekipman	- Çevre

Şekil 2. Mundy Programlanmış Boş Zaman Eğitimi Bileşenleri ve Alt Bileşenleri (Mundy, 1998).

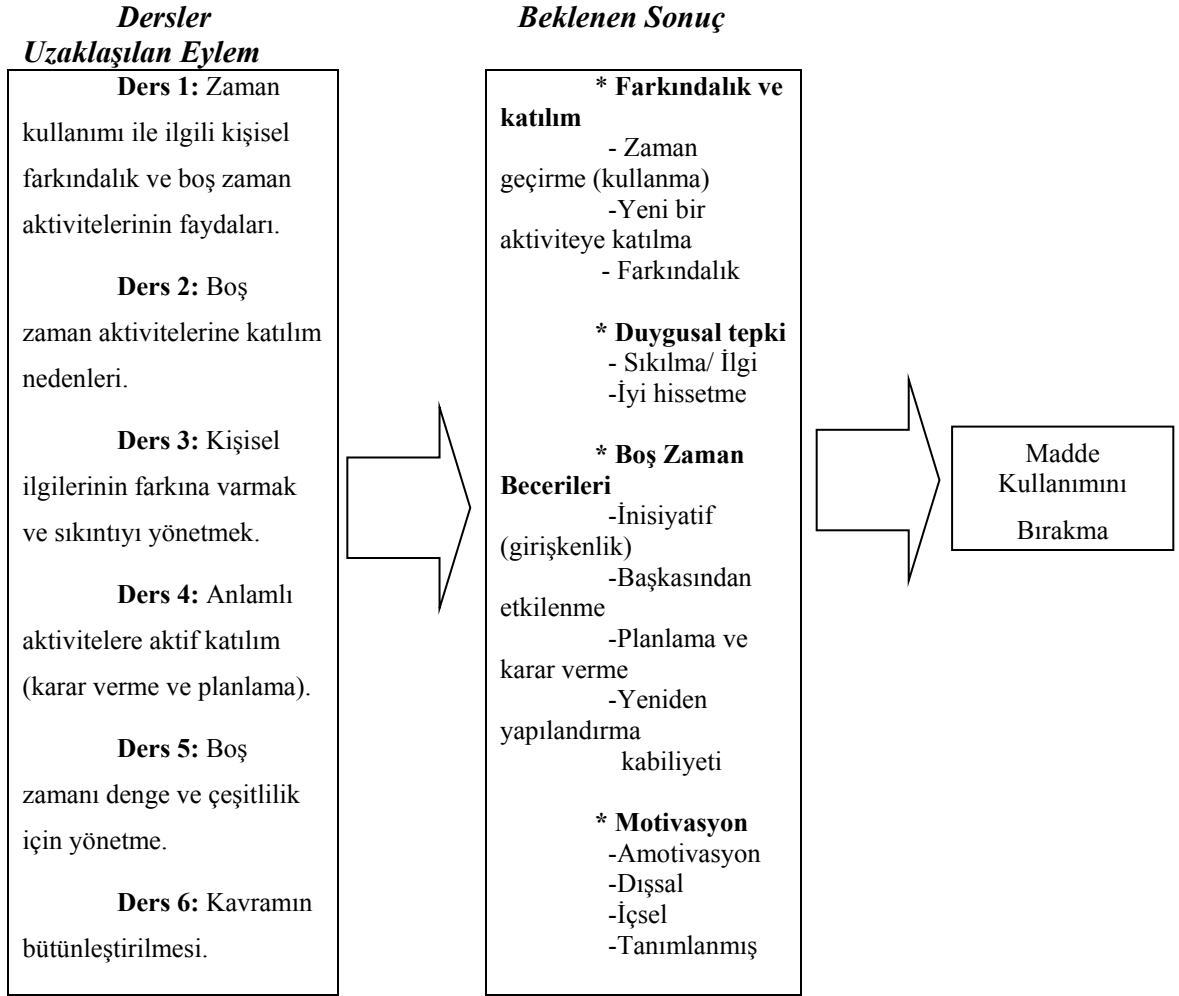
### **Time Wise (Yaşam Boyu Boş Zaman Becerileri Öğrenme Modeli)**

2000 yılında Linda Caldwell tarafından “Time Wise” modeli son yıllarda boş zaman eğitimi konusunda geliştirilmiş en önemli modellerden biridir. Modelin altında yatan mesaj “yaşam boyu boş zaman becerilerini öğrenme” (Caldwell ve ark., 2004; Sellick, 2002: 5) ya da “boş zaman sorumluluğunu üstlenme” (AAPAR, 2011: 28; http-1) olarak ifade edilebilir.

Time Wise: Müfredat temelli yaşam boyu öğrenme becerilerini öğrenme hamlesi, sağlıklı boş zaman katılımı aracılığıyla kişisel gelişimi *desteklemek*, ve madde bağımlılığına başlamayı ve orta okul gençleri arasında görülen diğer sağlıksız alışkanlık ve davranışları *önlemek* için geliştirilmiştir (Caldwell ve ark., 2004). Time Wise, gençlerin yaşamlarındaki boş zaman deneyimleri konusunda sorumluluk alarak daha sağlıklı ilgi ve boş zaman alışkanlıkları geliştirme ihtiyaçlarının olduğu ana fikrine dayanmaktadır (Sellick, 2002: 5; http-1). Bu fikirle harekete başlayan ve üç yıl yürütülen proje, Amerika Birleşik Devletleri

Sağlık Bakanlığı ve Ulusal Uyuşturucuyla Mücadele Enstitüsü (NIDA) tarafından finanse edilerek desteklenmiştir (Caldwell ve ark., 2004).

Modelin uygulama ve müfredat görünümüne bakıldığında, ilk yıl yedinci sınıf öğrencilerine denk gelecek şekilde planlanmış ve 50 dakikalık altı dersten oluşan bir müfredat programı izlendiği görülmektedir. Bu müfredat programının dersleri ve beklenen kazanımları (modelin boyutları) **Şekil 3**'de gösterilmiştir (Caldwell ve ark., 2004).



**Şekil 3. Time Wise Boş Zaman Eğitim Modeli (Caldwell ve ark., 2004).**

### **Boş Zaman Eğitimi Canlandırma Projesi**

Orijinal adı “Wake Leisure Education Project” olan bu proje, North Carolina Üniversitesi tarafından geliştirilmiş ve Amerika Birleşik Devletleri Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Dairesi tarafından desteklenmiştir. Projede Bandura'nın Öz Yeterlilik (Self-Efficacy) kuramı temel alınmıştır (Sellick, 2002: 9; Beddini ve ark., 1993). Proje Beddini, Bullock ve Driscoll (1993) tarafından 1988 ile 1991 yılları arasında uygulanarak hayata geçirilmiştir. WLE projesinin başlıca amacı, orta okul düzeyindeki zihinsel engelli bireylerin devlet okul sistemi içindeki boş zaman eğitim programıyla ergenlikten yetişkinlik dönemine başarılı

bir şekilde geçmelerini sağlayarak yaşam kalitelerini arttırmaktı (Beddini ve ark., 1993).

Hazırlanan WLE müfredatı 10 modülden meydana gelmektedir (Sellick, 2002: 9; Beddini ve ark., 1993). Bunlar;

- a) Boş zaman farkındalığı (Leisure awareness)
- b) Boş zamanda kişisel farkındalık (Self awareness in leisure)
- c) Boş zaman olanakları (Leisure opportunities)
- d) Engeller (Barriers)
- e) Kişisel kaynaklar ve sorumluluk (Personal resource and responsibility)
- f) Planlama (Planing)
- g) Planlama ve meydana çıkarma (Planning and outing)
- h) Meydana çıkarma (The outing)
- i) Değerlendirme: gelecek planları (Evaluation: Future plans)

### **LEAP (Boş Zaman Eğitimi Geliştirme Projesi)**

K-12 (Kindergarden to 12) ana okulundan 12. sınıfa kadar olan zorunlu eğitimin benimsendiği ve Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Filipinler ve Kanada gibi birçok ülkede benimsenen evrensel bir müfredat programıdır. 1977 yılında Ulusal Rekreasyon ve Park Birliği (National Recreation and Parks Association, NRPA) en kapsamlı ve etkili müfredat programlarından biri olan K-12 kapsamında, yani ana sınıftan 12. sınıfa kadar olan tüm yaş gruplarını kapsayan, LEAP (Leisure Education Advancement Project) adını verdikleri bir boş zaman eğitim müfredatı geliştirdiler (Mundy, 1998: 54; Edginton, 2004: 480; AAPAR, 2011: 26).

LEAP öncelikli olarak boş zaman değerlendirme kavramına karşı olumlu bir tutum oluşturma amacıyla yola çıkmıştır. Bu programın temel amacına paralel olarak aşağıdakiler devlet okullarındaki öğrencilerine kazandırılmak istenmiştir.

- Kişisel gelişim ve doyum için boş zamanı bir fırsat bilerek, değerini anlamak.
- Boş zamanları değerlendirmek için değerli bir dizi fırsatın olduğunu anlamak.
- Boş zamanın hem toplum hem doğal kaynaklar hem de isteğe bağlı zaman ile yaşam kalitesi arasındaki ilişkide önemli bir değer olduğunu ve ileride de olmaya devam edeceğini anlamak.
- Kendilerinin boş zaman davranışlarına ilişkin karar vermek (NRPA, 1977: 10: Akt. Edginton ve ark., 2004: 481).

### **İsrail Boş Zaman Eğitim Müfredatı Modeli**

1990'lı yıllarda İsrail Ulusal Müfredat Geliştirme Komisyonu tarafından eğitim sistemi içerisinde K-12 çatısına uygun olan bir boş zaman eğitim müfredatı geliştirilmiştir. Bu müfredat amacı bakımından üç temel alana ayrılmıştır (AAPAR, 2011: 21):

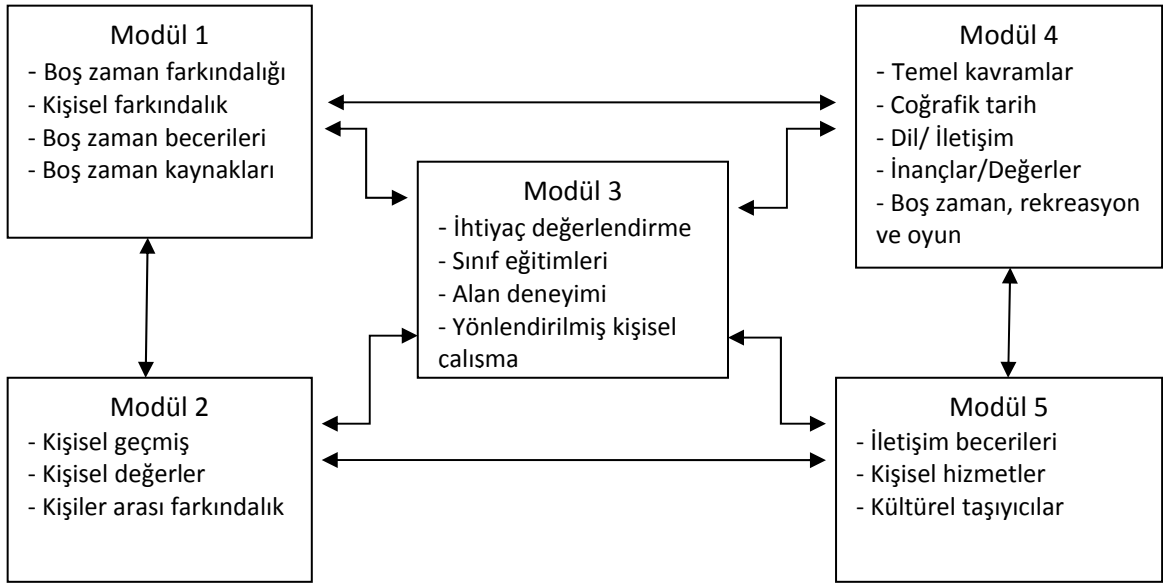


- a) Bilgi, anlama ve farkındalık (Knowledge, understanding, awareness)
- b) Davranış, alışkanlıklar ve beceriler (Behavior, habits and skills)
- c) Duygular ve değer yönelimli tutumlar (Emotions and value oriented attitudes), (AAPAR, 2011: 21).

Bu müfredatı geliştirenler okul müfredat programı içerisinde boş zaman eğitiminin kendine özgü konulardan oluşan bağımsız bir yapıda olması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır (AAPAR, 2011: 21). İsrail devlet politikaları ile desteklenen bu program kapsamında bir boş zaman eğitim komisyonu oluşturulmuş ve 1999-2000 yılları arasında 200 civarında öğretmene ve bireye 400 saatlik bir eğitim programı sonucunda “boş zaman danışmanı” ünvanı verilmiştir. İsrail devlet politikalarının hedefi 3000 civarında okulda boş zaman eğitiminin müfredat programı kapsamında yürütülür hale getirilmesi ve daha çok boş zaman eğitimi uzmanının alanda hizmet vermesini sağlamaktır (Sellick, 2002: 7-8).

### Çapraz-Kültürel Boş Zaman Eğitim Modeli

Berryman ve Lefebvre 1995 (Akt: Edginton ve ark., 2004: 486) yılında Mundy ve Odum’un akademik çalışmasından yararlanarak beş bileşenli çapraz-kültürel boş zaman eğitim modelini geliştirmişlerdir. Bu model beş farklı modülden oluşmaktadır ve her modül farklı bir boş zaman eğitimi gelişim alanı olarak düşünülebilir.



Şekil 4. Çapraz Kültürel Boş Zaman Eğitim Modeli (1995)

### Okul – Toplum Boş Zaman Bağlantısı

Bir rekreasyon terapisi uygulaması olan bu proje Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı, Rehabilitasyon Hizmetleri birimi tarafından finanse edilerek desteklenmiştir. Program temelinde özel eğitime ihtiyaç duyan

öğrencilerin evdeki, okuldaki ve toplumdaki özerklik yetilerini yükseltebilmek için yeni fırsatlar sunulmasını amaçlamaktadır. Toplamda beş eğitim alanından meydana gelen program 8 ila 10 hafta arasında sürmektedir. Program dahilindeki beş eğitim alanı aşağıda belirtilmiştir (Sellick, 2002: 8-9).

- Farkındalık (awareness)
- Kaynaklar (resources)
- İletişim becerileri (communication skills)
- Boş zaman planlaması (leisure planing)
- Karar verme (decision making)

### **Boş Zaman Eğitimi İçeriği Modeli**

Bir rekreasyon terapisi hizmeti modeli olan “Boş Zaman Yeteneği Modelinden (Leisure Ability Model)” geliştirilerek tüm bireylere adapte edilmiş bir modeldir. Bu model genel boş zaman eğitim modellerinin temel amaçlarından olan “bireye boş zamana özgü bilgi ve becerilere sahip olmasını sağlayarak özgür bir boş zaman yaşam tarzı kazandırmaktır. Bu boş zaman eğitim modeli dört bileşenden oluşmaktadır (Edginton, 2004: 488):

- Boş zaman farkındalığı: boş zaman bilgisi, kişisel farkındalık, boş zaman ve oyun tutumları, karar verme becerileri.
- Sosyal etkileşim becerileri: yarışma, bireysel ya da grup.
- Boş zaman aktivite becerileri: geleneksel ya da geleneksel olmayan aktiviteler ya da beceriler.
- Boş zaman kaynakları: aktivite olanakları, kişisel kaynaklar, aile ve ev kaynakları, toplumsal kaynaklar ve bölgesel ve ulusal kaynaklar (Edginton, 2004: 488).

### **Dattilo ve Murphy'nin Boş Zaman Eğitimi Modeli**

1990'ların başlarında Dattilo ve Murphy yedi bileşenli bir yaklaşıma göre bir boş zaman eğitim modeli geliştirmişlerdir. Bu model yedi bileşen ve bu bileşenlerin altında yer alan alt başlıklardan oluşmaktadır (Edginton, 2004: 490).

- Boş zamanda kişisel farkındalık
  - Boş zaman tercihlerini tanımla
  - Eski katılımları anımsa
  - Mevcut boş zaman katılımını anımsa
  - Geleceğe dönük boş zaman değerlendirme planları
  - Boş zamana ilişkin becerileri anla
  - Boş zaman değer ve tutumlarını gözden geçir
  - Boş zaman tatminini belirle
- Boş zamanı anlama ve faydaları yoluyla ona hayranlık duyma

- Boş zamanı anla
- Boş zamanın faydalarını dikkate al
- Boş zamanın esnekliğini anla
- Boş zaman içeriğini özdeşleştir
- Boş zamanda özgür irade (boş zamanın özgür kullanımı)
  - Kişisel boş zaman için sorumluluk al
  - Boş zaman fırsatlarından bazı seçimler yap
  - Boş zaman katılımıyla mücadele et.
  - Boş zaman ihtiyaçları ve fırsatlarına ilişkin kendine güven
- Boş zamanda karar verme (boş zaman engelleri ve üstesinden gelme)
  - Kişisel farkındalık
  - Boş zamanın takdiri
  - Özgür iradenin gelişimi
  - Boş zaman hedeflerini tanımlama becerisi
  - Problem çözme becerisi
- Boş zaman kaynaklarını kullanma bilgisi
  - Kişileri boş zaman partneri olarak tanımla
  - Boş zaman aktivite olanaklarının (yerini, neler olduğunu) belirle
  - Katılım gerekliliklerini anla.
  - Aktiviteler için gerekli olan becerileri eşleştir.
  - Soruların yanıtlarını elde et.
- Sosyal etkileşim ve sosyalleşme becerileri
  - Sözlü ve sözsüz iletişimi kullanmayı öğren
  - Bir boş zaman olanağına özgü sosyal kuralları anla
  - Sosyal güce sahip ol
  - Rekreasyon partnerleri gibi arkadaşlıkları genişlet.
- Rekreatif aktivite becerileri
  - Anlamlı aktiviteler seç
  - Korkularının üstesinden gel (Edginton, 2004: 490-491).

### **Florida State Üniversitesi Kapsam Modeli**

Orijinal adı “Florida State University’s Scope and Sequence Model” olan bu boş zaman eğitim modeli Florida üniversitesi eğitim fakültesi tarafından

geliştirilmiştir. Model altı kategori altında yer alan 107 hedeften oluşmaktadır. Bu hedeflerin okul öncesinden başlayarak yaşlılık ve emeklilik çağlarına kadar olan bireylere kademelendirilmiş program çerçevesinde kazandırılması hedeflenmektedir. Her yaş grubu için odaklanmış temalar ve hedefler açıkça yazılmıştır. Modelde yer alan hedefler aracılığıyla boş zaman eğitiminin bir sonucu olarak, bireyler yaşam kalitelerini arttırabilecek, boş zamandaki fırsatları, potansiyelleri ve zorlukları anlayabilecek, toplumsal ve bireysel yaşam kalitesine ulaşmak için boş zamanın doğru kullanımının önemini kavrayabilecek, geniş boş zaman seçimlerine ulaşmada bilgi, beceri ve beğeni sahibi olabileceklerdir (Mundy ve Odum, 1979: 44).

Florida State Üniversitesi Kapsam Modeli Bileşenleri (Kategorileri)

- Kişisel Farkındalık
- Boş Zaman Farkındalığı
- Tutumlar
- Karar Verme
- Sosyal Etkileşim
- Boş Zaman Becerileri

## **BENLİK SAYGISI**

Benlik saygısını açıklamadan önce benlik kavramı üzerinde durmak gerekir. Benlik kişiliği etkileyen güçlü bir faktör olarak karşımıza çıkmakta ancak kişilikten farklı bir anlam taşımaktadır. Benlik kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımız ve kendi kendimizi görüş tarzımızdan oluşur. Bu bakımdan benlik kişiliğimizin öznel yanı olarak tanımlanabilir. Kişilik gibi karmaşık bir yapıya sahip olan ve iç varlığımızın bütününe teşkil eden benlik kavramını çözümlenecek olursak benlik büyük ölçüde, “Ben neyim?, Ben ne yapabilirim?, Benim için neler değerlidir?, Hayatta ne istiyorum?” sorularının cevaplarını içerir. Bu bakış açısıyla benlik, bireyin özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, emel ve ideallerine ilişkin kanılarının dinamik bir örüntüsüdür (Balkış Baymur, 2012: 285-286).

Benlik saygısı ilk olarak 1980 yılında William James tarafından kişinin kendisine verdiği değer olarak tanımlanmıştır (Wadiwalla, 2007). William James’e göre; benlik saygısı kişinin elde ettiği başarılarla ilgilidir; başarılar elde edilerek ve başarısızlıklardan uzak kalarak benlik saygısının yükselebileceğini ifade etmektedir. Benlik saygısına ilişkin diğer görüşler değerlendirildiğinde ise sadece başarı değil, istekli olmak ve kişilik özellikleri ile de ilgili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bir başka görüşe göre ise benlik saygısı, psikolojik sağlık, motivasyon ve kimlik ile ilgilidir (Emler, 2001).

Öner (1985)'e göre benlik kavramı, benliği tanımlayan ancak her hangi bir değerlendirme içermeyen bir kavram olarak tanımlanır. Benlik saygısı ise, benlik kavramını değerlendiren benlikten duyulan tatmini anlatan bir kavramdır. Benlik saygısı, benliğin duygusal boyutudur. Birey, kim olduğuyla ilgili belirli fikirlere sahip olmasının yanı sıra, kim olduğuyla ilgili belirli duygulara da sahiptir.

Böylelikle benlik saygısı bireyin benliği beğenme ve değerli bulma derecesi olarak tanımlanabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2001).

Benlik saygısı, bireyin ideal benliği ile benlik imgesi arasındaki farktan oluşan duygularını ifade etmektedir (James, 1983'den akt.; Mruk, 2006). Yani bireyin olmak istediği hali ile mevcut durumunun farkı benlik saygısının düzeyini gösterir. Bireyin kendini değerlendirmesinde bu farkla karşılaşması kaçınılmazdır, o yüzden durum normal karşılanmalıdır. Burada önemli olan bireyin gerçekliği ile ideal benliği arasındaki farkın fazla olmamasıdır. Bireyin ulaşmak istediği benlik ile sahip olduğu benlik arasında fark fazla ise, birey benlik imgesinden hoşnut olmayacağı ve bu durumun onun benlik saygısını düşürerek iç gerilmeye ve çatışmaya neden olacağı söylenebilir (Kuzgun, 2002: 100).

Benlik saygısı sosyal yaşamda başarılı çıktılar sağlamaya yarayan bir fenomendir. Eğer yaşamda iyi şeyler oluyorsa sonrasında benlik saygısı yükselmekte, eğer kötü şeyler oluyorsa benlik saygısı düşmektedir. Bu bakış açısından bakıldığında, benlik saygısının olumlu sosyal duygulanım için bir neden olabileceği gibi sonuçta çıkartılabilmektedir (Trzensniewski ve ark., 2006).

Benlik saygısına ilişkin farklı tanımlar görmek mümkündür. Benlik saygısı toplam öz-değerlendirme olarak tanımlanabilir. Benlik saygısı, toplam öz değerlendirmeye bağlı olarak kişinin kendine olan öz saygısına duyduğu inançtır. Benlik saygısı psikolojik olarak iyi olma gibi kaliteli yaşam şeklinin en önemli göstergesidir. Kendini bir yere ait hissetme ve güvende olma, boş zaman etkinliklerine katılma, aile, arkadaş vb. kişilerle kurulan sosyal yakınlık ve kişiler arası ilişkiler, cinsiyet, yaş, gelir ve eğitim düzeyi gibi demografik faktörlerin direk olarak benlik saygısı ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Hsu, 2010).

Rosenberg (1989) benlik saygısı kavramını, bir dizi hızlı bedensel değişimle uğraşp; bedensel özelliklerini kabul etme, yaşlılarıyla olgun ilişkiler kurma, bir mesleğe, evliliğe, aile yaşamına hazırlanma, ben kimim sorusuna cevap bulma gibi gelişim görevleriyle karşı karşıya kalındığı, ergenlik döneminde anlam kazanan bir kavram ve kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramının onaylanmasından doğan beğeni olarak tanımlamıştır (Akt.; Hamarta ve Demirbaş, 2009).

Rosenberg (1979) benlik saygısı kavramını oldukça karışık, tanımlanması ve araştırmalarda değerlendirilmesi zor bir kavram olarak tanımlamaktadır. Rosenberg yüksek benlik saygısına sahip kişileri kendine saygısı olan, kendisini değerli bir birey olarak düşünen, kendi özelliklerinden hoşnut ve eksikliklerinin farkında olan kişiler olarak tanımlarken, düşük benlik saygısına sahip kişileri ise kendisine yeterince saygı duymayan, kendisini değersiz gören, yetersiz kişiler olarak tanımlamaktadır (Akt.; Şahan Yılmaz ve Duy, 2013).

Mruk (2006: 10) benlik saygısına ilişkin tanımlamaların genel olarak dört şekilde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Buna göre birinci ve en temel tanımda benlik saygısı belirli bir davranış olarak nitelendirilmiştir. İkinci tür tanımlamada ise farklılık ya da çelişki konusuna vurgu yapılmaktadır. Şöyle ki; kişinin olmak istediği ideal benlik ile gerçekte sahip olduğu algılanan benliği arasındaki farklılık ya da çelişki mevcuttur. Benlik saygısına yönelik tanımlamalarda üçüncü yol ise

kişinin kendisine yönelttiği olumlu ya da olumsuz psikolojik tepkilerinden oluşmaktadır. Son olarak benlik saygısı kişiliğin bir parçası olarak tanımlanmıştır.

## **BOŞ ZAMAN, BOŞ ZAMAN EĞİTİMİ VE BENLİK SAYGISI İLİŞKİSİ**

İnsanlar özellikle ergenlik dönemlerinde olmak üzere yaşamları boyunca fiziksel ve cinsiyet gelişimlerine bağlı olarak zihinsel, psiko-sosyal ve duygusal değişimler yaşarlar. Bu değişimlere ayak uydurmak için birey kendini tekrar değerlendirir ve tekrar tanımlar. Aile ve okul, bahsedilen yeniden tanımlama ve tekrar değerlendirme süreci için en temel ortamlardır ve arkasından kişinin boş zaman çevresi gelmektedir. Kişi bahsedilen ortamlarda “kendi” olma hissini tadarak, kendine anlamlar yükleme olanağı bulur (Yu ve Berryman, 1996).

Her ne kadar okul ve aile ortamları bireyin gelişimi için temel kurumlar olsalar da, bazı gelişim ödevlerine erişmede sınırlı olduklarında, bu açığı kapatmak için boş zaman aktiviteleri iyi bir fırsattır. Rekreatif etkinliklere katılım bu özelliğiyle bireyin her yönüyle kendi yeteneklerini ortaya çıkarma ve kendini değerlendirme yoluyla benlik saygısını oluşturmak ve dengelemek için elindeki çok önemli olanaklardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Yu ve Berryman, 1996).

Epstein (1973) benlik saygısının oluşmasının temelinde bireyin kendine ait aktivitelerinin önemli bir merkezi yerinin olduğunu vurgulamıştır. Becker (1971) ise, bireylerin kendileri hakkında öğrenerek yargıya varmalarına yardımcı oldukları şeylerin sosyalleşme deneyimi ve diğer bireylerle etkileşimleri sonucunda elde edildiğini söylemiştir (Akt.; Kim ve Lee, 2010).

İnsanın kendi ile ilgili yeterlik hissini içsel yolla sağlayan yegane eylemlerden biri oyundur. Rekreatif olma ya da oynama eylemi, rekreatif becerileri öğrenmenin ya da onlara ulaşmanın bir sonucu olarak, bireyin kendini değerlendirmesi ve benliği konusunda bilgi sahibi olabilmesi konusunda çok önemli bir rol oynar (Iso-Ahola, 1980).

İnsanların boş zamanın değerlendirme şekli ya da zamanlarını geçirmek için seçtikleri aktiviteler ile benlik saygısı arasında önemli bir bağ vardır. İnsanlar genellikle kendi sınır ve yeterliliklerine göre boş zamanlarını nasıl değerlendireceklerine karar verir ya da boş zamanlarını değerlendirirken kendilerinin farklı yönlerini keşfedebilirler. Boş zaman aktiviteleri kişilere yaşamlarının içeriği ve şekli konusunda çok somut dönütler sağlar (Tiggeman, 2001).

Iso-Ahola (1980) birden çok boş zaman etkinliği kombinasyonu olan bireylerin benlik kavramlarının, tek ya da az boş zaman etkinliği olan bireylerinkine göre daha fazla geliştiğini vurgulamaktadır. Ayrıca benlik saygısını yükseltmenin tek yolunun bireyin yeni beceriler ve bilgiler öğrenmesi ya da yeteneklerini geliştirme yoluyla mümkün olabileceğini ifade etmektedir.

Özellikle ciddi boş zaman aktivitelerine katılım yoluyla kişinin benlik algısı ve kavramı, kendini ifade etmesi, kendini gerçekleştirme duygusu, başarıma ve başaracağına inanma hissi, sosyal etkileşim becerileri ve benlik saygısı artmaktadır. Boş zaman aktiviteleri aracılığıyla kişiler diğer bireylerle bir araya gelir ve sosyal etkileşimleri sayesinde bir gruba dahil olma, çevrede bir yere sahip

olma ve grup içindeki üyeliği hisleri ile benlik saygılarını ve öz değerini yükseltirler (Green ve Jones, 2006).

Bireylerdeki düşük benlik saygısının depresyon riski için en temel nedenlerden biri olabilmektedir (Trzensniewski ve ark., 2006; Pradhan ve ark., 2003). Bu bakış açısıyla bakıldığında depresyonun belirtileri ile düzenli fiziksel aktivite (Koniak-Griffin, 1994; McDermott ve ark., 1990) ve spora katılım (Vilhjalmsson ve Thorlindsson, 1992) arasında ters yönlü bir ilişki vardır. Yukarıdaki farklı kavramların zincirleme olarak birbirlerine olan etkisini anlamak için Dishman ve ark. (2006) ergenlik dönemindeki kızlar üzerinde yaptıkları çalışmanın sonuçlarına bakarak fiziksel etkinliğe katılımın benlik saygısını yükselttiğini ve buna bağlı olarak depresyon belirtilerinin azaldığı sonucuna kolaylıkla ulaşılabilmektedir.

Boş zaman ve benlik saygısı arasındaki ilişkiye boş zaman katılım engelleri açısından bakan çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Dattilo ve ark. (1994) boş zaman aktivitelerine katılım engellerinin ve bu engellerin üstesinden gelememe inancının, benlik saygısını düşürdüğünü ifade etmektedirler. Maddi olanaksızlıklar, zorunluluk ve sorumlulukların fazlalığı, yaşanan çevrenin boş zaman olanakları ve düşük ya da orta sosyal ekonomik sınıf inancı gibi birçok boş zaman sınırlığının benlik saygısını olumsuz olarak etkilediği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca, özellikle kadınların ev işleri ve sorumluluklarının fazla olmasından kaynaklı engellerin oluşmasına bağlı olarak, kadınların boş zaman katılımında olan azalmanın, benlik saygılarının erkeklere göre daha düşük olmasına neden olduğunu vurgulamışlardır (Dattilo ve ark., 1994).

32 erkek ve 38 kadın katılımcı üzerinde yapılan bir başka çalışmada, kadınların sosyal aktiviteler aracılığıyla daha fazla benlik saygısına eriştikleri, erkeklerin ise okul başarılarıyla benlik saygılarını daha fazla yükselttikleri bulunmuştur (Wallach ve ark., 1984). Harper ve Marshall (1991), ergenlik dönemindeki 201 kişi üzerinde yaptıkları çalışmalarında boş zaman aktivitelerinin ve sportif aktivitelerin benlik saygısını olumlu yönde etkilediğini vurgulayarak, genel bakışla kadınların erkeklere göre daha çok problemleri dile getirdiklerini ve erkeklere göre daha düşük benlik saygısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Cinsiyet yönünden boş zaman aktiviteleri ve benlik saygısı kavramlarına bakan Reitzets ve ark. (1995) çalışan orta yaş kadınlarının yaşıtı olan erkeklere göre daha fazla boş zaman aktivitelerine katıldıklarını ve benlik saygılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu bulguyu çalışan kadının öz güven yüksekliğine ve maddi özerkliğine bağlı yaşam tatminin yükselmiş olabileceği ve iş yaşamındaki stresten uzaklaşmak için boş zaman aktivitelerine yönelmiş olabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Bu bulgunun yanı sıra her iki cinsiyette de boş zaman aktivitelerine katılım ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Reitzets ve ark. 1995).

Dishman ve ark. (2006) ergenlik dönemindeki kızlar üzerinde yaptıkları çalışmalarında sportif müsabakalara katılım ve fiziksel aktivitelere katılım ile benlik saygısı arasında düşük yönlü pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca fiziksel aktivite ile ilişkili olan esneklik, kuvvet ve koordinasyon gibi fiziksel uygunluk bileşenleri ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişkinin varlığı söz konusudur.

Benzer bir çalışmada ise (Tiggeman, 2001), ergenlik dönemindeki kız öğrencilerin boş zaman aktiviteleri seçiminde sportif aktiviteler ve sosyalleşme ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü, televizyon izlemek ile benlik saygısı arasında ise negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Mc Auly ve ark. (2000) 174 yaşlı üzerinde yaptığı deneysel çalışmalarında, boş zaman aktivitesi olarak uyguladıkları 6 haftalık yürüyüş ve esneklik çalışmalarının bireylerin benlik saygılarını anlamlı düzeyde yükselttiği sonucuna ulaşmışlardır.

Fox (2000), fiziksel aktivitenin benlik saygısı üzerindeki etkisini araştırdığı, 79 kişiden oluşan örneklem üzerinde yapılan deney-kontrol desenli çalışmasının sonuçlarına göre fiziksel aktivite ile benlik saygısı ve benlik algısı arasında bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Fiziksel aktivite insanların kendilerini daha pozitif görmelerine yardımcı olmakta ve bu yönüyle benlik saygısına olumlu yönde etki etmektedir.

Benlik saygısı, özerklik, hayatı daha dolu yaşamak, daha çok amacı olan aktivitelere katılım, çevredekilerle daha sağlıklı ve devamlı iletişim, başarılı olma ve geleceğe dönük daha doğru planlar yapma (Aşçı 1999; King ve ark., Akt.; Gencer ve İlhan, 2012) gibi kavramlarla doğrudan ilişkilidir. Alan yazın incelendiğinde bu kavramların aynı zamanda boş zaman eğitim düzeyi yüksek bireyden beklenen beceriler içerisinde yer aldıkları göze çarptığından boş zaman eğitim düzeyinin benlik saygısını etkileyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Boş zaman eğitimi kavramına yakın anlamda kullanılan boş zaman danışmanlığını üç farklı bakış açısında değerlendirmek mümkündür. Bunlar, boş zaman kaynağına yönlendirme, gelişime dönük eğitimsel ve terapatik iyileşme danışmanlığıdır. Aslında boş zaman eğitimi gelişime dönük eğitimsel danışmanlık temelinde tüm danışmanlık yaklaşımlarını barındırmaktadır. Ancak kişinin psikolojik iyileşme ve gelişim özelliklerine etki eden danışmanlık yaklaşımları terapatik iyileşme ve gelişime dönük eğitimsel danışmanlıktır. Bu yaklaşımlar bireylere doğru ve ideal boş zaman değerlendirme yaklaşımlarını kazandırarak, bireylerin ruhsal ve fiziksel yaşantılarına en ideal düzeyde etki etmelerini sağlamaktır. Özellikle alkolizm, depresyon, stres, kendine güvensizlik gibi birçok ruhsal problemin çözülmesinde boş zaman danışmanlığının ve eğitiminin önemi yüksektir (Juniper, 2003).

Boş zaman eğitimi kişilerin kendilerini keşfetme imkânı bulabilecekleri farklı aktivitelere yönlendirmeyi hedefleyerek onların kendilerini daha iyi tanımlarını sağlar ve benlik kavramlarını genişletmelerine yardımcı olur. Boş zaman eğitiminde bireyin kişisel zamanını kullanmada içsel motivasyonun ve içsel isteklerini yönlendirmesiyle boş zamanlarında sıkıntı ve tatmin olmama gibi duygulardan uzaklaştırıcı bir içsel mekanizmanın gelişmesi beklenir. Bu yolla kişi rahatlar ve kendini anlar. Boş zaman aktivitelerine kendiliğinden ve düzenli katılma alışkanlığının kazanılmasıyla elde edilen yaşam boyu hobiler, kişinin benlik kavramını geliştirerek kendini çevresine daha iyi ifade etmesini sağlayacaktır (Ruskin, 1987).

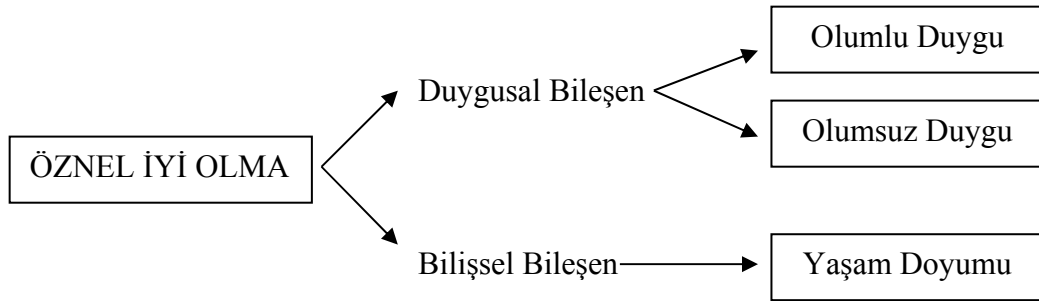
Eğitimin bir kültür aktarımı süreci olduğu düşünüldüğünde, toplumsal kültürün oluşturulmasında da boş zaman eğitiminin önemine ve boş zamanın psikolojik faydalarına değinmek gerekir. İnsanların her biri toplum kültürünün



oluşmasında rol oynamakta ve sahip olacakları özgürlük hissi ile değerlendirecekleri boş zamanları sayesinde benlik saygıları yükselerek diğer bireylerin yaşamlarına da etki edebilmektedirler (Goodbey, 1990: 223).

### ÖZNEL İYİ OLUŞ (Well- Being)

Mutluluk, psikolojide öznel iyi oluş kavramı ile açıklanmaya çalışılır. Öznel iyi oluş, bireyin yaşamını değerlendirmesi ve yargı bildirmesi anlamına gelmektedir (Myers ve Deiner 1995). Öznel iyi oluş, tek boyutlu bir yapı değildir. Öznel iyi oluşun, olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumuna olmak üzere üç önemli göstergesi vardır (Diener ve ark., 1997; Myers ve Deiner, 1995; Andrews ve Whitney, 1995). Bu üç öge öznel iyi oluşun bilişsel ve duygusal bileşenleri altında yer almaktadır. Olumlu duygular ve olumsuz duygular duygusal bileşen, yaşam doyumuna ise bilişsel bileşen altında yer almaktadır (Diener ve Suh, 2007; Schimmack ve ark. 2002; Pavot ve ark., 1997).



Şekil 5. Öznel İyi Oluşun Bileşenleri (Diener ve Suh, 2007; Schimmack ve ark., 2002; Pavot ve ark., 1997).

Diener (1994)'e göre, “öznel iyi oluş bireyin yaşamından ne düzeyde doyum aldığını; olumlu ve olumsuz duyguları ne düzeyde yaşadığını değerlendirmesidir”. Öznel iyi oluşun olumlu duygulanım boyutunda, zevk şefkat, neşe, heyecan, gurur, ümit, ilgi ve güven gibi duygular yer alır. Olumsuz duygulanım boyutunda ise, üzüntü, suçluluk, nefret ve öfke gibi duygular yer alır. Yaşam doyumuna boyutunda, bireyin çeşitli yaşam alanlarındaki doyumuna yönelik değerlendirmeleri yer alır (Diener ve ark., 1997; Myers ve Deiner 1995).

Öznel iyi oluş, yüksek düzeydeki yaşam doyumuyla karakterize edilmekte bununla birlikte olumlu duygulanım, hoş giden faaliyetlerde bulunma ve düşük düzeydeki olumsuz duygulanımı da içermektedir. Bu açıdan ele alındığında öznel iyi oluşun çoğunlukla mutlulukla eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir (Şahin ve ark., 2012).

Kişi, haz veren yaşantıları daha çok deneyimliyor ve haz vermeyen yaşantıları daha az deneyimliyorsa bu durumda yüksek öznel iyi oluşa sahiptir. Sonuç olarak; öznel iyi oluş, bireyin kendi yaşamını bilişsel ve duygusal açıdan öznel olarak değerlendirmesini içerir (Eryılmaz ve Ercan, 2010).

Bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini sürekli yüksek düzeyde tutmak önemlidir. Tkach ve Lyubomirsky'ye (2006) göre, toplumsal ilişkiler içerisinde olmak önemli bir öznel iyi oluşu artırma stratejisidir. İkinci önemli strateji, öznel

iyi olmaya ilişkin doğrudan davranışlarda bulunmaktır (fiziksel davranışlarla öznel açıdan iyi olduğunu göstermek, örneğin gülme davranışını sergilemek). Üçüncü strateji, dini inancın gereğini yerine getirecek etkinliklerde bulunmaktır. Dördüncü strateji, öznel iyi oluşu korumak ya da zihinsel kontroldür. Beşinci strateji, aktif ve pasif olarak faaliyetlerde bulunmaktır. Altıncı strateji, amaçlar belirleyip bu amaçları gerçekleştirmektir.

İyi oluşla ilgili yapılan araştırmalarda iyi oluş genel kavramının yanında öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu, yaşam kalitesi, iyilik hali (wellness) ve olumlu duygulanım gibi çeşitli kavramların yer aldığı görülmektedir. Bu kavramların anlamları birbiriyle tamamen aynı olmamakla birlikte büyük oranda ilişkilidirler; çünkü bu kavramların hepsi bireyin olumlu işlevselliği ve mutluluğu sağlayan koşullarla ilgilidir (Tuzgöl Dost, 2005).

Evan ve ark. (2007) yaşam kalitesini objektif ve subjektif göstergeler olarak iki bölümde incelemiştir. Yaşam kalitesinin objektif göstergeleri temel olarak fiziksel iyilik hali ile ifade edilmektedir. Bu göstergeler; fiziksel aktiviteleri yapmada güçlük, fonksiyonel yetersizlik, çalışma durumu, hastalık semptomları, sağlık durumu ile ilgili konuları saptamaktadır. Subjektif göstergeler ise; temelde psikolojik iyilik halini yansıtmaktadır ve duygusal iyilik hali, yaşam doyumu, psikolojik etki ile ilgili konuları kapsamaktadır (Akt.; Perim, 2007).

## **BOŞ ZAMAN, BOŞ ZAMAN EĞİTİMİ VE ÖZNEL İYİ OLUŞ İLİŞKİSİ**

Bazı görüşlere göre bir toplumun genel öznel iyi oluş durumu, o toplumun genel sağlık durumu hakkında bir bilgi verebilmektedir. Ayrıca toplum içindeki insanların birçoğu da eğer sağlık düzeyleri yüksek ise yaşam kalitelerinin de yüksek olduğu konusunda genel bir yargıda bulunabilmektedirler (Yang ve ark., 2012). Ayrıca Godbey (2003) boş zamanın ve rekreatif etkinliklerin insanın sağlıklı bir yaşama sahip olmasında kritik bir rol oynadığını; çünkü insanların rekreatif etkinliklere katılımdaki temel amacın onlara sağlıklı yaşamı sağlayacağı beklentisi olduğunu ifade etmektedir. Daha öncelerde yapılan çalışmaların birçoğunda sağlıklı olma durumunu açıklamada yaşam kalitesi üzerine demografik özelliklerin etkisi üzerine çok fazla odaklanıldığından, boş zaman kavramı üzerine kişisel düşünceler sağlıklı çok fazla ilişkilendirilememiştir. Ancak son yıllarda yapılan bazı çalışmalar doğru bir bakış açısıyla boş zaman katılımının kişisel faydalarının ne olduğu ve boş zamanı değerlendirmeye yönelik katılımın öznel iyi olma ile olan ilişkisi üzerinde durmuşlardır (Yang ve ark., 2012).

Bireylerin, öznel iyi oluşlarını etkileyen pek çok faktörden biri ihtiyaçlardır. Deci ve Ryan'ın öz belirleyicilik kuramına göre; ihtiyaçlar, özerklik, ilişki kurma ve yeterlik olmak üzere bireylerin doğuştan getirdikleri üç önemli psikolojik ihtiyaçları bulunmaktadır. Bireyin kendi davranışları ve deneyimlerini kendisinin örgütlemesi isteğini içeren, yani özgür karar alma ve eyleme geçme isteği “özerklik” ihtiyacını karşılarken, diğer insanlar ile bağlantılı olma ve ilişki kurma ve sosyalleşme isteğini ise, “ilişki” aracılığı ile karşılamaktadır. Son olarak kendisini yeterli hissetmesi, verilen görevleri başarıyla yerine getirebilmesi ve bu konularda kendine güveninin yüksek olması “yeterlik” ihtiyacını karşılamasını sağlamaktadır (Deci ve Ryan, 1991'den akt.; Doğan ve Eryılmaz, 2012).

Egzersiz yapmak, insanlara yardım etmek, sosyal ilişkiler kurmak ve geliştirmek, boş zaman etkinlikleri ve dini inanca dayalı eylemler gibi etkinlikler, amaçlı etkinlikler kapsamında değerdendirilmektedir. Amaçlı etkinliklerin, öznel iyi oluşu % 40 oranında etkilediği bulunmuştur (Doğan ve Eryılmaz, 2012).

Aktivite (etkinlik) teorisi (activity theory) ise kişiler yaşlandıkça aktivitelerini sürdürdükleri ölçüde mutlu olduklarını savunur (Hooyman ve Kiyak, 1996). Bireyin yaşam tatmininin etkinlikleriyle ilişkili olduğuna dayanan “aktivite teorisi” öznel iyi olma hissinin bireyin kendi etkinliklerinden kaynaklandığını kabul eder. Orta yaş etkinliklerini sürdüren ya da istemeden bıraktığı etkinliklerin yerine yenilerini koyabilen yaşlıların yaşam doyumları daha yüksektir. Modern anlayışa göre etkinlikler bütüncül terimlerle ifade edilir. Hobiler, sosyal ilişkiler ve egzersizler gibi. Bu yaklaşıma göre eğer birey önemli etkinlikler üzerinde yoğunlaşırsa, mutluluk kendiliğinden gelecektir (Diener, 1984).

Boş zaman etkinliği olarak spor yapmak sadece insanların fiziksel ve psikolojik açıdan güçlenmesi için sürdürülen bir faaliyetler bütünü olmaktan ziyade, sorumluluk ve iş birliği eğilimi ile kişinin sosyalleşmesine yardımcı olan önemli bir faaliyet olarak ele alınmaktadır. Bireyin sosyal yaşamı içerisinde, psiko-sosyal gelişimini desteleyerek bunu hızlandırmaya yardımcı olan faktörlerin başında spor yer almaktadır. Sporun kişilerin psiko-sosyal gelişiminde önemli bir yeri olduğu, insanların sosyal ve psikolojik bakımdan aktif kılmanın en kolay yollarından birinin spordan geçtiği unutulmamalıdır (Sezer, 2011). Ayrıca, bireyleri rekreatif spor yapmaya iten sebepler sadece hareket ve bedensel alanla sınırlı değildir. Başkalarıyla ilişki kurma isteği, yalnız kalma korkusu, sosyal bir varlık olma ihtiyacı da en az sportif ve sağlıklı olma isteği kadar etkilidir (Bauman, 1994: 72).

Dünya Boş Zaman Birliği (WLO), “toplum gelişiminde boş zaman” isimli Quebec bildirisinde, boş zamanın bireylerin yaşam kalitesini ve öznel iyi oluşlarını etkileyerek, sosyal bağların ve sosyal kazançların gelişimine katkıda bulunacağı ve demokratik yaşama katılımında önemli bir rol oynayacağı vurgulanmıştır (WLO, 2009).

Yapılan bazı çalışmalar da boş zaman etkinlikleri ve etkinliklere katılım ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin varlığı konusunda bize somut bilgiler sunmaktadır. Örneğin, Coleman ve Iso-Ahola, (1993) düzenli boş zaman etkinliklerine katılımın bireyin genel sağlık durumunu olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Yine bir dizi çalışma boş zaman aktivitelerine katılımın öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Godbey, 2003; Lu ve Hu, 2005; Leung ve Lee, 2005). Lloyd ve Auld (2002)’un yaptığı çalışmanın sonuçları, arkadaşlarla dışarı çıkmak ya da arkadaşları ziyaret etmek gibi sosyalleşme içerikli aktivitelere katılım ile öznel iyi oluş seviyesi arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Ragheb ve Tate (1993), insanların boş zaman tutumları ile hem boş zaman katılımının uzunluğu hem de öznel iyi oluş düzeyleri arasında hem anlamlı hem de pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bunun yanı sıra, Poulsen ve ark. (2008), motor beceri, motor katılım, boş zaman katılımı ve öznel iyi oluşun bir bileşeni olan yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin artışının aynı zamanda yaşam kalitesindeki artış anlamına geleceğini söylemiştir.

Trainor ve ark. (2010) 947 ergen lise öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmalarının sonucunda, öznel iyi oluşu etkileyen temel faktörün kişilik olduğunu ancak boş zamanın doğru kullanımında öznel iyi oluş düzeyi üzerinde manidar bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Byunggook (2009) 443 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışma ile kişisel boş zaman algısı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesi ile test etmiştir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan modelde, içsel motivasyon, içsel tatmin, duygular ve öz yeterlilik gibi içsel sosyal değişkenler ve boş zaman farkındalığı ve boş zaman bilgisi gibi sosyal dışsal değişkenler ile öznel boş zaman algısı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu, öznel boş zaman algısının da öznel iyi oluşu doğrudan etkilediğini bulmuştur.

Searle ve ark.(1998) yaşları ortalama 75 olan yaşlılar üzerinde yaptıkları ön test – son test ve deney-kontrol grubu desenindeki çalışmalarında; bireylerin terapatik rekreasyon uzmanlarıca 16-18 haftalık bir boş zaman eğitim programına katılımları sağlanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubundaki bireylerin boş zaman bilgilerinin ve deneyimlerinin arttığı görülmüştür. Uygulanan boş zaman eğitiminin boş zaman yeterliliğini, boş zaman tatminini ve yaşam tatminine bağlı olarak öznel iyi oluş düzeylerini arttırdığını bulunmuştur.

Diener (2000), öznel iyi oluş kavramı ile ilgili, “insanlar çok miktarda hoş duygular ve az miktarda hoş olmayan duygular hissettiklerinde, ilgi çekici etkinliklerle meşgul olduklarında, çok miktarda haz ve az miktarda acı yaşadıklarında ve hayatlarından doyum aldıklarında, yüksek düzeyde öznel iyi oluş yaşamaktadırlar” demiştir.

Coles ve ark. (2012), boş zamanın iyi bir şekilde eğitim ve rekreatif olanaklarla buluşturularak, bir toplumdaki istenilen yaşam kalitesine ulaşmada ya da yaşam kalitesini arttırmada çok etkili yollar olabileceğine değinmiştir. Yaptıkları çalışmada Afrika’da yaşayan çocuklarda sportif branşlar, oyunlar, açık alan aktiviteleri, su sporları, çeşitli hobiler, okuryazarlık çalışmaları ve sanatsal aktiviteler gibi birçok boş zaman aktivitesinin önemli rol oynayarak, boş zaman, öznel iyi oluş ve yaşam kalitesinin ayrılmaz güçlü parçalar olarak toplum ve kültürlere çok şey kattığını belirtmişlerdir.

Russel (1990)’ın örneklemini 137 yaşlı katılımcının oluşturduğu çalışmasında, demografik özellikler ile rekreasyon ve öznel iyi olma arasındaki karşılıklı ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın bulgularında, demografik özelliklere göre rekreatif katılımın özellikle öznel iyi olmanın tatmin bileşeni üzerinde daha fazla dolaylı etkisi olduğunu tespit etmiştir.

Clark ve Anderson (2011) üniversite öğrencilerinin kişisel gelişimlerinde boş zaman eğitimi etkinliklerini inceledikleri nitel metodolojide hazırlanmış çalışmada boş zaman eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin belirgin bir şekilde öznel iyi olma düzeylerinin arttığı vurgusunu yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Sivan (2000a) boş zaman eğitimi yoluyla özellikle kazanılacak olan kişisel ve boş zaman katılımının fayda farkındalığı sayesinde insanların yaşam kalitelerinin artarak kendilerini daha mutlu hissedeceklerini belirtmiştir. Benzer bir şekilde Mundy (1998: 2) yaşam kalitesini arttırmak için boş zamana odaklanmanın en doğru seçimlerden biri olduğunu ifade etmiştir.

Carruthers ve Hood (2004) boş zaman aktivitelerinin, amaçlı terapötik rekreasyon uygulamalarının ve boş zaman eğitimi uygulamalarının insan psikolojisi üzerinde önemli etkileri olduğunu ifade etmiş ve bu etkinin özellikle öznel iyi oluş ve mutluluk kavramları üzerine odaklandığını belirtmiştir.

Leitner ve Leitner (2004), boş zamanın zorunluluk dışı ve özgür kullanıma açık bir zaman dilimi olarak tanımlandığı ve içeriğinin iyi anlaşıldığı takdirde insanları sağlıklı yaşamada ya da sağlıklı hale getirmede çok büyük bir potansiyele sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca boş zaman danışmanlığının (leisure counselling) sağlıklı olma ve öznel iyi olma gibi yaşam kalitesi ile doğrudan etkili kavramlar üzerine olan etkisi ve önemi üzerinde durmaktadırlar. Boş zaman danışmanlığı boş zaman eğitiminin bir türü olarak karşımıza çıkmaktadır ve uygulama olarak çeşitlere sahiptir. Ama danışmanlık özünde insanlara boş zaman, rekreasyon, zaman yönetimi kavramlarının anlamlarını kazandırmayı; boş zaman planlama prensiplerini kazanma ve yaşamda uygulama yoluyla bedensel ve ruhsal iyiliğe ulaşmada kullanmayı öğretmeyi amaçlamaktadır (Leitner ve Leitner, 2004: 35-40).

Boş zaman eğitimi kişisel yaşam kalitesine erişmek için amaçlanmış gelişimsel bir süreçtir (Mundy ve Odum, 1979: 44). Harris (2005: 63) bir toplumda yaşam kalitesini belirleyici en önemli unsurlardan birinin boş zaman kullanımındaki doğruluğa bağlı olduğunu belirterek, kişisel tatminde yasadışı boş zaman katılımının ve boş zaman katılımındaki bilinçsizliğin olumsuz etkisinin doğrudan toplumdaki yaşam kalitesine yansıtacağı üzerinde durmuştur. Zaten birçok insan sağlık, sosyal, çevresel, toplumsal ve ekonomik açıdan boş zamanın yaşam kalitelerinin artmasına katkıda bulunduğunun farkındadır. Aynı farkındalık yasa belirleyicilerde de var ise ya da gelişirse boş zamanı yaşam kalitesini yükseltmek için daha etkili kullanmak mümkün olabilecektir (Coles ve ark., 2012).

Boş zaman eğitiminin birleştirici özelliği sayesinde yaşam kalitesi, sağlık ve toplumsal gelişim modern topluma yaşamın tüm taraflarının anlamlarını bulmada yardımcı olmaktadır (Levy, 2000: 43). Boş zaman eğitiminin yaşam boyu öğrenme sürecinde insanların sosyalleşmesinde oynadığı temel rolün özünde yatan amaç insanların mutluluğa erişmelerinde onlara yardımcı olmaktır. Çünkü boş zaman eğitimi yoluyla, insanlar yaşamlarında boş zamanın rolünü anlamayı, boş zamanlarını kullanma yoluyla olumlu davranışlar geliştirmeyi ve ideal boş zaman katılımları için gerekli becerileri öğrenmiş olurlar (Sivan, 2000b).

## **BENLİK SAYGISI VE ÖZNEL İYİ OLUŞ İLİŞKİSİ**

Öznel iyi oluş değişkenine yönelik yapılan araştırmaların çoğunda öznel iyi oluş son değişken (outcome variable) olarak ele alınmakla birlikte, diğer değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir (Lyubomirsky, 2001). Yapılan birçok araştırmada benlik saygının öznel iyi oluşun güçlü bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Mutlu bireyler kendileri hakkında iyi şeyler düşünürlerken; kendilerine saygısı eksik olan bireylerin mutsuz oldukları sonucu, benlik saygısı ve öznel iyi oluşun ayrılmaz bir şekilde birbirleriyle ilişkili olduğuna yönelik verilebilecek en güzel örneklerdendir. Yapılan araştırmalarda iki değişken arasında pozitif yönlü

orta düzey korelasyon (.36 ile .58 arasında) ortaya çıkması, örneğe ilişkin iyi bir kanıt oluşturmaktadır (Lyubomirsky ve ark., 2005).

Yapılan araştırmalarda öznel iyi oluşun öncülleri (belirleyicileri) konumundaki faktörler, yaşam şartları, amaca yönelik etkinlikler ve genetik faktörler olarak üç ana başlıkta açıklanmıştır. Buna göre yaşam şartları (yaş cinsiyet, eğitim, gelir düzeyi gibi demografik değişkenler) öznel iyi oluşun % 10'unu açıklarken, amaca yönelik etkinlikler (başarılı olma, yaşam amaçları oluşturma ve bunları gerçekleştirme, sosyal ilişkiler kurma, yaşama farklı anlamlar yükleme, dini inancın gereğini yerine getirme vb.) yani bireyin bilerek ve isteyerek gerçekleştirdiği davranışlar öznel iyi oluşun % 40'ını açıkladığı ortaya çıkmıştır. Geriye kalan % 50'lik bölümü ise genetik özellikler ve kişilik açıklamaktadır. Bu yapı içerisinde, geliştirilebilir ve değiştirilebilir bir değişken olan benlik saygısı amaca yönelik etkinlikler kapsamında değerlendirilebilir (Doğan ve Eryılmaz, 2013).

Valkenburg ve ark. (2006)'nın sosyal ağ kullanan 881 kişi üzerinde yapmış oldukları araştırmada, sosyal ağ kullanım sıklığı, benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Lyubomirsky ve ark. (2005) ise benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin birçok araştırmada yüksek çıkması ve dolayısıyla iki değişkenin benzer şeyleri ifade ediyor oluşuyla ilgili görüşe bir cevap oluşturması amacıyla yapmış oldukları araştırmada, benlik saygısı ile öznel iyi oluş arasında orta düzey bir ilişki ( $r = .58$ ) ortaya çıkmakla birlikte, bu iki değişkenin birbirlerinden farklı iki değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın önemli bir diğer bulgusu ise, benlik saygısının öznel iyi oluşun bir yordayıcısı olduğudur. Yani bireylerin benlik saygısı düzeylerini belirleyerek öznel iyi oluş düzeylerini tahmin etmede yardımcı bir öğedir. Öznel iyi oluş, benlik saygısına göre daha kapsamlı bir değişken olmakla birlikte daha fazla değişkenle ilişkilidir. Ancak benlik saygısı değişkeni daha belirgin, özgün ve daha bilişeldir.

Öznel iyi oluş ve benlik saygısı arasındaki ilişkiye yönelik olarak yapılan diğer bir araştırmada (Brown ve ark., 2012); benlik saygısının gönüllülük ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide yüksek korelasyona sahip aracı bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Sola-Carmona ve ark. (2013)'nin görme engelli çocukların aileleriyle yapmış oldukları araştırmada ise, benlik algısı ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir korelasyon olduğu; kaygı ile öznel iyi oluş ve kaygı ile benlik saygısı arasında ise negatif bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Crocker ve ark. (1994) ise beyaz, siyah ırk ve Asyalı öğrencilerin benlik saygıları ve öznel iyi oluşa etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, üç ırk birlikte incelendiğinde benlik saygıları ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, ayrı ayrı incelendiğinde ise, beyaz ırk ve Asyalıların benlik saygılarının öznel iyi oluşu anlamlı olarak etkilediği, ancak siyah ırkın benlik saygıları ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Diener ve Diener'in (1995) 31 ülkeyi içine alan geniş örneklemleri araştırmalarının bulguları oldukça dikkate değerdir. Gelişmemiş ülkelerde öznel iyi oluşun bilişsel bileşeni olan yaşam tatmini ile ekonomik tatminin ilişkili olduğunu bulunmuşlardır. Ayrıca araştırmada bireyin yaşam tatminiyle özsaygı,

maddi konular, aile ve arkadaşlar arasındaki ilişki, cinsiyet değişkenine göre de değerlendirilmiştir. Araştırmanın Türkiye ayağında kadınların yaşam tatminleri özsayıları, maddi konular ve arkadaşlar arasında anlamlı ilişki bulunurken, aile ile yaşam tatmini arasında bir ilişki ortaya konulmamıştır. Türkiye'deki erkeklere bakıldığında ise yaşam tatmini ile özsayı, maddi konular, aile ve arkadaş değişkenlerinin hepsiyle anlamlı bir ilişki ortaya konulmuştur.

Mccullough ve ark. (2000) araştırmalarında yaşam olayları, benlik kavramı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Lise öğrencilerinden seçilen 92 kişilik grupla gerçekleştirilen araştırmaya göre bütüncül benlik kavramı öznel iyi oluşun duygusal bileşenleri olan pozitif duygulanımı ve negatif duygulanımı yordamaktadır. Ayrıca global benlik kavramı yaşam tatminini de yordamaktadır.

## **ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Gerek Türkiye'de ve gerekse dünyanın diğer ülkelerinde boş zamanın ve onu doğru değerlendirmenin önemi her geçen gün daha fazla anlaşılmaktadır. Boş zaman eğitimi kavramı, boş zamanın doğru kullanılmasıyla ilgili bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenme hedeflerine ulaşma amacındaki pedagojik, deneysel ya da rekreasyonel deneyimleri içeren bir eğitimsel yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (WLRA, 2001). Ancak boş zaman eğitimi kavramının anlamını bilmenin yanı sıra, boş zaman eğitimi verirken üzerinde durulması gereken noktalar, yani eğitim hedeflerine ulaşmak için kazandırılması planlanan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişime dönük konularında bilinmesi gerekmektedir.

Alan yazın taramasına dayalı olarak, boş zaman eğitimi ile ilgili ulusal düzeyde yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olduğu ve yapılan herhangi bir boş zaman eğitimi modeli ya da yaklaşımı çalışması olmadığı görülmektedir. Ancak uluslararası alan yazında, bu anlayışta olan ve bilinen birçok boş zaman eğitim modeli ve yaklaşımına ilişkin yapılan çalışmalar görülmektedir. Mevcut boş zaman eğitimi modellerinin birçok ortak noktası var iken, modelin özelliğine bağlı olarak bazı farklı bileşenlerden oluşabildiği de görülmektedir.

Bu çalışmaların bazıları boş zaman eğitimi kavramı üzerine bilgi sunarken, bazıları da bir boş zaman eğitim modeli ya da yaklaşımının geliştirilmesi ya da mevcut bir model ya da yaklaşımın deneysel bir desenle uygulanarak sonuçlarının paylaşılması şeklinde olduğu görülmektedir. Özellikle deneysel çalışmalarda gerek uygulanan boş zaman eğitimi programının etkililiğini, gerekse bireylerin bu uygulamadan ne yönde etkilendiğini tespit etmek için belirlenen her boş zaman eğitimi kazanımına (boyutuna) dönük birden çok ölçek kullanılarak ya da nitel araştırma deseni kullanılarak yapılan çalışmaların hem maliyet hem de ölçüm sürecinin uzunluğuna bağlı olarak güvenilir olma ihtimalinin düşmesi muhtemeldir. Bu araştırmanın yapılma düşüncesi alan yazında bulunan bir çok boş zaman eğitimi uygulaması ve yaklaşımının olmasına karşın, eğitimin hedeflerinin ölçüldüğü özelleşmiş bir ölçeğe rastlanamama probleminden doğmuştur. Bu problem durumlarına bağlı olarak, bu araştırmanın alan yazına kazandırılacak bir boş zaman eğitim ölçeğinin geliştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilmesi planlanan Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (BZEÖ) sayesinde hem yapılacak durum tespiti çalışmalarında bireylerin mevcut boş zaman eğitim düzeyinin belirlenebileceği, hem de yapılacak deneysel çalışmalar da uygulamanın etkililiğini belirlemesi aşamasında etkili bir ölçme aracı olabileceği düşünülmektedir.

## **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın temel amacı, bireylerin boş zaman eğitim düzeylerinin belirlenerek, boş zaman eğitiminin benlik saygısı ve öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin değerlendirilmesidir.

Bu temel amaç çerçevesinde Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin geliştirilmesi çalışmanın alt amacını oluşturmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada birbirini izleyen iki çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk çalışmada "Boş Zaman Eğitimi" ölçeğine ilişkin faktör deseninin ortaya konması; ikinci çalışmada ise "Boş Zaman Eğitimi" ölçeğinin faktör yapısının doğrulanması ve kuramsal çerçeveye dayalı olarak oluşturulan araştırma modeli doğrultusunda, boş zaman eğitimi, benlik saygısı ve öznel iyi oluş değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ**

Araştırma hipotezleri, çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilen bağlantılar boş zaman eğitimi, benlik saygısı ve öznel iyi oluş değişkenleri arasındaki ilişkilere ve bu değişkenlerin birbirleri üzerine olan alan yazına dayandırılmış etkilerine yöneliktir. Bu kapsamda hipotezler geliştirilmiştir. Belirlenen yapısal modeli oluşturan gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenen hipotezler aracılığı ile test edilecektir.

İnsanların benlik saygılarının oluşmasında aile, okuldan sonra en önemli çevresel faktör boş zaman etkinlikleridir (Yu ve Berryman, 1996). Birey boş zaman etkinlikleri aracılığıyla kendini değerlendirme ve yeni yargılara varma şansı bulduğundan benliği konusunda bilgi sahibi olabilmesi konusunda çok önemli bir rol oynar (Iso-Ahola, 1980; (Tiggeman, 2001; Yu ve Berryman, 1996). Yapılan birçok araştırma boş zaman aktiviteleri ile benlik saygısı arasındaki pozitif yönlü ilişkiye ilişkin bulgular sunarken (Wallach ve ark., 1984; Dishman ve ark.,2006; Reitzets ve ark., 1995) bazı araştırmalar ise, boş zaman aktivitelerinin benlik saygısını arttırdığını (Green ve Jones, 2006; Dishman ve ark., 2006; Dattilo ve ark., 1994; Harper ve Marshall, 1991) göstermektedir.

H<sub>1</sub>= Bireylerin boş zaman eğitim düzeyleri benlik saygısı düzeylerini etkilemektedir.

Psikolojide mutluluk olgusunu açıklamak için sıklıkla kullanılan öznel iyi oluş kavramı özellikle insanların ihtiyaçlarını karşılayabilme durumlarından etkilenmektedir (Deci ve Ryan, 1991). Deci ve Ryan (1991)2 a göre, boş zaman aktivitelerine katılım bireylerin "özerklik ilişki ve yeterlilik" ihtiyacını aynı anda karşılayan yegane değişkenlerden biridir. Araştırmalar göstermektedir ki, (Yang



ve ark., 2012; Hooyman ve Kiyak, 1996; Diener, 1984; Godbey, 2003; Lu ve Hu, 2005; Coleman ve Iso-Ahola, 1993; WLO, 2009), boş zaman aktiviteleri öznel iyi oluşun yükselmesinde etkili bir kavramdır. Yine yapılan birçok araştırma sonucu Lloyd ve Auld, 2002; Ragheb ve Tate, 1993; Byunggook, 2009; Clark ve Anderson, 2011) bizlere boş zaman aktiviteleri ile öznel iyi oluş arasındaki pozitif yönlü ilişkiye işaret etmektedir.

H<sub>2</sub>= Bireylerin benlik saygısı düzeyleri öznel iyi olma düzeylerini etkilemektedir.

Öznel iyi oluş değişkenine yönelik yapılan araştırmaların çoğunda öznel iyi oluş son değişken olarak ele alınmış ve benlik saygının öznel iyi oluşun güçlü bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır (Lyubomirsky, 2001). Yapılan araştırmalar benlik saygısı ile öznel iyi oluş arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi gösteren bulgular sağlarken (Brown ve ark., 2012; Diener ve Diener; 1995; Valkenburg ve ark. (2006) aynı zamanda benlik saygısının öznel iyi oluşu pozitif yönde etkileyen bir değişken olarak öncüllük rolünü gösteren bulgular sunmaktadırlar (McCullough ve ark., 2000; Crocker ve ark., 1994).

H<sub>3</sub>= Bireylerin boş zaman eğitim düzeyleri öznel iyi olma düzeylerini etkilemektedir.

## **SAYITLILAR**

- Araştırmada katılımcıların, araştırma amacına ilişkin soruları doğru ve tarafsız bir şekilde yanıtladığı varsayılmıştır.

## **SINIRLILIKLAR**

Araştırmada tanımlanan sınırlılıklar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında örgün eğitim gören öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma verileri 15 Şubat - 15 Mayıs 2014 tarihleri arasında toplanmıştır.
- Ölçüm araçları elden katılımcılara ulaştırılmıştır. Ölçeğin dağıtım şekli bu yöntemle sınırlıdır.
- Araştırmanın süresi doktora tez çalışması süreciyle sınırlıdır.

## **TANIMLAR**

**Boş zaman eğitimi;** boş zaman tutumlarının, değerlerinin, bilgisinin, becerilerinin ve kaynaklarının gelişiminden oluşan bir yaşam boyu öğrenme sürecidir.

**Benlik saygısı;** kişinin kendine yönelik sahip olduğu fikir ve duygularını değerlendirmesi ve yargıda bulunmasıdır.

**Öznel iyi oluş;** bireyin yaşamı doyumunu ve olumlu–olumsuz duygularına dair genel olarak değerlendirmesi, ve yargı bildirmesidir

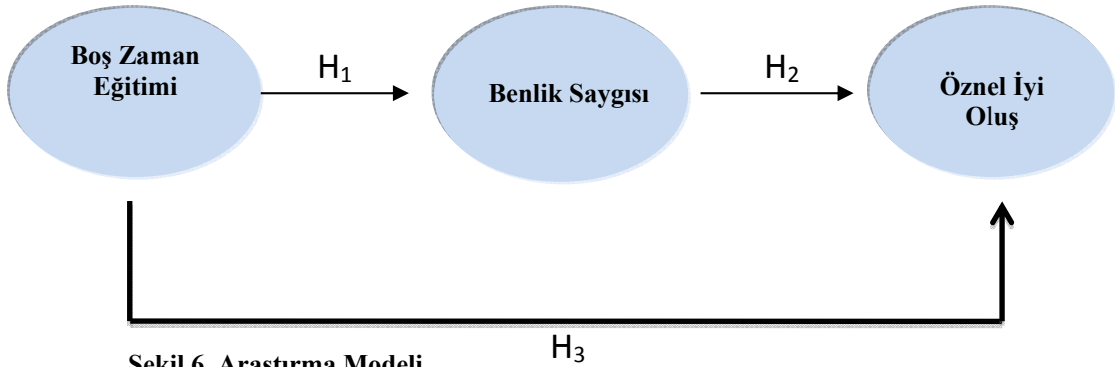
## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve çözümleme süreci yer almaktadır.

### Araştırma Modeli

Araştırma amaçlarına uygun olarak, bu araştırmada katılımcıların boş zaman eğitim düzeylerini saptamak ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla betimsel; boş zaman eğitim düzeyinin, benlik saygısı ve öznel iyi olma hali, üzerindeki etkisini tanımlamak amacıyla ilişkisel araştırma modelinden yararlanılacaktır.

Bu araştırma kapsamında oluşturulan kuramsal model Şekil 6'da gösterilmiştir.



### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın nihai çalışmasında kullanılan Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'ni geliştirme aşaması bu araştırmanın "Çalışma 1" bölümünü, Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin nihai uygulaması ve araştırma modelinin test edilmesi araştırmanın "Çalışma 2" bölümünü oluşturmaktadır. Çalışma 1'e (pilot çalışma) ilişkin örneklem bilgisine, araştırmanın "Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi" başlığı altında yer verilmiştir. Bu bölümde sadece Çalışma 2 (nihai çalışma)'ye ilişkin evren ve örneklem açıklanmıştır.

Çalışmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi'nde örgün programlarda öğrenim görmekte olan 25.230 öğrenci oluşturmaktadır. Veri derlemede karşılaşılan zaman ve maliyet gibi sınırlılıklardan dolayı, araştırma tüm ana kütle üzerinde değil, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biri olan kota örnekleme yoluyla belirlenen bir örneklem üzerinde uygulanmıştır.

Ana kütle için çerçevesi oluşturulurken 2013-2014 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi'nde örgün eğitim gören öğrenci sayısı belirlenmiş ve toplam öğrenci sayısının belirli bir oranını temsil edecek şekilde kota örnekleme yoluyla bir örnekleme ulaşılmıştır. Bu araştırma için tayin edilen örneklem, toplam öğrenci sayısının %5'ini oluşturmaktadır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi'nde fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında örgün eğitim gören toplam öğrenci sayısı (evren) 25.230 olup, ana kütle için % 5'i yaklaşık olarak 1.261 öğrencidir. Ancak toplanan anketlerin bazılarının

kullanılabilir olmama olasılığı, uç değerler ve kayıp değerler nedeniyle örneklemden çıkarılabilecek örneklerin olabileceği düşünülerek örneklem 1380 öğrenci olarak belirlenmiştir. Son olarak kotalar oluşturulduktan sonra belirlenen kotalardaki öğrenci sayısına göre alt evrenlerden örnekleme girecek birimlerin seçimi kolayda örnekleme yöntemiyle araştırmacı tarafından yapılmıştır. Örneklem belirlenirken ana kütle oranlarıyla uyumlu olarak fakülteler, yüksekokullar ve meslek yüksekokullarında eğitim gören öğrenci sayıları ve kotalar tek tek hesaplanarak aşağıdaki **Çizelge 1**'de özetlenmiştir. Toplanan 1380 anketten doğru doldurulmuş olarak kabul edilen 1337 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

**Çizelge 1. Toplam Öğrenci Sayıları, Kotalar ve Ulaşılan Örneklem**

	<b>Toplam Öğrenci Sayısı</b>	<b>Kota (%5)</b>	<b>Ulaşılan Örneklem</b>
<b>FAKÜLTELER</b>			
İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi	5183	260	267
Eğitim Fakültesi	3865	194	201
İletişim Bilimleri Fakültesi	1347	67	69
Güzel Sanatlar Fakültesi	714	35	38
Eczacılık Fakültesi	699	35	38
Edebiyat Fakültesi	1887	94	91
Hukuk Fakültesi	1131	56	64
Fen Fakültesi	1570	78	84
Sağlık Bilimleri Fakültesi	143	9	16
Mimarlık Ve Tasarım Fakültesi	1159	58	71
Mühendislik Fakültesi	2526	126	146
Turizm Fakültesi	583	29	35
Devlet Konservatuvarı	204	10	15
Havacılık Ve Uzay Bilimleri Fakültesi	731	37	41
Spor Bilimleri Fakültesi	626	31	37
<b>YÜKSEKOKULLAR/MESLEK YÜKSEKOKULLARI</b>			
Engelliler Entegre Yüksekokulu	93	5	10
Eskişehir Meslek Yüksekokulu	566	28	35
Porsuk Meslek Yüksekokulu	1048	52	56
Yunus Emre Meslek Yüksekokulu	409	20	27
Ulaştırma Meslek Yüksekokulu	746	37	39
<b>TOPLAM</b>	<b>25230</b>	<b>1261</b>	<b>1380</b>

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada verilerin toplanmasında üç adet veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bunlardan ilki, katılımcıların benlik saygısı düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılan “Benlik Saygısı Ölçeği”, bir diğeri öznel iyi olma halini ölçmeye yönelik kullanılan “Öznel İyi Oluş Ölçeği” ve son olarak ise, katılımcıların boş zaman eğitim düzeyini ve etkileyen faktörleri ortaya koyan ve bu araştırma kapsamında geliştirilen “Boş Zaman Eğitimi Ölçeği”dir.

### ***Benlik Saygısı Ölçeği***

Benlik saygısını ölçmek amacıyla, Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılan “Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek beşi olumlu beşi olumsuz olmak üzere toplam 10 ifadeden oluşmaktadır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Ankara ilinde 205 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Psikolojik Tarama Testi (SCL-90) ile karşılaştırılmış, korelasyon katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur (Çuhadaroğlu, 1986). Bu sonuçlar ölçeğin uygulanabilirliği bakımından psikometrik ölçülere sahip olduğunu göstermektedir. Bu tez çalışması kapsamında ise, ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .66 olarak hesaplanmıştır. Yapılan geçerlilik testleri sonucunda ölçeğin yapı, yakınsak, diskriminant ve nomonölojik geçerlilik kriterlerini sağladığı tespit edilmiştir (bkz. 63.sf).

### ***Öznel İyi Oluş Ölçeği***

Öznel iyi olma haline ilişkin verileri toplamak amacıyla ise Diener ve ark. (2010) tarafından geliştirilen ve Türkiye’deki üniversite öğrencilerine yönelik uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının Telef (2013) tarafından yapıldığı “Öznel İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. 7’li likert türünde hazırlanan ölçek 8 maddeden oluşmaktadır. Telef (2013)’in 529 kişilik bir örneklem ile yaptığı güvenilirlik çalışması sonucunda, uyarlanan ölçeğe ilişkin Cronbach alfa katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test sonucuna göre ölçeğin birinci ve ikinci uygulaması arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r = .86, p < .01$ ). Araştırma sonucunda Psikolojik İyi Oluş Ölçeği’nin psikolojik iyi oluşu ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Bu tez çalışması kapsamında ise, ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Yapılan geçerlilik testleri sonucunda ölçeğin yapı, yakınsak, diskriminant ve nomonölojik geçerlilik kriterlerini sağladığı tespit edilmiştir (bkz. 59.sf).

### ***Boş Zaman Eğitimi Ölçeği***

Yapılan alan yazın araştırması sonucunda boş zaman eğitim düzeyinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik geliştirilen bir ölçeğe ulusal ve uluslararası alan yazında rastlanmamıştır. Ölçeğe duyulan ihtiyaç, yapılan alan yazın taraması sırasında, boş zaman eğitim uygulamalarının etkililiğini belirlemede kullanılan ölçme metotlarında ve ölçüm araçlarındaki farklılığın görülmesiyle hissedilmiştir. Clark ve Anderson (2011) üniversite öğrencilerine dönük okutulan boş zaman eğitimi için hazırlanan ve seçmeli kredili ders olarak bir dönem boyunca katılım sağlanan “boş zaman becerileri” dersinin etkilerini nitel araştırma tekniklerinden odak grup çalışması ile tespit ederken, Charters (2005) evde çalışan bakıcılara yönelik geliştirdiği boş zaman eğitim programı sonuçlarını gözlem ve odak grup görüşmesiyle belirlemeye çalışmıştır. Bakıcılar üzerinde yapılan başka bir boş zaman eğitim uygulaması sonuçları ön-test son-test yöntemi diyebileceğimiz bir yöntemle belirlenmeye çalışılmıştır (Carter ve ark., 1999). Bu uygulamada, eğitim sonunda bakıcılara bazı eğitim gelişim alanları ve boş zaman alışkanlıklarına dönük öncesi ve sonrası şeklinde bir kontrol listesi

uygulandığı görülmektedir (Carter, 1999). Bedini ve ark. (1993), uyguladıkları "Wake Leisure Education Project" isimli boş zaman eğitimi programının etkililiğini ölçmek için hem nitel yöntemlere hem de nicel yöntemlere başvurmuşlardır. Çalışmada öğretmen anketi, öğrenci anketi ve Leisure Inventory Update (LIU) isimli veri toplama aracı kullanılmıştır. Ancak bu aracın içerisinde açık uçlu soruların da yer aldığı boş zaman alışkanlığı ve boş zaman etkinliklerine katılımı ilgili soruları içerdiği ve toplam uygulanan soru madde sayısının 80 gibi yüksek rakamlara ulaştığı görülmektedir. Caldwell ve ark. (2004), "Time Wise" boş zaman eğitim programlarını uyguladıkları çalışmanın öncesinde ve sonrasında var olan beş farklı öğrenme alanını ölçmek için beş farklı ölçek kullandıkları görülmektedir. Bu uygulama da hem maddelerin çok olmasından kaynaklı olarak ölçekleri dolduran kişilerin cevaplarının güvenilirliğini düşürebileceği hem de değerlendirmeleri bütünsel bir bakış açısıyla yapmayı zorlaştırdığı düşünülmektedir. Mundy-Odum (1979) boş zaman eğitim programının uygulandığı bir başka çalışmada ise, bir boş zaman tutum ölçeği ve boş zaman farkındalık ölçeği kullanıldığı görülmektedir. Altı boş zaman eğitim boyutundan oluşan Mundy-Odum modelinin etkililiğinin iki alanı ölçen ölçme araçlarıyla ölçülmesi bir eksiklik olarak düşünülebilir. Bu nedenle, boş zaman eğitim düzeyi ve etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik kullanılacak bir ölçeği ulusal ve uluslararası yazına kazandırmak amacıyla, bu alanla ilgili kültürümüze uygun bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin geliştirmesinde, alan yazındaki ölçek geliştirme aşamaları (Churchill, 1979) dikkate alınmıştır. Bu aşamalar aşağıda özetlenmiştir;

1. Yapıları belirleme
  - Alan yazın taraması
2. Ölçek ifadelerini oluşturma
  - Alan yazın araştırması
  - Gözlem
  - Odak grup
3. Pilot çalışma için verileri toplama
4. Ölçek sadeleştirme
  - Cronbach Alpha katsayısı
  - Açıklayıcı faktör analizi
  - Uzman görüşleri
5. Örneklemeden verileri toplama
6. Güvenirliği ve geçerliği ölçme
  - Cronbach Alpha katsayısı
  - Açıklayıcı faktör analizi
  - Doğrulayıcı faktör analizi (Churchill, 1979'den akt.; Şimşek, 2011).

## ÇALIŞMA 1

### BOŞ ZAMAN EĞİTİMİ ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ

Bu bölümde yukarıda belirtilen ölçek geliştirme sürecine ilişkin aşamalara ve bulgulara yer verilmiştir. Bu süreç sadeleştirilerek, alan yazın taraması, odak grup görüşmeleri, Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesine yönelik pilot uygulama şeklinde üç ana başlık altında açıklanmıştır.

Bu başlıklardan ilki olan, “alan yazın taraması” altında, bir önceki bölümde boş zaman eğitimi kavramına yönelik kuramsal çerçevenin ölçek geliştirme sürecine ışık tutan bilgileri özetlenmiştir. İkinci başlık olan “odak grup görüşmeleri” altında toplanan ve yorumlanan bilgiler ise, hem Türkiye örnekleminde boş zaman eğitimi kavramını açıklayan öğeleri tespit etmek için, hem de ölçeğe ilişkin madde havuzunun oluşturulması aşamasında değerli katkılar sağlamıştır. Bu bölümün son başlığı olan Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesine yönelik pilot uygulama” başlığı altında pilot uygulama sonucunda örneklemden elde edilen veri setleri için psikometrik niteliklerinin belirlenmesine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bu başlık altında, geliştirme sürecinde aracın faktör deseni, güvenilirlik analizleri ve faktör yapısının doğrulanmasına ilişkin DFA yapılmıştır.

#### Alan Yazın Taraması

Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin geliştirmesinde, alan yazındaki ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınarak, ilk olarak boş zaman eğitiminin boyutlarının belirlenebilmesi için kapsamlı bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Boş zaman eğitimi üzerine yapılan çalışmalar, boş zaman eğitim modelleri ve projeleri incelendiğinde, alan yazında boş zaman eğitiminin genel olarak kişisel farkındalık, boş zaman farkındalığı, boş zaman becerileri, sosyal etkileşim (Mundy ve Odum, 1979: 53; Edginton, 2004: 485; Mundy, 1998: 58; Caldwell ve ark., 2004; Beddini ve ark., 1993; AAPAR, 2011: 26; Sellick, 2002: 8-9), karar verme (Mundy ve Odum, 1979: 53; Sellick, 2002: 8-9; Edginton, 2004: 485) ve motivasyon (Caldwell ve ark., 2004) boyutlarından oluştuğu ortaya çıkmıştır.

#### Odak Grup Görüşmeleri

Boş zaman eğitimi boyutlarının ve bu boyutları oluşturabilecek maddelerin Türk kültüründe farklılaşabileceği düşüncesinden hareketle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma amacına en uygun olan grubun seçilmesini temel alan örnekleme yöntemi olan amaçlı örnekleme kullanılmıştır.

Odak grup tartışması geleneksel bir diyalog değildir (Berg, 2001: 111). Odak grup görüşmelerinin bireysel görüşmelerden en büyük farkı sorulara verilen yanıtların bireylerin etkileşiminden etkilenecek bu yolla oluşmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 151). Patton (2002) odak grup görüşmelerini bu etkileşimler bağlamında yorumlamaktadır. Patton'a göre odak grup sürecinde katılımcılar diğer katılımcıların tepkilerini ve yanıtlarını duyarlar, buradan hareketle ilk kez görüş bildirirken başkalarından esinlenebilirler ya da daha önce bildirdikleri görüşlere eklemeler yaparlar (Akt.; Yıldırım ve Şimşek, 2005: 151). Odak grup için seçilecek katılımcı sayısının 6-8 kişi (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 151; Berg 2001: 111) ya da 4-10 kişi (Çokluk ve ark., 2011: 102) arasında olmasının ideal olduğu görüşleri savunulmaktadır. Araştırmanın amacına bağlı olarak, bir odak

grubu yapılandırılmış veya yapılandırılmamış olabilir. Odak grup görüşme yapısının resmi olmayan tartışma atmosferi, konuyu tartışan öznelere kendi davranış, tutum ve fikirleri hakkında özgürce konuşabilmelerini teşvik etmek için tasarlanmıştır. Bu nedenle, odak grubun birçok farklı yaş grubundan bilgi toplamak için ideal olduğu belirtilmektedir (Berg 2001: 111).

Bu açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın odak grubu, Bolu ilinde farklı cinsiyet, meslek ve yaş gruplarından ve farklı boş zaman etkinliklerine katılan bireylerden oluşan toplam 26 kişiden oluşmaktadır. 1. odak grup Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde görev yapmakta olan, akademik ilgi alanları arasında "rekreasyon ve boş zaman" olan ya da bu konularla ilişkili akademik yayınları olan öğretim elemanlarından (6 kişi) oluşturulmuştur. 2. ve 3. odak grup görüşmeleri ise, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Dağcılık ve Kaya Tırmanışı Topluluğu (3 kişi), Tiyatro Topluluğu (2 kişi), Fotoğraf Topluluğu (2 kişi), Dağ Bisikleti Topluluğu (2 kişi) üyelerinden, aktif olarak çim hokeyi (3 kişi), basketbol (1 kişi) ve futbol (2 kişi) branşlarıyla ilgilenen öğrencilerden ve sedanter bir yaşam tarzı sürerek düzenli boş zaman etkinliğine katılmayan Abant İzzet Baysal Üniversitesi personellerinden (5 kişi) oluşturulmuştur (**Çizelge 2**).

2. ve 3. odak grupları oluşturan bu 20 kişinin rastgele iki farklı gruba ayrılmasıyla, iki görüşme grubu elde edilmiştir. Grupların rastgele ayrıştırılmasındaki temel neden daha heterojen bir odak grup yapısı oluşturularak, farklı fikir ve düşüncelerin odak grup görüşmelerinde ortaya çıkma olasılığını arttırmak ve farklı özelliklere sahip katılımcıların birbirlerinin fikirlerinden ilham alarak görüş çeşitliliğinin yakalanma ihtimalini yükseltmektir.

**Çizelge 2. Odak Grubun Demografik Özellikleri ve Görüşme Detayları**

Gruplar	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumları	Görüşme Süresi
1.Grup (Uzman Görüşü)	4-K / 2-E	31-50 yaş	Yüksek Lisans Doktora	125 dk
2.Grup	5-K / 5-E	20-40 yaş	Lise / Lisans	67 dk
3.Grup	4-K / 6-E	21-42 yaş	Lise / Lisans	71 dk

Odak grup görüşme sorularının oluşturulmasında boş zaman eğitimi alan yazını temel alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (**Çizelge 3**).

Her üç odak grup görüşmesinde de araştırmacı moderatörlüğü üstlenmiştir. Görüşmelere başlamadan önce, tüm katılımcılara odak grup görüşmesinin amacı ayrıntılı bir biçimde anlatılarak grubun konu hakkında bilgi sahibi olması sağlanmıştır. Katılımcılara araştırmanın bilimsel amaçlı kullanılacağına ve gizlilik esasının göz önünde bulundurulacağına dair gerekli açıklama yapılmış ve izinler alınmıştır. Görüşme sırasında katılımcıların izni dahilinde dijital ses kayıtları yapılmış ve notlar tutulmuştur.

### Çizelge 3. Odak Grup Görüşmesinde Kullanılan Anahtar Sorular

---

Boş zaman eğitiminin tanımı yapıldıktan sonra;

1. Boş zaman eğitim düzeyi yüksek biri olarak kendinizi düşündüğünüzde, sizce sahip olmanız gereken duygu, düşünce ve davranışlar neler olmalıdır?
  2. Boş zamanlarınızı ne tür aktivitelerle değerlendirirsiniz?
  3. Boş zaman aktivitelerinden sağladığınız yararlar nelerdir?
  4. Boş zaman aktivitelerine katılma ve devam ettirme nedenleriniz nelerdir?
  5. Boş zaman aktivitelerine katılıma karar verirken kendinizle ilgili bilmeniz gerekenler sizce nelerdir?
  6. Boş zaman aktivitelerine katılıma karar verirken boş zaman kavramı ve boş zaman aktiviteleri ile ilgili bilmeniz gerekenler sizce nelerdir?
  7. Boş zaman aktivitelerine katılımınızı engelleyen şeyler nelerdir? Engellerin üstesinden gelebiliyor musunuz? Nasıl?
  8. Zamanınızı planlı mı yoksa plansız mı kullandığınızı düşünüyorsunuz? Neden?
  9. Başkalarıyla aynı anda katılım gösterdiğiniz boş zaman aktivitelerinde sorun yaşar mısınız? Neden? Açıklayınız.
- 

Moderatör tarafından yapılan tüm odak grup görüşmelerinin sonrasında görüşmenin ve toplanan verilerin kısaca bir özeti katılımcılara yapılmıştır. Bunun yapılmasında ki amaç, katılımcıların söylemek istedikleri ile moderatörün anladığı şeyler aynı olup olmadığını kontrol etmeye yönelik katılımcı teyidi almaktır. Katılımcı teyidi nitel araştırma yöntemlerinde geçerlik ve güvenilirliği arttırmaya yönelik uygulanan stratejilerden biridir. Veri kaynakları ile oluşturulacak bir teyit mekanizması, ulaşılan sonuçların gerçeği temsil etmede ne derece yeterli olduğunu anlamada yardımcı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 268). Görüşme sonrasında araştırmacı topladığı verileri özetleyebilir ve katılımcılardan bunların doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmesi istenebilir. Ayrıca katılımcıların eklemek istedikleri bir şeyler var ise, bunları da bu yolla eklemiş olurlar (Erlandson ve ark., 1993'den akt.; Yıldırım ve Şimşek, 2005: 269).

“Boş Zaman Eğitimi Ölçeği”nin geliştirilmesi amacıyla alan yazın taraması sonucunda oluşturulmaya başlanan madde havuzu odak grup görüşmeleri sonucunda zenginleştirilmiştir. Ayrıca odak grup görüşmeleri alan yazından faydalanılarak yeni maddelerin yazılmasında ve önceden yazılan ifadelerin daha iyi anlaşılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılmasında da fayda sağlamıştır.

Yapılan odak grup görüşmeleri ve madde havuzu oluşturma işlemlerinin sonucunda 94 maddeden oluşan taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Odak görüşmeleri sonucunda, boş zaman eğitimi alan yazınında genel olarak yer alan “kişisel farkındalık”, “boş zaman farkındalığı”, “boş zaman becerileri”, “sosyal etkileşim” (Mundy ve Odum, 1979: 53; Edginton, 2004: 485; Mundy, 1998: 58; Caldwell ve ark., 2004; Beddini ve ark., 1993; AAPAR, 2011: 26; Sellick, 2002: 8-9), “karar



verme” (Mundy ve Odum, 1979: 53; Sellick, 2002: 8-9; Edginton, 2004: 485) ve “motivasyon” (Caldwell ve ark., 2004) boyutlarına ek olarak “özerklik”, “zaman yönetimi”, “sıkıntı” ve “problem çözme” olmak üzere 4 farklı boyut daha ortaya çıkmıştır (**Çizelge 4**).

**Çizelge 4: Alan Yazın Taraması ve Odak Grup Görüşmeleri Sonucu Ortaya Çıkan Temalar**

<b>Temalar</b>	<b>Madde Sayısı</b>
Kişisel Farkındalık	<b>10 Madde</b>
Boş Zaman Farkındalığı	<b>15 Madde</b>
Motivasyon	<b>13 madde</b>
Boş Zaman Katılımı	<b>10 madde</b>
Özerklik	<b>9 madde</b>
Zaman Yönetimi	<b>14 Madde</b>
Sosyal Etkileşim Becerileri	<b>8 madde</b>
Sıkıntı	<b>6 Madde</b>
Problem Çözme	<b>9 Madde</b>

### **Uzman Görüşleri**

Hazırlanan taslak ölçekte yer alan 94 ifade pilot çalışma öncesinde alan uzmanlarına gönderilerek görüşleri alınmıştır. Alan uzmanları, Türkiye’deki çeşitli üniversitelerin Rekreasyon Bölümlerinde görev yapan 5 öğretim üyesi ve araştırma ve ölçek geliştirme alanlarında uzman görüşü alınan 5 öğretim üyesinden oluşmuştur. Ayrıca odak grup sonrası oluşturulan madde havuzu maddeleri ve olası ölçek boyutlarına ilişkin boş zaman eğitimi alanında uluslararası önemli birçok süreli ve süresiz yayını olan, Hong Kong Baptist Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dekanı ve aynı zamanda Dünya Boş Zaman Birliği (World Leisure Organizasyon) yönetim kurulu üyesi olan Prof. Dr. Doktor Atara Sivan’ dan da görüş alınmıştır.

Uzmanlar tarafından, ölçek ifadelerinin boş zaman eğitimi boyutları altında uygunluğu, açıklık, akıcılık, amaca uygunluk, dilin uygun kullanımı, ifadelerin yazımı ve anlaşılabilirlik kriterleri esas alınarak değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde, araştırmada kullanılan ölçek ifadelerinin amaca uygun ve gerekli veriyi toplayacak durumda olduğu ortaya çıkmış ve ölçegin yüzeysel geçerliliğine ilişkin veriler toplanmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliliğine ilişkin bilgi elde edilmesi amacıyla Lawshe Kapsam Geçerlilik oranları hesaplanmıştır. Uzman görüşleri neticesinde ortaya çıkan nitel verilerin (madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz”, “madde düzeltilmeli” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez”) nicel verilere dönüşmesini sağlayan Lawshe kapsam geçerlilik oranları (KGO) aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır (Lawshe, 1975);

$$KGO=(N_G \div N/2)-1$$

(N): Maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısı

(N<sub>G</sub>): “Gerekli” şeklinde görüş belirten uzman sayısı

Yukarıdaki formüle göre, KGO değeri 0 ya da negatif olan maddelerin kapsama uygun olmadığı ve geçerliliği düşürdüğü görüşünden hareketle (Yurdugül, 2005: 2), uzman önerileri doğrultusunda taslak halindeki ölçme aracından çıkarılmıştır. KGO değeri pozitif olan maddeler için ise “Kapsam Geçerlilik Ölçütü” (KGÖ)’ne göre (**Çizelge 5**) anlamlı olup olmadığı değerlendirilmeli, anlamlı olan maddeler nihai ölçek formuna alınmalı, anlamlı olmayanlar ise kapsama uygun olmadığı ve geçerliliği düşürdüğü için ölçme aracından çıkarılmalıdır (Yurdugül, 2005: 2).

**Çizelge 5. Lawshe Minimum Kapsam Geçerliliği Ölçütü (KGÖ)**

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	12	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
<b>10</b>	<b>0.62</b>	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Kaynak: (Lawshe, 1975)

Dolayısıyla, bu çalışmada 10 uzman sayısına göre KGÖ minimum değeri en az .62 olması gerektiğinden (**Çizelge 5**), bu koşulu sağlamayan maddeler nihai forma alınmamıştır. Sonuç olarak, odak grup görüşmeleri neticesinde 94 maddeden oluşan taslak ölçek madde havuzu, uzman görüşlerine göre kapsam geçerlilik oranlarının değerlendirilmesiyle 22 madde atılmış, bu haliyle kapsam geçerliliği sağlanmış ve 72 maddeden oluşan ölçek pilot çalışma için hazır hale getirilmiştir

## **Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin Geçerlilik Ve Güvenirliliğinin Test Edilmesine İlişkin Bulgular (Pilot Çalışma)**

Bu başlık altında, ölçek geliştirme sürecinde yapılan pilot uygulama yoluyla aracın faktör desenini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA), güvenilirlik analizleri ve faktör yapısının doğrulanmasına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak bulguları paylaşılmıştır.

### **Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin Psikometrik Nitelikleri**

Ölçme aracı, uzman görüşlerine göre yeniden düzenlendikten sonra 72 madde olarak hazırlanan ölçek formu beşli Likert tipi ölçek ile (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirilmiştir.

Ölçme aracına ilişkin yapı geçerliği ve güvenilirlik katsayısı değerini belirlemek amacıyla kota örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Yapı geçerliğine ilişkin ölçeğin psikometrik niteliklerinin sınanması amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizinden yararlanılmıştır.

Boş Zaman Eğitimi Ölçeği faktör yapılarının belirlenmesi ve nihai madde havuzunun oluşturulması amacıyla öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi aracılığıyla ortaya çıkan faktör yapısının sınanması, doğrulanması ve psikometrik niteliklerinin ortaya konması amacıyla, yeni bir veri seti ve farklı bir örneklem üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Son yapılan araştırmalarda Açımlayıcı Faktör Analizi ile ortaya konan ya da keşfedilen faktör yapılarının Doğrulayıcı Faktör Analizi ile doğruluğunun sınanmasında benzer özelliklere sahip yeni bir veri setinden yararlanılması gerektiği görüşünden hareketle (Henson ve Roberts, 2006; Osborne ve Fitzpatrick, 2012) Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi için iki ayrı örneklem grubundan yararlanılmıştır.

### **Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)**

Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin boyutlarının ve yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan AFA için toplanacak verilerin elde edilmesinde kota örnekleme yöntemi ile seçilen bir örneklemden yararlanılmıştır (**Çizelge 6**).

**Çizelge 6. Toplam Öğrenci Sayıları ve Pilot Çalışmadaki AFA İçin Örneklem Kotaları**

	<b>Toplam Öğrenci Sayısı</b>	<b>Kota</b>
<b>FAKÜLTELER</b>		
İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi	5183	82
Eğitim Fakültesi	3865	61
İletişim Bilimleri Fakültesi	1347	22
Güzel Sanatlar Fakültesi	714	12
Eczacılık Fakültesi	699	12
Edebiyat Fakültesi	1887	29
Hukuk Fakültesi	1131	17
Fen Fakültesi	1570	24
Sağlık Bilimleri Fakültesi	143	4
Mimarlık Ve Tasarım Fakültesi	1159	18
Mühendislik Fakültesi	2526	40
Turizm Fakültesi	583	10
Devlet Konservatuvarı	204	4
Havacılık Ve Uzay Bilimleri Fakültesi	731	11
Spor Bilimleri Fakültesi	626	10
<b>YÜKSEKOKULLAR/MESLEK YÜKSEKOKULLARI</b>		
Engelliler Entegre Yüksekokulu	93	3
Eskişehir Meslek Yüksekokulu	566	8
Porsuk Meslek Yüksekokulu	1048	16
Yunus Emre Meslek Yüksekokulu	409	6
Ulaştırma Meslek Yüksekokulu	746	11
<b>TOPLAM</b>	<b>25230</b>	<b>400</b>

Faktör Analizi için yeterli örneklem büyüklüğü konusunda farklı görüşler mevcut olmakla beraber, Kline (1994) güvenilir faktörler çıkartmak için 200 kişilik bir örneklemin genellikle yeterli olacağını; Worthington ve Whittaker (2006) ise çok değişkenli analizler için 300 kişilik bir örneklemin genellikle yeterli olacağını belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında, açımlayıcı faktör analizi için evrenden kota örnekleme yoluyla, ortalama 400 kişilik bir örneklemin yeterli olacağı düşüncesinden hareketle **Çizelge 6**'de görüldüğü gibi kotalar oluşturulmuştur. Araştırmanın (pilot çalışma) evreni, Anadolu Üniversitesi'nde

2013-2014 eğitim öğretim yılında fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında örgün eğitim gören öğrencilerden (N=25230) oluşmakla birlikte, araştırmanın (pilot çalışma) örnekleme (n=400) ortalama %2'lik kotalar alınarak oluşturulmuştur (**Çizelge 6**).

#### **i. AFA Veri Seti Uygunluğu**

AFA uygulamasından önce, pilot uygulama yoluyla elde edilen veri setlerinin uygunluğu incelenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir. Veri setlerinin uygunluğunun test edilmesi amacıyla, normallik, uç değerler, çoklu doğrusallık ve tekillik testleri yapılmıştır.

AFA değişkenler arası korelasyon matrisi temel alınarak yapıldığından kayıp değerler korelasyon katsayılarını etkileyebilmektedir (Çokluk ve ark., 2010: 207). Bu nedenle veri seti içerisindeki kayıp değerlerin belirlenmesi için her maddeye ilişkin frekans değerleri alınarak kontrol edilmiştir. Yapılan kontrol sonucunda veri seti içerisinde herhangi bir kayıp değere rastlanmamıştır. Pek çok veri seti kontrol altına alınamayan başka değişkenler tarafından üretilen ve varyansa ait olmayan bir miktar beklenmedik gözlem ya da uç değerler içerebileceğinden (Çokluk ve ark., 2010: 210) tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler belirlenmiştir. Tek değişkenli uç değerleri belirlemek amacıyla, öncelikle ölçeğin madde puanlarını standart puana dönüştürmek gerektiğinden (Tabachnick ve Fidel, 2001) her maddeye ilişkin “z puanı” hesaplanmıştır. Standartlaştırılmış puanlarda -3 ve +3'ün dışına taşan 10 değer tek değişkenli uç değerler olarak tanımlanmış ve bu satırlar veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesi için “mahalonobis uzaklığı” hesaplanmıştır. Veri setinde 10 değer kritik Mahalonobis değerini aştığı görülmüş ve bu satırlar veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda veri setinde 380 veri kalmıştır.

Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin veri seti uygunluğu için normallik testleri sonucunda merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 sınırları içerisinde kaldığı ve dağılımın normal olduğu görülmüştür (Çokluk ve ark., 2010: 16) (**Çizelge 7**).

**Çizelge 7. Boş Zaman Eğitimi Ölçeği Verilerinin Dağılımına İlişkin Bulgular**

Ranj	Min	Max	Ort	Ortanca	Mod	SS	Çarpıklık	Basıklık
4	1	5	4.21	4	4	.68	-.984	.903

Bir değişkenin, başka bir değişkenin yerine geçebilecek kadar benzer olup olmadığını gösteren çoklu doğrusallık testi için referans noktası ise  $r_{xy} > 0.90$ 'dır. Tekillik ise bir testin madde çiftleri arasındaki korelasyon katsayısının  $r_{xy} = 1.00$  olması durumudur. Böyle bir durumda, bu tür değişkenlerin veri setinden çıkarılmasına karar verilebilir (Şekercioğlu, 2009: 44). Veri seti için yapılan testler sonucunda, çoklu doğrusallık ve tekillik sorunun olmadığı görülmüştür.

AFA için seçilen örnekleme ilişkin tanımlayıcı istatistik bulgular (**Çizelge 8**) incelendiğinde, örneklem grubunun 203 (%53,4) kadın 177 (%46,6) erkek olmak üzere 380 üniversite öğrencisinden oluşturduğu görülmektedir. Örneklem grubunun %25'i 18-20 yaş, %36'sı 21-22 yaş, %26,1'i 23-26 yaş, %22,9'u ise 25

yaş ve üzerindedir. Öğrencilerin doğum yerleri coğrafi bölge bazında incelendiğinde, İç Anadolu (%28,4) ve Marmara Bölgesi (%22,4) öğrencilerin doğum yerlerinin en yoğun olduğu, Ege ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin ise öğrencilerin doğum yerlerinin en az yoğunlukta olduğu bölgeler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları coğrafi bölgeler incelendiğinde ise; İç Anadolu (%30,5) ve Marmara Bölgesi (%24,7)'nin en yoğun, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin ise en az yoğunlukta öğrenci ailelerinin yaşadığı bölgeler olduğu görülmüştür.

**Çizelge 8. AFA için Seçilen Örnekleme İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bulgular**

Demografik Özellikler		Frekans	%
<b>CİNSİYET</b>	Kadın	203	53,4
	Erkek	177	46,6
<b>YAŞ</b>	20 yaş ve altı	95	25
	21-22	135	36
	23-24	99	26,1
	25 ve üzeri	51	22,9
<b>SINIF</b>	1.Sınıf	73	19,2
	2. Sınıf	84	22,1
	3. Sınıf	148	38,9
	4. Sınıf ve üzeri	75	19,7
<b>DOĞUM YERİ (COĞRAFİ BÖLGE)</b>	Akdeniz Bölgesi	38	10
	Doğu Anadolu Bölgesi	58	7,4
	Ege Bölgesi	24	14,2
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	25	6,6
	İç Anadolu Bölgesi	108	28,4
	Marmara Bölgesi	85	22,4
	Karadeniz Bölgesi	42	11,1
<b>AİLENİN YAŞADIĞI YER (COĞRAFİ BÖLGE)</b>	Akdeniz Bölgesi	46	12,1
	Doğu Anadolu Bölgesi	19	5
	Ege Bölgesi	57	15
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	17	4,5
	İç Anadolu Bölgesi	116	30,5
	Marmara Bölgesi	94	24,7
	Karadeniz Bölgesi	31	8,2
<b>TOPLAM</b>		380	100

Örneklem grubu her ne kadar bölüm bazında kota örnekleme yöntemiyle örneklenmiş olsa da, anketi cevaplayan öğrencilerin doğum yeri (coğrafi bölge) ve ailelerinin yaşadığı coğrafi bölge incelendiğinde Türkiye genelini yansıtabilecek özellikte dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir.

## ii. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizine başlamadan önce, örneklem büyüklüğünün analize uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Bartlett's Sphericity testi incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin KMO değeri .839 olarak bulunmuş ve bu değer örneklem büyüklüğünün yapılacak faktör analizi için "iyi" derecede yeterli olduğu (Tavşancıl, 2005; Çokluk ve ark., 2010: 207) ortaya konmuştur. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirleyen Bartlett's Sphericity testi ölçek için  $X^2=5059.07$ , df: 703 ve  $p<0.001$ , olarak bulunmakla birlikte elde edilen ki-kare değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve veri yapısının faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Çokluk ve ark., 2010: 228).

Ölçeğin boyutlarının belirlenmesi amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde verilerin faktör yapısı Varimax rotasyonu kullanılarak temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiştir. Öncelikle bir ya da birden fazla faktör altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan fazla olmasına dikkat edilmiş ve bu kurala uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Çokluk ve ark., 2010: 233; Büyüköztürk, 1997). Teorik açıdan anlamlı yapıların ortaya çıkması için faktör yük değerlerinin kabul düzeyleri 0.40 olarak kabul edilmiş ve 0.40'ın altında faktör yük değerine sahip maddeler ölçekten çıkartılmıştır (Hair ve ark., 1998; 111). Binişiklik ve faktör yük değeri kabul düzeyi karşılaştırmaları sonucunda taslak ölçekte yer alan 72 madde, 38 maddeye indirilmiştir.

Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'ni oluşturan faktörlerin iç tutarlılığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Cronbach Alpha testi sonucunda boyutlara ilişkin ortaya çıkan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; sosyal etkileşim becerileri= .82, dışsal motivasyon= .70, farkındalık= .81, içsel motivasyon= .86, can sıkıntısı= .70, zaman yönetimi= .68 ve problem çözme= .69 şeklinde ortaya çıkmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik katsayılarının .70 ile .90 arasında olması, yüksek güvenilirlik düzeyine işaret etmekle birlikte (Bagozzi ve Yi, 1988; Nunnally ve Bernstein, 1994) ölçek geliştirme çalışmalarında .60 ve üzeri katsayıların kabul edilebilir değerler olduğu ifade edilmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Dolayısıyla, faktörlere ve ölçeğe ilişkin iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının kabul düzeyini karşıladığı görülmektedir.

AFA sonucunda ölçekte yer alan maddeler 7 boyut altında toplanmıştır (**Çizelge 9**). Bu boyutlar (1) sosyal etkileşim becerileri, (2) dışsal motivasyon, (3) farkındalık, (4) içsel motivasyon, (5) can sıkıntısı, (6) problem çözme, (7) zaman yönetimi olarak isimlendirilmiştir. Bu 7 faktör toplam varyansın ortalama %53'ünü açıklamaktadır.

**Çizelge 9. Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Pilot Çalışma) Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

<b>Faktörler, Faktör Yükleri ve Cronbach Alpha</b>	<b>Öz-değer (Varyans)</b>
<b>Faktör 1. Sosyal Etkileşim Becerileri (<math>\alpha = .82</math>)</b>	
1	.758
2	.751
3	.720
4	.711
5	.650
6	.536
7	.518
	3.700 (9.377)
<b>Faktör 2. Dışsal Motivasyon (<math>\alpha = .70</math>)</b>	
8	.670
9	.630
10	.570
11	.526
12	.513
13	.492
14	.426
	2.714 (7.142)
<b>Faktör 3. Farkındalık (<math>\alpha = .81</math>)</b>	
15	.767
16	.714
17	.714
18	.676
19	.640
	2.974 (7.825)
<b>Faktör 4. İçsel Motivasyon (<math>\alpha = .86</math>)</b>	
20	.849
21	.849
22	.796
23	.764
24	.515
	3.570 (9.394)
<b>Faktör 5. Sıkıntı (Can Sıkıntısı) (<math>\alpha = .70</math>)</b>	
25	.682
26	.619
27	.619
28	.594
29	.590
	2.560 (6.737)
<b>Faktör 6. Zaman Yönetimi (<math>\alpha = .68</math>)</b>	
30	.793
31	.740
32	.626
33	.578
34	.559
	2.405 (6.329)
<b>Faktör 7. Problem Çözme (<math>\alpha = .69</math>)</b>	
35	.759
36	.734
37	.713
38	.486
	2.238 (5.889)
<b>Açıklanan Toplam Varyans</b>	<b>53.053</b>
<b>Ölçek Güvenirliği (Cronbach Alpha)</b>	<b>.85</b>



Faktör analizinde dikkat edilecek diğer bir aşama ise faktörlerin birbirinden bağımsızlığını ortaya koymaktır. Faktörlerin birbirinden bağımsızlığını ortaya koyabilmek için boyut korelasyon değerleri incelenmiştir (**Çizelge 10**).

**Çizelge 10. Faktörler Arasındaki Korelasyon Matrisi ve Ortalamalar**

Faktörler	1	2	3	4	5	6	7	Ort	SS
Sosyal Etkileşim Becerileri	1.000							3.89	0.55
İçsel Motivasyon	.30**	1.000						4.23	0.52
Farkındalık	.34**	.49**	1.000					4.11	0.39
Dışsal Motivasyon	.30**	.27**	.21**	1.000				3.94	0.58
Sıkıntı	.25**	.14**	.16**	.46**	1.000			3.36	0.71
Problem Çözme	.26**	.18**	.27**	.10*	.24**	1.000		3.22	0.66
Zaman Yönetimi	.16**	.10*	.18**	.10*	.12*	.17**	1.000	3.27	0.70

\*\* p<.01 \* p<.05 n=380

Faktörler arasındaki korelasyonun düşük olması, faktörlerin birbirinden bağımsız olduğunu ve faktör yapısını desteklediğini, faktörler arasında korelasyonun yüksek olması ise bu yapıların birbiri ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Pearson korelasyon katsayısı (r) .00 – .25 arasında ise değişkenler arasında çok zayıf, 0,26 – 0,49 arasında ise zayıf, .50 – .69 arasında ise orta, .70 – .89 arasında ise yüksek ve .90 – 1.00 arasında ise çok yüksek düzeyde bir ilişki vardır (Kalaycı, 2005: 116). **Çizelge 10** incelendiğinde, Boş Zaman Eğitimi Ölçeği kapsamında ortaya çıkan yedi faktörün kendi aralarındaki korelasyon matrisinde faktörler arasındaki korelasyonların .10 ile .49 arasında değiştiği görülmektedir. En düşük ilişki (.10) zaman yönetimi ve dışsal motivasyon faktörü arasında, en yüksek ilişki (.49) ise farkındalık ile içsel motivasyon faktörü arasındadır. Boş zaman eğitimi oluşturan faktörlerden, farkındalık ve içsel motivasyonda pozitif yönlü orta düzey bir ilişki bulunurken, diğer tüm faktörlerde pozitif yönlü düşük bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla, bu değerler boş zaman eğitimi oluşturan faktörlerin birbirinden bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır.

### iii. AFA Sonucunda Elde Edilen Faktör Deseni için DFA Sonuçları

AFA aracılığıyla ortaya çıkan 7 faktörlü yapının sınanması ve doğrulanması, ve psikometrik niteliklerinin ortaya konması amacıyla, yeni bir veri seti ve farklı bir örneklem üzerinde birinci düzey ve ikinci düzey DFA yapılmıştır.

Son yapılan araştırmalarda AFA ile ortaya konan faktör yapılarının DFA ile doğruluğunun sınanmasında yeni bir veri setinden yararlanılması gerektiği görüşünden hareketle (Henson ve Roberts, 2006; Osborne ve Fitzpatrick, 2012) DFA için yeni bir örneklem grubundan yararlanılmıştır.

Doğrulamalı faktör analizi için seçilen bu örneklem evrenden kota örnekleme yoluyla seçilmiştir. Örneklem seçiminde AFA için uygulanan

örneklem sayısı kriterleri (Kline, 1994, Worthington ve Whittaker 2006) uygulanarak Anadolu Üniversitesi'nde 2013-2014 eğitim öğretim yılında fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında örgün eğitim gören öğrencilerden oluşan araştırma evreninden (N=25230) ortalama % 2'lik kotalar alınarak, araştırmanın örnekleme (n=400) oluşturulmuştur (**Çizelge 11**).

**Çizelge 11. Toplam Öğrenci Sayıları Pilot Çalışmadaki DFA İçin Öğrenci Kotaları**

	Toplam Öğrenci Sayısı	Kota
<b>FAKÜLTELER</b>		
İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi	5183	82
Eğitim Fakültesi	3865	61
İletişim Bilimleri Fakültesi	1347	22
Güzel Sanatlar Fakültesi	714	12
Eczacılık Fakültesi	699	12
Edebiyat Fakültesi	1887	29
Hukuk Fakültesi	1131	17
Fen Fakültesi	1570	24
Sağlık Bilimleri Fakültesi	143	4
Mimarlık Ve Tasarım Fakültesi	1159	18
Mühendislik Fakültesi	2526	40
Turizm Fakültesi	583	10
Devlet Konservatuvarı	204	4
Havacılık Ve Uzay Bilimleri Fakültesi	731	11
Spor Bilimleri Fakültesi	626	10
<b>YÜKSEKOKULLAR/MESLEK YÜKSEKOKULLARI</b>		
Engelliler Entegre Yüksekokulu	93	3
Eskişehir Meslek Yüksekokulu	566	8
Porsuk Meslek Yüksekokulu	1048	16
Yunus Emre Meslek Yüksekokulu	409	6
Ulaştırma Meslek Yüksekokulu	746	11
<b>TOPLAM</b>	<b>25230</b>	<b>400</b>

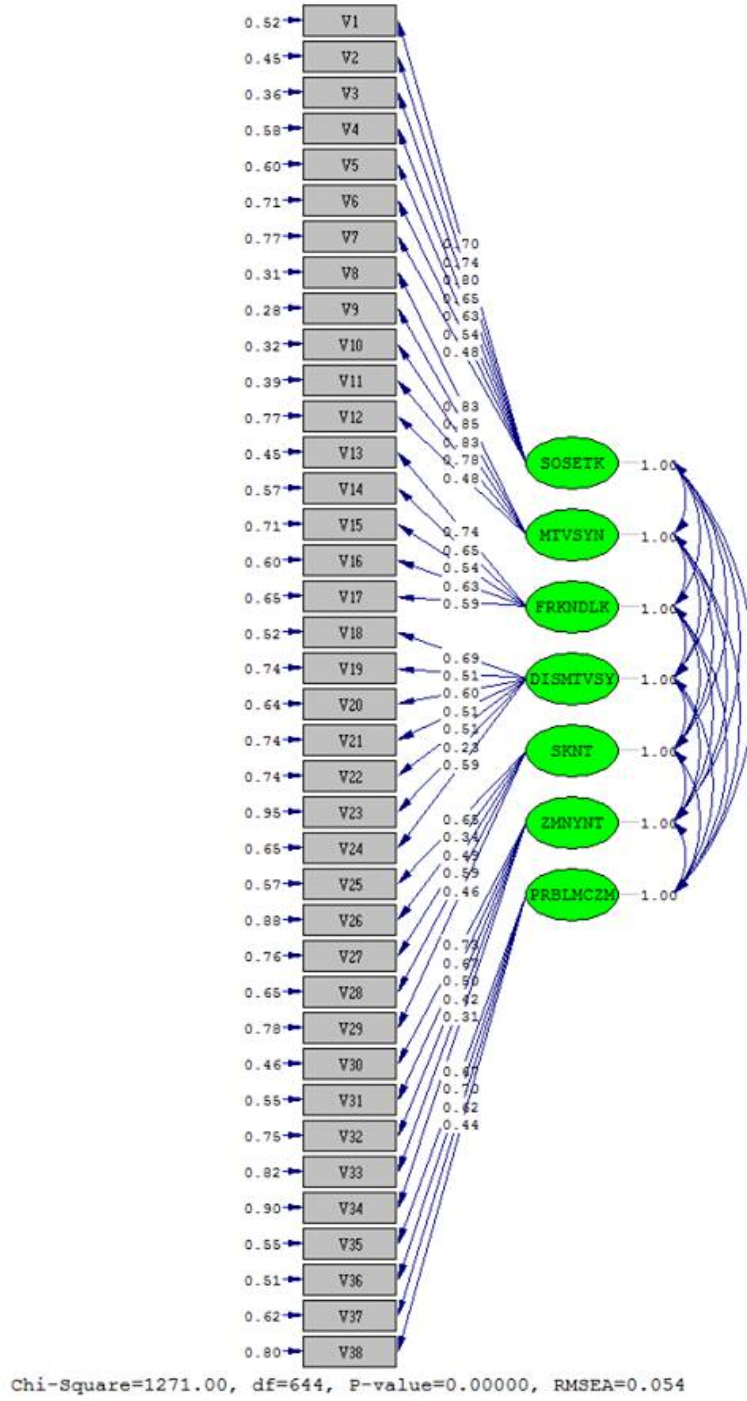
DFA için seçilen örnekleme ilişkin tanımlayıcı istatistiki bulgular (**Çizelge 12**) incelendiğinde, örneklem grubunun 177 (%53,5) kadın 154 (%46,5) erkek

olmak üzere 331 üniversite öğrencisinden oluşturduğu görülmektedir. Örneklem grubunun %21,1'i 20 yaş ve altı, %39'u 21-22 yaş, %27,2'si 23-26 yaş, %13,1'i ise 25 yaş ve üzerindedir. Öğrencilerin doğum yerleri coğrafi bölge bazında incelendiğinde, İç Anadolu (%26,9) ve Marmara Bölgesi (%19) öğrencilerin doğum yerlerinin en yoğun olduğu, Karadeniz (%10) ve Güneydoğu Anadolu (%6) bölgelerinin ise öğrencilerin doğum yerlerinin en az yoğunlukta olduğu bölgeler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları coğrafi bölgeler incelendiğinde ise; İç Anadolu (%28,4) ve Marmara Bölgesi'nin (%23,9) en yoğun, Karadeniz (%7,6) ve Güneydoğu Anadolu (%4,8) bölgelerinin ise en az yoğunlukta öğrenci ailelerinin yaşadığı bölgeler olduğu görülmüştür. Örneklem grubu her ne kadar bölüm bazında kota örnekleme yöntemiyle örneklenmiş olsa da, anketi cevaplayan öğrencilerin doğum yeri (coğrafi bölge) ve ailelerinin yaşadığı coğrafi bölge incelendiğinde Türkiye genelini yansıtabilecek özellikte dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. DFA için seçilen örneklemin AFA için seçilen örnekleme çok benzer olduğu görülmektedir. Bu da ölçek geliştirme çalışmaları için istenen bir durumdur.

**Çizelge 12. DFA için Seçilen Örneklemeye İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bulgular**

<b>Demografik Özellikler</b>		<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>CİNSİYET</b>	Kadın	177	53,5
	Erkek	154	46,5
<b>YAŞ</b>	20 yaş ve altı	70	21,1
	21-22	129	39
	23-24	90	27,2
	25 ve üzeri	22	13,1
<b>SINIF</b>	1.Sınıf	47	14,2
	2. Sınıf	68	20,5
	3. Sınıf	153	46,2
	4. Sınıf ve üzeri	63	19
<b>DOĞUM YERİ (COĞRAFİ BÖLGE)</b>	Akdeniz Bölgesi	36	10,9
	Doğu Anadolu Bölgesi	42	12,7
	Ege Bölgesi	48	14,5
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	20	6
	İç Anadolu Bölgesi	89	26,9
	Marmara Bölgesi	63	19
	Karadeniz Bölgesi	33	10
<b>AİLENİN YAŞADIĞI YER (COĞRAFİ BÖLGE)</b>	Akdeniz Bölgesi	41	12,4
	Doğu Anadolu Bölgesi	26	7,9
	Ege Bölgesi	50	15,1
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	16	4,8
	İç Anadolu Bölgesi	94	28,4
	Marmara Bölgesi	79	23,9
	Karadeniz Bölgesi	25	7,6
<b>TOPLAM</b>		<b>331</b>	<b>100</b>

Ölçeğe ilişkin her bir maddenin her gözlenen değişkenle olan ilişkisi **Şekil 7**'de gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerin örtük değişkeni açıklamada istatistiksel olarak anlamlı t değerleri verdiği görülmektedir.



Şekil 7. Boş Zaman Eğitimi Ölçeği 1. Düzey DFA Standardize Değerleri

**Çizelge 13. Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'ne İlişkin Uyum İndeksleri**

Uyum indeksleri	1. Düzey DFA	2. Düzey DFA	Kaynak
<b>X<sup>2</sup>/df</b> $0 \leq X^2/df \leq 5$	1271 / 644 = 1.97	1392 / 658 = 2.11	Sümer, 2000
<b>RMSEA</b> $0 \leq RMSEA \leq 0.07$	0.054	0.058	Steiger, 2007
<b>SRMR</b> $0 \leq SRMR \leq 0.10$	0.075	0.084	Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005
<b>RMR</b> $0 \leq RMR \leq 0.10$	0.056	0.063	Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005
<b>NFI</b> $0.90 \leq NFI \leq 1.00$	0.85	0.84	Steiger, 2007
<b>NNFI</b> $0.90 \leq NNFI \leq 1.00$	0.91	0.91	Steiger, 2007
<b>CFI</b> $0.90 \leq CFI \leq 1.00$	0.92	0.91	Steiger, 2007
<b>GFI</b> $0.90 \leq GFI \leq 1.00$	0.83	0.82	Hooper, ve ark., 2008
<b>AGFI</b> $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	0.81	0.79	Hooper, ve ark., 2008

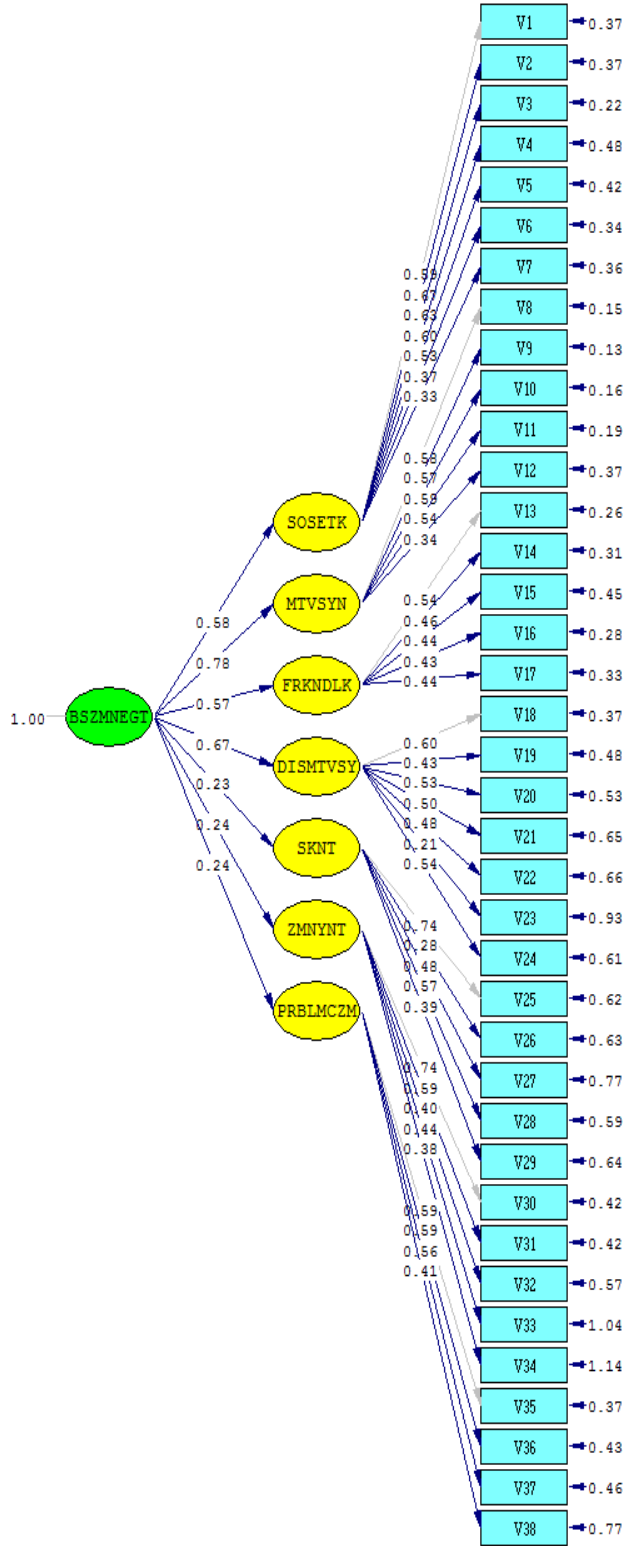
Ölçeğe ilişkin uyum iyiliğini göstermek için Ki-Kare ( $\chi^2$ ) istatistiğinden yararlanılmıştır. Düşük Ki-Kare ( $\chi^2$ ) değeri ve  $p=0.05$ 'ten büyük anlamlılık düzeyi, önerilen verinin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir. Ki-Kare ( $\chi^2$ ) değeri örneklem büyüklüğüne oldukça duyarlıdır. Örneklem sayısı büyüdükçe (özellikle 200'den büyük örneklemelerde) Ki-Kare ( $\chi^2$ ) değerinin arttığı ve istatistiksel anlamlılık düzeyinin düşük çıktığı ifade edilmektedir. Bu durum büyük örneklem gruplarıyla çalışıldığında Ki-Kare ( $\chi^2$ ) değerinin yüksek çıkmasına bağlı olarak uygun modelin çıkmamasına neden olabilmektedir. Araştırmacılar 200'den büyük örneklemelerde modelin uyum iyiliğinin değerlendirilmesinde düzeltilmiş Ki-Kare ( $\chi^2$ ) serbestlik derecesi değeri ( $\chi^2/sd$ ) ve diğer uyum iyiliği indekslerinin kullanılmasının uygun olduğunu belirtmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004). Bu çalışmada sd ile düzeltilmiş  $\chi^2$  değeri ( $\chi^2/sd$ ) dikkate alınmıştır. Alan yazın incelendiğinde düzeltilmiş  $\chi^2$  ( $\chi^2/sd$ ) değerinin olması gereken aralık değerleri ile ilgili çok farklı ifadeler kullanılmaktadır. Schumacker ve Lomax (2004) düzeltilmiş  $\chi^2$  değeri 1-5 aralığında olmasının uygun görüldüğünü ifade etmektedir.  $\chi^2/sd$  oranının 2'nin altında olması ise mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk ve ark.; 2010; 271). AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak amacıyla birinci düzey DFA sonuçlarına genel olarak bakıldığında (Çizelge 13),  $X^2$  ve serbestlik derecesi oranı [ $X^2_{(644)}=1271$ ;  $p<.05$ ] 1.97 değerinde

bulunmuştur.  $X^2/sd$  oranının 2'in altında olması mükemmel düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2001; Kline, 2005; Sümer, 2000).

Birinci düzey DFA sonucunda (**Çizelge 13**)  $X^2/sd$  dışında RMSEA, CFI, NNFI, RMR, NFI, GFI ve AGFI uyum indekslerine bakılmıştır. RMSEA indeksinin 0.054 olduğu, RMR'nin 0.056 olduğu, NNFI ve CFI indekslerinin 0.90'in üzerinde olduğu ve dolayısıyla uyum değerlerini karşıladıkları (Çokluk ve ark., 2010: 271-272; Raykov ve Marcoulides, 2000: 38; Steiger, 2007) görülmektedir.

GFI aslında  $X^2$ 'ye alternatif olarak geliştirilmiş bir uyum indeksidir. AGFI ise parametre tahminlerinin sayısı için GFI'nin düzenlenmiş bir türüdür. Her ikisi de örneklem büyüklüğüne çok duyarlı olduğundan daha büyük örneklerde daha uygun değerler verebilirler (Çokluk ve ark., 2010: 269). Araştırma sonuçlarına göre, GFI ve AGFI indekslerinin .80'e yakın ve üzerinde olduğu ve dolayısıyla kabul düzeyine yakın uyum indeksi verdiği ifade edilebilir.

Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin yedi boyutlu yapısına ilişkin bir kanıt ortaya koymak amacıyla yapılan ikinci düzey DFA sonucunda, her bir örtük değişken ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin ve her bir gözlenen değişkenin hata varyansları **Şekil 8**'de sunulmuştur.



Şekil 8. Boş Zaman Eğitimi Ölçeği 2. Düzey DFA Standardize Değerleri



Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda birinci düzey DFA’da olduğu gibi tüm maddelerin örtük değişkenleri açıklamada istatistiksel olarak anlamlı t değeri verdiği ortaya çıkmıştır.

İkinci düzey DFA sonuçlarına genel olarak bakıldığında (**Çizelge 13**),  $X^2$  ve serbestlik derecesi oranı [ $X^2_{(658)} = 1392; p < .05$ ] 2.11 değerinde bulunmuştur. DFA sonucunda,  $X^2$  değerinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması ve  $X^2$  ve serbestlik derecesi oranının yüksek çıkması örneklem büyüklüğünden kaynaklandığından (Schumacker ve Lomax, 2004: 100) ölçeğe ilişkin  $X^2/sd$  değerinin uyum indeksi kabul koşullarını sağladığı ifade edilebilir.

Diğer uyum indekslerine bakıldığında, RMSEA indeksinin 0.058 değerinde ve RMR’nin 0.063 olduğu, NNFI ve CFI indekslerinin .90’ın üzerinde olduğu, ve dolayısıyla uyum değerlerini karşıladıkları (Çokluk ve ark., 2010: 271-272; Raykov ve Marcoulides, 2000: 38; Steiger, 2007) görülmektedir. GFI ve AGFI indekslerinin ise .80’e yakın ve üzerinde olduğu ve dolayısıyla kabul düzeyine yakın uyum indeksi verdiği ifade edilebilir. Bu çerçevede, AFA sonucunda elde edilen yedi faktörlü yapının doğrulandığı ve faktör yapısının geçerli bir model olduğu ifade edilebilir.

## ÇALIŞMA 2

### BOŞ ZAMAN EĞİTİMİ ÖLÇEĞİ’NİN NİHAİ UYGULAMASI VE ARAŞTIRMA MODELİNİN TEST EDİLMESİ

Çalışma 2’ye ait örneklem bilgisi bu araştırmanın “Evren ve Örneklem” başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır. Kota örnekleme yoluyla ulaşılan 1380 kişilik örneklemden toplanan veri setinden, geçersiz ölçekler çıkarılarak analize uygun 1337 anketten uç değerler de çıkarıldıktan sonra kalan 1104 veri BZEÖ’nin nihai uygulaması ve araştırma modelinin test edilmesi için kullanılmıştır.

#### Boş Zaman Eğitimi Ölçeği’nin Psikometrik Nitelikleri

##### i. AFA Veri Seti Uygunluğu

AFA uygulamasından önce, pilot uygulama yoluyla elde edilen veri setlerinin uygunluğu incelenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir. Veri setlerinin uygunluğunun test edilmesi amacıyla kayıp değerlerin belirlenmesi, normallik, uç değerler, çoklu doğrusallık ve tekillik testleri yapılmıştır.

Veri seti kontrol altına alınamayan başka değişkenler tarafından üretilen ve varyansa ait olmayan bir miktar beklenmedik gözlem ya da uç değerler içerebileceğinden (Çokluk ve ark., 2010: 210) tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler belirlenmiştir. Tek değişkenli uç değerleri belirlemek amacıyla ise, öncelikle ölçeğin madde puanlarını standart puana dönüştürmek gerektiğinden (Tabachnick ve Fidel, 2001) her maddeye ilişkin “z puanı” hesaplanmıştır. Değişkenlere ilişkin standartlaştırılmış değişkenleri bulmak ve büyük “z” değerli gözlemleri ( $z_i > 2,5$ ) aşırı değer olarak belirlenir. Bu yaklaşımda gözlem sayısı yüksek ise ( $n_i > 80$ ),  $z_i > 3,0$  olan gözlemlerin aşırı gözlem olarak belirlenmesi önerilmektedir. Ancak gözlem sayısına bağlı olarak ortalamadan 2,5 ve 3,0 ve bazen de 4,0 standart sapma uzaklıktaki gözlemlerin aşırı değer olarak incelenmesi önerilmektedir (Alpar, 2011: 127). Bu bilgiler ışığında -3 ve +3

standart sapma aralığı uç değerler için referans aralığı alınarak veri seti incelenmiş ve 223 gözlem uç değer olarak kabul edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesi için “Mahalonobis uzaklığı” hesaplanmıştır. Veri setinde 10 değer kritik Mahalonobis değerini aştığı görülmüş ve bu satırlar veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda veri setinde 1104 veri kalmıştır.

## ii. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular (Nihai Uygulama)

Açımlayıcı faktör analizi öncesinde, örneklem büyüklüğünün analize uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Bartlett’s Sphericity testi incelenmiştir. KMO’nun değerleri .80 ve üzeri mükemmel, .70 ve üzeri iyi, .60 ve üzeri vasat, .50’nin altında ise kabul edilemez olarak değerlendirilmektedir (Hair ve ark., 1998: 374-375). Ölçeğe ilişkin KMO değeri .90 olarak bulunmuş ve örneklem büyüklüğünün yapılacak faktör analizi için mükemmel düzeyde uygun olduğu görülmüştür. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirleyen Bartlett’s Sphericity testi ölçek için  $X^2=20708.14$ ,  $df=630$ ,  $p<0.001$  olarak bulunmakla birlikte elde edilen ki-kare değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve veri yapısının faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Çokluk ve ark., 2010: 228).

Ölçeğin boyutlarının belirlenmesi amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde verilerin faktör yapısı Varimax rotasyonu kullanılarak temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiştir. Öncelikle bir ya da birden fazla faktör altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri arasındaki farkın 0.10’dan fazla olmasına dikkat edilmiş ve bu kurala uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Çokluk ve ark., 2010: 233; Büyüköztürk, 1997). Teorik açıdan anlamlı yapıların ortaya çıkması için faktör yük değerlerinin kabul düzeyleri 0.40 olarak kabul edilmiş ve 0.40’ın altında faktör yük değeri sahip maddeler ölçekten çıkartılmıştır (Hair ve ark., 1998; 111). Binişiklik ve faktör yük değeri kabul düzeyi karşılaştırmaları sonucunda pilot uygulama sonucu elde edilen 38 maddelik ölçekten 2 madde daha çıkartılarak Boş Zaman Eğitimi Ölçeği’ne ilişkin madde sayısı 36 olarak belirlenmiştir.

AFA sonucunda ölçekte yer alan maddeler, pilot uygulamada olduğu gibi 7 boyut altında toplanmıştır (**Çizelge 14**). Bu boyutlar (1) dışsal motivasyon (2) sosyal etkileşim becerileri, (3) içsel motivasyon, (4) farkındalık, (5) can sıkıntısı, (6) problem çözme, (7) zaman yönetimi olarak isimlendirilmiştir. Bu 7 faktör toplam varyansın ortalama %58,4’ünü açıklamaktadır.

Boş Zaman Eğitimi Ölçeği’ni oluşturan faktörlerin iç tutarlılığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Cronbach Alpha testi sonucunda boyutlara ilişkin ortaya çıkan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; dışsal motivasyon= .86, sosyal etkileşim becerileri= .84, içsel motivasyon= .82, farkındalık= .80, can sıkıntısı= .77, ve problem çözme= .79, zaman yönetimi= .78 şeklinde ortaya çıkmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik katsayılarının .70 ile .90 arasında olması, yüksek güvenilirlik düzeyine işaret etmekle birlikte (Bagozzi ve Yi, 1988; Nunnally ve Bernstein, 1994) ölçek geliştirme çalışmalarında .60 ve üzeri katsayıların kabul edilebilir değerler olduğu ifade edilmektedir (Nunnally ve

Bernstein, 1994). Dolayısıyla, faktörlere ve ölçeğe ilişkin iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının kabul düzeyini karşıladığı görülmektedir.

**Çizelge 14. Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Nihai Uygulama) AFA Sonuçları**

<b>Faktörler ve Cronbach Alpha</b>	<b>Faktör Yükleri</b>	<b>Öz-değer (Varyans)</b>	<b>AVE (CR)</b>
<b><i>Faktör 1. Dışsal Motivasyon (α = .86)</i></b>			
Boş zamanlarımda yaptığım aktiviteleri neden yaptığımı bilmiyorum.	.778		
Boş zamanlarımda hiç bir şey yapmak istemem.	.777		
Yapacak başka bir şey bulamadığım için boş zaman aktivitelerine katılıyorum.	.745		
Boş zaman aktivitelerine çevreme sosyal biri gibi görünmek için katılıyorum.	.709	4.100 (12.372)	.51 (.88)
Boş zamanlarımda yapacağım şeyleri genellikle çevremdekiler belirler.	.699		
Boş zamanlarımda yaptığım birçok şeyi zorunluluktan yapıyorum.	.638		
Çevremdekiler dalga geçer diye bazı boş zaman aktivitelerine katılamıyorum.	.628		
<b><i>Faktör 2. Sosyal Etkileşim Becerileri (α = .84)</i></b>			
Boş zamanlarımda başkalarıyla yaptığım grup aktivitelerinde kendimi rahat hissedirim.	.788		
Katıldığım boş zaman aktivitelerinde sevilen biriyimdir.	.785		
İlk kez katıldığım bir aktivitede bile kendimi iyi ifade edebildiğimi düşünüyorum.	.776	3.340 (10.856)	.53 (.87)
Katıldığım boş zaman aktivitelerinde anlatmak istediğim şeyleri rahatlıkla cümlelere dökebilirim.	.767		
Katıldığım boş zaman aktivitelerinde diğerleriyle kolay arkadaşlık kurabilirim.	.682		
Katıldığım aktivitelerde birisine bir şey sormaya çekinmem.	.552		
<b><i>Faktör 3. İçsel Motivasyon (α = .82)</i></b>			
Boş zaman aktivitelerini beni mutlu ettiği için yaparım.	.823		
Boş zaman aktivitelerini stresten uzaklaşmak için yaparım.	.806	3.032 (9.931)	.53 (.85)
Boş zaman aktivitelerini beni rahatlattığı için yaparım.	.742		
Boş zaman aktivitelerini eğlenmek için yaparım.	.690		
Boş zamanlarımda değerlendirirken kendimi özgür hissedirim.	.547		
<b><i>Faktör 4. Farkındalık (α = .80)</i></b>			
Boş zaman aktivitelerinin bana sağladığı yararları bilirim.	.809		
Boş zamanda yapılan aktiviteler bana zihinsel yararlar sağlar.	.789	2.821 (8.439)	.51 (.83)
Boş zamanda yapılan aktiviteler bana fiziksel yararlar sağlar.	.784		
Boş zamanlarımda yaptığım aktiviteler sağlıklı bir birey olmamı sağlar.	.579		
Boş zamanda yapılan aktiviteler bana sosyal yararlar sağlar.	.498		

**Çizelge 14. Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Nihai Uygulama) AFA Sonuçları (Devam)**

<b>Faktörler ve Cronbach Alpha</b>	<b>Faktör Yükleri</b>	<b>Öz-değer (Varyans)</b>	<b>AVE (CR)</b>
<b>Faktör 5. Sıkıntı (Can Sıkıntısı) (<math>\alpha = .77</math>)</b>			
Boş zamanlarımda monoton olarak aynı şeyleri yaparım.	.764		
Arkadaşlarla genelde sıkıldığımız konusunda konuşuruz.	.762	2.120	.50
Can sıkıntısı herkes için normal bir durum olduğundan benim de sıkılıyor olmam normal.	.707	(7.566)	(.79)
Gün içinde çok fazla sıkıldığımı hissedirim.	.616		
Katıldığım boş zaman aktivitelerinden çabuk sıkılıyorum.	.488		
<b>Faktör 6. Problem Çözme (<math>\alpha = .79</math>)</b>			
Psikolojik olarak kendimi kötü hissetsem de boş zaman aktivitelerine katılırım.	.863		
Yoğun olsam bile boş zaman aktivitelerimi aksatmam.	.849	1.745	.60
Hiçbir şey beni boş zaman aktivitelerine katılmaktan alıkoyamaz.	.736	(6.931)	(.86)
Günlük yaşantımda aksaklıklar olsa bile, yine de hobilerime vakit ayırırım.	.636		
<b>Faktör 7. Zaman Yönetimi (<math>\alpha = .78</math>)</b>			
Günümü nasıl geçireceğimi önceden planlarım.	.856		
Boş zamanlarımda yapacaklarımı planlarım.	.822	1.233	.59
İşlerimi planladığım zamanda bitiririm.	.720	(2.310)	(.85)
Gün içinde yapacaklarımı bir yere not alırım.	.655		
<b>Ölçek Güvenirliği (Cronbach Alpha)</b>	$\alpha = .85$		
<b>Toplam Açıklanan Varyans</b>		% 58.4	

Benzeşim geçerliliği (Convergent Validity) için yedi faktöre ait AVE (Average Variance Extracted=Ortalama Açıklanan Varyans) değerleri incelendiğinde (**Çizelge 14**), sıkıntı faktörü hariç diğer faktörlerin .50'inin üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin diskriminant (ayrışma) geçerliliği için AVE değerlerinin 0.50'inin üzerinde olması gerekmektedir (Hair ve ark., 1988). Kritik değer olarak 0.50 kabul edilmekle birlikte, diğer güvenilirlik ve geçerlilik kriterlerin sağlanması durumunda 0.50'nin biraz altındaki değerler de kabul edilebilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981'den akt.; Yılmaz ve ark., 2013). Benzeşim geçerliliği için, CR (Composite Reliability=Bileşik Güvenirlilik) değerlerinin hem AVE'den hem de .70'den büyük olması gerekmektedir (Hair ve ark., 1988). Buna göre CR değerleri incelendiğinde (**Çizelge 14**), tüm faktörlere ait CR değerlerinin .70'in üzerinde olduğu, ve faktörlere ait AVE değerlerinden de büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin benzeşim geçerliliğine ilişkin yeterli kanıtın sağlandığı düşünülmektedir.

Faktör analizinde dikkat edilecek diğer bir aşama ise faktörlerin birbirinden bağımsızlığını ortaya koymaktır. Ölçekte yer alan faktörlerin birbirlerinden yeterince ayrıştığına ilişkin korelasyon katsayılarının incelenmesi ve diskriminant geçerliliğine ilişkin sonuçların incelenmesi gerekmektedir.

Faktörlerin birbirinden bağımsızlığını ortaya koyabilmek için korelasyon katsayıları incelenmiştir (**Çizelge 15**).

Faktörler arasındaki korelasyonun düşük olması, faktörlerin birbirinden bağımsız olduğunu ve faktör yapısını desteklediğini, faktörler arasında korelasyonun yüksek olması ise bu yapıların birbiri ile ilişkili olabileceğini göstermektedir (Kalaycı, 2005: 116). Bu bağlamda modelde yer alan tüm örtük değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, değerlerin .09 ile .52 arasında değiştiği görülmektedir. Diskriminant geçerlilik için, ikili korelasyon katsayılarının .90'ı aşmaması istenir (Hair ve ark., 1998). Bu araştırmadaki korelasyon katsayılarının diskriminant geçerliliğinin kabul düzeyi koşullarını sağladığı görülmektedir.

**Çizelge 15. Faktörler Arasındaki Korelasyon Matrisi ve Ortalamalar**

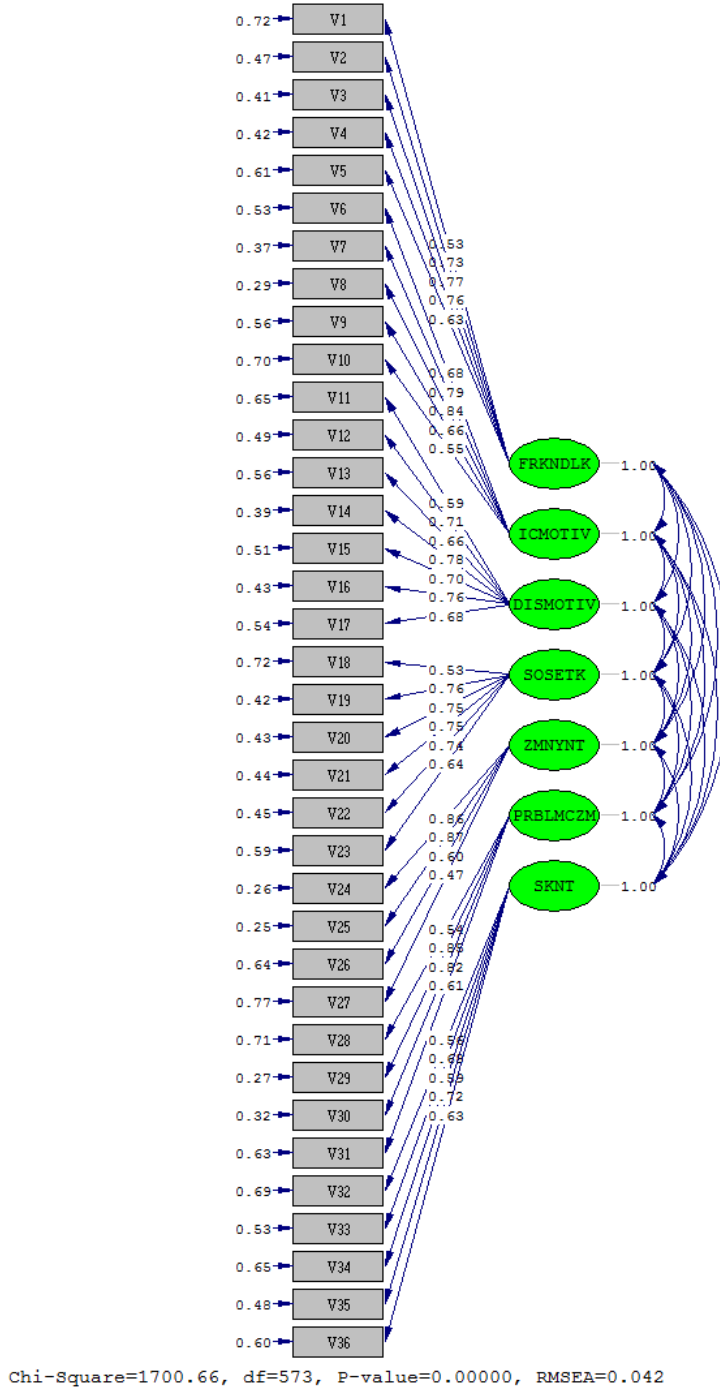
Faktörler	1	2	3	4	5	6	7	Ort	SS
Sosyal Etkileşim Becerileri	1.000							3.73	0.61
İçsel Motivasyon	.31**	1.000						4.20	0.56
Farkındalık	.29**	.47**	1.000					4.07	0.55
Dışsal Motivasyon	-.12**	-.26**	-.28**	1.000				2.04	0.76
Sıkıntı	-.15**	-.11**	-.18**	.52**	1.000			2.80	0.76
Problem Çözme	.27**	.10**	.09*	.19**	.10**	1.000		2.89	0.80
Zaman Yönetimi	.18**	.10*	.14**	.10**	.11*	.26**	1.000	3.15	0.84
** p< .01 * p<.05 n=1104									

En düşük ilişki (.09) problem çözme ve farkındalık faktörü arasında, en yüksek ilişki (.60) ise sıkıntı ile dışsal motivasyon faktörü arasındadır. Bu bulgular pilot çalışma bulgularıyla da örtüşmektedir. Boş zaman eğitimi oluşturan faktörlerden, dışsal motivasyon faktörü ile sosyal etkileşim becerileri, farkındalık ve içsel motivasyon faktörleri arasında negatif yönlü, can sıkıntısı faktörü ile içsel motivasyon ve farkındalık faktörleri arasında negatif yönlü, diğer faktörlerin ise birbiriyle pozitif yönlü ilişkileri olduğu görülmektedir. Faktörler arasındaki ilişkilerin çok zayıf, zayıf ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu değerler boş zaman eğitimi oluşturan faktörlerin birbirinden bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır.

### iii. AFA Sonucunda Elde Edilen Faktör Deseni için DFA Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ortaya konan 7 faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak amacıyla birinci düzey ve ikinci düzey DFA yapılmıştır. 1104 üniversite öğrencisi üzerinden gerçekleştirilen birinci düzey DFA sonucunda, örtük değişkenler (faktörler) ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler ve gözlenen değişkenlerin hata varyansları **Şekil 9**'da gösterilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerin örtük değişkenleri açıklamada istatistiksel olarak anlamlı t değerleri verdiği ve tüm gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının .90'ın altında olduğu görülmektedir.



Şekil 9. Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Nihai Uygulama) 1. Düzey DFA Sonucu İlişkiler ve Hata Varyansları

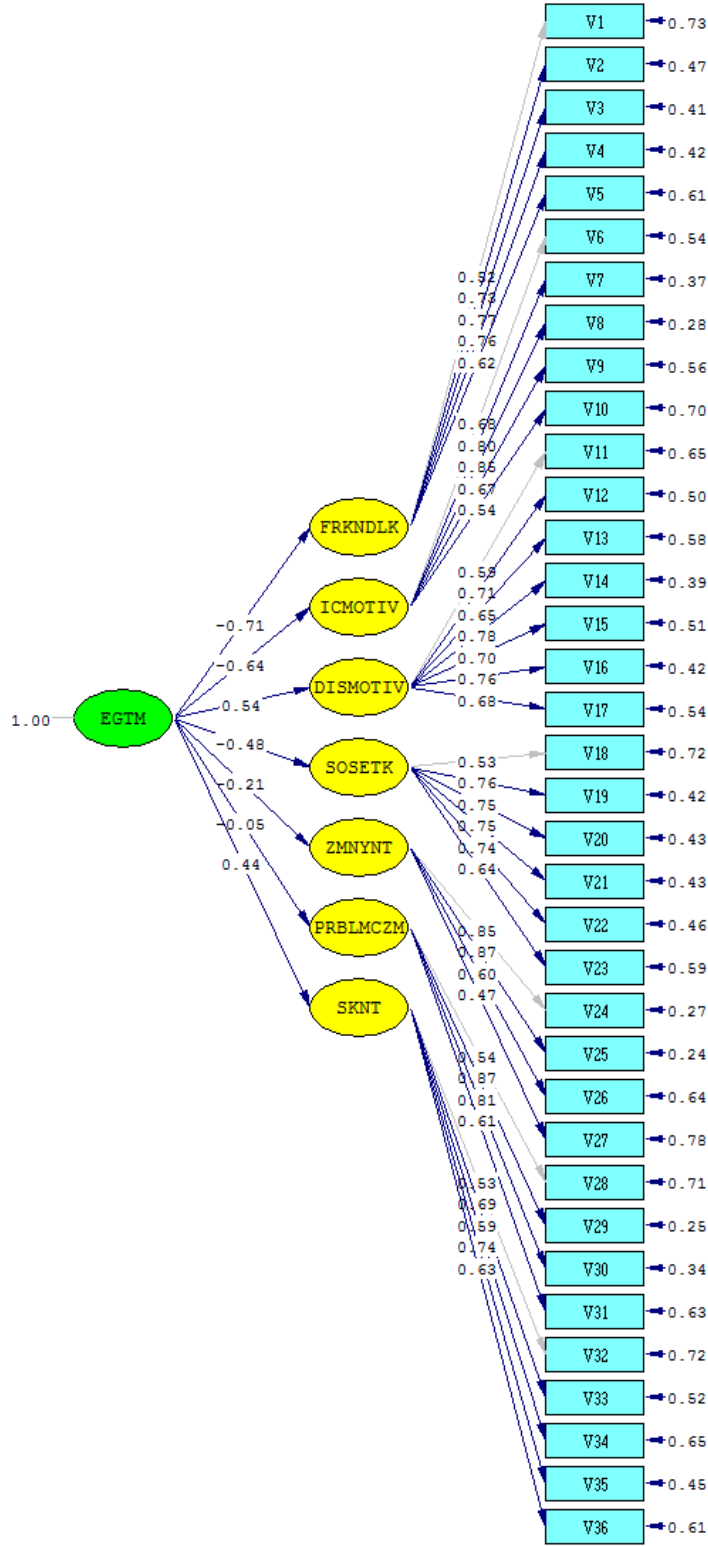
**Çizelge 16. Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'ne (Nihai Uygulama) İlişkin Uyum İndeksleri**

Uyum indeksleri		1. Düzey DFA	2. Düzey DFA	Kaynak
<b>X<sup>2</sup>/df</b>	$0 \leq X^2/df \leq 5$	1700.66/573 = 2.9	2172.40/ 587 = 3.7	Sümer, 2000
<b>RMSEA</b>	$0 \leq RMSEA \leq 0.07$	0.042	0.049	Steiger, 2007
<b>SRMR</b>	$0 \leq SRMR \leq 0.10$	0.049	0.082	Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005
<b>RMR</b>	$0 \leq RMR \leq 0.10$	0.042	0.079	Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005
<b>NFI</b>	$0.90 \leq NFI \leq 1.00$	0.95	0.94	Steiger, 2007
<b>NNFI</b>	$0.90 \leq NNFI \leq 1.00$	0.96	0.95	Steiger, 2007
<b>CFI</b>	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$	0.97	0.96	Steiger, 2007
<b>GFI</b>	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$	0.92	0.90	Hooper ve ark., 2008
<b>AGFI</b>	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	0.91	0.89	Hooper ve ark., 2008

AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak amacıyla birinci düzey DFA sonuçlarına genel olarak bakıldığında (**Çizelge 16**),  $X^2$  ve serbestlik derecesi oranı [ $X^2_{(573)} = 1700.66$ ;  $p < .05$ ] 2.9 değerinde bulunmuştur. DFA sonucunda,  $X^2$  ve serbestlik derecesi oranının yüksek çıkması örneklem büyüklüğünden kaynaklanmaktadır. Bilindiği üzere  $X^2$  değeri örneklem büyüklüğüne duyarlıdır ve örneklem büyüklüğü arttıkça  $X^2$  değeri de büyümektedir (Schumacker ve Lomax, 2004: 100).  $X^2/sd$  oranının 5'in altında olması büyük örneklerde orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; Çokluk ve ark., 2010: 271). Ölçek'e ilişkin  $X^2/sd$  değeri 2.9 (<5) olarak elde edildiğinden, orta düzeyde uyumu işaret etmektedir.

Birinci düzey DFA sonucunda  $X^2/sd$  dışında RMSEA, CFI, NNFI, RMR, NFI, GFI ve AGFI uyum indekslerine bakılmıştır. RMSEA, RMR ve SRMR indekslerinin 0.05 altında olması mükemmel düzeyde uyuma, GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI indekslerinin .90'ın üzerinde olduğu ve dolayısıyla mükemmel uyum düzeyinde oldukları (Çokluk ve ark., 2010: 271-272, Raykov ve Marcoulides, 2000: 38) görülmektedir.

Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin yedi boyutlu yapısına ilişkin bir kanıt ortaya koymak amacıyla yapılan ikinci düzey DFA sonucunda, her bir örtük değişken ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin ve her bir gözlenen değişkenin hata varyansları **Şekil 10**'da sunulmuştur.



Şekil 10. Boş Zaman Eğitimi Ölçeği 2. Düzey DFA Sonucunda İlişkiler ve Hata Varyansları



Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda birinci düzey DFA’da olduğu gibi tüm maddelerin örtük değişkenleri açıklamada istatistiksel olarak anlamlı t değeri verdiği ve tüm gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının .90’ın altında olduğu ortaya çıkmıştır.

İkinci düzey DFA sonuçlarına genel olarak bakıldığında (**Çizelge 16**),  $X^2$  ve serbestlik derecesi oranı [ $X^2_{(587)} = 2172.40$ ;  $p < .05$ ] 3.7 değerinde bulunmuştur. DFA sonucunda,  $X^2$  değerinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması ve  $X^2$  ve serbestlik derecesi oranının yüksek çıkması örneklem büyüklüğünden kaynaklandığından (Şekercioğlu, 2009: 172; Schumacker ve Lomax, 2004: 100) ölçüğe ilişkin  $X^2/sd$  değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Diğer uyum indekslerine bakıldığında, RMSEA indeksinin 0.05’den küçük, ve SRMR ve RMR’nin 0.05 ile 0.10 arasında olduğu, ve bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilebilir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005).NFI, NNFI ve CFI indekslerinin .95’in üzerinde olduğu, dolayısıyla mükemmel düzeyde uyum indeksi verdiği, GFI ve AGFI indekslerinin ise .90 ve .90’a yakın olduğu, dolayısıyla kabul düzeyine yakın uyum indeksleri verdiği ifade edilebilir (Çokluk ve ark., 2010). Bu çerçevede, AFA sonucunda elde edilen yedi faktörlü yapının doğrulandığı ve faktör yapısının geçerli bir model olduğu ifade edilebilir. Modelde önerilen modifikasyon önerileri olmasına rağmen, uyum indeksleri kabul koşullarını sağladığından, ve önerilen modifikasyon önerilerinin kuramsal alt yapıya uyuşmayacağı düşüncesinden hareketle, herhangi bir modifikasyon gerçekleştirilmemiştir.

#### **iv. Boş Zaman Eğitimi Ölçeğine (BZEÖ) İlişkin Geçerlilik Testleri**

Boş Zaman Eğitimi Ölçeğinin geçerliliğinin test edilmesi amacıyla kapsam geçerliği, yapı geçerliği, yakınsak geçerlilik, diskriminant geçerlilik ve nomonolojik geçerlilik testlerinden yararlanılmıştır. Kapsam geçerliliğini ölçmek amacıyla pilot uygulama öncesi oluşturulan taslak madde havuzu, rekreasyon, boş zaman ve ya boş zaman eğitimi alanında bilimsel çalışmaları olan 11 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlardan Türk olan 10 uzman yazılan ifadeleri, madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor, madde hedeflenen yapıyı ölçüyor ancak gereksiz, madde hedeflenen yapıyı ölçüyor, madde hedeflenen yapıyı ölçüyor ancak düzeltilmeli şeklinde dördümlü likert olarak hazırlanmış formu doldurarak değerlendirmişlerdir. Bu uygulama sonrası Lawshe kapsam geçerlilik oranları hesaplanarak referans değerlerle uygunluğuna bakılmıştır. Bir yabancı uyruklu uzman ise, yalnızca maddeler ve boyutlar ile ilgili görüşlerini sunmuştur.

Ölçeğin yapısal olarak geçerliliğini ortaya koymak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) aracılığıyla faktör yük değerleri, açıklanan varyansın yüzdesine ve ayrıca Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile ilgili uyum indekslerinin asgari değerlere uygunluğuna bakılmıştır. BZEÖ altında ortaya çıkan yedi faktörlü yapının toplam varyansına bakılmış ve bu yedi faktörün toplam varyansın %58,4’ünü açıkladığı görülmüştür. Sosyal bilimlerde ölçek geliştirme ve uyarılma çalışmalarında açıklanan varyans oranının %40 ile %60 arasında olmasının yeterli olduğu ifade edilirken (Vieira, 2011: 65; Tavşancıl, 2002: 46), Akın ve ark. (2007) %30 ve üzerinin ölçüt olarak alınabileceğini söylemektedirler. Bu referans aralıklarına bakıldığında %58,4’ün yüksek sayılabilecek bir varyansı açıkladığı (**Çizelge 14**) ve DFA ile ilgili uyum indekslerinin sağlandığı (**Çizelge**

16) belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında BZEÖ'nin yapısal geçerlik şartlarını sağladığı ve geçerli olduğu ifade edilebilir.

Bir testin ne ölçtüğü ile ilgili bir yargıyı savunmak için temel olarak iki noktaya dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunlardan ilki göstergelerin birbirleriyle olan yakınsaklığı (convergence)'dır. İkinci olarak ise farklı özellikleri ölçülmesinden elde edilen puanlar kendi aralarında çok yüksek bir korelasyon göstermemelidir. Göstergelerin iraksaklığı (divergence) ilkesi özelliklere isim bulma bakımından önemlidir. Iraksaklık bazen ayrışma geçerliliği (discriminant validity) olarak da adlandırılmaktadır (Çokluk vd., 2010, s.181). BZEÖ' ne ilişkin yakınsak (benzeşim) geçerliliği için, CR (Composite Reliability=Bileşik Güvenirlik) değerlerinin hem AVE (Average Variance Extracted=Ortalama Açıklanan Varyans)' den hem de .70'den büyük olması gerekmektedir (Hair ve ark., 1988). Diskriminant geçerlik için ise AVE değerlerinin .50' den yüksek olması gerekmektedir. **Çizelge 14** incelendiğinde CR ve AVE değerleri doğrultusunda ölçeğin hem yakınsak hem de diskriminant geçerlik koşullarını sağladığı söylenebilir.

Ölçeğin son olarak nomolojik geçerliliği test edilmiştir. Nomolojik geçerlilik bir ölçeğin ilgili olduğu diğer yapılarla bağlantılı olma yeteneğini gösterir (Bagozzi, 1981). Nomolojik geçerlik göstergeleri için birden fazla örnek saymak mümkündür. Standardize edilmiş beta katsayıları, korelasyon matrisleri (Sin ve ark., 2005), istatistiksel bakımdan anlamlı olan yüksek faktör yük değerleri (Gürsoy, 2001: Akt. Çetinkaya ve Şimşek, 2008) ve yapısal eşitlik modelinde ilişkileri ortaya koyan sonuçlar nomolojik geçerlilik için kanıt olarak kullanılabilir. Bu araştırma kapsamında anlamlı ve yüksek faktör yük değerlerinin ve DFA analizi sonuçlarına bakılarak ölçeğin nomolojik geçerliliğe sahip olduğunu ifade edilebilir.

## **Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Psikometrik Nitelikleri**

### **i. Veri Seti Uygunluğu**

AFA uygulamasından önce, pilot uygulama yoluyla elde edilen veri setlerinin uygunluğu incelenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir. Veri setlerinin uygunluğunun test edilmesi amacıyla, normallik, uç değerler, çoklu doğrusallık ve teklik testleri yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerleri belirlemek amacıyla ise, öncelikle ölçeğin madde puanlarını standart puana dönüştürmek gerektiğinden (Tabachnick ve Fidel, 2001) her maddeye ilişkin "z puanı" hesaplanmıştır. -3 ve +3 standart sapma aralığı uç değerler için referans aralığı alınarak veri seti incelenmiş ve bu değer aralıklarının dışı uç değer olarak kabul edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesi için "Mahalonobis uzaklığı" hesaplanmış ve kritik Mahalonobis değerini aşan satırlar veri setinden çıkarılmıştır. Elde edilen veri setinde çoklu bağlantı problemi olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan çoklu doğrusallık ve teklik analizi sonucunda, maddeler arası korelasyon katsayılarının < .90 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bilgiler ışığında veri setinde çoklu doğrusallık ve teklik sorunu olmadığı görülmektedir. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediklerini test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve değerlerin

referans aralığı olan  $\pm 2$  ile  $\pm 7$  (Hu ve Bentler, 1999) aralığında olduğu, yani normal dağılım sergilediği ifade edilebilir.

## ii. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi öncesinde, örneklem büyüklüğünün analize uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Bartlett's Sphericity testi incelenmiştir. KMO'nun değerleri .80 ve üzeri mükemmel, .70 ve üzeri iyi, .60 ve üzeri vasat, .50'nin altında ise kabul edilemez olarak değerlendirilmektedir (Hair ve ark., 1998: 374-375). Ölçeğe ilişkin KMO değeri .88 olarak bulunmuş ve örneklem büyüklüğünün yapılacak faktör analizi için mükemmel düzeyde uygun olduğu görülmüştür. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirleyen Bartlett's Sphericity testi ölçek için  $X^2=2724.71$ ,  $df=28$ ,  $p<0.001$  olarak bulunmakla birlikte elde edilen ki-kare değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve veri yapısının faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Çokluk ve ark., 2010: 228).

AFA sonucunda ölçekte yer alan maddeler, ölçeğin orijinal (Diener ve ark., 2010) ve Türkçe uyarlama çalışmasında (Telef, 2013) olduğu gibi tek boyut altında toplanmıştır (Çizelge 17). Sekiz maddeden oluşan tek faktörlü bu yapı toplam varyansın ortalama %53'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin genel güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik katsayılarının .70 ile .90 arasında olması, yüksek güvenirlilik düzeyine işaret etmektedir (Bagozzi ve Yi, 1988; Nunnally ve Bernstein, 1994). Dolayısıyla ölçeğe ilişkin iç tutarlılık güvenirlilik katsayısının kabul düzeyini karşıladığı görülmektedir.

Öznel iyi oluş ölçeğini oluşturan sekiz maddeye ilişkin madde faktör yük değerleri incelendiğinde bu değerlerin .654 ile .759 arasında değiştiği görülmektedir.

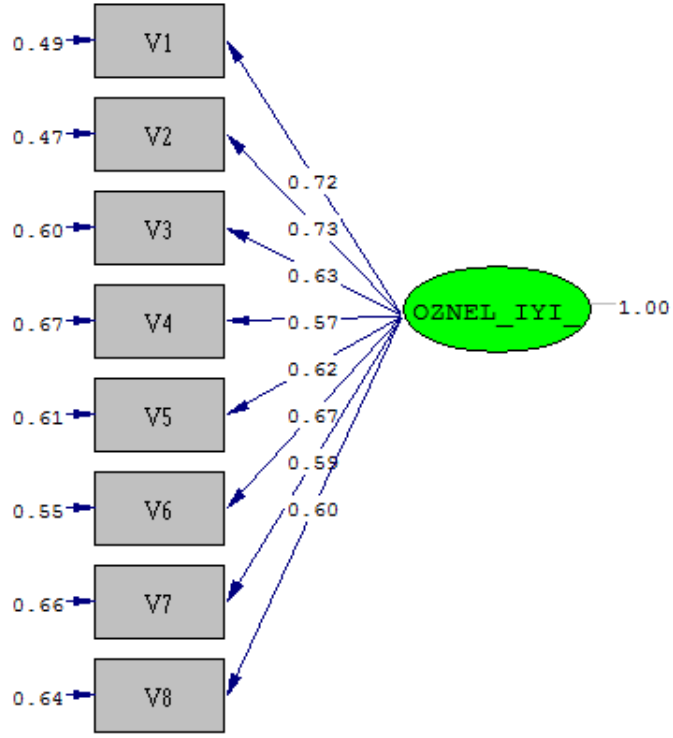
Çizelge 17. Öznel İyi Oluş Ölçeği AFA Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri	Öz-değer	AVE (CR)
1.	0.759		
2.	0.742		
3.	0.723	3.812	.506
4.	0.701		(.887)
5.	0.687		
6.	0.685		
7.	0.679		
8.	0.654		
<b>Ölçek Güvenirliği (Cronbach Alpha)</b>	$\alpha = .84$		
<b>Toplam Açıklanan Varyans</b>		% 53.4	

### iii. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ortaya konan tek faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak amacıyla birinci düzey DFA yapılmıştır. 1104 üniversite öğrencisi üzerinden gerçekleştirilen birinci düzey DFA sonucunda, örtük değişkenler (faktörler) ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler ve gözlenen değişkenlerin hata varyansları **Şekil 11**'de gösterilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerin örtük değişkenleri açıklamada istatistiksel olarak anlamlı t değerleri verdiği ve tüm gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının .90'ın altında olduğu görülmektedir.



Chi-Square=24.20, df=20, P-value=0.23357, RMSEA=0.044

Şekil 11. Öznel İyi Oluş Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları ve Hata Varyansları

AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak amacıyla birinci düzey DFA sonuçlarına genel olarak bakıldığında (**Çizelge 15**),  $X^2$  ve serbestlik derecesi oranı [ $X^2_{(20)} = 24.20$ ;  $p < .05$ ] 1.2 değerinde bulunmuştur. Ölçek'e ilişkin  $X^2/sd$  değeri 1.2 ( $< 5$ ) olarak elde edildiğinden, yüksek düzeyde uyumu işaret ettiği ifade edilebilir.

**Çizelge 18. Öznel İyi Oluş Ölçeği'ne İlişkin Uyum İndeksleri**

Uyum İndeksleri	Değerler
$X^2$	24.20 (p=.000)
Sd	20
$X^2/Sd$	1.21
RMSEA	0.044
RMR	0.031
SRMR	0.046
CFI	1.00
NFI	0.96
NNFI	1.00
GFI	0.95
AGFI	0.91

Birinci düzey DFA sonucunda  $X^2/sd$  ' nin yanı sıra RMSEA, CFI, NNFI, RMR, NFI, GFI ve AGFI uyum indekslerine bakılmıştır. RMSEA, RMR ve SRMR indekslerinin 0.05 altında olması mükemmel düzeyde uyuma, GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI indekslerinin .90'ın üzerinde olduğu ve dolayısıyla mükemmel uyum düzeyi olarak tanımlanan referans aralıklarında (Çokluk ve ark., 2010: 271-272, Raykov ve Marcoulides, 2000: 38) oldukları ifade edilebilir.

#### **iv. Öznel İyi Oluş Ölçeğine İlişkin Geçerlilik Testleri**

Öznel iyi oluş ölçeğinin geçerliliğinin test edilmesi yapı geçerliği, yakınsak geçerlilik, diskriminant geçerlilik ve nomonolojik geçerlilik testlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin yapısal olarak geçerliliğini ortaya koymak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) aracılığıyla faktör yük değerleri, açıklanan varyansın yüzdesine ve ayrıca Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile ilgili uyum indekslerinin asgari değerlere uygunluğuna bakılmıştır. Öznel iyi oluş ölçeğini oluşturan sekiz maddenin tek boyutta toplandığı yapının toplam varyansın %53,4'ünü açıkladığı görülmüştür. AFA sonuçları incelendiğinde madde faktör yüklerinin yüksek sayılabilecek değerlere erişerek ortak bir yapıyı açıkladığı (**Çizelge 17**) ve DFA ile ilgili uyum indekslerinin sağlandığı (**Çizelge 18**) belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında “Öznel İyi Oluş Ölçeğinin” yapısal geçerlik şartlarını sağladığı ve geçerli olduğu ifade edilebilir. Ölçeğe ilişkin discriminant (ayırışma) geçerliliği ve yakınsak geçerliliği test etmek için CR (Composite Reliability=Bileşik Güvenirlilik) ve AVE (Average Variance Extracted=Ortalama Açıklanan Varyans) değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin yakınsak (benzeşim) geçerliliği için, CR değerlerinin hem AVE değerinden hem de .70'den büyük

olması gerekmektedir (Hair ve ark., 1988). Diskriminant geçerlik için ise AVE değerlerinin .50' den yüksek olması gerekmektedir. **Çizelge 17** incelendiğinde CR ve AVE değerleri doğrultusunda öznel iyi oluş ölçeğinin hem yakınsak hem de diskriminant geçerlik koşullarını sağladığı söylenebilir.

Ölçeğin son olarak nomolojik geçerliliği test edilmiştir. Nomolojik geçerlilik bir ölçeğin ilgili olduğu diğer yapılarla bağlantılı olma yeteneğini gösterir (Bagozzi, 1981). Nomolojik geçerlik göstergeleri için istatistiksel bakımdan anlamlı olan yüksek faktör yük değerleri (Gürsoy, 2001: Akt. Çetinkaya ve Şimşek, 2008) ve yapısal eşitlik modelinde ilişkileri ortaya koyan sonuçlar nomolojik geçerlilik için kanıt olarak kullanılabilir. Bu araştırma kapsamında anlamlı ve yüksek faktör yük değerlerinin ve DFA analizi sonuçlarına bakılarak ölçeğin nomolojik geçerliliğe sahip olduğu ifade edilebilir.

## **Benlik Saygısı Ölçeğinin Psikometrik Nitelikleri**

### **i. Veri Seti Uygunluğu**

AFA uygulamasından önce, pilot uygulama yoluyla elde edilen veri setlerinin uygunluğu incelenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir. Veri setlerinin uygunluğunun test edilmesi amacıyla, normallik, uç değerler, çoklu doğrusallık ve teklik testleri yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerleri belirlemek amacıyla ise, öncelikle ölçeğin madde puanlarını standart puana dönüştürmek gerektiğinden (Tabachnick ve Fidel, 2001) her maddeye ilişkin “z puanı” hesaplanmıştır. -3 ve +3 standart sapma aralığı uç değerler için referans aralığı alınarak veri seti incelenmiş ve bu değer aralıklarının dışı uç değer olarak kabul edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesi için “Mahalonobis uzaklığı” hesaplanmış ve kritik Mahalonobis değerini aşan satırlar veri setinden çıkarılmıştır. Elde edilen veri setinde çoklu bağlantı problemi olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan çoklu doğrusallık ve teklik analizi sonucunda, maddeler arası korelasyon katsayılarının  $< .90$  olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bilgiler ışığında veri setinde çoklu doğrusallık ve teklik sorunu olmadığı görülmektedir. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediklerini test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve değerlerin referans aralığı olan  $\pm 2$  ile  $\pm 7$  (Hu ve Bentler, 1999) aralığında olduğu, yani normal dağılım sergilediği ifade edilebilir.

### **ii. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular**

Açımlayıcı faktör analizi öncesinde, örneklem büyüklüğünün analize uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Bartlett's Sphericity testi incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin KMO değeri .86 olarak bulunmuş ve örneklem büyüklüğünün yapılacak faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirleyen Bartlett's Sphericity testi ölçek için  $X^2=4268.57$ ,  $df=45$ ,  $p<0.001$  olarak bulunmakla birlikte elde edilen ki-kare değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve veri yapısının faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Çokluk ve ark., 2010: 228).

AFA sonucunda ölçekte yer alan maddeler, ölçeğin orijinal (Rosenberg, 1965) ve Türkçe uyarlama çalışmasında (Çuhadaroğlu, 1986) olduğu gibi tek

boyut altında toplanmıştır (**Çizelge 19**). On maddeden oluşan tek faktörlü bu yapı toplam varyansın ortalama %59'unu açıklamaktadır. Ölçeğin genel güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçeğe ilişkin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının kabul düzeyini karşıladığı görülmektedir.

Öznel iyi oluş ölçeğini oluşturan sekiz maddeye ilişkin madde faktör yük değerleri incelendiğinde bu değerlerin .652 ile .768 arasında değiştiği görülmektedir.

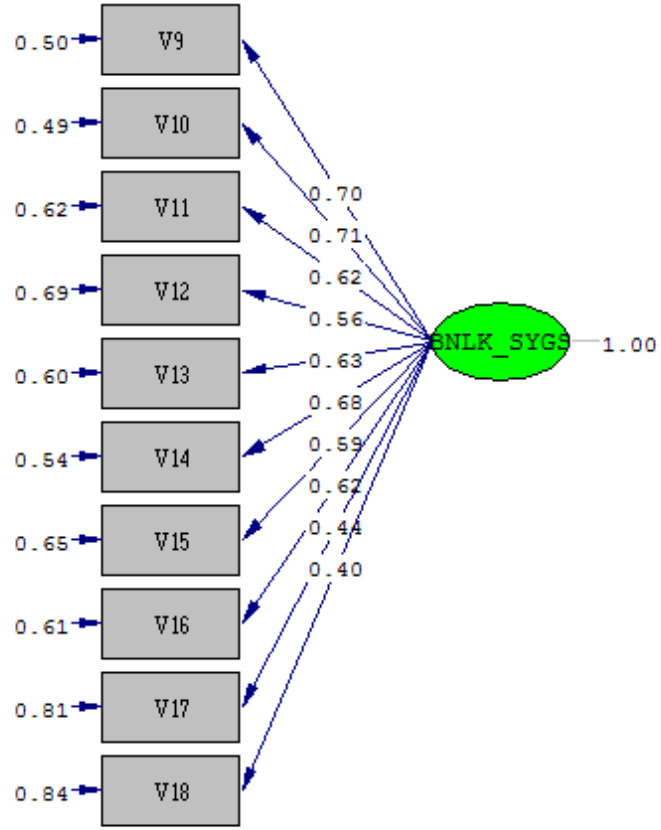
**Çizelge 19. Benlik Saygısı Ölçeği AFA Sonuçları**

Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri	Öz-değer (Varyans)	AVE (CR)
1.	0.768		
2.	0.750		
3.	0.739		
4.	0.727		
5.	0.719	5.850	.503 (.910)
6.	0.710		
7.	0.687		
8.	0.672		
9.	0.661		
10.	0.652		
<b>Ölçek Güvenirliği (Cronbach Alpha)</b>	$\alpha = .84$		
<b>Toplam Açıklanan Varyans</b>		% 59.3	

### iii. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ortaya konan tek faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak amacıyla birinci düzey DFA yapılmıştır. 1104 üniversite öğrencisi üzerinden gerçekleştirilen birinci düzey DFA sonucunda, örtük değişkenler (faktörler) ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler ve gözlenen değişkenlerin hata varyansları **Şekil 12**'de gösterilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerin örtük değişkenleri açıklamada istatistiksel olarak anlamlı t değerleri verdiği ve tüm gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının .90'ın altında olduğu görülmektedir



Chi-Square=55.03, df=35, P-value=0.01685, RMSEA=0.072

Şekil 12. Benlik Saygısı Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları ve Hata Varyansları

AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak amacıyla birinci düzey DFA sonuçlarına genel olarak bakıldığında (Çizelge 20),  $X^2$  ve serbestlik derecesi oranı [ $X^2_{(35)} = 55.03$ ;  $p < .05$ ] 1.5 değerinde bulunmuştur. Ölçek'e ilişkin  $X^2/sd$  değeri 1.5 ( $< 5$ ) olarak elde edildiğinden, yüksek düzeyde uyumu işaret ettiği ifade edilebilir.



**Çizelge 20. Benlik Saygısı Ölçeği'ne İlişkin Uyum İndeksleri**

Uyum İndeksleri	Değerler
X <sup>2</sup>	55.03 (p=.000)
Sd	35
X <sup>2</sup> /Sd	1.57
RMSEA	0.072
RMR	0.033
SRMR	0.067
CFI	0.97
NFI	0.92
NNFI	0.97
GFI	0.91
AGFI	0.86

Birinci düzey DFA sonucunda X<sup>2</sup>/sd ' nin yanı sıra RMSEA, CFI, NNFI, RMR, NFI, GFI ve AGFI uyum indekslerine bakılmıştır. RMSEA, RMR ve SRMR indekslerinin 0.05 altında olması mükemmel düzeyde uyuma, GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI indekslerinin .90'ın üzerinde olduğu ve dolayısıyla mükemmel uyum düzeyi olarak tanımlanan referans aralıklarında (Çokluk ve ark., 2010: 271-272, Raykov ve Marcoulides, 2000: 38) oldukları ifade edilebilir.

#### **iv. Benlik Saygısı Ölçeğine İlişkin Geçerlilik Testleri**

Benlik saygısı ölçeğinin geçerliliğinin test edilmesi yapı geçerliği, yakınsak geçerlilik, diskriminant geçerlilik ve nomonolojik geçerlilik testlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin yapısal olarak geçerliliğini ortaya koymak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) aracılığıyla faktör yük değerleri, açıklanan varyansın yüzdesine ve ayrıca Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile ilgili uyum indekslerinin asgari değerlere uygunluğuna bakılmıştır. Benlik saygısı ölçeğini oluşturan sekiz maddenin tek boyutta toplandığı yapının toplam varyansın %59'unu açıkladığı görülmüştür. AFA sonuçları incelendiğinde madde faktör yüklerinin yüksek sayılabilecek değerlere erişerek ortak bir yapıyı açıkladığı (**Çizelge 19**) ve DFA ile ilgili uyum indekslerinin sağlandığı (**Çizelge 20**) belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında "Benlik Saygısı Ölçeğinin" yapısal geçerlik şartlarını sağladığı ve geçerli olduğu ifade edilebilir. Ölçeğe ilişkin discriminant (ayrışma) geçerliliği ve yakınsak geçerliliği test etmek için CR (Composite Reliability=Bileşik Güvenirlilik) ve AVE (Average Variance Extracted=Ortalama Açıklanan Varyans) değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin yakınsak (benzeşim)

geçerliliği için, CR değerlerinin hem AVE değerinden hem de .70'den büyük olması gerekmektedir (Hair ve ark., 1988). Diskriminant geçerlik için ise AVE değerlerinin .50' den yüksek olması gerekmektedir. **Çizelge 19** incelendiğinde CR ve AVE değerleri doğrultusunda benlik saygısı ölçeğinin hem yakınsak hem de diskriminant geçerlik koşullarını sağladığı söylenebilir.

Ölçeğin son olarak nomolojik geçerliliği test edilmiştir. Nomolojik geçerlilik bir ölçeğin ilgili olduğu diğer yapılarla bağlantılı olma yeteneğini gösterir (Bagozzi, 1981). Nomolojik geçerlik göstergeleri için istatistiksel bakımdan anlamlı olan yüksek faktör yük değerleri (Gürsoy, 2001: Akt. Çetinkaya ve Şimşek, 2008) ve yapısal eşitlik modelinde ilişkileri ortaya koyan sonuçlar nomolojik geçerlilik için kanıt olarak kullanılabilir. Bu araştırma kapsamında anlamlı ve yüksek faktör yük değerlerinin ve DFA analizi sonuçlarına bakılarak ölçeğin nomolojik geçerliliğe sahip olduğu ifade edilebilir.

## **ARAŞTIRMA MODELİNİN TEST EDİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR**

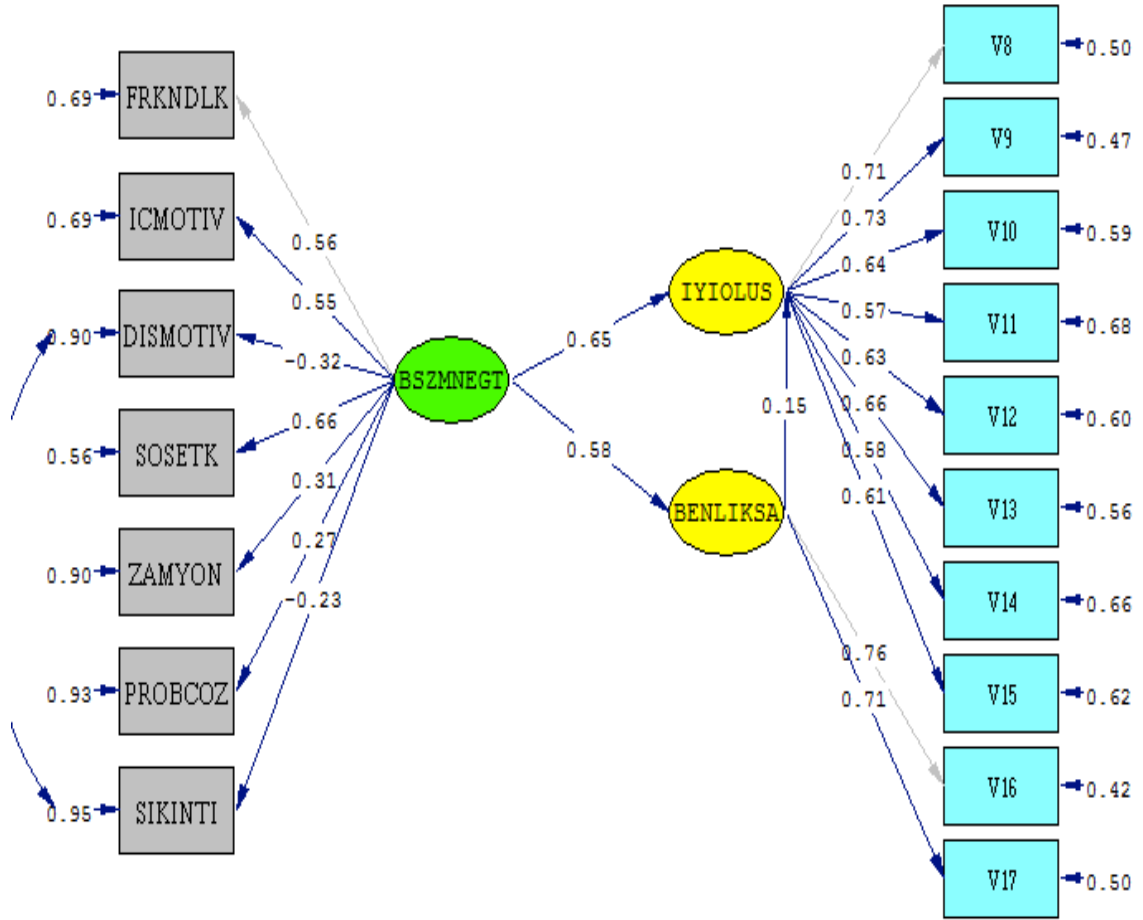
Alanyazında boş zaman eğitiminin benlik saygısı ve öznel iyi oluş üzerine etkisini ölçmek amacıyla geliştirilen model bu çalışmanın temel yapısal modeli olarak tanımlanmıştır. Örtük değişkenler aracılığıyla geliştirilen yapısal modelde boş zaman eğitimi gizil dışsal (exogenous) değişken olarak; benlik saygısı ve öznel iyi oluş ise içsel (endogenous) değişkenler olarak ele alınmıştır. Kuramsal modelin test edilmesinden önce, “Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Öznel İyi Oluş Ölçeği” ölçme modelleri doğrulanmış ve daha sonra model çalıştırılmıştır. Modelin veriyle uyumunu değerlendirmek amacıyla iyilik uyum indekslerinden yararlanılmıştır.

Kuramsal model test edilmeden önce, modelde yer alan alt boyutların birbirlerinden yeterince ayrıştığına ilişkin korelasyon katsayılarının incelenmesi ve diskriminant geçerliliğine ilişkin sonuçların incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda modelde yer alan tüm örtük değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde (**Çizelge 21**), değerlerin .06 ile .58 arasında değiştiği görülmektedir. Diskriminant geçerlilik için, ikili korelasyon katsayılarının .90'ı aşmaması istenir (Hair ve ark., 1998). Bu çalışmadaki korelasyon katsayılarının diskriminant geçerliliğinin kabul düzeyi koşullarını sağladığı görülmektedir.

**Çizelge 21. Tüm Ölçekler Arasındaki Korelasyon Matrisi ve Ortalamalar**

<b>Faktörler</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>Ort</b>	<b>SS</b>
Sosyal Etkileşim Becerileri	1.000										3.89	0.55
İçsel Motivasyon	.30**	1.000									4.23	0.52
Farkındalık	.34**	.49**	1.000								4.11	0.39
Dışsal Motivasyon	.30**	.27**	.21**	1.000							3,94	0.58
Sıkıntı	.25**	.14**	.16**	.46**	1.000						3.36	0.71
Problem Çözme	.26**	.18**	.27**	.10*	.24**	1.000					3.22	0.66
Zaman Yönetimi	.16**	.10*	.18**	.10*	.12*	.17**	1.000				3.27	0.70
Pozitif Benlik Saygısı	.40**	.29**	.33**	.20**	-.17**	.19**	.20**	1.000			4.42	0.56
Negatif Benlik Saygısı	-.27**	-.17**	-.20**	-.41**	.43**	-.07*	-.06*	-.45**	1.000		0.90	0.67
Öznel İyi Oluş	.49**	.30**	.29**	.12**	-.17**	.24**	.33**	.58**	-.33**	1.000	4.56	0.55
** p< .01 * p<.05												

Sınanan yapısal modele ilişkin yol analizi ve değişkenler arasındaki regresyon katsayıları **Şekil 13**'de sunulmuştur.



Chi-Square=397.05, df=115, P-value=0.00000, RMSEA=0.074

Şekil 13. Yapısal Modele İlişkin Yol Analizi

Yapılan analiz sonucunda boş zaman eğitimi, benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilere ait t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin t değerinin 1.96'yı aşması .05 düzeyinde, 2.56'yı aşması ise .01 düzeyinde parametre tahminlerinin anlamlı olduğunu göstermektedir (Çokluk ve ark., 2010: 304; Şimşek, 2007: 86). Çokluk ve ark., (2010: 324), maddeler ve faktörlere ilişkin manidar t değerleri elde edildiği takdirde, hata varyansları yüksek olsa dahi bu göstergelerin model içerisinde yer alması yönünde karar verilebileceğini ifade etmektedir.

Bu doğrultuda, yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan tüm değişkenlerin yapıları açıklamada istatistiksel olarak anlamlı t değerleri verdiği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri aşağıdaki çizelgede görülmektedir (Çizelge 22).

**Çizelge 22. Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri**

Uyum İndeksleri	Değerler
X <sup>2</sup>	397.05 (p=.000)
Sd	115
X <sup>2</sup> /Sd	3.4
RMSEA	0.074
RMR	0.035
SRMR	0.061
CFI	0.95
NFI	0.93
NNFI	0.94
GFI	0.90
AGFI	0.87

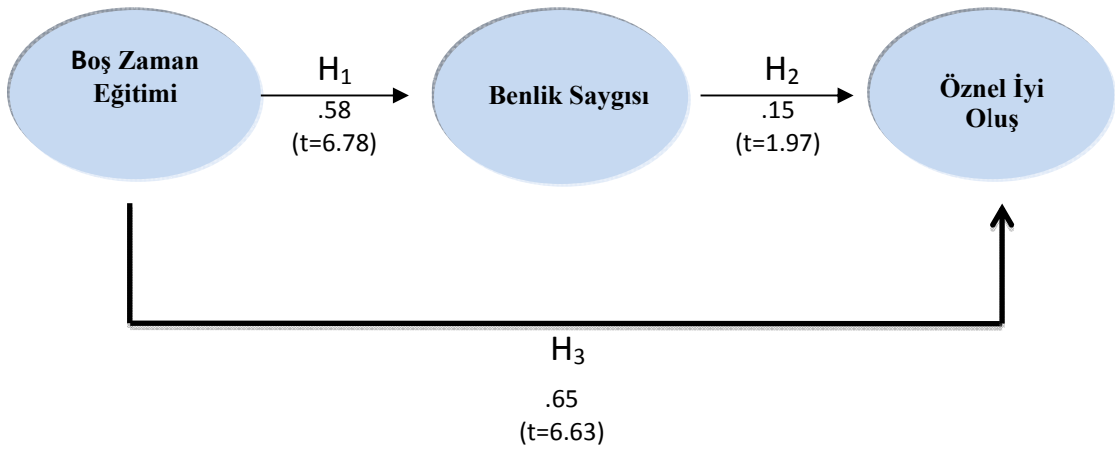
Modele ilişkin X<sup>2</sup> ve serbestlik derecesi oranı [X<sup>2</sup><sub>(115)</sub>= 397.05; p<.05] 3.4 değerinde bulunmuştur. X<sup>2</sup> ve serbestlik derecesi oranının 3'ün üzerinde çıkmasının, örneklem büyüklüğünden kaynaklandığı (Schumacker ve Lomax, 2004; 100) bilindiğinden, modele ilişkin diğer uyum iyiliği indeksleri değerlendirilmiştir.

RMSEA indeksinin 0.07 olması kabul edilebilir düzeyde uyuma (Byrne, 1998: 112, Steiger, 2007) karşılık gelmektedir. Diğer uyum iyiliği indeksleri değerlendirildiğinde, NFI, NNFI ve CFI indekslerinin .90 ve .95 arasında olduğu; dolayısıyla iyi uyum düzeyinde oldukları (Çokluk ve ark., 2010: 271-272) görülmektedir. RMR'nin 0.05'in altında bir değere sahip olduğu ve "mükemmel" düzeyde uyuma karşılık geldiği görülmektedir (Byrne, 1998: 115, Çokluk ve ark., 2010: 312). GFI ve AGFI indekslerinin ise .85 ve .90 arasında olduğu ve dolayısıyla kabul düzeyine yakın uyum indeksleri verdiği ifade edilebilir (Çokluk ve ark., 2010).

Modele ilişkin önerilen modifikasyonlar doğrultusunda, ki-kare değerine önemli derecede katkı sağlayacağı düşüncesinden hareketle, boş zaman eğitim düzeyi ölçeğinin dışsal motivasyon ve sıkıntı alt boyutları arasında modifikasyon önerisi gerçekleştirilmiştir. Bu boyutların aynı ölçeğe ait olması ve dolayısıyla benzer özellikleri ölçme amacı taşınması ve X<sup>2</sup>'ye istatistiksel olarak anlamlı bir

şekilde katkı sağlaması nedeniyle söz konusu maddeler arasında modifikasyon önerisi gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon gerçekleştirilmeden önce modele ilişkin uyum indeksleri;  $X^2$  ve serbestlik derecesi oranı [ $X^2_{(116)} = 506.94$ ;  $p < .05$ ] 4.3, RMSEA 0.08, RMR 0.04, SRMR 0.07, GFI .88, AGFI, NFI .90, NNFI .91, ve CFI .93 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, modele ait uyum indeksleri genel olarak incelendiğinde, uyum indekslerinin kabul düzeyi koşullarını yeterli derecede karşıladığı görülmektedir. Dolayısıyla, temel yapısal modelin iyi düzeyde doğrulandığı ifade edilebilir. Modele ilişkin yol katsayıları ve t değerleri incelendiğinde (Şekil 14), boş zaman eğitiminin benlik saygısı üzerinde (H1), öznel iyi oluşun benlik saygısı (H2) üzerinde ve boş zaman eğitiminin öznel iyi oluş üzerindeki (H3) etkilerine yönelik olarak kuramsal modelde ortaya konulan hipotezler kabul edilmiştir.



Şekil 14. Yapısal Modele İlişkin Yol Katsayıları ve t Değerleri

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın alan yazın taraması aşamasında, her ne kadar birçok boş zaman eğitim modeli ve yaklaşımına rastlanmış olsa da, ulusal ve uluslararası alan yazında boş zaman eğitime yönelik bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Alan yazında boş zaman eğitime yönelik yapılan deneysel ve betimsel çalışmalar incelendiğinde, ölçme aracı olarak çok farklı ölçeklerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bu ölçme araçlarının çoğunun doğrudan boş zaman eğitim düzeyine yönelik ölçüm yapmak yerine, yaşam tatmini, boş zaman tatmini, boş zaman algısı, yaşam kalitesi gibi ölçme araçları kullanılmış, bu ölçme araçlarının da yordama yoluyla bilgi sağlayan ölçme araçları olduğu ortaya çıkmıştır. Bazılarının ise, hem zaman hem de soru sayısı olarak ekonomik olmayan bir şekilde her bir öğrenme alanını farklı bir ölçekle ölçtükleri görülmüştür. Bu nedenle, bu araştırma kapsamında, boş zaman eğitimi betimleyen boyutlar ortaya konmuş ve öncelikle ulusal daha sonra da uluslararası alan yazına kazandırmak amacıyla Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (BZEÖ) geliştirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesine yönelik yapılan pilot ve nihai uygulamalar kapsamında, Anadolu Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden kota örnekleme yoluyla seçilen bireylere anketler dağıtılarak

değerlendirilmiştir. Bu uygulamalar sonucunda Boş Zaman Eğitimi Ölçeği yedi boyut olarak ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar; “farkındalık”, “sosyal etkileşim becerileri”, “içsel motivasyon”, “dışsal motivasyon”, “can sıkıntısı”, “problem çözme” ve “zaman yönetimi” olarak isimlendirilmiştir.

“Farkındalık” olarak adlandırılan birinci boyut, boş zaman ve boş zaman aktivitelerinin faydalarını bilme ve farkında olma ile ilgili olan beş maddeden oluşmaktadır. Bu faktör birçok boş zaman eğitimi yaklaşımı ve modelinin değişmez öğelerinden (öğrenme alanlarından) biridir. “Farkındalık” boyutu, Mundy-Odum Boş Zaman Eğitimi Modeli’nin hem ilk (Mundy ve Odum,1979: 53) hem de güncellenen versiyonunda (Mundy, 1998: 58), TimeWise-Yaşam Boyu Boş Zaman Becerilerini Öğrenme Modeli’nde (Caldwell ve ark., 2004), Boş Zaman Eğitimi Canlandırma Projesi’nde (Beddini ve ark., 1993), LEAP-Boş Zaman Eğitimi Geliştirme Projesi’nde (Mundy, 1998: 54; Edginton, 2004: 480; AAPAR, 2011: 26), İsrail Boş zaman Eğitim Müfredatı Modeli’nde (AAPAR, 2011: 21), Okul ve Toplum Bağlantısı Boş Zaman Eğitimi Modeli’nde (Sellick, 2002:8-9), Florida State Üniversitesi Kapsam Modeli’nde (Mundy ve Odum,1979: 44-51), Boş Zaman Eğitim İçeriği Modeli’nde, Çapraz-Kültürel Boş Zaman Eğitimi Modeli’nde, Dattilo ve Murphy Boş Zaman Eğitimi Modeli’nde (Edginton, 2004: 470-491) önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Dunn ve Wilhite (1997) ise, altı üniteli boş zaman eğitim programlarının birinci ünitesini boş zaman farkındalığı oluşturma olarak ifade etmiştir. Mahon ve ark. (1996) ise buna paralel olarak terapatik rekreasyon boş zaman eğitim programı uygulamasında farkındalık boyutunu programlarının ilk ögesi olarak ele almışlardır.

“İçsel motivasyon” BZEÖ’nin ikinci faktörü, “dışsal motivasyon” ise üçüncü faktörü olarak ele alınmıştır. AFA öncesinde “motivasyon” adı altında tek boyut olarak düşünülen boyutun, AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yüklerine göre kendi içerisinde içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrıldığı görülmüştür. Son yıllarda boş zaman aktiviteleri ve spor aracılığıyla kendini gerçekleştirme teorisi (self-determination theory) üzerine yapılan çalışmalarda motivasyonun içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) motivasyon olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir (Vallerand ve Fortier, 1998: 87). Pelletier ve ark. (1995) dışsal motivasyon içerisinden motivasyonsuzluk (amotivation) ögesini ayırarak üçlü bir sınıflamayla boş zaman ve sporda motivasyon kavramını içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk şeklinde açıklamaktadırlar. Bu araştırma kapsamında AFA sonucunda içsel ve dışsal motivasyon şeklinde ayrılan iki boyut vardır. Bu ayrımın Vallerand ve Fortier (1998: 87)’in çalışmaları ile paralel olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon boyutu beş maddeden oluşurken, dışsal motivasyon boyutu ise yedi maddeden oluşmaktadır ve içerisinde motivasyonsuzluk maddelerini de barındırmaktadır. İçsel ve dışsal olarak ayrılan motivasyon boyutu, Mundy-Odum Boş Zaman Eğitimi Modeli’nin güncellenen ikinci versiyonunda (Mundy, 1998: 58) ve Okul ve Toplum Bağlantısı Boş Zaman Eğitimi Modeli’nde (Sellick, 2002:8-9) farkındalık boyutu altında bir öge olarak, TimeWise-Yaşam Boyu Boş Zaman Becerilerini Öğrenme Modeli’nde (Caldwell ve ark., 2004) boş zaman aktivitelerine katılım nedenleri adıyla bir boyut olarak boş zaman eğitimi alan yazınında yer aldığı görülmektedir.

BZEÖ'nin dördüncü faktörü olan ve beş maddeden oluşan “can sıkıntısı” boyutu, birçok boş zaman eğitimi modeli ve yaklaşımında bir boyuttan ziyade boyutlar altında yer alan bir alt boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Iso-Ahola ve Weissinger (1990), can sıkıntısının ortaya çıkma sebebinin ya kişinin yaşamında olan rutinlerin fazlalığından yada boş zamanını doğru kullanımına ilişkin bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Her ne kadar bazı araştırmacılara göre can sıkıntısı dışsal motivasyon yada motivasyonsuzlukla (Ntoumanis, 2001) ya da içsel motivasyonla (Weissinger ve ark., 2009) ilgili bir kavram olarak değerlendirilse de, Caldwell ve ark. (2004) can sıkıntısının kişinin boş zaman davranışlarını etkileyen ve üzerinde durulması gereken başlı başına bir boyut olduğunu vurgulamaktadır. Wang ve ark. (2012), can sıkıntısının boş zaman katılımı için önemli bir engel olduğunu, sıkıntıdan kaçınmanın aslında zaman yönetimiyle de ilgili bir boş zaman becerisi olduğunu ifade etmişlerdir.

“Zaman yönetimi” BZEÖ'nin beşinci faktörü olarak ortaya çıkmıştır ve dört ifadeden oluşmaktadır. Caldwell ve ark. (2004)'nın Time-Wise boş zaman eğitim programında, zaman yönetimi boş zaman becerileri öğrenme çıktılarının altında bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Caldwell ve ark. (2004) eğitim müfredatlarında zaman ve boş zaman yönetimini 6 temel ders içeriğinden biri olarak belirlemiş, boş zaman eğitimi içerisindeki önemini ortaya koymuşlardır. Zaman yönetimi, Mundy-Odum Boş Zaman Eğitimi Modeli'nin hem ilk (Mundy ve Odum, 1979: 53) hem de güncellenen şeklinde (Mundy, 1998: 58) boş zaman becerileri boyutu altında yer alan bir alt boyut ve kişinin sahip olması gereken becerilerden biri olarak yer almaktadır. Okul-Toplum Boş Zaman Bağlantısı Modeli'nde (Sellick, 2002: 9) ise boş zaman planlaması altında yer alan bir öğe olarak konumlandırılmıştır. Beddini ve ark. (1993) tarafından hayata geçirilen Boş Zaman Eğitimi Canlandırma Projesi'nde zaman yönetimi planlama boyutu altında yer alan önemli bir alt boyut olarak, Searle ve ark. (1995), uyguladıkları boş zaman eğitimi programında boş zaman planlama öğrenme hedefi altında bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. On modülden oluşan ve bir terapatik rekreasyon eğitimi uygulaması olan modelin iki modülü planlamaya ayrılmıştır (Sellick, 2002: 9; Beddini ve ark., 1993). Leitner ve Leitner (2012:103) boş zamanı en iyi şekilde kullanarak boş zamandan en üst seviyede kazanç sağlamanın, boş zamanları planlamak ve zamanı yönetmekle mümkün olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca birçok insanın “zamanım yok çünkü yapmam gerekenler çok” mazeretinin günlük zamanı iyi yönetememeleri ve iş yerinde az zamanda çok iş yapamamalarından kaynaklandığını ifade etmektedirler. Mannel ve Stynes (1991: 466)'in, boş zamandan maksimum faydalanma yaklaşımına göre, bir insanın sahip olması gereken en önemli özelliklerin başında zaman yönetimi becerisi gelmektedir. Zaman yönetimi boş zaman engelleri ile negatif yönlü boş zaman faydaları ile ise pozitif yönlü ilişkiye sahip olan bir kişisel boş zaman becerisidir (Syhu ve Hsu, 2012). Zaman yönetimi aynı zamanda boş zaman katılım engellerinden olan can sıkıntısı ile ters yönlü ilişkiye sahip bir boş zaman becerisi olarak da karşımıza çıkmaktadır (Wang ve ark., 2012). Wang ve Kao (2011), insanların sahip oldukları zaman yönetimi becerileri ile onların yaşam kaliteleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu vurgulamaktadırlar.

Dört ifadeden oluşan “Problem çözme” boyutu, BZEÖ'nin altıncı faktörüdür. İfadelerin ortak özelliği boş zaman katılım engellerini aşma becerisini



ölçmeye yönelik olmalarıdır. Problem çözme, birçok boş zaman eğitimi modelinde ya başlı başına bir boyut olarak ya da bir boyutun altında yer alan bir alt boyut olarak görülebilmektedir. Toplum Eğitimi Modeli'nde, problem çözmenin boş zaman eğitiminin amaçları içindeki önemine vurgu yapılmıştır (Edginton, 2004: 486-487). Mahon ve ark. (1996) problem çözme becerilerinin boş zaman eğitim programlarında özellikle bireye kazandırılması hedeflenen davranışlardan olması gerektiği üzerinde durmuştur. Dunn ve Wilhite (1997) ise altı üniteli boş zaman eğitim programlarının dördüncü ünitesini boş zaman engellerine karşı problem çözme olarak tanımlamış ve bu becerinin kazanılmasına dönük öğrenme hedefleri belirlemiştir. Bu çalışmaların yanı sıra, "problem çözme", Dattilo ve Murphy Boş Zaman Eğitimi Modeli'nde karar verme boyutu altında bir öğrenme alanı olarak (Edginton, 2004: 490-491), Boş Zaman Becerisi Modeli'nde boş zaman eğitiminin bir alt boyutu olarak (Peterson ve Stumbo, 2000'den akt.; Edginton, 2004: 489), Florida Üniversitesi Kapsam Modeli'nde hem boş zaman becerileri hem de karar verme boyutu altında kazanılması gereken bir beceri olarak, Okul-Toplum Boş Zaman Bağlantısı Modeli'nde (Sellick, 2002: 9) karar verme boyutu altında bir alt boyut olarak yer almaktadır. Crawford ve ark. (1991) boş zaman engelleri hiyerarşisi modelinde, boş zaman engeliyle karşılaşan bir bireyin ya engelle baş etmekten vazgeçeceğini, ya da engeli aşmaya çalışıp başaramayacağını ya da engelin üstesinden gelebileceğini ifade etmektedirler. İlk iki durumda kişiler boş zaman aktivitesine katılamazken, üçüncü yolda boş zaman katılımının sağlandığını ve bu sonucun en önemli sebebinin bireyin sahip olduğu problem çözme becerisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı boş zaman eğitimi programlarında ise (Searle ve ark., 1995; Backman ve Mannell, 1986; Zoerink ve Lauener, 1991) problem çözme kavramına, boş zaman engellerini aşma ya da boş zaman engellerinin üstesinden gelme becerisi başlığı altında değerlendirildiği ve yer verildiği görülmektedir.

"Sosyal Etkileşim Becerileri" BZEÖ'nin bir diğer faktörü olarak ortaya çıkmıştır. Bu faktör altı maddeden oluşmaktadır. Sosyal etkileşim becerileri, bir bireyin boş zaman aktivitelerine katılımı ve devamı için önemli bir bileşendir (Auld ve Case, 1997). Boş zaman eğitiminde insanların boş zaman deneyimlerine yönelik en yüksek faydayı elde etmeleri ve sosyalleşmelerinin bir sonucu olarak sosyal iyi oluşa ulaşabilirler (Leitner ve Leitner, 2004: 24). "Sosyal Etkileşim Becerileri" boyutu, Mundy-Odum Boş Zaman Eğitimi Modeli'nde (Mundy ve Odum, 1979: 53; Mundy, 1998: 58) ve Boş Zaman Eğitim İçeriği Modeli'nde başlı başına bir boyut olarak, Çapraz-Kültürel Boş Zaman Eğitimi Modeli'nde beşinci modül olarak ve iletişim becerileri adıyla, Dattilo ve Murphy Boş Zaman Eğitimi Modeli'nde (Edginton, 2004: 470-491), Okul ve Toplum Bağlantısı Boş Zaman Eğitimi Modeli'nde iletişim becerileri adıyla (Sellick, 2002:8-9), Florida State Üniversitesi Kapsam Modeli'nde (Mundy ve Odum, 1979: 44-51) başlı başına bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Williams ve Dattilo (1997), terapatik boş zaman eğitimi temalı programlarında sosyal etkileşim becerilerini temel bir öğrenme alanı olarak görmüş ve bu doğrultuda uygulamalar yapmışlardır. Hoge ve ark. (1999), beş ünite şeklinde hazırladıkları boş zaman eğitimi uygulamalarının ikinci ünitesini sosyal etkileşim ve arkadaşlık olarak belirterek, sağlıklı boş zaman deneyimi için bireyin sahip olması gereken bir öge olarak ele almışlardır. Dattilo ve ark. (2003), deneysel desende gerçekleştirdikleri

çalışmalarında yer verdikleri boş zaman eğitim uygulamasının bir boyutunu sözlü ve sözsüz iletişim yoluyla sosyal etkileşim olarak ele almışlardır.

Bu araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin boş zaman eğitim düzeylerinin benlik saygısı düzeylerini pozitif yönlü etkilediği bulunmuştur. Alan yazında birçok araştırmacının (Iso-Ahola, 1980; Epstein, 1973; Yu ve Berryman, 1996; Kim ve Lee, 2010; Tiggeman, 2001; Trzensniewski ve ark., 2006; Pradhan ve ark., 2003; Vilhjalmsson ve Thorlindsson, 1992; Koniak-Griffin, 1994; McDermott ve ark., 1990; Aşçı, 1999) bu bulguyu destekleyen kuramsal bilgiler paylaştıkları görülmektedir. Bu kuramsal bilgiler ışığında farklı örneklerde, farklı araştırma yöntemleri kullanılarak, benzer ve farklı sonuçlar elde edilmiş birçok araştırmayı görmek mümkündür.

Ruskin (1987), boş zaman eğitimi ile sıkıntı ve tatminsizlik arasında negatif yönlü, içsel motivasyon ve benlik saygısı arasında ise negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bireyin boş zaman etkinliklerini kendisinin belirlemesinin ve düzenli boş zaman etkinliklerine sahip olmanın benlik saygısını arttırmada daha etkili olduğu vurgusunu yapmıştır. Juniper (2003) boş zaman eğitimi ve danışmanlığı yoluyla bireylere doğru ve ideal boş zaman değerlendirme yaklaşımlarını kazandırarak, bireylerin ruhsal ve fiziksel yaşantılarına etki ettiğini ve özellikle alkolizm, depresyon, stres, kendine güvensizlik gibi birçok ruhsal problemler ile boş zaman danışmanlığı ve eğitimi arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Goodbey (1990: 223) ise, boş zaman eğitiminin toplumsal kültürleşmenin en önemli öğelerinden biri olarak bireylerin benlik saygılarını yükselttiğini vurgulamıştır.

Tiggeman (2001) insanların boş zamanını değerlendirme şekli ya da zamanlarını geçirmek için seçtikleri aktiviteler ile benlik saygısı arasında önemli bir bağ olduğunu ortaya koymuş ve boş zaman aktivitelerinin kişilerin yaşamlarının içeriği ve şekli konusunda somut dönütler sağladığını ifade etmiştir. Fox (2000), deney-kontrol desenli çalışmasının sonuçlarında, fiziksel aktivite ile benlik saygısı ve benlik algısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu, Iso-Ahola (1980) ise, birden çok boş zaman etkinliğine katılan bireylerin benlik kavramlarının, tek boş zaman etkinliğine katılan ya da hiç katılmayan bireylerinkine göre daha fazla geliştiğini ortaya koymuştur. Green ve Jones (2006), ciddi boş zaman aktivitelerine katılımın, kişilerin kendini ifade etme becerilerini, kendini gerçekleştirme duygusunu, başarıya ve başaracağına inanma hissini, sosyal etkileşim becerilerini ve benlik saygılarını arttırdığı sonucuna, Mc Auly ve ark. (2000) ise, sportif boş zaman aktivitelerinin bireylerin benlik saygılarını anlamlı düzeyde yükselttiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bireylerdeki düşük benlik saygısı depresyon riski için en temel nedenlerden biridir (Trzensniewski ve ark., 2006; Pradhan ve ark., 2003). Depresyonun belirtileri ile düzenli fiziksel aktivite (Koniak-Griffin, 1994; McDermott ve ark., 1990) ve spora katılım (Vilhjalmsson ve Thorlindsson, 1992) arasında ters yönlü bir ilişki olduğuna yönelik bulgular, benlik saygısı ile boş zaman aktiviteleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu yönünde yorumlanabilir. Bu yorumu destekler nitelikte, Dishman ve ark. (2006) ergenlik döneminde fiziksel etkinliğe katılan kızların benlik saygılarının yükseldiğini ve buna bağlı olarak depresyon belirtilerinin azaldığını ortaya koymuşlardır.

Dattilo ve ark. (1994) maddi olanaksızlıklar, zorunluluk ve sorumlulukların fazlalığı, yaşanan çevrenin boş zaman olanakları gibi boş zaman aktivitelerine katılım engelleri ve bu engellerin üstesinden gelememe inancı ile benlik saygısı arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca kadınların ev işleri ve sorumluluklarının fazla olmasından kaynaklı engellerin oluşmasına bağlı olarak boş zaman katılımındaki azalmanın, benlik saygılarının erkeklere göre daha düşük olmasına neden olduğunu vurgulamışlardır (Dattilo ve ark., 1994). Wallach ve ark. (1984), sosyal aktivitelerin, kadınların benlik saygılarının erkeklerinkinden daha fazla etkilendiğini, Harper ve Marshall (1991) ise, ergenlik dönemindeki bireylerde, boş zaman aktivitelerinin ve sportif aktivitelerin benlik saygısını olumlu yönde etkilediğini ve kadınların erkeklere göre daha düşük benlik saygısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Reitzels ve ark. (1995) çalışan orta yaş kadınlarının yaşıtı olan erkeklere göre daha fazla boş zaman aktivitelerine katıldıklarını ve benlik saygılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Dishman ve ark. (2006) ise ergenlik dönemindeki kızların sportif müsabakalara katılımları ve fiziksel aktivitelere katılımları ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca fiziksel aktivite ile ilişkili olan esneklik, kuvvet ve koordinasyon gibi fiziksel uygunluk bileşenleri ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir çalışmada ise (Tiggeman, 2001), ergenlik dönemindeki kız öğrencilerin boş zaman aktiviteleri seçiminde sportif aktiviteler ve sosyalleşme ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü, televizyon izlemek ile benlik saygısı arasında ise negatif yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu tez kapsamında yapılan araştırmanın diğer bir sonucu ise, üniversite öğrencilerinin boş zaman eğitim düzeylerinin öznel iyi oluş düzeylerini pozitif yönlü etkilediğidir. Alan yazında, bu bulguyu destekleyen kuramsal bilgiler ve paralel çalışmalar (Godbey; 2003; Doğan ve Eryılmaz, 2012; WLO, 2009; Diener, 2000; Sivan, 2000a; Mundy, 1998: 2; Leitner ve Leitner, 2004: 35-40; Mundy ve Odum, 1979: 44; Harris, 2005: 63; Levy, 2000: 43; Sivan, 2000b) mevcuttur.

Yang ve ark. (2012) yapmış oldukları çalışmada boş zaman katılımının kişisel faydalarını ve boş zamanı değerlendirmeye yönelik katılımın öznel iyi oluş ile aralarındaki ilişkiyi incelemiş ve boş zaman aktivitelerine katılım ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir (WLO, 2009). Coleman ve Iso-Ahola (1993) düzenli boş zaman etkinliklerine katılımın bireyin genel sağlık durumunu olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Yine bir dizi çalışma boş zaman aktivitelerine katılımın öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Godbey, 2003; Lu ve Hu, 2005; Leung ve Lee, 2005). Lloyd ve Auld (2002)'un yaptığı çalışmanın sonuçları, arkadaşlarla dışarı çıkmak ya da arkadaşları ziyaret etmek gibi sosyalleşme içerikli aktivitelere katılım ile öznel iyi oluş seviyesi arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Ragheb ve Tate (1993), insanların boş zaman tutumları ile hem boş zaman katılımının uzunluğu hem de öznel iyi oluş düzeyleri arasında hem anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Poulsen ve ark. (2008) ise, motor beceri, motor katılım, boş zaman katılımı ve öznel iyi oluşun bir bileşeni olan yaşam doyumu arasındaki ilişkinin artışının aynı zamanda yaşam

kalitesindeki artış anlamına geleceğini söylemiştir. Byungook (2009) yapısal eşitlik modellemesi kullandığı çalışmada, içsel motivasyon, içsel tatmin, duygular ve öz yeterlilik, boş zaman farkındalığı, boş zaman bilgisi gibi değişkenlerin öznel boş zaman algısını pozitif yönlü etkilediğini, öznel boş zaman algısının da öznel iyi oluşu pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Russel (1990) ise, rekreatif etkinliklere katılımın özellikle öznel iyi oluşun tatmin bileşeni üzerinde demografik özelliklere göre daha fazla dolaylı etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Coles ve ark. (2012), sportif branşlar, oyunlar, açık alan aktiviteleri, su sporları, çeşitli hobiler, okur yazarlık çalışmaları ve sanatsal aktiviteler gibi birçok boş zaman aktivitesinin önemli rol oynayarak, boş zaman, öznel iyi oluş ve yaşam kalitesini arttırdığını ortaya koymuşlardır.

Carruthers ve Hood (2004) boş zaman aktivitelerinin, terapötik rekreasyon uygulamalarının ve boş zaman eğitimi uygulamalarının insan psikolojisi üzerinde önemli etkileri olduğunu ve bu etkinin özellikle öznel iyi oluş ve mutluluk kavramları üzerine odaklandığını belirtmiştir. Searle ve ark. (1998) yaşlılara yönelik deney-kontrol grubu araştırma desenindeki çalışmalarında, bir terapötik rekreasyon uygulaması şeklinde düzenledikleri boş zaman eğitimi programının, bireylerin boş zaman yeterliliğini, boş zaman tatminini ve yaşam tatminine bağlı olarak öznel iyi oluş düzeylerini arttırdığını ortaya koymuşlardır. Clark ve Anderson (2011) üniversite öğrencilerinde boş zaman eğitimi alan öğrencilerin belirgin bir şekilde öznel iyi oluş düzeylerinin arttığını ortaya koymuşlardır. Trainor ve ark. (2010) öznel iyi oluşu etkileyen temel faktörün kişilik olduğunu ancak boş zamanın doğru kullanımının da öznel iyi oluş düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu tez kapsamında yapılan araştırmanın sonuçlarından bir diğeri ise, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyleri üzerinde pozitif bir etkisinin olduğudur. Fox (2000)'un, benlik saygısını öznel iyi oluşun önemli bir bileşeni olarak tanımladığı çalışmada, sportif egzersiz yapma ile benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, ayrıca benlik saygısı ile öznel iyi oluş arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Spencer-Rodgers ve ark. (2004) ise, benlik saygısı ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ve kültürel etmenlerden benzer oranlarda etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Paradise ve Kernis (2002), araştırmalarının sonucunda benlik saygısı ile öznel iyi oluş arasında çıkan pozitif yönlü ilişki üzerinde durmuş, ayrıca benlik saygısı ve öznel iyi oluş kavramlarının, kendini kabullenme, başkaları ile olan olumlu ilişkiler ve kişisel gelişim değişkenleri ile arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Valkenburg ve ark. (2006), benlik saygısı ile öznel iyi oluş arasında orta düzey bir ilişki olduğunu ve benlik saygısının öznel iyi oluşu tahmin etmede önemli bir yordayıcı değişken olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmanın bir diğer sonucu ise, boş zaman alışkanlığı olarak sosyal ağ kullanımı yoluyla elde edilen olumlu geri bildirimlerin benlik saygısı ve öznel iyi oluşu düşürdüğü, olumsuzların ise yükselttiği sonucuna ulaşmışlardır. Lyubomirsky (2001) de araştırması sonucunda öz saygının öznel iyi oluşun güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Armsden ve Greeberg (1987) ergenlik

çağındaki bireylerde aile ve arkadaşların benlik saygısını, benlik saygısının ise öznel iyi oluşu etkilediğini, dolayısıyla benlik saygısının öznel iyi oluş için önemli bir aracı değişken olarak değerlendirilebileceğini vurgulamışlardır. McCullough ve ark. (2000) araştırmalarının sonucunda, benlik kavramı öznel iyi oluşun duygusal bileşenleri olan pozitif duygulanımı ve negatif duygulanımı yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öznel iyi oluş ve benlik saygısı arasındaki ilişkiye yönelik olarak yapılan diğer bir araştırmada (Brown ve ark., 2012) benlik saygısının gönüllülük ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide yüksek korelasyona sahip aracı bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Sola-Carmona ve ark. (2013)'nin görme engelli çocukların aileleriyle yapmış oldukları araştırmada ise benlik algısı ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir korelasyon olduğu; kaygı ile öznel iyi oluş ve kaygı ile benlik saygısı arasında ise negatif bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Crocker ve ark. (1994) ise beyaz, siyah ırk ve Asyalı öğrencilerin benlik saygıları ve öznel iyi oluşu etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, üç ırk birlikte incelendiğinde benlik saygıları ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, ayrı ayrı incelendiğinde, beyaz ırk ve Asyalıların benlik saygılarının öznel iyi oluşu anlamlı olarak etkilediği, ancak siyah ırkın benlik saygıları ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, araştırma kapsamında geliştirilen Boş Zaman Eğitim Ölçeği'nin Türkiye örneğine uygun, psikometrik nitelikleri sağlayan, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan yapısal modelin doğrulanmasına bağlı olarak, boş zaman eğitiminin benlik saygısını ve öznel iyi oluşu etkilediği, ayrıca benlik saygısının da öznel iyi oluşu etkilediği ortaya çıkmıştır.

## **Öneriler**

Türkiye örneğindeki üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen Boş Zaman Eğitimi Ölçeği'nin (BZEÖ) meslek grupları, yaş ve eğitim durumu kriterlerine göre farklı toplumsal tabakalar kullanılarak oluşturulacak örneklemlemler ile yapılacak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarıyla Türkiye toplumuna daha uygun hale getirilmesi ya da sınanması, ölçeğe uluslararası geçerlilik sağlayabilmek için farklı ülkeler ve toplumlara yönelik uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılması önerilmektedir.

Sınanan araştırma modelinde öncül değişken konumunda yer alan boş zaman eğitiminin, araştırma modeli içerisindeki yeri değiştirilerek kurulacak araştırma hipotezlerinin sınanması ya da alan yazın taraması sonucu farklı kavramlarla kurulabilecek ilişkilerin sınanması ileriye dönük araştırmalar için önerilebilir.

Son olarak çalışmanın birinci bölümünde geliştirilen BZEÖ'ni geliştirme sürecinin Türkiye örneğine uygun bir "Boş Zaman Eğitim Modeli"nin temelini attığı düşünülebileceğinden, bu süreci bir sonraki adıma taşıyarak ilgili boş zaman eğitim modelinin hayata geçirilmesi gerekliliği doğmaktadır. Bu gerekliliğe yönelik çalışmaların yapılması ileriki çalışmalar için tavsiye edilebilir.

## KAYNAKLAR

- AAPAR (American Association for Physical Activity and Recreation), A Position Paper of the American Association for Physical Activity and Recreation: Taskforce on Leisure education in the Schools, AAHPERD Convention, San Diego, California, March 29 – April 2 (2011).
- Akın, Ü., Akın, A. ve Abacı, R., Öz-Duyarlık Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 33: 01-10, (2007).
- Alpar, R., Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler (3.Baskı). Detay Yayıncılık, Ankara., 2011.
- Amusa, L.O., Toriola, A.L., Goon, D.T., Youth, physical activity and leisure education: Need for a paradigm shift, African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance (AJPHERD)Vol. 18, No. 4(2), pp. 992-1006, (2012).
- Andrews, F. M., Withey, S.B., Social indicators of well-being. New York: Plenum Press, 1976.
- Armsden, G.C., Greenberg, M.T., The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence - Journal of youth and adolescence, Oct;16(5):427-454, (1987).
- Auld, C.J. and Case, A.J. Social exchange processes in leisure and non-leisure settings: A review and exploratory investigatio. Journal of Leisure Research; 29 (2), (1997).
- Backman, S. and Mannel, RRemoving attitudinal barriers to leisure behavior and satisfaction: a field experiment among the institutionalized elderly. Therapeutic Recreation Journal, 20(1) , 47-53, (1986).
- Balkış Baymur, F. Genel Psikoloji (20. Baskı), İnkılap Kitap Evi, İstanbul, 2012.
- Bauman S., Uygulamalı Spor Psikolojisi, (Çev. H.C. İkizler ve Ali Osman Özcan), Alfa Basın Yayın Dağıtım, İstanbul, 1994.
- Bedini, L. A., Bullock, C. C., Driscoll, L. B., The effects of leisure education on factors contributing to the successful transition of students with mental retardation from school to adult life. Therapeutic Recreation Journal, 27 (2), 70-82 (1993).
- Berg, B., L., “Qualitative Research Methods for the Social Sciences”, s. 100-106, 6nd edition, Boston: Pearson Education, Inc. 2007.
- Bagozzi, R.P., Yi, Y., On The Evaluation of Structural Equation Models, Academy of Marketing Science, 16(1), 76-94 (1988).
- Brightbill, C., Educating for Leisure-centered Living, 1st Edn. Stackpol, Harrisburg, Pennsylvania, 1966.
- Brown, K.M., Hoye, R.,Nicholson, M. Self-Esteem, Self-Efficacy, and Social Connectedness as Mediators of the Relationship Between Volunteering and Well- Being, Journal of Social Service Research, 38:4, 468-483, (2012).

- Bull, C. Hoose, J. ve Weed, M., An Introduction to Leisure Studies. Edinburg, UK: Prentice Hall, 2003.
- Büyüköztürk, Ş. Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. Eğitim Yönetimi. Yıl:3 (4), 453-463, (1997).
- Byunggook Ki., A Conceptual Framework for Leisure and Subjective Well-Being, International Journal of Tourism Sciences Volume 10 Number 2- 8, 85-116, (2009).
- Caldwell, L.L., Baldwin, C.K., Walls, T. Smith, E., Preliminary Effects of a Leisure Education program to promote Healthy Use of Free Time among Middle School Adolescents. Journal of Leisure Research, Vol.36, No:3, pp 310-335, (2004).
- Carruthers, C.P. and Hood, C.D., The Power of The Positive: Leisure and Well-Being, Therapeutic Recreation Journal Vol. 38, No. 2, 225-245, (2004).
- Carter, M.J., Nezey, I.O., Wenzel, K., Foret, C. Leisure Education with Caregiver Support Groups, Activities, Adaptation & Aging, 24:2, 67-81, (1999).
- Charter, Design And Evaluation Of A Leisure Education Program For Caregivers of Institutionalized Care Recipients Eleventh Canadian Congress on Leisure Research May 17 – 20, 2005.
- Clark, B.S., Anderson, D.M. I'd Be Dead If I Didn't Have This Class: The Role of Leisure Education in College Student Development. Recreational Sport Journal, (35),45-54, (2011).
- Coles, R., Edginton, C.R. Jalloh, A., Africa and the World Leisure Organization, African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance (AJPHERD) Volume 18, No. 4(1), (December), pp. 684-693, (2012).
- Coleman, D., & Iso-Ahola, S. E., Leisure and health: The role of social support and selfdetermination. Journal of Leisure Research, 25, 111-128, (1993).
- Crawford, D.W., Jackson, E.L. and Godbey, G. A hierarchical model of leisure constraints. Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal, Vol. 13, 4, 309-320, (1991).
- Crocker, J., Luhtanen, R., Blaine, B., Broadnax, S. Collective Self-Esteem and Psychological Well-Being among White, Black, and Asian College Students. Society for Personality and Social Psychology, 20, 503-513, (1994).
- Çetinkaya, A.Ş. ve Şimşek, M.Ş., Bilişim Teknolojilerinin İşletme Performansına Etkileri: Beş Yıldızlı Otellere Yönelik Bir Araştırma. IV. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi, Antalya: 3-22, 2008.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş., Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları, Pegem Akademi, Ankara, 2010.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., Oğuz, E. Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi, Kuramsal Eğitimbilim, 4(1), 95-107, (2011).

- Çuhadaroğlu, F., Adölesanlarda Benlik Saygısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, (1985).
- Dattilo, J., Dattilo, A.M., Samdahal, D.M., Kleiber, D.A. Leisure Orientations And Self-Esteem In Women With Low Incomes Who Are Overweight. *Journal of Leisure Research*, 26 (1), 23-28, (1994).
- Dattilo, J., Williams, R., Cory, L. Effects of Computerized Leisure Education on Knowledge of Social Skills of Youth with Intellectual Disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 37 (2), 142- 155, (2003).
- Dishman, R. K., Hales, D.P., Pfeiffer, K.A., Felton, G., Saunders, R., Ward, D.S., Dowda, M., Pate, R.R. Physical Self-Concept and Self-Esteem Mediate Cross-Sectional Relations of Physical Activity and Sport Participation With Depression Symptoms Among Adolescent Girls. *Health Psychology*, .25 (3), 396–407, (2006).
- Diener, E., “Subjective Well-being”, *Psychological Bulletin*, 95 (3) 542-575, (1984).
- Diener, E., Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157, (1994).
- Diener E. and Diener, M. Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Journal Of Personality and Social Psychology*.68,(4), 653-663, (1995).
- Diener, E, Suh, E. Measuring Quality of Life: Economic, Social and Subjective Indicators, *Social Indicators Research*, 40 (1-2), 189-216, (1997).
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S., Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*. 24, 25–41, (1997).
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156, (2010).
- Doğan, T., Eryılmaz, A., Akademisyenlerde İşle İlgili Temel İhtiyaç Doyumu ve Öznel İyi Oluş, *Ege Akademik Bakış*, Cilt: 12, Sayı: 3, 383-389, (2012).
- Doğan, T., Eryılmaz, A. İki Boyutlu Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1),107-117, (2013).
- Dunn, N.J. and Wilhite, B. The Effects of a Leisure Education Program on Leisure Participation and Psychosocial Well-Being of Two Older Women Who Are Home-Centered, *Therapeutic Recreation Journal*, 30 (3), 197- 212, (1996).
- Edginton, C.R. Hudson, S.Dieser, R.B. and Edginton, S.R., *Leisure Programing-A Service Centered and Benefits Approach*. International Edition. New York: Mc Graw Hill Companies, 2004.
- Emler, D. *Self-Esteem: The costs and causes of low self-worth*. Joseph Rowntree Foundation, New York, 2001.



- Epstein, S., The stability of behavior: I. On predicting most of the people much of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 37(7), pp.1097-1126, (1979).
- Eryılmaz, A., Ercan, L., Öznel İyi Oluş İle Algılanan Kontrol Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 9(3), 952-959, (2010).
- Fox, K.R. Self-Esteem, Self-Perceptions And Exercise. *International Journal Of Sport Psychology*, 31 (2), 228-240, (2009).
- Gencer, E., İlhan, E.L. Examining Badminton Athletes' Self-Esteem, *Nigde University Journal of Physical Education And Sport Sciences* , 6(1). 94-101, (2012).
- Godbey, G. *Leisure in Your Life* (3. edition). Venture Publishing Inc. Pennsylvania, 1990.
- Godbey, G., *Leisure in your life: An exploration* (6th ed.). State College, PA: Venture, (2003).
- Goodale, T.L., Godbey, G.C., *Education, Free Time and Leisure: Historical and Philophical Perspectives*, Second Edt., Venture Publishing Inc. England, 1988.
- Green, B.C., Jones, I. Serious Leisure, Social Identity and Sport Tourism, *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics*, 8:2, 164-181, (2005).
- Hair, J. F., Anderson, R. L. ve Tatham, W. C. *Multivariate data analysis with reading*. New Jersey: Prentice-Hall, 1998.
- Hamarta, E., Demirtaş, E. Lise Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygılarının Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 239-247, (2009).
- Harris, D., *Key Concepts in Leisure Studies*, Sage Publications, London, UK, 2005.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. Use of exploratory factor analysis in published research. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416, (2006).
- Hoge, G., Dattilo, J. and Williams, R. Effects of Leisure Education on Perceived Freedom in Leisure of Adolescents with Mental Retardation, *Therapeutic Recreation Journal*, 33(4), 320-332, (1999).
- Hooper, D. Coughlan, J., Mullen, M., *Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit*, *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60, (2008).
- Hsu, C. C., *Physical and Leisure Activity, Social Support, Self-Esteem And Depression Among Community-Based Older Adults in Taiwan*. Degree of Doctor of Sports Management, United States Sports Academy, 2010.

- Hu, L. T., and Bentler, P. M. "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives", *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55, 1999.
- Iso-Ahola, S.E., Weissinger, E., Perceptions of Boredom in leisure: Conceptualization, reliability and validation of The Leisure Boredom Scale, *Journal of Leisure Research*, 22(1), 1-17, (1990).
- Juniper, D. Leisure Counselling in Stress Management. *Work Study*, 52 (1); 7-12, (2003).
- Kalaycı, Ş., "SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri", Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.
- Karaküçük, S., *Rekreasyon: Boş Zamanları Değerlendirme*. Beşinci Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara, 2005.
- Kılbaş, Ş., *Rekreasyon Boş Zaman Değerlendirme*. Adana, Anaca Yayınları, 2001.
- Kim, J., Lee, H. The Relationships Among Acculturation, Self-Esteem, and Leisure Participation of Foreign Workers in Korea. *International Journal of Tourism Sciences*, 10,(1), 45-60, (2010).
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*:. New York: Routledge.
- Koniak-Griffin, D. Aerobic exercise, psychological well-being, and physical discomforts during adolescent pregnancy. *Research in Nursing & Health*, 17(4), 253–263, (1994).
- Kraus, R.G., *Recreation and Leisure in Modern Society*, Forth Edition, Scott, Foresman and Company, London, England.
- Kulaksızoğlu, A. *Ergenlik Psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul, 2001.
- Kuzgun, Y. *İlköğretimde rehberlik*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara, 2002.
- Lawshe, C. H. "A quantitative approach to content validity." *Personnel Psychology*, 28, 563–575, (1975).
- Leitner, M.J. and Leitner, S.F., *Leisure Enhancement*, Third Edition, Routledge-Taylor Francis Group, New York, 2004.
- Leitner, M.J. and Leitner, S.F., *Leisure Enhancement*, Forth Edition, Sagamore Publishing, Urbana, USA, 2012.
- Leung, L., & Lee, P. S. N., Multiple determinants of life quality: the roles of Internet activities use of new media, social support, and leisure activities. *Telematics and Informatics*, 22, 161–180, (2005).
- Levy, J. *Leisure Education, Quality of Life and Community Development: Toward a systemic and Holistic Coping and Resilient Model for the Third Millennium*. (Sivan, A. and Ruskin, H)., *Leisure Education, Community development and Populations with Special Needs*. CABI Publishing, United Kingdom, 2000.

- Lloyd, K. M., & Auld, C. J., The role of leisure in determining quality of life: issues of content and measurement. *Social Indicators Research*, 57, 43–71, (2002).
- Lu, L., & Hu, C. H., Personality, leisure experiences and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 6, 325-342, (2005).
- Lumpkin, A., *Physical Education and Sport. A Contemporary Introduction*, Times Mirror/Mosby Colege Publications, Boston, MA, 1990.
- Lyubomirsky, S. Why We Are Some People Happier Than Others? The Role Of Cognitive And Motivational Processes In Well-Being. *American Psychologist*, March, 56 (3), 239-249, (2001).
- Lyubomirsky, S., Tkach, K., Dimatteo, M.R. What Are The Differences Between Happiness And Self-Esteem? *Social Indicators Research*, 78: 363–404, (2005).
- Mahon, M. J., Bullock, C. C, Luken, K., & Martens, C., Leisure education for persons with severe and persistent mental illness: Is it a socially valid process?, *Therapeutic Recreation Journal*, 30, 197-212, (1996).
- Mangır, M. ve Aktaş Y. Gecekondu Gençliğinde Boş Zaman Etkinlikleri, Ankara: Ank. Ün. Ziraat Fak. Yay. No: 1268, 1992.
- Mannel, R. C., and Stynes, D. J. A retrospective: the benefits of leisure. In B. L. Driver, P. J. Brown & G. L. Peterson (Eds.), *Benefits of leisure PA: Venture*, 1991.
- McAuley E, Blissmer, B., Katula, J., Duncan, T.E., Mihalko, S.L. Physical Activity, Self Esteem and Self Efficacy Relationships in Older Adults: A Randomized Controlled Trial. *The Society of Behavioral Medicine*, 22 (2), 131-139, (2000).
- McCullough, G., Huebner E. S., Laughlin, J. E. Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*. 37(3), 281-290, (2000).
- McDermott, R. J., Hawkins, W. E., Marty, P. J., Littlefield, E. A., Murray, S., & Williams, T. K. Health behavior correlates of depression in a sample of high school students. *Journal of School Health*, 60(8), 414–417, (1990).
- Mirzeoğlu, N., *Rekreasyon Eğitimi, Çağdaş Eğitim Dergisi*, sf. 26-27, (1995).
- Mruk, C. J. *Self-Esteem Research Theory and Practice: Toward a Positive Psychology of Self-Esteem*. Springer Pub., New York, 2006.
- Myers D, Deiner E., Who is happy. *Psychological Science*, 6:1- 19, (1995).
- Mundy, J., *Leisure Education: Theory and Practice*, Florida State University, Sagamore Publishing, United States, 1998.
- Mundy, J., Odum, L., *Leisure Education: Theory and Practice*, John Wiley&Sons, Inc., United States of America, 1979.
- Nunnally J, Bernstein I. *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill, 1994.
- Osborn, J.W. and Fitzpatrick, D.C. *Replication Analysis in Exploratory Factor*

- Analysis: What it is and why it makes your analysis better. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol 17, No 15, 1-8, (2012).
- Öner, U. Benlik Gelişimine İlişkin Kuramlar, *Ergenlik Psikolojisi*, (Derleyen) B.Onur. Hacettepe - Taş Kitapçılık. Ltd. Şti. Ankara, 1987.
- Özer, M., Özlem Ö. K., *Yaslılarda Yaşam Doyumu*, *Turkish Journal of Geriatrics, Geriatri*, Cilt 6, Sayı 2, Ss.72-74, (2003).
- Paradise, A.V. and Kernis, M.H. Self-esteem and Psychological Well-being: Implications of Fragile Self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*: Vol. 21, August, pp. 345-361, (2002).
- Pavot, W., Fujita, F., Diener, E. The relation between self-aspect congruence, personality and subjective well-being, *Personality and Individual Differences*, 22,2, 183-191 (1997).
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M., Blais, M.R., Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: the Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*. (17):35-53, (1995).
- Perim, A., *Trakya Üniversitesi Eğitim, Araştırma Ve Uygulama Hastanesi'nde Çalışan Hemşirelerin Kaliteli Yaşam Algısının Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne, 2007.
- Poulsen, A.A., Ziviani, J.M., Johnson, H., Cuskelly, M., Loneliness and Life Satisfaction of Boys with Developmental Coordination Disorder: The Impact of Leisure Participation and Perceived Freedom in Leisure, *Human Movement Science*, Vol. 27 (2), April, pp.325–343, (2008).
- Pradhan, P.V., Shan, H., Rao, P., Ashturkar, D. Ghaisas, P., *Psychopathology and Self-Esteem in Chronic Illness*, *Indian Journal of Pediatrics*, Vol. 70, February, pp.135-138, (2003).
- Ragheb, M., Tate, R., A Behavioural Model Of Leisure Participation, Based On Leisure Attitude, Motivation And Satisfaction', *Leisure Studies* 12, pp. 61–70 (1993).
- Raykov, T., Marcoulides, G.A., *A First Course in Structural Equation Modeling*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, ABD, 2000.
- Reitzes, D.C., Mutran, E.J., Verrill, L.A. Activities and Self-Esteem: Continuing the Development of Activity Theory. *Research on Aging*, 17: 260- 277, (1995).
- Ruskin, H. A Conceptual Approach to Education. *European Journal of Education*, 22 (3-4), 281-290, (1987).
- Ruskin, H. and Leitner, M.J., *Leisure Education Perspective worldwide: World Leisure Association Commission on Education*. 2002.
- Russell, R., *Recreation And Quality Of Life In Old Age: A Causal Analysis*, *The Journal Of Applied Gerontology* 9, pp. 77–90, (1990).

- Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V., Ahadi, S., Culture, Personality and subjective well being: Integrating process models of life satisfaction, *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 4, 582-593, (2002).
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G., *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2004.
- Sellick, J., *Leisure Education: Models and Curriculum Development*, California State University, Sacramento, 2002.
- Searle, M.S., Mahon, M.J., Iso-Ahola, S.E., Sdrolias, H.A., Joanne, V.D., Enhancing a sense of independence and psychological well-being among the elderly: A field experiment, *Journal of Leisure Research* 27(2), 107-116, (1995).
- Searle, M.S., Mahon, M.J., Iso-Ahola, S.E., Sdrolias, H.A., Joanne, V.D., Examining the Long Term Effects of Leisure Education on A Sense of Independence and Psychological Well-Being Among The Elderly, *Journal of Leisure Research* 30(3) : 331-340, (1998).
- Sezer, F., Ortaöğretim Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 192, Güz/2011, ss 74-85, (2011).
- Sin, L. Y.M., Tse, A. C.B., Yau, O. H. M., Chow R. P. M., Lee, J. S. Y. ve Lau, L. B. Y. (2005). Relationship marketing orientation: scale development and cross cultural validation. *Journal of Business Research*, 58, 185 – 194.
- Sivan, A. and Ruskin, H., *Leisure Education, Community Development and Populations with Special Needs*. CABI Publishing, United Kingdom, 2000.
- Sivan, A. *Community Development through Leisure Education: Conceptual Approaches*. (Sivan, A. and Ruskin, H)., *Leisure Education, Community development and Populations with Special Needs*. CABI Publishing, United Kingdom, 2000a.
- Sivan, A. *Leisure Education, Quality of Life and Populations with Special Needs*. (Sivan, A. and Ruskin, H)., *Leisure Education, Community development and Populations with Special Needs*. CABI Publishing, United Kingdom, 2000b.
- Smith, S.L.J., *Dictionary of Concepts in Recreation and Leisure Studies*, Greenwood Press New York, 1990.
- Sola-Carmona, J.J., Lo'pez-Liria, R., Padilla-Go'ngora, D., Daza, M.T., Sa'nchez-Alcoba, M.A. Anxiety, psychological well-being and self-esteem in Spanish families with blind children. A change in psychological adjustment? *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1886–1890, (2013).
- Spencer-Rodgers, J., Peng, K., Wang, L. and Hou, Y., Dialectical Self-Esteem and East-West Differences in Psychological Well-Being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30: 1416-1432, (2004).

- Sümer, N., Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları, vol.3 (6), 49-74, (2000).
- Şahan Yılmaz, B., Duy, B., Psiko-Eğitim Uygulamasının Kız Öğrencilerin Benlik Saygısı ve Akılcı Olmayan İnançları Üzerine Etkisi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (39), pp.68-81, (2013).
- Şahin M., Aydın B., Sarı,V., Kaya, S., Pala, H., Öznel İyi Oluşu Açıklamada Umut ve Yaşamda Anlamın Rolü, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:20 No:3, (2012).
- Şekercioğlu, G., Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre eşitliğinin test edilmesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ölçme ve Değerlendirme, Psikometri Bilim Dalı, 2009.
- Şimşek, K.Y., Ekstrem Spor Tüketim Güdülerinin Türkiye'deki Ekstrem Spor Katılımcılarının Algıladıkları Değere, Algıladıkları Tatmine ve Davranışsal Niyetlerine Etkisi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı Eskişehir, Haziran, (2011).
- Tabachnick, B.G. and Fidel, L.S. Using Multivariate Statistics (4th Edition).MA:Ally and Bacon, Inc., 2001.
- Tavşancıl, E., Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi, Ankara: Nobel Yayıncılık, 2002.
- Telef,, B.B., Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 28(3), 374-384, (2013).
- Tezcan, M., Sosyolojik Açıdan Boş Zamanların Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 16, Ankara, 1982.
- Tezcan, M., Boş Zaman Eğitimi ve Eğitim Politikamız. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 9 Sayı: 1, ss. 403-414, (1976).
- Tkach C, Lyubomirsky S., How Do People Pursue Happiness? Relating Personality, Happiness-Increasing Strategies, And Well-Being. Journal of Happiness Studies, 7:183-225, (2006).
- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S., Winefield, A., Leisure Activities and Adolescent Psychological Well-Being, Journal of Adolescence, V.33 N1 P173-186 Feb, (2010).
- Trzensniewski, K. H., Moffitt, T. E., Poulton, R., Donnellan, M. B., Robins, R. W. and Caspi, A. Low Self-Esteem During Adolescence Predicts Poor Health, Criminal Behavior, and Limited Economic Prospects During Adulthood. Developmental Psychology, 42(2), 381-390, (2006).
- Tiggemann, M. The Impact of Adolescent Girls' Life Concerns and LeisureActivities an Body Dissatisfaction, Disordered Eating, and Self – Esteem. The Journal of Genetic Psychology, 162 (2), 133-142, (2001).
- Torkildsen, G., Leisure and Recreation Management, Third Edition, E&FN Spon An Imprint of Chapman &Hall, London, UK.

- Tuzgöl Dost, M., Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 3, Sayı 23, 103-111, (2005).
- Valkenburg, P.M., Peter, J., Schouten, A.P. Friend Networking Sites And Their Relationship To Adolescents' Well-Being And Social Self-Esteem. *Cyber Psychology & Behavior*, 9 (5), 584-590, (2006).
- Vallerand, R.J. and Fortier M.S., Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: a review and critique. In: Duda J(ed): *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*. Morgantown, WV, 1998.
- Vieira, A. L., *Interactive LISREL in practice: Getting started with a SIMPLIS approach*, London: Springer Heidelberg Dordrecht, 2011.
- Vilhjalmsón, R. and Thorlindsson, T. The Integrative and Physiological Effects of Sport Participation: A Study of Adolescents, *The Sociological Quarterly*, Vol. 33, No. 4, pp. 637-647, (1992).
- Wadiwalla, M. The Influence of Mother Care on the relationship between Self-esteem and Neural Substrates in young men and women: A Neuroimaging Study. Master Thesis of Neurology and Neurosurgery. Department of Neurology and Neuroscience, McGill University, Montreal, QC. 2007.
- Wallach, R.J., Cunningham, F.T., Del Monte, V. Change And Stability In Self-Esteem Between Late Childhood And Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 4(3), 253-257, (1984).
- Wang, W.C. and Kao, C.H. An Exploration of the Relationships between Free Time Management and the Quality of Life of Wage-Earners in Taiwan. *World Leisure Journal*, Vol. 48 (1), 24-33, (2006).
- Wang, W.C., Wu, C.C., Wu, C.Y. and Huan, T.C. Exploring the relationships between free-time management and boredom in leisure. *Psychological Reports*, Apr;110(2):416-26, (2012).
- Weissinger, E., Caldwell, L.L. and Bandalos, D. Relation between intrinsic motivation and boredom in leisure time. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, Vol 14, 4, (1992).
- Williams, R. and Dattilo, J. Effects of Leisure Education on Self Determination, social Interaction, and Positive Affect of Young Adults With Mental Retardation. *Therapeutic Recreation Journal*, 31(4), 244-258, (1997).
- WLO- World Leisure Organization. *Leisure: Enhancing the human condition. Priorities & strategies 2009-2014*. Cedar Falls, IA: Author, (2009).
- WLRA, World Leisure and Recreation Association International Position Statement on Leisure Education and Youth at Risk, *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 23:3, 201-207, (2001).
- World Leisure and Recreation Association (WLRA), *World Leisure and Recreation Association International Position Statement on Leisure*

- Education and Youth at Risk, *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 23:3, 201-207 (2001).
- World Leisure Organization (2009). *Leisure: Enhancing the Human Condition: Priorities and Strategies 2009-2014*. Iowa, USA: World Leisure Secretariat, Cedar Falls.
- World Health Organisation Quality of Life Group, The World Health Organisation quality of life assessment (WHOQoL): position paper from the WHO. *Soc Sci Med*, 41, 347–352. (1995).
- Worthington, R., & Whittaker, T. Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *Counseling Psychologist*, 34, 806-838, (2006).
- Yang, W.C., Chen, K.C., Hsueh, Y.S., Tan, C.P., Ghang, C.M., *The Relationship Between Leisure And Well-Being In Taiwanese College Students, Social Behavior And Personality*, 40(8), 1245-1254, (2012).
- Yıldırım, A., Şimşek, H. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 5. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Yılmaz, B.Ş., Duy, B., *Psiko-Eğitim Uygulamasının Kız Öğrencilerin Benlik Saygısı ve Akılcı Olmayan İnançları Üzerine Etkisi*. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 68-81, (2013).
- Yılmaz, M., Sütütemiz, N., Altunışık, R., *Milli kimlik ve tüketici aşinalığının menşe ülke imajı üzerine etkilerinin incelenmesi: Bulgaristan örneği*, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 9(20), 2013.
- Yu, P., Berryman, D.L. The relationship among self-esteem, Acculturation, and recreation Participation of Recently Arrived Chinese Immigrants Adolescents, *Journal of Leisure Research; Fourth Quarter 1996*; 28, 4; 251-273, (1996).
- Yurdugül, H., *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 28-30 Eylül, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 2005.
- Zoerink, D.A. and Lauener, K. Effects Of A Leisure Education Program On Adults With Traumatic Brain Injury, *Therapeutic Recreation Journal*, 25 (3), 19-28, (1991).
- http-1. Linda Caldwell, Time Wise Web Site.  
[www.personal.psu.edu/lc7/index.htm](http://www.personal.psu.edu/lc7/index.htm) (27.04.2013).
- [http://www.who.int/substance\\_abuse/research\\_tools/en/english\\_whoqol.pdf](http://www.who.int/substance_abuse/research_tools/en/english_whoqol.pdf)  
(05.06.2013)



## **EKLER**

<b>Ek No ve Adı</b>	<b>Sayfa</b>
<b>EK-1</b> Boş Zaman Eğitimi Ölçeği	<b>91</b>
<b>EK-2</b> Öznel İyi Oluş Ölçeği	<b>92</b>
<b>EK-3</b> Benlik Saygısı Ölçeği	<b>93</b>

**EK-1**  
**BOŞ ZAMAN EĞİTİMİ ÖLÇEĞİ**

**“Boş Zaman Eğitimi Ölçeği**

*Değerli katılımcı,*

*Bu çalışmada boş zaman eğitim düzeyinizi ölçmeye yöneliktir. Ankete vereceğiniz cevaplar toplu değerlendirilecektir. Anketlere vereceğiniz yanıtların doğruluğu çalışmanın bilimselliğine büyük katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, lütfen soruları **dikkatli, gerçekçi ve samimiyetle** cevaplayınız. Soruları cevaplamanız ortalama 5 dakika sürecektir. Ankete katılımınızdan dolayı sizlere teşekkür ederiz. (Not: Bu çalışmada boş zaman ve serbest zaman eş anlamlı kabul edilmiştir.)*

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1- Boş zaman aktivitelerinin bana sağladığı yararları bilirim.	1	2	3	4	5
2- Boş zamanda yapılan aktiviteler bana zihinsel yararlar sağlar.	1	2	3	4	5
3- Boş zamanda yapılan aktiviteler bana fiziksel yararlar sağlar.	1	2	3	4	5
4- Boş zamanlarımda yaptığım aktiviteler sağlıklı bir birey olmamı sağlar.	1	2	3	4	5
5- Boş zamanda yapılan aktiviteler bana sosyal yararlar sağlar.	1	2	3	4	5
6- Boş zaman aktivitelerini beni mutlu ettiği için yaparım.	1	2	3	4	5
7- Boş zaman aktivitelerini stresten uzaklaşmak için yaparım.	1	2	3	4	5
8- Boş zaman aktivitelerini beni rahatlattığı için yaparım.	1	2	3	4	5
9- Boş zaman aktivitelerini eğlenmek için yaparım.	1	2	3	4	5
10- Boş zamanlarımda değerlendirirken kendimi özgür hissederim.	1	2	3	4	5
11- Boş zamanlarımda yaptığım aktiviteleri neden yaptığımı bilmiyorum.	1	2	3	4	5
12- Boş zamanlarımda hiç bir şey yapmak istemem.	1	2	3	4	5
13- Yapacak başka bir şey bulamadığım için boş zaman aktivitelerine katılırım.	1	2	3	4	5
14- Boş zaman aktivitelerine çevreme sosyal biri gibi görünmek için katılırım.	1	2	3	4	5
15- Boş zamanlarımda yapacağım şeyleri genellikle çevremdekiler belirler.	1	2	3	4	5
16- Boş zamanlarımda yaptığım birçok şeyi zorunluluktan yapıyorum.	1	2	3	4	5
17- Çevremdekiler dalga geçer diye bazı boş zaman aktivitelerine katılamıyorum.	1	2	3	4	5
18- Katıldığım boş zaman aktivitelerinde sevilen biriyimdir.	1	2	3	4	5
19- İlk kez katıldığım bir aktivitede bile kendimi iyi ifade edebildiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
20- Katıldığım boş zaman aktivitelerinde anlatmak istediğim şeyler rahatlıkla cümlelere dökülebilirim.	1	2	3	4	5
21- Katıldığım boş zaman aktivitelerinde diğerleriyle kolay arkadaşlık kurabilirim.	1	2	3	4	5
22- İlk kez tanıştığım insanların olduğu boş zaman aktivitelerinde bile kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5
23- Katıldığım aktivitelerde birisine bir şey sormaya çekinmem.	1	2	3	4	5
24- Günümü nasıl geçireceğimi önceden planlarım.	1	2	3	4	5
25- Boş zamanlarımda yapacaklarımı planlarım.	1	2	3	4	5
26- İşlerimi planladığım zamanda bitiririm.	1	2	3	4	5
27- Gün içinde yapacaklarımı bir yere not alırım.	1	2	3	4	5
28- Psikolojik olarak kendimi kötü hissetsem de boş zaman aktivitelerine katılırım.	1	2	3	4	5
29- Yoğun olsam bile boş zaman aktivitelerimi aksatmam.	1	2	3	4	5
30- Hiçbir şey beni boş zaman aktivitelerine katılmaktan alıkoymaz.	1	2	3	4	5
31- Günlük yaşantımda aksaklıklar olsa bile, yine de hobilerime vakit ayırırım.	1	2	3	4	5
32- Boş zamanlarımda monoton olarak aynı şeyleri yaparım.	1	2	3	4	5
33- Arkadaşlarla genelde sıkıldığımız konusunda konuşuruz.	1	2	3	4	5
34- Can sıkıntısı herkes için normal bir durum olduğundan benim de sıkılıyor olmam normal.	1	2	3	4	5
35- Gün içinde çok fazla sıkıldığımı hissederim.	1	2	3	4	5
36- Katıldığım boş zaman aktivitelerinden çabuk sıkılırım.	1	2	3	4	5

**EK-2**  
**ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ**

<b>Öznel İyi Oluş</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
1- Amaçlı bir yaşam sürdürüyorum.	1	2	3	4	5
2- Sosyal .....*	1	2	3	4	5
3- Günlük.....*	1	2	3	4	5
4- Başkalarının.....*	1	2	3	4	5
5- Benim .....*	1	2	3	4	5
6- İyi bir hayat yaşıyorum.	1	2	3	4	5
7- Geleceğim .....*	1	2	3	4	5
8- İnsanlar bana saygı duyar.	1	2	3	4	5

\* Lütfen ölçeğe ilişkin maddelerin tamamına ulaşmak için ölçeğin kullanım haklarını elinde bulunduran yazarla iletişime geçiniz.

[bakitelef@gmail.com](mailto:bakitelef@gmail.com)

### EK-3

## BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ

<b>Benlik Saygısı</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
1- Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.	1	2	3	4
2- Önemli .....*	1	2	3	4
3- Kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.	1	2	3	4
4- Ben .....*	1	2	3	4
5- Kendimde .....*	1	2	3	4
6- Kendime .....*	1	2	3	4
7- Genel .....*	1	2	3	4
8- Kendime .....*	1	2	3	4
9- Kendimin bir işe yaramadığımı düşündüğüm olur.	1	2	3	4
10-Kendimin .....*	1	2	3	4

\* Lütfen ölçeğe ilişkin maddelerin tamamına ulaşmak için ölçeğin kullanım haklarını elinde bulunduran yazarla iletişime geçiniz.

[cogepder@gmail.com](mailto:cogepder@gmail.com)