



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**DOKTORA
TEZİ**

**BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNİN AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞINA ETKİSİ**

ŞENOL GÖRAL

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

OCAK 2020



**BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNİN AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞINA ETKİSİ**

Şenol GÖRAL

**DOKTORA TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK 2020

Arş. Gör. Şenol Gör al tarafından hazırlanan ‘‘Boş Zaman Eğitiminin Akademik Erteleme Davranışına Etkisi’’ adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Prof. Dr. Suat KARAKÜÇÜK

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan : Prof. Dr. Erdal ZORBA

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum/~~onaylamıyorum~~

 ye : Prof. Dr. Metin YAMAN

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum/~~onaylamıyorum~~

 ye : Dr. Öğr. Üyesi İ. Fatih YENEL

Spor Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum/~~onaylamıyorum~~

 ye : Dr. Öğr. Üyesi Ali Selman ÖZDEMİR

Rekreasyon Anabilim Dalı, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum/~~onaylamıyorum~~

 ye : Doç. Dr. Sefa şahan BİROL

Spor Yönetimi Anabilim Dalı, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum/~~onaylamıyorum~~

Tez Savunma Tarihi: 28 / 01 / 2020

Jüri  yeleri tarafından DOKTORA tezi olarak uygun görülmüş olan bu tez Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa ASLAN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.



Şenol GÖRAL

28.01.2020

BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNİN AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞINA ETKİSİ
(Doktora Tezi)

Şenol GÖRAL

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak 2020

ÖZET

Boş zaman, kısaca yetişkinler için işten, çocuklar ve öğrenciler için ise eğitim-öğretim faaliyetleri gibi gün içinde saatler alan çalışmalardan, uykudan, ev işlerinden, öz-bakım faaliyetlerinden arta kalan ve tamamen “özgür” olunan zaman dilimi olarak tarif edilir. Boş zaman, güdülenmeler ile başlayıp özgürce seçimler yaparak anlamlı ve faydalı etkinliklere katılım gösterme ile sonuçlanan bir deneyimdir. Bu deneyim, boş zamana özgü kapsamlı bir eğitim gerektirir. Boş zaman eğitimi; boş zamana ilişkin bir farkındalık ve bilinç gelişimi vasıtası ile desteklenen, bireylerin rekreasyonel beceri gelişimlerine ek olarak güdülenme, zaman yönetimi, problem çözme, sosyal etkileşim becerileri vb. niteliklerini zenginleştiren bütünsel bir gelişim sürecidir. Bir işin veya vazifenin, sonunda olumsuz durumlar yaşanma ihtimali bulunmasına rağmen gönüllü olarak geciktirilmesi anlamına gelen erteleme davranışı, çoğunlukla bir öz-denetim kusuru olarak tanımlanır. Erteleme davranışı, iş, eğitim, sağlık vb. yaşamın her alanına nüfuz eden yaygın bir olgudur. Özellikle eğitimde, öğrencilerin ödev ve proje hazırlama, derse ve sınava hazırlanma gibi sorumluluklarını yerine getirmeyi son anlara kadar geciktirmeleri şeklinde açığa çıkan akademik erteleme davranışları yalnızca akademik başarıya zarar vermemekle kalmayıp, stres, kaygı, keyifsizlik, bunalım vb. olumsuz duygulanımlara da yol açmaktadır. Bu bilgiler ışığında, bu çalışmanın amacı; boş zaman eğitiminin, akademik erteleme davranışlarına bir etkisinin bulunup bulunmadığının açığa çıkarılmasıdır. Nicel yöntemde hazırlanan bu çalışmada tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırmaya farklı üniversitelerden 529'u erkek ve 641'i kadın olmak üzere toplam 1170 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formuna ek olarak Munusturlar (2014) tarafından geliştirilen “Boş Zaman Eğitimi Ölçeği” ($\alpha=0.82$) ile Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen “Akademik Erteleme Davranışları Ölçeği” ($\alpha=0.95$) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%73.3) daha önce hiç boş zaman ya da rekreasyon eğitimi nitelikli kuramsal bir ders almamışlardır. Boş zaman eğitimi nitelikli ders alanların boş zaman eğitimi toplam puanları anlamlı biçimde daha yüksek bulunurken, ders almamış olanların akademik erteleme toplam puanları ile birlikte sorumsuzluk alt boyutu puanları anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların %62.6'sı, boş zaman değerlendirme ve rekreasyon hakkında yeterli bilgi ve beceriye ya da bu konuda herhangi bir fikre sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bir diğer bulgu; boş zamanlarını verimli bir şekilde geçirdiğini düşünenlerin boş zaman eğitimi değerlerinin, boş zamanlarını verimli bir şekilde geçirmediklerini düşünen katılımcıların da akademik erteleme ölçeği toplam puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ek olarak, boş zaman eğitiminin sınıf arttıkça artış, akademik erteleme davranışlarının ise sınıf arttıkça düşüş göstermesi yine önemli bir bulgu olarak göze çarpmaktadır. Sonuç olarak; bu araştırma boş zaman eğitiminin (dışsal motivasyon, can sıkıntısı, sosyal etkileşim becerileri ve zaman yönetimi alt boyutları ile) akademik erteleme davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Bilim Kodu	:	1301
Anahtar Kelimeler	:	Boş Zaman, Boş Zaman Eğitimi, Akademik Erteleme
Sayfa Adedi	:	180
Danışman	:	Prof. Dr. Suat KARAKÜÇÜK

EFFECTS OF LEISURE EDUCATION ON ACADEMIC PROCRASTINATION
(Ph. D. Thesis)

Senol GORAL

GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF HEALTH SCIENCES

January 2020

ABSTRACT

Leisure is defined as a residual period of time in which people feel *freedom* precisely to act at one's own will following the completion of vital and imperative activities such as eat, sleep, work, study, houseworks, self-care etc. Leisure behavior originates from (intrinsic and/or extrinsic) incentives and transformed into an experience which is formed by the independent choices of useful and meaningful leisure activities. This experience requires a leisure-specific education to reveal itself. Leisure education is a total improvement process that enriches individuals' time management, problem solving, social interaction, motivation and most particularly recreation skills along with encouraging people to acquire an awareness and conscious peculiar to leisure. Delaying a task voluntarily, even if being conscious of potential unfavorable outcomes, is defined as procrastination and usually characterized as a self-regulation failure. Procrastination is phenomenon which affects diverse life domains such as work, education, health and so on. Particularly in education, procrastination appears as postponing homeworks, projects, and academy-related administrative duties or preparations to courses and tests until the last moment. This behavior not only harms the academic success but also causes students to experience worry, anxiety, stress, depression etc. By that of this information, the purpose of this research is to understand the relation in between leisure education and academic procrastination with respect to different variables; and reveal the effects of leisure education on academic procrastination. The research is designed on quantitative methods by adopting descriptive survey model. 1170 students voluntarily participated in this research (641 female, 529 male) from different universities. As data collection tools; a *personal information survey* developed by the researcher, *Leisure Education Scale* ($\alpha=0.82$) developed by Munusturlar (2014), and *Academic Procrastination Scale* ($\alpha=0.95$) developed by Ocak & Bulut (2015) were used. According to results; most of the participants (%73.3) have not had taken a theoretical leisure-specific education before. With reference to this result, participants who have had theoretical leisure education before, obtained statistically significant results (higher points) from leisure education scale than those who have not had. Supporting the hypothesis of this research, participants who have not had theoretical leisure education before, obtained statistically significant results (higher points) from academic procrastination scale than those who have had. Also, more than half of the participants (%62.6) have stated that they either did not have sufficient information or have no idea about leisure and recreation. Participants who consider that their leisure time is efficient achieved significantly higher points on leisure education scale. On the other hand, participants who consider that their leisure time is inefficient achieved significantly higher points on academic procrastination scale. Furthermore, as the class of the student increases, it is determined that the level of leisure education increases and the level of academic procrastination decreases significantly. As a conclusion, this research demonstrates that the leisure education (along with *extrinsic motivation, boredom, time management, and social interaction skills* sub-dimensions) significantly affects academic procrastination behaviors.

Science Code : 1301
Key Words : Leisure, Leisure Education, Academic Procrastination
Page Number : 180
Advisor : Prof. Dr. Suat KARAKUÇUK

TEŞEKKÜR

Adını, çağdaş Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurucusu olan Ulu Önder ve Başöğretmen **Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK**'ten alan bu şanlı eğitim kurumunda; Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Rekreasyon Bölümünde göreve başladığım ilk günden bu yana, bana her konuda sonsuz bir sabırla yardımcı olan, yol gösteren ve destek çıkan kıymetli danışmanım ve üstadım Prof. Dr. Suat KARAKÜÇÜK'e, bu süreçte değerli yönlendirmeleri ile çalışmalarına katkıları bulunan Doç. Dr. Beyza Merve AKGÜL'e, acı tatlı, iyi kötü günleri paylaştığım ve birçok iş ve görevin yardımları ile üstesinden geldiğim iş arkadaşlarım ve meslektaşlarım Dr. Tebessüm AYYILDIZ DURHAN'a ve Arş. Gör. Merve KARAMAN'a, bana her açıdan büyük destek olan sevgili Zeynep Mervenur AKSEL'e, beni bu vazifeye başlamam için teşvik eden ve yol gösteren kıymetli ağabeyim Doç. Dr. Kemal GÖRAL'a, çocukluğumdan bu yana her türlü hata ve yanılığında sorgusuz yanımda duran, yaşam boyu bana yalnızca şefkat ve sevgi ile yaklaşan değerli annem Fatma GÖRAL'a, ailemizi herşeyden üstün gören, kendisinden sonra da güzel bir yaşam sürebilmemiz için bizlere sahip olduğu herşeyi ile birlikte onurlu ve saygıdeğer bir isim miras bırakan babam, merhum Ali GÖRAL'a sonsuza değin şükran ve minnet duyacağım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELERİN LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLERİN LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
2. GENEL BİLGİLER	5
2.1. Varoluşa Dair: Zaman	5
2.1.1. Doğru zaman kullanımı	6
2.1.2. Zamansal yaşam kesitleri.....	8
2.2. Boş Zaman	10
2.2.1. Boş zamanın işlevleri.....	13
2.2.2. Boş zaman hakkı	17
2.2.3. Boş zaman davranışları	19
2.3. Rekreasyon	30
2.3.1. Rekreasyonun özellikleri	31
2.3.2. Rekreasyon ihtiyacı.....	33
2.3.3. Rekreasyona katılımı etkileyen unsurlar	36
2.3.4. Rekreasyon kısıtlayıcıları	40
2.4. Eğitim.....	43
2.4.1. Geleneksel eğitim	51
2.4.2. Resmi eğitim	55
2.5. Boş Zaman Eğitimi	59

	Sayfa
2.5.1. Boş zaman eğitiminin amaçları	64
2.5.2. Boş zaman eğitimi yaklaşımları	65
2.6. Erteleme	85
2.6.1. Erteleme türleri	90
2.6.2. Akademik erteleme	93
3. GEREÇ VE YÖNTEM	97
3.1. Araştırmanın Modeli.....	97
3.2. Çalışma Grubu.....	97
3.3. Verilerin Toplanması.....	98
3.4. Veri Toplama Araçları.....	98
3.4.1. Boş zaman eğitimi ölçeği	98
3.4.2. Akademik erteleme davranışları ölçeği	99
3.5. Verilerin Analizi.....	99
4. BULGULAR	101
5. TARTIŞMA	131
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	143
KAYNAKLAR	153
EKLER	175
EK-1 Etik Komisyon Onay Yazısı	176
EK-2 Veri Toplama Araçları.....	179
ÖZGEÇMİŞ	182

ÇİZELGELERİN LİSTESİ

Çizelge		Sayfa
Çizelge 2.1.	Genel eğitim ile boş zaman eğitiminin farkları	61
Çizelge 3.1.	Boş zaman eğitimi ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları.....	98
Çizelge 3.2.	Akademik erteleme davranışı ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları.....	99
Çizelge 4.1.	Katılımcılara ilişkin demografik değişkenlerin sıklık ve yüzdelik dağılımları	101
Çizelge 4.2.	Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımı	105
Çizelge 4.3.	Katılımcıların illere göre dağılımı	106
Çizelge 4.4.	Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı.....	107
Çizelge 4.5.	Katılımcıların boş zamanlarında en sık gerçekleştirdikleri etkinliklerin sonuçlarına ilişkin değerlendirmeleri	108
Çizelge 4.6.	Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçeklerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	110
Çizelge 4.7.	Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile boş zaman eğitimi ölçeği ve akademik erteleme davranışı ölçeği arasındaki t-testi sonuçları	111
Çizelge 4.8.	Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçekleri ile sınıf değişkeni arasındaki anova testi sonuçları	112
Çizelge 4.9.	Katılımcıların boş zaman eğitimi veya rekreasyon nitelikli bir ders alıp almaması değişkeni ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçekleri arasındaki t-testi sonuçları	114
Çizelge 4.10.	Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçekleri ile en uzun süre yaşanan yer değişkeni arasındaki anova testi sonuçları	115
Çizelge 4.11.	Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçekleri ile sahip olunan boş zamanın yeterliliği değişkeni arasındaki anova testi sonuçları	117
Çizelge 4.12.	Katılımcıların günlük boş zaman süresi değişkeni ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçekleri arasındaki anova testi sonuçları	119

Çizelge	Sayfa
Çizelge 4.13. Katılımcıların boş zamanlarını en sık geçirdikleri mekân değişkeni ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçekleri arasındaki t-testi sonuçları.....	121
Çizelge 4.14. Katılımcıların boş zamanlarında ilgi duydukları etkinliklerin türü ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçekleri arasındaki anova testi sonuçları.....	122
Çizelge 4.15. Katılımcıların boş zamanlarını verimli kullanabilmelerine dair görüşleri ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışları ölçekleri arasındaki anova testi sonuçları.....	124
Çizelge 4.16. Katılımcıların boş zaman değerlendirme ve rekreasyon hakkında yeterli düzeyde bilgi, birikim ve tecrübesi olduğuna dair inançları ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçekleri arasındaki anova testi sonuçları.....	126
Çizelge 4.17. Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışları arasındaki Pearson korelasyon testi sonuçları	128
Çizelge 4.18. Akademik erteleme davranışlarının boş zaman eğitimi üzerindeki etkisine yönelik çoklu doğrusal regreasyon analizi sonuçları	129
Çizelge 4.19. Boş zaman eğitiminin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisine yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	130

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 2.1. Boş zaman davranışları örnekleme.....	29
Şekil 2.2. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi	35
Şekil 2.3. Eğitim türleri.....	50
Şekil 2.4. Boş zaman eğitimi ve boş zaman davranışları modeli.....	69
Şekil 2.5. Dengeli ve sistematik boş zaman eğitimi yaklaşımı.....	76
Şekil 2.6. Erteleme davranışları şeması	87
Şekil 2.7. Erteleme döngüsü	91
Şekil 4.1. Boş zaman değerlendirme ve/veya rekreasyon dersi alma durumu.....	102
Şekil 4.2. Katılımcıların boş zaman süreleri	103
Şekil 4.3. Katılımcıların boş zaman değerlendirme ortamları	103

1. GİRİŞ

Boş zaman ve rekreasyon tanımlamaları bireylerin ilgi ve çalışma alanlarına (felsefe, sosyoloji, coğrafya, ekonomi vs.), değer yargılarına, dünya görüşlerine (zaman ya da etkinlik olarak boş zamanın çalışma sonrası yaşam olarak görülmesi, sosyal sınıfın bir göstergesi olarak tüketilmesi vs.) göre farklı anlamlara bürünebilmektedir. Öte yandan, bazı kimseler ve kurumlar tarafından kamu politikalarını ve uygulamalarını arzu edilen yönde işletmek için de doğrudan ya da dolaylı olarak detaylı boş zaman (zaman ya da etkinlik olarak) ya da rekreasyon açıklamaları, tanımlamaları veya değerlendirmeleri (rekreasyona katılım veya boş zaman tüketimine teşvik için işten arta kalan zamanın yeterli olacak şekilde düzenlenmesi çabaları, kadınların -Dünya'nın birçok bölgesinde- boş zaman konusunda erkeklere kıyasla daha dezavantajlı durumlardan kaynaklı hak arayışları; kadın, erkek ve çocuk için boş zaman olgusunun ne anlama geldiği ve rekreasyonun ne değerinde olduğu üzerine değerlendirmeler vs.) yapılabilir. Boş zaman ve rekreasyon nasıl tanımlanırsa tanımlansın, insan yaşamı için özgürlük ve saygınlık mücadelelerinde zirve noktası olarak kabul edilebilecek bu kavramlar, psikolojik ihtiyaçların karşılanması yönünde çok önemli kaynaklar olması ve kültürel değerleri anonimleştirme sebebiyle de kaliteli bir yaşamın ardındaki baş bileşenler arasında yer almaktadır (Argyle, 2001: 110).

“Boş zaman” (leisure-time) birincil öneme sahip bütün yaşamsal ihtiyaçların (uyku, yeme-içme, barınma, öz-bakım vs.) karşılanmasından ve bundan arta kalan (işsizlikten doğan ya da işten arta kalan) ‘serbest’ zamanlarda (free-time) yerine getirilmesi gerekli bütün yaşamsal ya da sosyal, sorumlulukların veya zorunlulukların tamamlanmasından bakiye kalan zaman dilimi olarak tanımlanır. Boş zamanlarda ilgilenilmesi gereken hiçbir harici iş, görev, sorumluluk vs. bulunmamaktadır. Boş zamanlar hür irade doğrultusunda gönüllülükle tercih edilen uğraş ya da etkinlikler ile değerlendirilir. Bu uğraş ve etkinlikler olumlu ve faydalı sonuçlar doğuran nitelikte ise bu eylemlilik *Rekreasyon* şeklinde ifade edilir. Eğer boş zamanlar uygun biçimde değerlendirilemiyorsa; bireysel olarak uygun ve toplumsal açıdan kabul gören uğraş ve etkinlikler yolu ile “değerli” hale getirilemiyorsa, faydasız, yararsız, kültüre ve topluma aykırı nitelikteki bu boş zaman davranışları *olağandışı*, *başbozuk* ya da *çarpık* (Atypical) olarak kabul edilir. Bu durumda, eğlence ve dinlence türü etkinliklere karşı aşırı hassasiyet geliştirme tehlikesi bulunmaktadır. Eğer bu tür bir duygunluk içine girilirse, eğlence etkinliklerinin *bağımlılığa* ve dinlence etkinliklerinin ise *tembelliğe* dönüşme ihtimali açığa çıkar. Her iki olası sonuç da çağdaş yaşamın diğer tüm alanlarına sirayet edebilecek

niteliktedir ve oldukça olumsuz sonuçlar doğurabilme olasılığına sahiptir. Günümüzde yaşam hesaplanamayacak kadar çok ve çeşitli dikkat dağıtıcı, çeldirici, yönlendirici unsurlar ile içiçe sürmektedir. Bunlardan hangilerinin faydalı ya da faydasız, hangilerinin uygun veya uygunsuz olduğunun; eğlence ve dinlence nitelikli uğraş ve etkinlikler ile ne ölçüde ne süre ile ve ne sıklıkla ilgilenilmesi gerektiğinin bilinmesi bireylerin daha çocukluktan itibaren alacakları boş zaman eğitiminin niteliğine bağlıdır. Ancak bu biçimde bireyler kendileri ve çevreleri için en uygun boş zaman davranışlarına ve bunları en uygun ölçüde uygulama becerisine sahip olabilirler. Bağımlılık, tembellik, üşengeçlik, eğlenceyi işe tercih etme, dinlenceyi vazifeden üstün görme, bugünün işini yarına bırakma, erteleme vb. aşırı nitelikteki her açıdan olumsuz sonuçlar doğurabilme olasılığına sahip bireysel tercihlerin önlenmesi yine boş zaman eğitimine bağlıdır.

Erteleme davranışı, bir amaca ulaşmak için gerçekleştirilen bir işin (veya etkinliğin) ötelenmesi ve/veya daha tamamlanmadan, erkenden sona erdirilmesi ya da tamamlanmasının ertelenmesi biçiminde tarif edilir (Ferne ve diğerleri, 2016). Araştırmacılar; erteleme davranışının oldukça yaygın bir durum olduğu hususunda hemfikir olmakla birlikte (özellikle öğrenciler arasında, Schouwenburg, 2004; van Eerde, 2003) bu tutumu daha başarılı ve mutlu bir yaşam sürmebilmek için üstesinden gelinmesi gereken sorun olarak da görmektedirler (Steel, 2007). Klingsieck (2013) erteleme tutum ve davranışını, olumsuz sonuçlar doğurma olasılığı, olumlu sonuçlar doğurma olasılığına ağır basmasına rağmen, amaçlanmış, gerekli ve/veya kişisel olarak önemli olan bir iş ya da faaliyetin gönüllü olarak geciktirilmesi şeklinde tanımlamıştır. Geciktirme; niyet etme ve eyleme geçme arasında bulunan bağın kopması ve neticesinde oluşan “boşluk duyumu” şeklinde, erteleme davranışına yönelimin öz unsuru olarak değerlendirilmektir (Lay, 1986; Steel, 2007). Bu boşluk; niyetin belirmesi ve bu niyetin gerçekleştirilmesi için hareket geçme arasında karmaşık ve usdışı bir durum ortaya çıkarır. Bu duyum ile erteleme davranışı sergileyen bireyler, *öz-denetim ve öz-kontrol* gibi amaçlara ulaşabilmek için gerekli eylemleri başarı ile tamamlamayı sağlayan becerilerden (duygu düzenleme, güdülenme, zaman yönetimi, öğrenme izlemleri vs.) çoğunlukla yoksundurlar (Grund ve Fries, 2018).

Erteleme davranışı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç alt boyutta değerlendirilir. Bilişsel boyutu ile erteleme davranışı, işe ya da vazifeye yönelik *niyetlenme* ve *işe girişme* arasında sürekli bir uyumsuzluk bulunması biçiminde açıklanır. Davranışsal boyutu ile erteleme “*belirli bir zaman aralığı içerisinde tamamlanması gerekli bir işin, vazifenin ya da*

görevin oyalanmak yolu ile başlatulamaması, başlatılsa dahi sürdürülememesi veya bir türlü tamamlanamaması” durumunun alışkanlık haline gelmesi; kararlı bir geciktirme eğilimine dönüşmesi biçiminde belirtilmektedir (Çakıcı, 2003: 122). Duyuşsal boyutu ile ise erteleme davranışının, insanların geciktirme, öteleme yönelimlerinin olası sonuçlarına bağlı olarak açığa çıkma ihtimali bulunan duygusal yansımalarla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Binder, 2000; Ocak ve Bulut, 2015).

Erteleme davranışları için yaşamın hangi kısımlarda aksamalara ve sorunlara yol açtığına bakılarak bir sınıflama yapılabilir. Olası bir hastalığını ya da rahatsızlığını çeşitli sebeplerle öğrenmekten kaçınan bireylerin hastane ya da doktora gitmemesi onların *sağlık* ile ilişkili konularda, çalışma yaşamı sonrası için kendini güvenceye almak adına maddi birikim yapmayan kimselerin *emeklilik* hususunda, geçimini sağladığı iş ve çalışmanın gerekliliklerini geciktiren insanların *mesleki* bağlamda ya da okul ve eğitimle ilgili sorumluluk ve vazifelerini sonraya bırakma eğiliminde olan öğrencilerin *akademik* mevzularda erteleme davranışı sergilediği belirtilebilir.

Akademik erteleme davranışı; öğrencilerin derslere ve sınavlara hazırlığı geciktirmeleri, ödevleri üzerinde çalışmayı son anlara bırakmaları, önemli projelerini teslim tarihlerine yetiştirememeleri ve buna benzer akademik yaşamla ilgili birçok idari görevi geciktirmeleri (kütüphaneye kitap ve dergileri geri verme, derslere ve sınavlara kayıt yaptırma vs.) biçiminde belirmektedir (Rosairo ve diğerleri, 2009). Akademik erteleme davranışı, öğrenciler arasında yaygın olarak görülmekte ve onların akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemekte olan oldukça önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Onwuegbuzie, 2004).

Akademik ertelemeye eğilimi bulunan öğrencilerin, ödev tamamlama, derse çalışma ve sınava hazırlanma gibi sorumluluklarını yerine getirmeyi son anlara kadar geciktirmeleri akademik açıdan başarısız olma ihtimallerini doğurmakla birlikte böyle bir durum zaten var ise bunun şiddetini artırmaktadır (Jackson ve diğerleri, 2001). Öte yandan, akademik erteleme davranışları yalnızca akademik anlamda başarısız olma ihtimalini doğurmakla kalmayıp, bununla birlikte öğrencilerin zihinsel sağlıklarına ve iyi oluşlarına da ciddi düzeyde olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Örneğin; akademik iş ve görevlerinde erteleme davranışı sergileyen öğrenciler bu davranışlarının bir sonucu olarak, iş ve görev

sorumlulukları tamamlanıncaya kadar kaygı duymakta, keyifsizliğe ve hatta bunalıma kapılmaktadırlar (Spada ve diğeri, 2006; Stöber ve Joormann, 2001).

Bu bilgiler ışığında, bu çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin boş zaman eğitimi değerlerinin ve akademik erteleme davranışı düzeylerinin belirlenmesi, boş zaman eğitimi değerleri ve akademik erteleme davranışı düzeylerinin çeşitli değişkenler ile olan ilişkilerinin açığa çıkarılması, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının boş zaman eğitimi düzeylerinden etkilenip etkilenmediğinin ortaya koyulması, yorumlanması ve problem durumunu oluşturan unsurlara çözüm önerileri getirilmesidir.



2. GENEL BİLGİLER

2.1. Varoluşa Dair: Zaman

Birçoğumuz, evrendeki varlığımıza dair hiçbir fikre sahip olmadan, düşünmeden, neler olup bittiğini anlamadan, anlamak için çaba sarf etmeden ve daha endişe verici olanı ise merak bile etmeden hayatımızı günlük işler ve yaşamsal uğraşlar peşinde sürdürüp gitmekteyiz. Günümüzde neredeyse hepimiz, uzayda kendi eksenini etrafında dönmekte olan Dünya adında bir gezegenin üzerinde yaşadığımızı biliriz. Ancak çevremizde dönüp duran Ay adını verdiğimiz uydunun gerçekte ne olduğunu, Dünya üzerindeki yaşam için ne derece önemli olduğunu pek de bilmeyiz. Sirius'tan kopup Vega yıldızına doğru giderken muazzam çekim gücü sayesinde bütün sistemi de peşinde sürükleyen Güneş ile beraber, çevresinde elips şeklinde bir yörüngeyi takip ederek spiraller çizerek durmaksızın seyahat ettiğimizi bilmeyiz. Çünkü bunca hareketliliği doğrudan hissetmeyiz; hissedemeyiz. Belki de bu sebeple içinde yaşadığımız zaman ve düzenin aslında nasıl işlediğini pek merak etmeyiz. Bütün bu hareketliliklerin sonucu meydana gelen geceleri, gündüzleri ve mevsimleri, yaşamlarımızın bir parçası olduğu için muhtemelen hiç mi hiç yadırgamayız. Akıp giden bir nehirde taşınan verimli topraklar gibi yaşamlarımızı sürükleyip götüren zamanın kaynağını, nereden doğduğunu ve bizi hangi denizlere sürüklediğini bilmeyiz. Bildiğimiz tek şey ise niteliği hakkında kesin bir fikre sahip olmadığımız zamanın aralıksız akıp gittiğidir.

Zaman; içinde geri döndürülemez olayların meydana geldiği, geçmişten geleceğe doğru devam eden uzaysal bir süreklilik olarak tanımlanmaktadır (Morris, 1969: 3). Geçmişin, şu anın ve geleceğin bir bütün olarak içinde yer aldığı evrenin sürekli ve sonsuz varoluşu şeklinde nitelenen zaman olgusu (Hawkins, 1990: 860); bunun yanı sıra bir nicelik olarak da devam eden bir sürecin ölçüsü biçiminde ifade edilir (Harkavy, 1996: 1087).

Zaman; geçmişten beri din, felsefe ve bilimin başlıca çalışma konusu olmuştur. Ancak zamanı kavramsal olarak tüm alanların da kabul edeceği bir şekilde nitelemeye çalışmak, araştırmacıların durmadan birbirini ile ters düşmesine sebep olmuştur (Le Poidevin, 2015; Stanford, 2020). Bu sebeple, ticaret, sanayi, spor, sanat ve bilim gibi çeşitli alanlar kendilerine has ölçüm yöntemleri kullanarak zaman kavramına dair farklı fikirler üretmişlerdir (Zeigler, 2008: 108). Zamanla ilgili yapılmış birçok tanımın sadeleştirilmesi onun basitçe '*saatlerle ölçülebilen bir şey*' olarak ifade edilmesine yol açmıştır (Burnham, 2006).

Öyleyse zaman kavramını bir nitelik olarak *olayların geçmişten geleceğe doğru birbiri ardına gerçekleştiği soyut bir düzen; başı ve sonu bilinmeyen, durdurulamaz, geri döndürülemez ve yönü değiştirilemez sonsuz bir akış* şeklinde tanımlamanın yanlış olmayacağı gibi nicelik olarak da başta kuşkusuz gök cisimlerindeki hareketliliğin izlenmesi, mevsimlerin ve hayvan hareketliliğinin gözlenmesi gibi daha başka birçok yöntemle akışı takip edilebilen zamanı, iki oluş arasında geçen sürenin hesaplanması ile ortaya çıkan bir ölçü birimi şeklinde de ifade etmek yanlış olmayacaktır.

2.1.1. Doğru zaman kullanımı

Zaman kavramının niteliği üzerinde binlerce yıldır sürdürülen felsefi tartışmalar bir tarafta devam ederken; insanoğlu diğer bir taraftan da çeşitli sebeplerle ilk uygarlıklardan beri, geçen zamanı ölçmenin ve zaman akışını takip etmenin yollarını aramış ve bunun için de farklı çözüm yolları bulmuştur. İlk zamanlardan bu yana sarf edilen çabalar ve birikimli çalışmalar neticesinde, doğa olaylarının izlenmesi gibi basit, duyarsız ve tutarsız ölçüm yöntemlerinden, günümüzde halen kullanılmakta olan son derece duyarlı, tutarlı ve etkili ölçüm yöntemlerine ve araçlarına ulaşılmıştır.

İnsanlar çok eski zamanlardan beri güneşin ve ayın hareketlerinden zamanı ölçmek maksadı ile faydalanmışlardır. Bir günden veya bir aydan daha uzun müddetlerin ölçülmesinde ise hava durumunda, hayvanların davranışlarında ve bitkilerin görünüşlerinde bariz değişikliklerin meydana geldiği mevsimler esas alınmıştır. Tarım ve hayvancılıkta da zaman ölçüsü olarak yine mevsimlerden faydalanılmıştır. Daha uzun müddetleri, mesela tarihi öneme sahip bir hadisenin zaman içindeki yerini ya da bir kimsenin yaşını ifade edebilmek için ise bazı olayları başlangıç ya da referans noktası olarak kullanmışlardır. Bunlar; kıtlık, bolluk, soğuk ya da sıcak, salgın hastalıklar, harp veya bir hükümdarın idareyi ele alması gibi önemli hadiselerdir. Daha da uzun zaman parçalarını, mesela tarihi devirleri ifade etmek için tesiri devam etmekte olan büyük bir değişikliğin başlangıcı, mesela peygamberlerin gelişi ve dinin yayılışı gibi büyük öneme sahip zamanlar esas alınmıştır. Böylelikle takvimler ortaya çıkmıştır. Güneşin günlük görülen hareketinde, aynı yerden müteakip iki geçişi arasında geçen zaman, gün olarak tarif edilmiştir. Bazı ilkel topluluklarda bunun yerine iki uyku veya karanlık arasındaki zaman esas alınmıştır. Medeni topluluklarda ise gün içinde taksimat yapılmış, çıplak gözle rasat edilmesi kolaylıkla mümkün olabilen akşam (güneşin batışı), yatsı (gökyüzünün tamamen kararması ve yıldızların görünmesi), gece

yarısı, imsak (gökyüzünün aydınlanması ve yıldızların kaybolması), sabah (güneşin doğuşu ve ufukta bir insan boyu kadar yükselerek bakılamayacak kadar parlaklaşması), öğle vakti, ikindi, gün batımı (güneşin ufka bir insan boyu kadar yaklaşması ve bakılabilecek kadar sararması) vakitleri tespit edilmiştir. Ancak bu bölünüşler ekvatordan uzaklaştıkça ve mevsimden mevsime değişmektedir. Dolayısı ile evrensel bir geçerliliği bulunmamaktadır. Günlerden daha uzun bir müddet olarak ise esas amacı insan hayatını tanzim etmek olan, dini adet ve ibadetlere dayanan, 7 günden meydana gelen hafta kabul edilmiştir. Haftalar, ticari ve idari bakımdan haftanın belirli günlerinde belirli işlerin yapılması aracılığıyla bütün dünyada sosyal yaşamın bir parçasıdır. Haftaların, müddet, başlangıç ve bitiş günleri bakımından ise ay veya güneşin devri hareketi ile hiçbir münasebeti bulunmamaktadır (Rehber Ansiklopedisi, 1984: 257-267).

Günümüzde zamanın akışı oldukça hassas bir biçimde saatlerle takip edilebilmektedir. Ancak bugün saatlerle ölçülebilen, bildiğimiz zaman ile geçmişte güneş saatleri ile ölçülebilen zaman aynı şey değildi. Bildiğimiz üzere saat fiziksel olarak her zaman aynı hızla işler, ancak güneş saatlerinde durum böyle değildir. Güneş saatleri hep aynı hızla çalışmaz, çünkü zamanı Güneş'in gökyüzündeki konumuna göre belirler. Güneş'in gökyüzündeki konumunu belirleyen hareketler ise yıl boyunca değişimler gösterir. Zamanı, güneş saati gibi sürekli değişkenlik gösteren bir ölçekte ölçme zorunluluğu olsaydı, bu durum içinden çıkılmaz bir karışıklığa yol açardı. Güneş saatinin gösterdiği zaman ile bilinen saatin gösterdiği zaman arasındaki bir diğer fark veya tutarsızlık ise güneş saatinde zamanı belirleyen Güneş'in gökyüzündeki konumunun, gözlemcinin Dünya üzerinde bulunduğu yere bağlı olarak değişebilir olmasıdır. Londra'da öğle vakti Güneş gökyüzünde en yüksek noktada iken Chicago'da Güneş henüz doğmuştur. Veya aynı anda Güneş doğuda bir yerlerde daha alçak bir konumda öğleden sonra ve akşam vaktini yaşatmakta iken Yeni Zelanda'da hemen hemen gece yarısıdır. Küçük bir ülkede bile Güneş'in gökyüzünde gözlenen konumu bir yerden öbürüne önemli ölçüde değişebilir. Her kent ya da kasaba kendi ortalama zamanını kullanıyor olsa ve bu yüzden buralardaki saatlerin gösterdiği zamanlar birbirinden biraz farklı olsa, bunun ne büyük bir karmaşa yaratacağını görmek bugün çok kolaydır. Oysa 19. yüzyılın sonlarına kadar durum tam da böyleydi. İngiltere, ABD ve Avrupa'da demiryolu ağlarının yaygınlaşması, seyahatin hızlanması ve kolaylaşması, standart bir zaman ölçeğine gereksinim duyulmasına yol açtı. Böylece 1884'te uluslararası bir anlaşma yapıldı ve bu anlaşmayla hemen her ülkede zamanın, Güney Londra'daki, Greenwich'te ölçülen ortalama zamana bağlanması kararlaştırıldı. Artık yeryüzündeki herhangi bir yer Greenwich'ten şu kadar saat ileride ya da geridedir (Temel Brittanica, 1993: 229-231).

Standartlaşan zaman ölçümü, sanayi devrimi sonrasında yaşanan gelişmelerle birlikte çağdaş yaşamı eş zamanlayarak kusursuz bir düzene sokmuştur. Bu noktadan sonra dikkat edilmesi gereken tek husus ise insanların kendi yaşamlarını bu düzene göre planlama becerilerini geliştirmeleri ve zamanı verimli kullanabilmeleri adına zaman yönetimi becerilerini geliştirmeleridir. Karaküçük (2005), zamanın verimli ve etkin bir biçimde kullanılabilmesinin iyi bir eğitime bağlı olduğuna dikkat çekmekte ve bunun ise öncelikle ailenin ve ardından da okulların bir sorumluluğu olduğunu belirtmektedir. Ayrıca zamanın verimsiz ve yanlış kullanımı durumunda ortaya çıkacak çeşitli olumsuzlardan bireylerin ve dolaylı yoldan da bütün toplumun etkileneceğini vurgulayarak; bu durumun bedeni hastalıklardan daha tehlikeli ve toplum için de daha riskli olduğunun altını çizmektedir. Zamanı iyi kullanabilmek, insanın, kendisine, çalışma hayatına, sosyal hayatına, dinlenme ve eğlenmesine, biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına ayırdığı zamanların arasında iyi bir denge düzeni oluşturabilmesine ve bunu koruyabilmesine bağlıdır. Zamanı iyi kullanmayı bilmek, insan kişiliğinin alt yapısını oluşturmaktadır. Öyleyse insan; bir işi ya da mesleği icra eder gibi, zamanı ustalıkla yönetmeli, kendi yaşamının kontrolünü ele alabilmek için zaman kullanımının ustası olmalıdır (Karaküçük, 2005: 6-12).

Ancak zamanın kullanılmasındaki en temel sorun, zamanın kendisinin idare edilememesidir (Baltaş ve Baltaş, 1987: 242). Zaman akışının üzerinde herhangi bir kontrolümüz bulunmadığına göre; elimizde olan tek şey, geçip giden zamanın, yani zamanın geçişinin farkında ve bilincinde olmak, onunla uyum içinde yaşamaktır. Baltaş (1987) zaman kullanımında, günü dakikalara bölerek yaşayacak kadar sıkı bir çizelgeye sahip olunmamasını, öte yandan da insanın kendisini zamanın ve olayların akışına bırakacak kadar gevşek davranılmamasını öğütler.

2.1.2. Zamansal yaşam kesitleri

Zamanın kullanım alanlarına bakılarak gruplandırılabilmesinin yanında, bu iş ve uğraşlara ayrılan süreler de nicelik açıdan belirtilebilir. Buna göre; bir gün 24 saat ise, bunun, ortalama süreler göz önünde bulundurulduğunda 8 saati çalışmaya, 8 saati uykuya ve kalan 8 saati de çeşitli sorumluluk ve zorunluluklarla beraber dinlenme ve eğlenme faaliyetlerine ayrılabilir. Çalışmadan ve uykudan arta kalan zaman dilimi, bireylerin özgürce diğer işleri ve sorumlulukları ile meşgul olabildikleri serbest zamanları (free-time) olarak ifade edilmekte iken yine bu süre içerisinde bireyin dâhili ya da harici tüm ödev ve sorumluluklarını

tamamladıklarının ardından, başka hiçbir şey ile meşgul olmak zorunda olmadığı zaman dilimleri de boş zaman (leisure-time) olarak nitelendirilir (Karaküçük, 2005: 13).

Zaman kullanımını bölümlere ayrılarak değerlendirme yapıldığında, insan yaşamında uykuya harcanan zamanın büyüklüğü çarpıcı bir biçimde dikkat çekmektedir. Varoluş ile ilgili temel bir zorunluluk olan fiziksel dinlenme ihtiyacının karşılanması, insanın günlük yaşamının ortalama 6-8 saatini uykuda geçirmesini gerektirir (Patel ve diğerleri, 2004; Patel ve diğerleri, 2006). Bu zorunluluk günlük oranlarla, yani saatlerle ifade edildiğinde göze pek de büyük bir zaman değilmiş gibi gelebilir ancak bu durum günlük ortalama 8 saatini uykuya ayıran bir bireyin basit bir matematiksel hesap ile 60 yılının aşağı yukarı 20 yılını uykuda geçirmesi gibi ciddi bir sonuç doğurmaktadır. Uykuya ayrılan bu ciddi zaman dilimini takiben uyanık olduğumuz zamanlar da temel olarak iki başlık altında incelenir. Çalışma zamanı (iş) ve çalışma dışı zaman (serbest zaman).

Meyer'e (1969: 29) göre uyku, çalışma dışı zamanlarda varoluşun bir gerekliliği olarak gerçekleştirilen temel bir ihtiyaçtır. Çalışma zamanı (işe ayrılan zaman) maddi kazanç sağlama amacı ile işe zamansal ve mekânsal anlamda bağlı olunan bir durumun ifadesidir. İnsanlar yaşamlarını idame ettirebilmek için gerekli maddi imkânlarla kavuşabilmek adına zamanlarının büyük bir bölümünü, uykudan sonra çalışmaya ayırırlar. Günlük çalışma sürelerine, işe gidiş geliş süreleri de dâhil edilerek bir kimsenin işe (öğrenciler için okula) gerçekte ne kadar zaman harcadığı hesaplanır. İş ve çalışmanın tamamlanmasından artan kalan zamana ise çalışma dışı zaman (*serbest zaman*) denir. Çalışma dışı zamanlarda, yaşamın sağlıklı işleyişi için insanların halen daha yerine getirmek durumunda oldukları bazı zorunlulukları, sorumlulukları ve yükümlülükleri bulunur. Bunlar uyku, yeme-içme, öz bakım, temizlik vb. şeklindedir. Serbest zamanlarda yerine getirilmesi gereken bütün bu sorumluluk ve zorunlulukların tamamlanmasının ardından ise yine serbest zaman (*free time*) içinde, başka hiçbir şey ile ilgilenmek zorunda olunmayan, hiçbir zorunluluğun bulunmadığı bir zaman dilimi geriye kalır. Bu zaman dilimi *boş zaman* (leisure time) olarak adlandırılır (Karaküçük, 2008: 14).

2.2. Boş Zaman

Boş zaman; bireyin herhangi bir işte çalışmadığı, okula devam etmediği, keyif ve haz aldığı uğraşlar için kullandığı, özgür olunan zamanlar ya da bireylerin tamamen kendi tercihi olan, özgürce seçebildiği ve keyif aldığı uğraşlar ile meşgul olduğu (Oxford, 2019), işten ve diğer vazifelerden arta kalan dinlenme ve eğlenme vakti olarak tanımlanmaktadır (Cambridge, 2019). Bir kimsenin dilediği gibi yararlanabileceği süre, boş vakit (Larousse, 1986: 12703) şeklinde de basitçe nitelenen boş zaman kavramı; genellikle, bireyin çalışma gibi rutin etkinlikleri bırakıp, onun yerine oldukça hoşuna giden, zevkli etkinliklerle ilgilenmesini ifade eder (Marshall, 1999: 682).

Boş zaman kavramı çoğu insan için yaşamın önemli bir bileşenidir ve yaşam kalitesi konusunun en temel başlığıdır. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde, boş zaman (leisure) insan ruhuna, zihnine ve bedenine belirli bir miktar düzen ve denge getirir. Kişisel gelişim için ciddi bir öneme sahip olan bu kavram, özgür olma özyapısıyla da bazı kimseler tarafından, boş zamanı ve genel olarak yaşamı nasıl ve ne düzeyde algıladıklarına bağlı olarak muhtemelen işten ve çalışma faaliyetlerinden daha değerli görülmektedir. Kelime olarak *Boş Zaman* (Leisure), Latince izin verilmiş, onaylanmış, mubah anlamına gelen “Licere” kökünden gelmektedir. Fransızcaya, Latin Licere ifadesinden “Loisir” ve İngilizceye de “Leisure” olarak geçmiş olan bu kavram, esas olarak zamansal bağlamda tam anlamı ile özgür olunan zaman dilimini ifade etmektedir (Kando 1975: 22).

“*Boş zamanı*” basitçe, arzuladığımız gibi harcayabileceğimiz müsait zaman dilimi şeklinde tanımlayabiliriz. Ancak bu basit, *müsait olma* tanımlaması ile birlikte bir anlam karmaşası da ortaya çıkmaktadır. Çünkü her birimizin iş yerindeki ya da okuldaki iş arkadaşlarımıza, dostlarımıza, ailelerimize, yakın ya da uzak tanıdıklarımıza ve genel olarak içinde yaşadığımız topluma karşı çok farklı yükümlülük ve sorumluluklarımız bulunmaktadır. Bu yükümlülük ve sorumlulukları nasıl algıladığımız ve bu ödevleri nasıl karşıladığımız ise içinde var olduğumuz kültüre özgü değerlerle açıklanabilmektedir. Öyleyse burada daha açık bir *müsait olma* tanımlaması yapılmalıdır. *Boş zaman*, yetişkinler için genel olarak işten, çocuklar ve öğrenciler için ise eğitim-öğretim faaliyetleri gibi gün içinde saatler alan çalışmadan, uykudan, ev işlerinden, bireylerin kendisi ve bakmakla yükümlü olduğu kimseler için gerçekleştirilen bakım faaliyetlerinden arta kalan ve tamamen “müsait” olunan zaman dilimi olarak tarif edilir. Bu tanım bir yere kadar doğru olmakla birlikte, boş zamanın

değerini yansıtmak söz konusu ise yetersiz kalan bir ifadedir. Birçok yazar boş zamanı bu düşünce çerçevesine oturtarak, yaşamla ilgili temel işlerin tamamlanmasının ardından geriye kalan *artık zaman* şeklinde “eksik” bir betimleme ile yansıtmaktadır. Oysa boş zaman yaşamdan arta kalan bir artık değer değildir; insan yaşamının temel bir bileşenidir (Broadhurst, 2001: 3).

Boş zaman, sanayi toplumlarında bir disiplin düzeni içerisinde ölçüsü belirlenmiş ve denetim altına alınmış çalışma süreleri ile düzenlenen çağdaş insan yaşamın doğurduğu bir sonuçtur. Sanayileşme döneminden önce işe ve çalışmaya harcanan zaman aralıkları ile “boş zaman” olarak tanımlanan zaman dilimlerinin oranları saatlere göre değil, tarımsal ve dini takvimlere göre belirlenmekteydi. Haftalar ve yıllar dini ibadetlere, törenlere, tatillere ve mevsimsel festivallere göre düzenlenmekteydi. Ancak sanayi devrimini takiben fabrikaların kurulmaya başlaması ile birlikte yükselen sirenler her bir günün, iş ve çalışma sürelerinin başlangıcını ve sonunu belirlemeye başladı. Ancak bu durum iş ya da çalışma yaşamının tam ve mutlak bir kontrol altında sürdürüldüğü, çalışmanın resmi ya da gayri resmi dinlenme aralıklarının bulunmadığı anlamına gelmemektedir. Çağdaş yaşamın bir parçası olarak görülen boş zaman anlayışından yola çıkarak bu durumu yorumlamak gerekirse, bu sıkı düzen ve denetimi, çağdaş yaşamın bir gereği olarak zamanın idaresi ve bir işi gerçekleştirmek için gerekli ve yeterli zaman dilimlerinin belirlenmesi olarak anlamlandırabiliriz (Abrams, 1992: 2). Boş zaman, sanayi devrimi ile birlikte değişen toplumsal yaşamın bir gereği olarak işe harcanması gereken zamanların belirlenmesi, çalışma saatlerinin buna göre tanzim edilmesi ve denetim altına alınması ile birlikte bireylere arzu ettikleri gibi yaşayabilmeleri için ihtiyaç duydukları uygun zamanı sunan bir değer olarak çağdaş yaşamın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir.

Boş zaman, genel manada iş ve çalışma koşullarının zorlayıcı ve baskıcı etkisinden kurtulma, özgürleşme anlamında betimlenir. İrade dâhilindeki yönelimlerin ve eylem tercihlerinin bir çatı altında toplandığı serbest olma zamanı, bir diğer deyişle özgür yaşam alanı içerisinde yer alır. Özgürleşme ile başlayan, bireyin kendi yaşamını denetim altına almasına kadar uzanan bir dizi değişim ve gelişim sürecini ifade eder. Bilerek ve isteyerek seçim, monotonluktan ve stresten kaçış, kendiliğinden yaşam ve özgür irade kavramları ile yakın bir ilişki içindedir. İş ve çalışma dünyasının gerginliğinden, gevşeme ve ferahlama durumuna geçişi ifade eder (Hibbins, 1996).

Boş zaman, içsel güdülenme ile başlayıp özgürce seçimler yapma yolu üzerinden anlamlı etkinliklere katılım gösterme ile sonuçlanan bir deneyimdir. Boş zaman uğraş ve etkinlikleri ile etkin ilgilenim, bireylerde özdeşlik ve adanmışlık hislerine yol açar ve bu sayede katılımcıda olumlu duygular, neşe ve mutluluk açığa çıkarır (Pieper, 1963: 43).

Bireylerin dilediği gibi yararlanabileceği süre, boş vakit (Larousse, 1986: 12703) şeklinde basitçe nitelenen boş zaman; genellikle, onların çalışma yaşantılarından uzaklaşmalarını; bunun yerine hoşlanılan, keyif alınan, zevk verici çeşitli etkinliklerle ilgilenmelerini ifade eder. Bu ilgi üzerine çalışmalar yürütmüş olan bilim adamları, biçimsel yaklaşıma göre araştırmalarını üç temel sorun üzerinde yoğunlaştırmışlardır. Bunlardan birincisi, boş zaman davranışlarının insanın yaşamı süresince nasıl değişime uğradığıdır. İkincisi, çalışma (iş) ve boş zaman arasında ne tür bir ilişki olduğu üzerinedir. Üçüncü ve son olarak, insanların boş zamanlarını nasıl değerlendirdikleri, neleri niçin tercih ettikleri merak konusu olmuştur (Marshall, 1999: 682). Günümüzde bireysel ve toplumsal yaşam açısından değeri gitgide bilinen boş zaman ve rekreasyon alanındaki bir diğer önemli çalışma konusu ise boş zaman eğitimidir. Bireylerin boş zaman davranışlarının, bireysel ve toplumsal çıkarlara uygun düşecek biçimde, arzu edildiği üzere olumlu yönde geliştirilmesi, bu konuda daha ilkokuldan itibaren eğitim-öğretim dönemleri boyunca uygulanacak nitelikli eğitim programlarına bağlıdır. Bunun değerini anlayabilmek için öncelikle boş zaman ve rekreasyon kavramlarını daha inceliklerle irdelemek gereklidir.

Kaplan (1960: 169) boş zaman kavramını 7 temel unsuru üzerinde durarak geniş bir çerçeveden açıklamaya çalışmıştır. Kaplan'a göre boş zaman;

- Ekonomik açıdan 'iş ve çalışma' kavramının karşıtıdır.
- Kendine gelme, iyileşme ve keyif beklentisidir.
- İrade dışı sosyal sorumlulukların en düşük seviyede olmasıdır.
- Psikolojik özgürlük algısıdır.
- Kültürel değerler ile yakından ilişkilidir.
- Tutarsızlık, belirsizlik ve anlamsızlıktan uzaktır; önem, değer ve saygınlık barındırır.
- Mecburi olmamakla birlikte, sıklıkla, oyun unsurları taşıyan etkinliklerle icra edilir.

Boş zamana sahip olmak; kısıtlamalardan kurtulmak, özgür olmak, gönlümüz dilediğince yaşamak, yapmak istediğimiz ne varsa yapmak ve olmayı istediğimiz ne varsa ona ulaşmak,

pek azımızın her arzu ettiğimizde gerçekleştirebildiği bir rüya gibidir. Bazıları, bu şekilde bir özgürlüğe sahip olmaktan korkabilir ve boş zamana karşı bir tavır geliştirebilir. Çünkü özgürlük, inisiyatifin sizde olduğu durumlarda ‘doğru’ seçimler yapma sorumluluğunu da beraberinde getirir.

Yeni binyılda, çağdaş insan, hayatını dolu dolu yaşayabilmesine imkân veren, önceden hayal bile edilemeyecek kadar çok bilgiye, kaynağa ve fırsata sahiptir. İnsanın yaşamsal tatmine ulaşabilmesi için karşısına çıkan fırsatları iyi değerlendirebilmesi, kendisi ve diğerleri ile uyum içinde olan bir yaşam tarzına sahip olması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için ihtiyaç duyulan sağlıklı boş zaman davranışları ise toplumsal yaşamda merkezi bir role sahiptir. Böylesi bir boş zaman anlayışına sahip olunmadan, bireysel ve toplumsal değeri olan başarılı rekreasyon planları ve yönetim politikaları üretebilecek sağlam ilke ve değerlere ulaşılması da söz konusu değildir (Torkildsen, 2005: 3). İnsanların boş zaman tercihleri küçük veya büyük hemen her ölçekte ekonomik sonuçlar doğurmaktadır. Ekonomi bünyesinde boş zamanın payı arttıkça, insanların gündelik yaşamlarında yer alan boş zamanın rolü ve önemi de buna benzer oranlarda artmaktadır. Böyle olduğu takdirde, toplumsal yaşam dengesinde iş ve üretim merkezli yönelimlerden boş zaman ve tüketim merkezli yönelimlere doğru bir kayma yaşanmaya başlar (Roberts, 2004: 2). Böylelikle “boş zaman” manipülasyona açık hale gelir. Bu noktada bireylerin birer ekonomik hedef haline gelmemeleri, sağlıklı boş zaman değerlendirme tercihleri yapabilmeleri ve kaliteli yaşamlar sürebilmeleri için eğitim konusu oldukça önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.1. Boş zamanın işlevleri

Boş zaman uğraşları ile meşgul olmak; beceri, yetenek ve yeterlilikleri, yani özde var olanı keşfetmek, kendini tanımak, kendini ifade etmek ve kendini geliştirmek anlamına gelir. Eğlenceli ve anlamlı etkinliklere katılım göstermek yolu ile bireyler çok çeşitli olumlu duygular deneyimleyebilir, doyuma ulaşabilir ve içlerinde saklı gizli gücü açığa çıkarabilir (Kleiber, 2012). Çağdaş boş zaman araştırmalarında bir öncü olan Fransız sosyolog Joffre Dumazedier “Toward a Society of Leisure” (1967) “*Boş Zaman Toplumuna Doğru*” adlı eserinde boş zamanın bireylerde öncelikli olarak *özgürleşmeyi* ve *keyiflenmeyi* tesis etmesi gerektiğinden bahseder. Bunun ardından ise *eğlenme*, *dinlenme* ve *kişisel gelişim* sağlama şeklinde üç temel işlevi bulunduğuna dikkat çeker (Veal, 2019). O halde boş zamanlarda meşgul olunan uğraşlar ve katılım gösterilen etkinlikler marifeti ile bireyler eğlenebilir,

mutlu olabilir, dinlenebilir, yenilenebilir ya da çok çeşitli yollardan kişisel gelişim sağlayabilirler. Boş zamanlarda ilgi gösterilen etkinliklerden sağlanan faydaların temel olarak sınıflandırılması bizleri üç başlığa ve bu başlıkların altını doldurmaya yönlendirmektedir. Boş zamanın temel işlevleri ve boş zaman uğraşlarının temel çıktıları şeklinde nitelendirilebilecek bu başlıklar ise eğlenme, dinlenme ve kendini geliştirme olarak göze çarpmaktadır (Karaküçük, 2008: 47).

Eğlenme

Boş zaman uğraşları ve etkinliklere katılım yolu ile birçok olumlu deneyim yaşanır. Anlamlı uğraşlarla ilgilenim doğrultusunda özgürlük algısının tecrübe edilmesi, hoş duyumlar, içsel güdülenim, eğlenme, kendini ifade etme, kimliğini bulma vs. olumlu deneyimlere örnek olarak gösterilebilir. Bunlar, boş zaman uğraşları yolu ile bireylerde haz açığa çıkaran, doyum sağlayan ve mutlu eden tecrübeler şeklinde de açıklanabilir.

Temel olarak boş zaman bir deneyimdir; zamanın, çevresel şartların ve içinde bulunulan somut durumun ötesine geçen öznel bir ruh halidir, bir süreçtir (Dattilo, 2015). Bu ruh hali, her ne kadar olağandışı görünse de insanı eğlendiren, mutluluk veren bir boyutu bulunmaktadır. Mutluluk, çok farklı biçimlerde tanımlanabilen tarifi zor bir kavramdır. Ancak eğlenmek ve mutlu olmak, sağlıklı ve ferah bir ruh ile yaşamının önemli unsurları arasında yer almaktadır. Mutluluk, iyi oluşa ve sağlığa katkıları bulunan, yaşam doyumuna yol açan olumlu hislenimleri besleyen duygusal ve psikolojik bir durumdur (Adams Miller ve Frisch, 2009: 199).

Mutluluk, olumlu duyguları, heyecan deneyimini, bağlılık hissini ve anlam bulmayı bünyesinde barındırarak yaşamı zenginleştiren ve insanı doyuma ulaştıran bir kavramdır (Seligman, 2002: 1). Yaşama ve iyi oluş haline her açıdan katkıları bulunan mutluluk kavramı, insanın gelişme, büyüme ve ilerleme kabiliyetlerini de artırır. Mutluluk arayışı bir kültüre, bir bölgeye veya bir topluma ait bir arayış değildir. Evrenseldir ve dünyanın her köşesinde var olan bir mücadeledir (Kashdan ve Biswas-Diener, 2013). Bu mücadelenin en büyük destekçisi ve mutluluk arayışında en çok başvurulan yöntemlerin başında eğlenme gelir.

Eğlenme temel bir boş zaman işlevidir. Bireyin boş zamanlarında gerçekleştirdiği etkinlikler vasıtası ile *kendini eğlendirmesi*, keyif alması ve mutlu olması durumu ifade eder. Çeşitli sebeplerle açığa çıkmış can sıkıntılarını yok eden, dengelenmeyi ve rahatlamayı sağlayan, olumlu duygulanımları teşvik eden eğlenme işlevi boş zaman, insan için çağdaş yaşamın vazgeçilmez bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır (Karaküçük, 2005: 48). Öznel tercihleri doğrultusunda, boş zamanlarında özgürce ve kendi arzuları ile eğlenme, iyi oluş, mutluluk duyumu ve hatta yaşam doyumu sağlayan etkinliklere katılım gösterebilen bireylerin yaşamdan zevk alma, işe ve ailesine bağlı olma, çevresine ve doğaya saygı gösterme, üretkenlik vb. değerlerinde artış beklenir.

Ancak eğlence nesnel ve somut bir olgu değildir. Bu sebeple insanlar kendilerini eğlendirmek amacı ile birçok farklı yöntemi benimseyebilirler. Heyecan veren kural dışı ve toplumsal düzene aykırı birçok davranış buna örnek olarak gösterilebilir. Bu yol ve yöntemler bireylerin başta kendileri olmak üzere, ailesine, yakın çevresine ve hatta topluma karşı olumsuz sonuçlar doğurabilecek nitelikte olabilir. Bu gibi davranışlar, sonuçta birey meşgul olduğu iş ve uğraştan zevk alıyor, mutluluk duyuyor dahi olsa eğlenme işlevi ile boş zamanların çatısı altında gerçekleştirilen bir boş zaman değerlendirme davranışı şeklinde nitelendirilemez. Öyleyse bireylerin nasıl eğleneceklerini bilmeleri, kendileri ve çevreleri için ne tür iş ve uğraşların en uygunu olabileceğini ayırt edebilecek bir farkındalık ve yetkinliğe erişebilmeleri gerekmektedir.

Dinlenme

Dumazedier'in (1960) önerdiği üzere, boş zamanın temel işlevlerinden birisi olan dinlenme, *istirahat etmek* ve *soluk almak* gibi farklı ifadelerle daha kolay ve anlaşılabilir bir biçimde açıklanabilir. Aslen durup dinlenmek anlamına gelen bu işlevi ile boş zaman, Birleşmiş Milletler Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi'nin 24. maddesinde de (*the right to rest and leisure* – boş zaman ve dinlenme hakkı) yer almaktadır. Dumazedier, boş zamanın bu işlevi ile temel bir insan hakkı olduğu düşüncesinin ilk savunucularındandır (Veal, 2019).

Dinlenme işlevi ile boş zaman, genel olarak iş ve çalışmadan sonra açığa çıkan bedensel yorgunluktan kurtulmak üzere düşük yoğunlukta bedensel etkinlik gerektiren ya da hiç gerektirmeyen uğraşlarla meşgul olunmasını ifade etmektedir. Bu durum, iş ve çalışmanın niteliğine göre farklılık gösterebilir ve hatta tam tersi de olabilir. Eğer beyaz yakalı bir

çalışanın işi, zihinsel yorgunluğu ve stresi artıracak düzeyde yoğunluk gösteriyorsa, bu kimse boş zamanlarında bedensel olarak etkin olduğu egzersiz, spor vs. şeklinde etkinlikler ile meşgul olarak da dinlenebilir.

Sanayi Devrimi sonrasında çalışma saatlerinin 12 ila 15 saatleri bulunduğu dönemlerde boş zaman, bu işlevi ile oldukça dikkat çeken, ihtiyaç duyulan ve üzerine oldukça düşünülen bir kavram halini almıştır. Ancak bu dönemlerde ‘boş zaman’ dinlenme işlevi ile tek boyutlu bir yapıda düşünülmüş ve yalnızca iş ya da çalışma sonrası düşen bedensel gücün yeniden kazanımı ve bedeninin ertesi çalışma gününe hazır hale getirilmesi şeklinde benimsenmiştir (Karaküçük, 2005: 38).

Kendini geliştirme

Boş zamanların üç temel işlevinden birisi olan kendini geliştirme, bunların arasında en karmaşık yapıda olanıdır. Çünkü boş zamanlarda dinlenme işlevi göz önüne alınarak gerçekleştirilen faydalı etkinlikler tembelleğe dönüşmediği sürece ve eğlenme işlevi gözetilerek gerçekleştirilen sağlıklı ve yararlı etkinlikler bağımlılığa dönüşmediği sürece uygun görülürler. Öte yandan dinlenme ve eğlenme amacı ile tercih edilen etkin ya da edilgen hemen her tür etkinlikler genel olarak basit yapıdadır ve kısa süre içerisinde sonuç verirler.

Kendini geliştirme işlevini hayata geçirmesi beklenen etkinlikler çoğunlukla orta ve uzun vadede sonuç veren, bilgi edinmeyi ve beceri kazanmayı gerektiren, katılımcılarından gönüllü davranışlarda bulunmalarını ve yaratıcı olmalarını talep eden bir yapıda baş gösterirler. Belirli bir etkinlikle uğraşma yetkinliği kazanabilmek için bazı durumlarda bir eğitim alma ya da beceri geliştirme sürecine dâhil olunması gerekebilir. Bu bilgilenme ve beceri geliştirme süreci doğrudan boş zaman uğraşı ya da etkinliği ile ilgili olabileceği gibi bundan bağımsız, ilgisiz ama dolaylı olarak kazanılması gerekli bir nitelik olarak da belirebilir (Veal, 2019). Örneğin; yüzmek isteyen birisi öncelikle su üstüne durabilmeyi öğrenmelidir. Ancak bu yeterli değildir. Çünkü her türlü su birikintisi ve akıntısında yüzülemeyeceğinin, yüzülmemesi gerektiğinin; yüzerken hangi tür kıyafetlerin ve eğer gerekiyorsa ne çeşit araç ya da gereçlerin kullanılacağına da bilinmesi gereklidir. Buna ek olarak bazı bölgelerde var olan tehlikeli akıntıları fark edebilme ve uzak durma, akıntıya kapıldığında ise bu durumdan kendini nasıl kurtarabileceğini bilme gibi önemli detaylar da öğrenilmelidir. Nihayetinde ise her türlü olumsuzluğa karşı ilk yardım bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi hayati önem arz etmektedir.

İnsanlar, boş zamanların kişisel gelişim işlevini çalıştırarak tercih ettikleri uğraş ve etkinlikler vasıtası ile kendilerine yeni bir bakış açısı ve yeni bir yaşam hazırlayabilirler. Böylece insan yığınlarının birbirini takip eden, benzeşen basmakalıp boş zaman davranışlarından kendilerini kurtarabilirler. En azından, birlikle hareket edilmesi gereken durumlarda, aynı uğraşlarla meşgul olursa dahi kendi kişiliklerini yansıtan inceliklerle diğerlerinden farklarını uygun yöntemlerle ortaya koyabilirler. Ayrıca, bu işlev vasıtası ile insan, kendisini mesleğinde de geliştirme imkânı bulabilir. Durmaksızın gelişen ve ilerleyen teknolojinin yaşamlarımızı her yönüyle etkilediği ve değiştirdiği böylesi bir çağda, insanın bu gelişime ayak uydurabilmesi ve onunla birlikte ilerleyebilmesi için başta çalışmak dâhil olmak üzere yaşamsal zorunluluklarını yerine getirdikten sonra niteliklerini ve vasıflarını artırıp güçlendirebilmek, kişisel gelişim sağlayabilmek adına ilgileneceği uğraşlar ve katılım göstereceği etkinlikler için bulabileceği tek uygun ortam, kendini geliştirme işlevi ile öne çıkan boş zamanları olacaktır (Karaküçük, 2005: 49).

2.2.2. Boş zaman hakkı

Oyun, tarih boyu insanın başta kendini eğlendirmek olmak üzere çok çeşitli sebeplerle başvurduğu bir yol olmuştur. Ancak oyun ile aylıklık arasında belirsiz ve muğlak bir ilişki bulunmaktadır. Bir yanda, çalışmayı övgülerle karşılayan işkolikler ve tutucu muhafazakârlar boş zamanı, bireysel uğraşları ve her türden eğlenceyi lanetleyerek ziyan edilmiş zaman olarak ilan etmişlerdir. Onlara göre bu türden davranışlar insan olmanın bir noksanı ve özde bulunan bir kusurdur; hiçbir şey yapmama eğilimi ve tembelliğe yatkınlıktır. Bunun yerine elbette insan boş kaldığı ve yapacak başka bir işinin bulunmadığı her an çalışmalıdır. Çünkü boş zaman ve bireysel uğraşlar, Lafargue'ın Tembellik Hakkı (*Le droit à la paresse*, 1880; 2015: 22) adlı eserinde bahsettiği ve eleştirdiği sanayileşme dönemi çalışma ilkelerine ve iş ahlakına aykırı düşmektedir. Diğer bir yanda ise aylıklığı, hareketsizliği ve tembelliği temel bir sorun, hastalık olarak gören, bu yaşam biçiminin doğurabileceği ahlaki, ruhsal ve bedensel problemlere dair endişeleri bulunan akıl ve bilim adamları, rekreasyonu ve bunun türevi boş zaman uğraşlarını, boşa geçirilen zamana, başıboşluğa ve avareliğe karşı bir reçete olarak önermişlerdir. Bu yaklaşım tıp alanında bir çığır açmış, çeşitli ruhsal ve bedensel hastalıkların iyileştirilmesinde etkin rol oynamıştır. Temelde rekreasyon olarak vasıflandırılan, insan zihnini ve bedenini farklı derecelerde meşgul eden türlü etkinlikler, dinlenme veya egzersiz (hareket etme) olarak sınıflandırılmıştır. Sonuç olarak bu iki zıt boş zaman davranışı kalıbının insan sağlığına farklı ölçülerde ama belirgin faydalarının olduğu açığa çıkmıştır (Arcangeli, 2003: 10).

Bugün çağdaş toplumlarda, boş zaman kolaylıkla elde edilebilen bir şey olarak görülmektedir. Hatta öyle ki gelişmiş batı toplumlarında yaşayan bazı insanlar için anlamlı sosyal etkinlikler ve boş zaman uğraşlarının iş ve çalışmadan daha değerli görüldüğü durumlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bir asırdan biraz daha uzun bir süre önce boş zamanın herkes için bir hak olduğu kabul görmüş ve çağdaş yaşam buna göre şekillenmeye başlamıştır. Haftalık çalışma saatleri önce sınırlandırılmış ve sonrasında yaşam koşulları iyileştikçe devam eden bir düşüş eğilimine girmiştir. Boş zaman ve rekreasyon alanında faaliyet gösteren ürün ve hizmet sağlayıcıları büyük iş kuruluşlarına dönüşmüş, boş zaman endüstrisi oluşmuş ve oldukça büyük oranlarda istihdam yaratarak ekonomik bir güç haline gelmiştir. Bu gelişmeler rekreasyonel oluşumların denetim altına alınması gerekliliğini doğurmuş ve genellikle ilgili bakanlıklar ve müdürlükler aracılığı ile hükümetler bu konuda gerekli politikaları oluşturmak ve uygulamaları gerçekleştirmekle sorumlu tutulmuştur. Diğer bir yandan, tüm bu gelişmelere rağmen 19. yüzyıldan bu yana gelişmiş ülkelerde dahi olsa boş zaman uğraşlarına ve rekreasyona katılım hususunda çok az değişim ve gelişim görülmüştür. Halen daha rekreasyona katılım bireylerin yeteri düzeyde harcanabilir gelirleri olmasına bağlıdır; boş zamanların niceliği halen daha çok büyük ölçüde iş ve çalışmaya bağlı sorumluluklar ve ailevi birtakım yükümlülükler tarafından belirlenmektedir. Boş zaman, halen daha sahip olunması için bedel ödenmesi gerekli bir değerdir (Abrams, 1992: 13).

İnsan için “hak sahibi olmak” ahlaki veya yasal olarak savunulabilmesi mümkün olan “bir şey yapma ya da bir şeyi elde etme” talebi şeklinde tanımlanabilir. Tüm insanların yalnızca insan olarak var olmaları sebebiyle sahip oldukları temel haklar ve hukuka uygun talepler, İnsan Hakları olarak tanımlamaktadır (Veal, 2015). Özgürlüğün en değerli ifadesi olan boş zaman da 1948’de tüm insanlar için geçerli böyle bir hak olarak tanınmıştır. Birleşmiş Milletler Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi’nde boş zaman hususu, farklı farklı 3 başlık altında (seyahat özgürlüğü, boş zamana erişim ve kültürel katılım) ele alınmıştır. Beyannamenin 24. maddesinde özellikle “Leisure” kelimesi kullanılarak “tüm insanların dinlenme, eğlenme ve boş zamana sahip olma” (Rest and Leisure) hakkının bulunduğu belirtilmektedir. Ayrıca beyannamenin 27. maddesinde herkesin kültüre yaşama katılım hakkı korunurken 13. maddede ise herkesin özgürce seyahat edebilme hakkı bulunduğu dikkat çekilmektedir. (United Nations, 1948).

Boş zamanın insan yaşamına ve gelişimine çok değerli katkılarının bulunduğu, boş zaman deneyimi ve rekreasyona katılım için herkese fırsatlar sağlanması gerektiği ve boş zamanın

aslen temel bir insan hakkı olduğu gerçekleri üzerinden düşünülecek olursa, herkesin boş zaman haklarını nasıl savunabileceği ve en uygun biçimde nasıl kullanabileceği ile ilgili bir boş zaman eğitimi alması gerekliliği de önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Sivan, 2008). Boş zaman hakkı, Evrensel İnsan Hakları Beyannamesinde listelenen diğer haklarla da oldukça derin bir etkileşim içindedir. Örneğin; varoluşun sağlıklı bir biçimde sürdürülebilmesi için gerekli temel yaşamsal haklara önem verilmemesi ve/veya bu türden önlemlerin etkin bir biçimde alınabilmesi için atılması gerekli en temel adım olan eğitime dair hakların görmezden gelinmesi, boş zaman haklarına dair farkındalığı ve uygulanabilirliği tehlikeye sokan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Evrensel İnsan Hakları Beyannamesininin 26. maddesinde açıkça belirtildiği üzere eğitim temel bir insan hakkıdır; ücretsiz olmalıdır (en azından ilk ve orta öğretim düzeyinde) ve hatta ilköğretim zorunlu tutulmalıdır. Eğitim, insanları temel hak ve özgürlüklere saygı duyulması ve kişisel gelişimin güçlendirilmesi konularında yönlendirmelidir. Tüm coğrafyalarda insanlar arasında ırk, dil ya da din farkı gözetmeksizin anlayışa, hoşgörüye ve barış içinde yaşama tutunmasını sağlamalıdır.

Boş zaman eğitimi kavramı bu açıdan değerlendirildiğinde temel bir insan hakkı olan eğitim ile müşterek amaçlara sahiptir. Boş zaman eğitimi, ırka, sosyo-ekonomik duruma, cinsiyete, cinsel yönelime, deri rengine, dini inanca, yeteneğe, yaşa ve diğer hiçbir hususi niteliğe bakmaksızın herkesin boş zaman deneyimine ve dolayısı ile özgürce yaşama hakkına sahip olduğu anlayışı ile gerçekleştirilir. Bünyesinde kişisel gelişim, sağlıklı bireylerarası ilişkiler kurabilme ve kendini ifade edebilme gibi benzersiz fırsatlar barındıran, kaliteli yaşamın vazgeçilmez değerinde bir unsuru olan boş zamanın herkes için ulaşılabilir olması gereklidir (Kelly, 1990; 2012: 385). Öyleyse; bireylerin eğlenme, dinlenme ve kendini geliştirme konularında özgürce doğru tercihler yapabilmeleri, uygun kararlar alabilmeleri, kendileri, çevreleri ve içinde buldukları toplum için faydalı boş zaman davranışları geliştirebilmeleri için boş zaman eğitimi de almaları bir hak ve gereklilik olarak değerlendirilebilir.

2.2.3. Boş zaman davranışları

Boş zaman, çok nitelikli ve karmaşık yapısı dolayısı ile kolayca açıklanamayan, farklı anlamlara bürünebilen, Antik Yunan döneminden kapitalist insan yaşamına, çağdaş toplum düzenine kadar dünya üzerinde hemen her yörenin insan davranışlarında ve kurumlarında

belirgin biçimde göze çarpan bir olgudur. Bu durum boş zaman kavramı hakkında türlü görüş ve çok çeşitli yorumlara yol açmıştır. Boş zamanın önemi üzerindeki tartışmalar bu olgunun eğitimin verilmesi ve nasıl verilmesi gerektiğine değin varmıştır. Aristo, yüzyıllar öncesinden boş zamanı iş ve çalışma gerekliliğinden/sorumluluğundan kurtulma ve özgürlüğe varma durumu, “özgür olma hali” şeklinde tanımlamış olmasına rağmen sanayileşme sürecini tamamlayamamış geçmiş yüzyıl toplumlarında iş/çalışma ve boş zaman ilişkisi, günümüzde olduğu gibi bu anlayış çerçevesinde biçimlenmemiş ve boş zaman olgusu bugün olduğu şekliyle kavramsallaşamamıştı. Akademik ve/veya edebi eserlere göz gezdirildiğinde, boş zaman olgusunun dikkate değer bir “kavram” olarak ele alınmasının ve bu anlayışla gerçekleştirilmiş çalışmaların ancak 1970’li yıllara kadar geriye gittiği görülebilir. İstisna olarak ise 19. yüzyılın başında Thorsten Veblen (1899) tarafından yayınlanmış, iş ve çalışma gibi bir zorunluğu veya sorumluluğu bulunmayan yüksek zümre sınıfın insanların dikkat çekici eğlence-dinlence tüketimlerini konu alan bir bilimsel inceleme eserine rastlamak mümkündür. Veblen (1899: 28) bu eserinde ‘conspicuous leisure’ yani ‘gösterişçi boş zaman’ (eğlence-dinlence) tüketimi şeklinde bir olguya işaret etmektedir. Buna göre, *boş zaman* statü göstergesi bir araç olarak toplumun ayrıcalıklı kesimleri tarafından görkemli bir biçimde kullanılmaktaydı; boş zamana sahip olmak ve boş zamanı tüketebilmek bir imtiyaz olarak görülmekteydi. Bu durumun, Dünya’nın birçok bölgesinde (özellikle gelişmekte olan ve az gelişmiş bölgelerde) günümüzde dahi böyle ya da buna benzer bir biçimde var olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Boş zaman, halen daha bireylerin toplum içindeki konumlarının ve sosyo-ekonomik durumlarının bir göstergesi durumundadır (Jenkins ve Pigram, 2004: 279-282).

Boş zaman ve rekreasyon, insanların boş zamana sahip olma ve yaşama arzularının bir ifadesidir. Ancak boş zaman ve rekreasyon aynı şey değildir. Birçok boş zaman uğraşı biyolojik, psikolojik ve sosyolojik açıdan incelendiğinde rekreasyonmuş gibi algılanabilir. Ahlak dışı davranışlar, kumar alışkanlıkları, gençliğe özel kabahatler ve suçlar genel olarak insanların istediklerini yapmakta özgür oldukları boş zamanlarda gerçekleşir. Buna rağmen bu eylemler rekreasyon değildir; rekreasyon olarak görülemez (Fitzgerald, 1949: 8).

Boş zaman, yalnızca iş ve yaşamsal gereksinimlerin karşılanmasından arta kalan, basit ve harcanabilir bir zaman aralığı değildir. Zamanın, üretken olmayan, faydasız ve verimsiz bir biçimde tüketilmesi şeklinde de açıklanamaz (Veblen, 1899: 7). Boş zaman, bireylerin kişisel arzuları ile yaşamsal sorumlulukları arasında kurulan dengeyi yansıtan bir aynadır.

Sosyal bir değerdir. Bireylerin boş zaman davranışları yaşamsal koşullarına göre şekillenir. Her bireyin farklı yaşam şartlarına sahip olduğu düşünüldüğünde ise arzularını ve sorumluluklarını kendi yaşamsal koşulları ölçüsünde değerlendirmesi ve buna uygun boş zaman davranışlarına yönelmesi beklenir. Davranışlar büyük ölçüde kişiye, kişiliğe ve çevreye (biyo-fiziksel ve sosyo-ekonomik olarak) bağlıdır. Boş zaman davranışlarında ise durum biraz daha farklıdır. Bunun sebebi ise boş zaman kavramının eşsiz doğasında, sunduğu özgürlükte saklıdır. Boş zamanı, iş ve çalışma gibi uğraşılardan ayıran en önemli detay seçme özgürlüğünün bulunmasıdır. Etkinliğin, mekânın, kurum ya da kuruluşun, bedensel, zihinsel ya da duygusal açıdan harcanması gereken çabanın dahi seçilebilmesi, bireylerin güdülenmelerini, boş zaman tercihlerini ve davranışlarını destekleyen bir niteliktir. Buna ek olarak, bireylerin boş zamana katılım göstermelerine yardımcı bir diğer unsur sonuç beklentisidir. Bireylerin boş zamanlarda ulaşabileceği sonuçlar mutluluk, anlam bulma ya da en azından bunlara ulaşabilme yolunda seyrin kendisi olabilir. Bu durum boş zaman katılımcıları için oldukça önemli bir konudur. (Broadhurts, 2001: 1-27).

Boş zaman davranışları büyük ölçüde bireylerin özel yaşam koşullarına ve sosyal çevresel koşullara göre belirlenir (Mannell ve Kleiber 1997: 187–189) ve bireylerin boş zamanlarında rekreasyon davranışı sergilemesi ise esasen rekreasyonun ne olduğuna dair sahip olunan algılara bağlıdır. Bu açıdan, boş zaman davranışlarının bütüncül ya da indirgemeci yaklaşımlarla anlaşılabilmesi için bireylerin bedensel, sosyal, psikolojik ve hatta ruhsal şartlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Bullock ve Mahon 1997: 11–12). İnsanların boş zaman tercihlerinin ve davranışlarının farklılaşması, hangi yaşam aşamasında ve koşullarında olduklarına sıkı sıkıya bağlıdır. Özgür ve bağımsız yetişkin bir birey ile ailesine bağımlı olan bir ergenin tercihleri, her ne kadar özgür olsalar da elbette farklı olacaktır. Öte yandan kendisinden daha genç ya da daha yaşlı kimselere bakmakla yükümlü olan bireyler de tüm davranışlarını, boş zaman davranışları da dâhil olmak üzere bu sorumluluk duygusu ile düzenleyecektir. Benzer şekilde, sahip olunan harcanabilir zamanların (boş zaman) net miktarları da bireylere bambaşka boş fırsatları sunacaktır (Broadhurst, 2001: 1-27).

İnsanlar boş zamanlarında çok büyük bir oranla kendilerini eğlendiren etkinliklere ve ortamlara yönelme eğilimi göstermektedirler. Boş zaman davranışlarının oluşumunda, uğraş ya da ekinliklerin niteliğinden daha çok, katılımcıların bu işe girişmenin ne ölçüde bedensel, zihinsel, duygusal ve ruhsal gayret gerektirdiği ve ne derece odaklanma ya da yoğunlaşma

istediğine dair algıları önemli bir rol oynamaktadır. Elbette katılım sonucunda elde edilecek kişisel duyum ve doyumun bir garantisinin olmayışı da önemli bir unsurdur. Bazıları boş zaman davranışlarını bir canlanma, uyarılma beklentisi içinde düzenler; bazıları yalnızca dinlenme arzusu içindedir ve bazıları ise belirli bir sıklıkta gerçekleşen değişimin ve/veya gelişimin peşindedir. Kimisi boş zaman tercihlerinin yalın bir biçimde onları mutlu etmesini arzulamaktadır, kimi ise daha derin bir mana, anlam bulma peşindedir. *Boş zaman*, bireylerin kendilerini keşfedebilmeleri ve kişisel olarak gelişim sağlayabilmeleri için oldukça önemli bir ortam sağlar. Ayrıca sağlıklı bir toplumsal yaşam için toplumu oluşturan insanlar arasında bulunması gerekli samimiyet ve yakınlığı, dostluğu ve sosyal etkileşimi geliştirmek için ideal koşullar yaratır (Kelly, 1993: 23).

Daha fazlası, boş zamanlarda neler yapıldığı ve nasıl yapıldığı öyle önemli bir konudur ki, bu tercihlerin diğerlerini ve çevreyi (ekonomik, sosyal ve ekolojik açıdan) belirgin biçimde etkileme gücü bulunmaktadır. Bu etkinin olumlu izler bıraktığı takdirde arzu edildiği üzere diğer bireylere, toplumsal yaşama ve çevreye faydalı yansımalarının bulunması yüksek ihtimaldir. Ancak boş zaman davranışlarının yaratabileceği bazı olumsuz etkilenmeler basit, öngörülebilir, kısa ömürlü ve geri dönüşü mümkün neticeler doğurma ihtimali taşıdığı gibi bazı şok niteliğindeki oldukça olumsuz örnek ve uygulamaların olası sonuçlarının ise ne şiddetle yansımalarının bulunacağı ve ne düzeyde uzun süreli olacağı kestirilmesi dahi oldukça güçtür.

Bu konularda etki odağının genellikle kültürel ve doğal yaşam üzerinde olması beklenir. Çünkü bu iki düzen dâhilinde program oldukça hassas bir dengede işler ve planda meydana gelebilecek umulmadık olumsuzluklar bu dengelerin bozulmasına yol açarak tamiri mümkün olmayan, geri döndürülemez sonuçlara ve daha nice bilinmeyen yan etkilere sebebiyet verebilir. Öyleyse bireyler, merkezinde kültür, çevre ve doğa duyarlılığı bulunan boş zaman davranışları sergilemeli ya da en azından tercih ettikleri rekreasyonel etkinlikleri doğaya zarar vermeyecek biçimde gerçekleştirmelidir. Bu tür hassasiyetleri geliştirebilmiş, *doğa merkezci* (eco-centric) ve *çevreye karşı duyarlı* boş zaman alışkanlıklarına sahip bireyler 'ekorekreatyonist' olarak tanımlanırken; çevre ve doğa dostu rekreasyon etkinliklerine katılma, ekolojik kurallar dahilinde ve ekosistem dışına taşmayan boş zaman davranışları sergileme, boş zaman uğraşları ve rekreasyon etkinlikleri düzenlenirken doğal kaynakları değiştirmeme, yok etmeme ve ama koruma yönünde bir tutuma sahip olma şeklinde nitelendirilebilecek kavram da 'ekorekreatyon' olarak ifade edilmektedir. Bu

kavram, ekorekasyon uygulama yönelimleri ile doğanın korunması ve gelecek nesillere onların da faydalanabilmesi için miras bırakılması düşüncesi temelinde yükselir. En erken dönemlerden itibaren bireylere zihinsel ve bedensel olarak doğa ile bağ kurabilmelerini öğretmek, onların doğal kaynakları rekreasyonel amaçlarla kullanmak söz konusu olduğunda, yaşamları boyunca ölçülü ve sağlıklı bir bakış açısı ile sürdürülebilir boş zaman davranışlarına eğilim göstermelerine sebep olacaktır (Karaküçük ve Akgül, 2016: 99-103).

Rekasyon

Boş zaman ve rekreasyon üzerine oldukça zengin ve dikkate değer bir alan yazın birikimi bulunmaktadır. Bu birikim, boş zaman deneyimine dair çok geniş ve çeşitli konuları kapsamaktadır. Boş zaman kavramının tarihi süreç içinde değişen doğasından, farklı kültürlerde var olan değişik boş zaman algılarına; boş zamanın çeşitli sosyal değişim ve gelişim süreçlerindeki payından, çok çeşitli kültürel zaman ve meknlerde sahip olduğu değere kadar birçok konuda zengin kaynaklara erişmek mümkündür. Bu kaynakların dikkate değer bir bölümü, boş zaman ve rekreasyon hizmetlerinin biçimsel gelişimini sağlamak üzere sosyal, toplumsal ve kurumsal, politikalara ve uygulamalara odaklanmakta; diğerleri ise daha çok ve özellikle Sanayi Devrimi'nin, bir diğer deyişle Yeni Aydınlanma ağı'nın sosyal yaşam üzerindeki etkilerine ve toplumsal düzende yol açtığı değişimlere odaklanmaktadır. Bu çalışmaların yoğunluğu ve çalışma odakları dikkate alındığında, boş zamanın insan yaşamının tarihin başından bu yana her zaman ve meknda vazgeçilmez bir unsuru olarak yer aldığına dair oldukça fazla kanıt olmasında rağmen, Boş Zaman (Leisure) olgusunun ilk olarak Sanayi Devrimi'ne cevaben doğduğu ve geliştiği gibi bir yanlığı oluşabilir. Oysa boş zaman insan deneyiminin bir parçasıdır. Bazı kaynaklarda ise, bu insan deneyimi hususuna odaklanılarak, seyahat, turizm, park ve bahçeler, spor vs. Özel yaşanımlar ve sanat gibi dışavurumlar konu edilmiştir. Özellikle, boş zaman çatısı altında yer alan spor konusu ise diğer tüm bahisler de göz önüne alındığında, en verimli ve üretken başlık olarak göze çarpmaktadır. Tüm bunlardan sonra ise boş zaman kavramı ile diğer sosyal ve toplumsal olgular (sosyal sınıf, statü, popüler kültür, kent tasarımı, yönetim vs.) arasındaki ilişkileri inceleyen kaynaklar, boş zamanın insan hayatında ne kadar değerli bir nitelik olarak yer aldığını ve alması gerektiğini açıklamaya çalışmaktadır.

Boş zamanlarda insanların gönüllü olarak ilgilendiği faydalı etkinlikler rekreasyon olarak nitelendirilir. Rekreasyon, bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal bileşenlerden oluşan çok

yönlü bir yapıdadır. Spor müsabakalarını seyretmek ya da bir spor müsabakasının içinde yer almak, sanatsal uğraşlarla ilgilenmek, açık hava etkinliklerine katılmak veya sınırları hayal gücü ile çizilen bir etkinlik dünyası içinde yer alan benzersiz bir eylem olarak açığa çıkabilir. Okumak ve müzikle ilgilenmek rekreasyona verilebilecek en sade ancak işlevsel örnekler olabilir (Broadhurst, 2001: 53). Boş zaman ve rekreasyon insan sağlığına, iyi oluşa ve mutluluğa etki eden oldukça önemli bir yaşam unsurudur (Caldwell, 2005). Dünya Sağlık Örgütü, sağlığın tanımını sadece hastalıklardan ve güçsüzlükten uzak olmak biçiminde değil de “*bir bütün olarak bedensel, zihinsel ve sosyal açıdan tam bir işi oluş hali*” şeklinde olarak yapmıştır (W.H.O., 1946). İyi oluş hali, bireylerin günlük yaşam stresi ile baş edebilmeleri, sağlam olmaları ve her açıdan güçlü ve çevik olmaları şeklinde ifade edilir. Bir ülkenin refah seviyesinin göstergesi yalnızca ekonomik verileri değildir. Aynı zamanda bireylerinin sağlık ve iyi oluş değerleri de o ülkenin refah düzeyini belirler (Diener ve Seligman, 2004).

Tarihe bakıldığında çoğu zaman bu kavramların genel olarak yüklendiği anlamların günümüzdeki kadar olumlama ve değerlendirme odaklı olmadığı, hatta bu olguların varlığının dahi inkâr edildiği, üstelik aşağılandığı örnekleri görmek mümkündür. Günümüzde bile halen bu anlayışın örneklerini görebileceğimiz coğrafyalar mevcuttur. Dünya'nın birçok bölgesinde boş zaman veya rekreasyon denilince akla ilk gelen şeyin üşengeçlik, tembellik, aylaklık gibi kavramlar; faydasız işler, gerileme ve çöküşe götüren meşgaleler gibi oldukça olumsuz konular olması bunun en yerinde örneğidir. Victoria (18. yüzyıl) dönemi İngiliz atasözü olan “*The devil making work for idle hands*” yani ‘*şeytan avare/aylak eller için iş üretiyor*’ anlayışı halen yaşamaktadır. Ancak her zaman olduğu gibi, döneminde zamanının ötesinde yaşayan, konuya bambaşka bir açıdan bakabilen yazarlar ve düşünürler de var olmuştur. Horatio Smith (1831: 12) bunlardan biridir. Smith, rekreasyonun “*güçlü zihinler ve güçlü uluslar*” için olduğu tezini şu şekilde savunmuştur:

“Yalnız fiyakacı aptallar ve kendini pek beğenmiş sözüm ona önemli kimseler hiç dinlenmiyorlarmış, rahatlamıyorlarmış gibi numara yaparlar. Sanki kendilerini hiç eğlenceli zaman geçirme uğraşları ile şımartmazlar, sanki aylaklığa, şakalaşmalarla ve neşeli işlere hiç bulaşmazlar. Oysa arada sırada oyun oynamak ve eğlenmek, gerçekte, tüm güçlü zihinler için doğal bir iştir. Rekreasyon işlerimiz ne kadar işten uzak, eğlencelik olursa, tıpkı en hafif tüyün havaya savrulduğunda rüzgârın yönünü en doğru biçimde tayin etmesi gibi zihnimizin kalitesi ve nitelikleri de o derece doğrulukla açığa çıkmaktadır.”

Rekreasyon, etimolojik temelde Latince ‘*Recreatio*’ kelime kökeninden doğmuştur ve aslen ‘*sağlığın onarımı, yenilenmesi*’ anlamına gelmektedir. Bu temelden hareketle, tarihsel yaklaşımlar kavramı hep “insanların yeniden işe dönebilmesi için yenilenmesi, zihnen ve/veya bedenen dinlenmesi” için gerekli eylemler ya da eylemsizlikler olarak tasvir etmişlerdir. Bu tanımlama, belirgin biçimde kısıtlı bir ifadedir. Rekreasyon tanımları incelendiğinde, bazı tanımlamalar rekreasyonu daha geniş ve kapsayıcı bir yenilenme aracı olarak açıklarken, bunların birçoğu da bu yenilenme işinin yalnızca bir etkinlik biçimi olduğuna odaklanarak tarif etmeye çalışmaktadır. Ayrıca, etkinlik odaklı yaklaşımı onaylayan ve destekleyen diğer bazı tanımlamalarda da etkinlik vasıtası ile sosyal kabul görme arayışının, rekreasyonun bir parçası olduğu belirtilmektedir. Rekreasyonun bir zorunluluk olmadığı ve bireylerin kendi arzuları ile etkinliğin içinde yer aldıkları ise hemen her tanımda açıkça yer almaktadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında, kavram için en geçerli ve en yalın tanım; “*Rekreasyon, insanların boş zamanlarında (during leisure time) arzuları doğrultusunda katılım gösterdikleri, olumlu çıktıları bulunan ve mutlak fayda sağlanan etkinliklerdir*” biçiminde yapılabilir. Ancak boş zamanlarda gerçekleşmesine ve tartışmalı da olsa belli faydaları bulunmasına rağmen her bir boş zaman etkinliği de rekreasyon olarak tanımlanamaz. Rekreasyon etkinlikleri, boş zaman uğraşlarından farklı olarak, bireyleri nihayet bir sonuca ulaştırmalı, bu sonucun bir yansıması olarak olumlu değişimler meydana getirmeli ve bununla birlikte bir çeşit doyum sağlamalıdır.

Rekreasyon, boş zamandan (gündelik boş zaman uğraşlarından) farklı bir kavramdır! Kelly (2012: 385) boş zaman ve rekreasyon arasındaki farkı kısa ve öz olarak şöyle netleştirir: Bazı boş zaman davranışları, bireyin kendisine ve/veya içinde bulunduğu topluma karşı faydasız ve bazı durumlarda zararlı, hatta yaygın olmamakla birlikte yıkıcı nitelikte dahi olabilir. Ancak rekreasyon davranışı, olgunun doğası gereği her koşul ve şart altında faydalı sonuçlara ulaşma gayesi taşımaktadır. Rekreasyon olgusu;

- Sanayi devrimi ile derinlemesine ilişkilidir.
- Bir biçimde, kaçınılmaz olarak kültüre bağlı ve özgüdür.
- Birey halinde uygulanır, ancak toplumsal amaçları destekler niteliktedir.
- Soyut doyum, saf eğlence ve keyif açığa çıkarır.
- Boş zamanlar dâhilinde, bir tür ‘kendini ifade etme aracı’ olarak belirir.
- Kesinlikle fayda sağlar.

Sosyoloji sözlüğü rekreasyonu “*bireysel ya da toplu olarak, özgürce ve keyif verici, doğrudan katılımcısının ilgisini çeken, ardından herhangi bir ödül kazanma arzusu ile harekete geçmeden, boş zamanlarda gerçekleştirilen her türlü etkinlik*” şeklinde tanımlamaktadır (Neumeyer ve Neumeyer, 1958; Torkildsen, 2005: 57).

Kraus ve Bates (1957: 10) rekreasyonu tanımlarken etkinliği ön planda tutan yaklaşımlara, deneyime de odaklanarak şöyle bir açıklama getirmektedir: “Rekreasyon, boş zamanlarda, gönüllülük çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklerden ve deneyimlerden meydana gelir. Bu deneyimler ise, gerek keyif alma amacı ile olsun gerekse bazı kişisel ihtiyaçların karşılanması amacı ile olsun, katılımcılar tarafından, onların arzuları doğrultusunda seçilir. Eğer bu tür etkinlikler ve deneyimler bir kamu düzenlemesi ve/veya programı dahilinde yürütülmekte ise rekreasyon yapısal ve ulusal hedeflerin başarımı için tasarlanmış demektir.” Kraus (2001: 24) rekreasyonu oyun ve boş zaman kavramlarının bir kaynaşımı olarak görmektedir. Bu yaklaşım, bireylerin boş zamanlarını eğlenceli ve faydalı, oyun nitelikli etkinliklerle, belirli bir ölçü gözetilerek geçirmesi şeklinde ifade edilebilir.

Atipik davranışlar

Boş zaman, çoğunlukla işten ve diğer yaşamsal zorunluluk ve sorumluluklardan arta kalan zaman dilimi olarak nitelenir. Ancak boş zaman yalnızca işten arta kalan zaman değildir. Ayrıca işsizlikten de kaynaklanır. O halde *işten arta kalan* veya *işsizlikten doğan* olarak iki farklı boş zaman türünden bahsedilebilir. İşten arta kalan boş zamanlar çoğunlukla daha düzenli yaşama sahip olan bireylerin bir niteliği olarak karşımıza çıkar. Bireyler çalışmanın stresinden ve bunalımından uzaklaşarak dinlenmek, eğlenmek ya da kendilerini geliştirmek amacı ile sıklıkla faydalı boş zaman değerlendirme uğraşları ile ilgilenirler ve bu durum rekreasyon yaşantısını meydana getirir. İşsizlikten doğan boş zamanların idaresi, işten arta kalan boş zamanlara kıyasla daha karmaşık ve zordur. İşsizlikten doğan boş zamanlar nicelik olarak da oldukça fazladır. Bu grubu öncelikle çalışma imkânına sahip olmasına rağmen çeşitli sebeplerle iş gücüne katılmayan ya da katılamayan bireyler, emekliler vb. diğer gruplar oluşturur. Emekliler bu kesim içerisinde ciddi bir yer kaplamaktadır. Uzun yıllar boyu çalışmanın ardından emekliliğe alışma evresi oldukça zorlu bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Emeklilerin çoğunluğu o güne kadar sahip oldukları kimliklerini iş çevresinde kazanmışlardır. İş çevresinden tamamen uzaklaşmış emekli olmuş bireyler bir süre kimlik bunalımı yaşamakta ve bunların içinden ise pek azı, genellikle varlıklı olanlar kendilerine

emeklilik sonrası işten bağımsız bir kimlik oluşturabilmektedir. Emeklilikte ortaya çıkabilecek bir kimlik krizi ve buna ilişkin oluşacak bilinçli çaresizlik durumu ile başa çıkmada boş zaman değerlendirme davranışlarının önemi büyüktür. Ancak kimlik krizi yaşayan kimseler, işsizlikten doğan boş zamanlarında işsizliğe bağlı olarak hissettikleri eksiklik ve suçluluk duygusu sebebi ile boş zaman uğraşlarından ve rekreasyon etkinliklerinden haz duymayabilirler. Bu noktada bir bilgilendirmeye ve yönlendirmeye ihtiyaç duyulur. İşsizlikten doğan boş zaman gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu çeşit boş zaman, insanların özellikle aradıkları ya da sahip olmak istedikleri bir nitelik değildir. İşsizlikten doğan boş zaman genel olarak kişinin herhangi bir işinin olmadığı, çalışamayacak kadar hasta veya isteksiz olduğu ya da emekli olduğu durumlarda açığa çıkar. Birey bu gibi durumlarda bir mecburiyet temelinde boş zamana sahip olur. İstem dışı boş zamana sahip olan bireyler çoğunlukla boş zamanları ile ne yapacaklarını bilemezler. Bazı durumlarda, kendileri ve çevreleri için uygun olmamasına karşın anlık veya kısa süreliğine neşe ve haz duydukları iş, uğraş ve etkinliklerle meşgul olma eğilimi gösterirler. Boş zamanların yeteri kadar değerlendirilemediği durumlarda, özellikle gençlerde ve yetişkinlerde, zararlı alışkanlıklara yönelim, tembellik, gevşeklik, bencillik, hazcı yaşam tercihleri, başıbozukluk, serserilik, düşünce ve duygu darlığı, sıkıntı hissi, bıkkınlık ve sinirli bir ruh hali baş gösterir. Boş zamanların, bireyin kendisi, çevresi ve hatta doğa için uygunsuz, faydasız yol ve yöntemlerle geçirilmesi atipik boş zaman davranışları olarak tanımlanır. Arvasi'ye (1982) göre; yaradılış itibari ile insan asla boş duramaz. İyi-kötü, güzel-çirkin ya da doğru-yanlış olsun, mutlak bir iş, oluş, uğraş ve etkinlik içinde bulunmalıdır. Aksi halde, insan kendisini dahi yutabilecek derecede büyük bir boşluğun içinde bulur. Bu boşlukta ise boş zamanlarını bilinçsizce miskinlik, tembellik, alkol, kumar vs. gibi boş işlerle geçirmeyi tercih eder (Karaküçük, 2005: 51). Bu yüzden, insanların boş zamanları bulunduğu anda ne yapacaklarına ne yapabileceklerine ve hatta neleri, nasıl gerçekleştirirlerse kendileri ve çevreleri için daha uygun ve faydalı olacağına dair temel bir boş zaman eğitiminden geçirilmesi gerekmektedir. Bu süreç bireyler için ne kadar erken yaşlarda başlarsa, ilerleyen yıllarda yetişkin bireylere dönüştüklerinde rekreasyon yaşam biçimini benimsemiş bir kimse halini almaları ihtimali de o kadar artar.

Bir başka “atipik boş zaman davranışı” tanımı da Cordes ve Ibrahim (2002: 243) tarafından yapılmıştır. İbrahim, duruma kültür odaklı yaklaşarak, boş zaman davranışlarının ilk olarak genel ahlak anlayışına ve toplumsal kurallara uygun düşmesi gerektiğini belirtmiştir. Boş zaman davranışları toplum normlarına aykırı düşmediği sürece, sıradışı olsalar da olağan ve

kabul edilebilir görülürler. Bunlara tipik boş zaman davranışları da denir. Ancak bunun dışında, olağandışı ve kabul edilemez görülen davranışlar (örneğin; tüketiminin uygun görülmediği toplumlarda boş zamanların alkol tüketilerek geçirilmesi ya da uygunsuz kabul edilen bölgelerde bireylerin kumara ilgi göstermesi vs.) da *atipik boş zaman davranışları* şeklinde ifade edilir. Bu sebeple, boş zaman davranışları kültürden kültüre değişiklik gösterir. Kimi bölgelerde olur verilen uğraşların kimi bölgelerde ayıplanması yine bu yüzdendir.

Zararlı (yıkıcı) davranışlar

Bireylerde boş zaman davranışları Şekil 4’te de gösterildiği üzere 6 basamakta gerçekleşir. *Kendine karşı zararlı davranışlar* olarak adlandırılan basamak 0 (Sıfır) kabul edilir. Birey bu basamakta ise “boş zamanlarının olması gerektiği gibi değerlendiremiyor” ya da “olmaması gerektiği şekilde zaman geçiriyor” denilebilir. Sıfır basamağında olan insanlar kendilerini bir şekilde mutlu eden ancak ne kendilerine ne de çevrelerine faydalı olmayan işlerle meşgul olurlar. Yaşamlarını boşa geçirirler ve kendilerine doğrudan ya da dolaylı olarak bu biçimde zarar verirler. Ayrıca, aslında rekreasyon olarak kabul edilebilecek bir davranışın aşırı sergilenmesi de bireyin kendine zarar vermesi anlamına gelmektedir. Örneğin; bilgisayar oyunları oynamak normal sınırlar içinde bir rekreasyon davranışı olarak kabul edilebilirken oyundan alınan zevkin bağımlılığa dönüşmesi ve oyunun bırakılmaması sebebiyle uykusuz kalma, diğer işleri veya vazifeleri bu yüzden boşlama ya da erteleme bireyin kendi kendine zarar vermeye başlaması anlamına gelmektedir. Yine bireylerin dinlenme amacı ile başvurdukları düşük yoğunlukta etkinlik içeren ya da eylemsizliğe dayanan meşgaleler de tembelliğe yol açan düzeyde sıklıkla gerçekleştiriliyor ise bu tür davranışlar da bireylerin kendi kendine zarar verdiği davranışlar olarak kabul edilir. Bunun bir alt basamağında ise bireylerin yalnızca kendilerine değil, bilinçli ya da bilinçsiz olarak çevresine ve topluma zarar verdiği davranışlar bulunur. Topluma karşı zararlı davranışlar, bireylerin toplumsal normların ve yerleşik kuralların dışına taşan olumsuz, mantıksız ve kötü davranışlarda bulunmasını ifade eder. Kamu malına zarar vermek (duvarlara yazılar yazmak vb.), diğerlerinin canına veya malına zarar verecek davranışlarda bulunmak (trafikte araçla yarış yapmak vb.) vs. gibi davranışların tümü topluma karşı zararlı davranışlardır. Bireyler bu davranışlardan uygunsuz olmasına karşın belirli bir doyum elde ederler. Bu davranışlar bir seviyeden sonra suç olarak da kabul edilirler.



Şekil 2.1. Boş zaman davranışları örneklemini (Nash, 1953)

Öte yandan rekreasyon olsun olmasın sıfırın üstüne çıkmış her tür davranış asgari düzeyde uygun boş zaman davranışı olarak kabul edilir. Örneğin, *can sıkıntısına çare* olarak görülen eğlencelik, oyalanmalık hemen her türlü etkinlikler 1. basamakta yer alan çok az eğitim ve hazırlık gerektiren ya da hiçbir eğitim veya hazırlık gerektirmeyen *zaman öldürme*, tekdüzelikten kaçış davranışlarıdır. Bir üst basamağa yani 2. kata taşınan boş zaman davranışları *duygusal katılım* ifadesi olarak belirir ve bireylerin ilgilendikleri etkinliğe karşı bir bağlılık kurduğu, yaptığı işi takdir etmeye başladığı anlamına gelir. *Etkin katılım* ise ilgilenilen etkilığe karşı detaylı ve yeterli, bilgi ve beceri sahibi olunan bir aşamada, 3. seviyede, bireylerin etkinliğin içinde kusursuz bir bilinçle yer alması, etkinlik ile adeta özdeşleşmesi şeklinde nitelenir. Buraya kadar yükselerek gelen boş zaman değerlendirme davranışlarının bir üst basamağı (4. düzey) *yaratıcı katılım* seviyesidir. Bu düzeyde bireyler, boş zaman etkinliklerine sanat, müzik, araç-gereç vs. tüketicisi olarak değil üreticisi olarak; yani besteci, ressam, mucit ya da model yaratıcısı vb. şekilde katılım gösterirler. Yaratıcı katılım gösteren bireylerin rekreasyondan en öne çıkan beklentileri kendilerini ifade etmek olarak bilinir (Nash, 1953: 89).

2.3. Rekreasyon

Kökenbilimde 13. ve 14. yüzyıllara kadar uzanan geçmişi ile Latince’de bir hastalıktan sonraki iyileşme, eski haline dönme ve yenilenme anlamına gelen ‘Recreatio’, eski Fransızca’da dinçleşme, iyileşme anlamına gelen ‘Recreacion’ ve eski İngilizce’de de yine yenilenme, iyileşme anlamına gelen ‘Recreacioun’ kelimeleri ile nitelenmiş bu kavram (Dictionary, 2019), Türkçe’de ise bilim adamları tarafından sıklıkla “dinlenme, eğlenme, iyi vakit geçirme, beden ve ruh sağlığını koruma veya iyileştirme gibi amaçlarla boş zamanlarda gerçekleştirilen olumlu ve faydalı uğraşlar” anlamında kullanılan ‘Rekreasyon’ kelimesi ile ifade edilmektedir.

Jensen (1977: 11) bireyin, kişisel arzu ve isteklerini gerçekleştirmek ve şahsi doyuma ulaşmak için boş zamanları esnasında kendi seçtiği ve uyguladığı eylemleri ve deneyimleri rekreasyon olarak tanımlamaktadır. Butler (1940: 3) rekreasyonu boş zamanlarda gerçekleştirilen her çeşit etkinlik veya deneyim olarak nitelendirmiştir. Ancak bunun tek şartı, şahsen tercih ettiği etkinlik yolu ile katılımcısına neşe ve haz sağladığı gibi bireyi doğrudan doyuma da ulaştırmasıdır.

Rekreasyon bir tercihtir. Boş zamanın bilinçli bir kullanım biçimidir. Bu kavram, basitçe bir ifade ile çağdaş yaşamın rutinleri ve zorlu iş hayatının baskıları sonucunda bireyler üzerinde oluşan stres yükünün boşaltılması, hâlihazırda var olan sağlık durumunun korunması ve/veya geliştirilmesi amacı güdülen boş zamanların rahatlatıcı, mutluluk verici, olumlu ve faydalı, eğlence ve dinlence etkinlikleri ile değerlendirilmesi durumunu ifade eder.

Ancak boş zamanlarda gerçekleştirilen ve dinlendirici, rahatlatıcı, mutluluk verici bir etkiye sahip olması beklenen her türlü uğraş da rekreasyon olarak kabul edilemez. Etkinliklerin niteliği, niceliği, kullanım şekli ve sıklığı, bu faaliyetlerin rekreasyon olarak kabul edilip edilmemesi hususunda belirleyici bir etkiye sahiptir. Örneğin, rekreasyon olarak kabul edilen etkinlikler genellikle keyiflendirici ve mutluluk verici bir niteliğe sahiptir. Hâlbuki bu uğraşlar sonucu ulaşılan keyiflenme ve mutlu olma durumu bağımlılık yaratacak bir düzeye ulaşır ve sürekli arzulanır bir hal alırsa, bireyin yaşamda önceliklerini belirleyememesine yol açabilir ve böylesi bir durum da hayatın diğer alanlarında çeşitli olumsuzluklara sebep olacaktır. Rekreasyon, bir bütün olarak ele alınabilecek insan yaşamının önemli bir parçasıdır. Ancak insanların birincil ihtiyacı da değildir. Bu tür

faaliyetler aracılığı ile ulaşılan keyiflenme ve mutluluk duyumu, sadece yaşam ile uyum içinde olduğu ve yaşamın diğer alanlarını aksatmadığı takdirde gerçek anlamı ile tecrübe edilebilir. Aksi halde rekreasyondan söz edilmesi mümkün değildir. Benzer bir durum dinlenme ve huzur odaklı, daha düşük yoğunlukta eylemlilik içeren ya da eylemsizliğin araç olduğu farklı rekreasyonel etkinlikler için de geçerlidir. Rahatlama ve dinlenme eylemleri maksadını aşar ve süreklilik arz eden bir eylemsizliğe ve daha da kötüsü tembelliğe dönüşürse burada yine rekreasyondan bahsedilmesi söz konusu bile olmayacaktır.

Bireylerin boş zamanlarını anlamlı ve eğlenceli etkinliklerle gönüllü olarak değerlendirmesi şeklinde ifade edilen rekreasyon (Cordes ve Ibrahim, 2002: 234), iç ve dış mekânlarda gerçekleştirilen spor ve egzersiz gibi fiziksel açıdan yoğun aktiviteler olduğu kadar fiziksel olarak daha az etkin olunan (müzik, kültür, sanat vb.) çok çeşitli ve yaratıcı etkinlikleri de tanımlama gücüne sahip, kapsamlı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Varoluşu anlamlandırma ve yaşamı anlamlı kılma çabasına destek olmaktadır. Boş zaman ve rekreasyon etkinlikleri günümüzde, iyi oluş için kritik önemde bir yaşam bileşeni olarak görülmektedir.

2.3.1. Rekreasyonun özellikleri

Bireyler kendilerine en uygun olduğunu düşündükleri, yeni, farklı ve kolaylıkla üstesinden gelebileceklerine inandıkları etkinliklere katılım gösterme eğilimindedirler. Etkinlik tercihinde ya da katılımda ve dahi katılım sonrasında etkinliği sürdürmede birey kendi seçimini özgürce kendisi yapar. Rekreasyona bireyler hiçbir zorlama, baskı bulunmadan tamamen kendi tercihleri ile gönüllü olarak katılım gösterirler. Dolayısı ile rekreasyonda *gönüllülük esastır*. Bireylerin yaşamsal zorunlulukları ve sorumlulukları tamamlandıktan sonra onu boş zamanlarında herhangi bir mekâna veya zamana bağlayan hiçbir unsur bulunmadığı için bireyler tamamen kendi hür iradeleri ile hareket edebilirler. Bu açıdan bakıldığında, rekreasyon faaliyetlerinin katılım gösteren bireylere *özgürlük hissi* yaşattığı yorumu yapılabilmektedir. İnsanların en fazla tat aldıkları, haz duydukları uğraşlar başarabildikleri ile ölçülür. Bu önermeye uygun olarak bireylerin bir işten ya da uğraştan mutlu ayrılması isteniyorsa bilgi ve becerilerinin buna uygun olması gerekmektedir. Bireylerin orta veya uzun bir süreç sonunda sonuç alabilecekleri etkinliklere (vücut geliştirme, dil öğrenme vs. gibi) katılım gösterdikleri bazı durumlarda anlık başarısızlıklar ya da tam anlamı ile sağlanamayan başarımlar söz konusu olabilir. Bu gibi durumlarda

bireylerin uzun vadeli amaçlarına ulaşabilmesi için etkinliğe devamı esastır. Ancak yine de uzun, orta ya da kısa vadeli olsun, bireyler bir etkinlik ile uğraşımından arzu ettikleri doyum, haz, neşe veya mutluluğu elde edemiyorlarsa o etkinliği sonlandırabilirler. Öyleyse bir etkinliğin rekreasyon olarak kabul edilebilmesi için gönüllülük dışında *etkinliği sürdürme ya da etkinliğe katılım gösterme zorunluluğu bulunmamalıdır*. Belki de rekreasyonun en önemli özelliği insanların bu tür etkinliklere boş zamanlarında katılım gösterebiliyor olmasıdır. Bireylerin eş zamanlı olarak hem çalışması, okula gitmesi hem de kendisini mutlu eden diğer eğlenceli uğraşlarla ilgilenmesi mümkün değildir. Kişi serbest zamanlarında gerçekleştirmesi gereken bazı sorumluluk ve zorunlulukları (temizlik, alışveriş vs.) ile aynı anda bu tür eğlenceli işlere de ilgi gösteremeyeceğine göre, kendisini mutlu eden ve arzu ettiği uğraş ve etkinliklerle meşgul olabilmesi için geriye yalnızca boş zamanları kalır. O halde, rekreasyon yalnızca *boş zamanlarda yapılır*. İnsanların rekreasyon yaşantısı sergilemesinin önünde, kimlik ve kişilik özelliklerine dair hiçbir kısıt ya da engel bulunmamalıdır. Kadın, erkek ya da kendisini her ne cinsel yönelimde tanımlıyor olursa olsun, başkalarının yaşam tarzlarına müdahale etme girişiminde bulunmayan, her yaştan, her bölgeden ve her kesimden insanların boş zamanlarını arzu ettikleri etkinliklere katılım göstermek yolu ile rekreasyon yaşantısını deneyimleme hakkı bulunmaktadır. Rekreasyon, *herkesin katılımına imkân verir*. Evde, ev dışında, her tür açık ya da kapalı ortamlarda, şehiriçi veya şehirdışı alanlarda, doğada, her tür mevsim ve iklim şartlarında rekreasyonel etkinlikler gerçekleştirilebilir. Rekreasyonda etkinlikler için *iklim, mekân ya da ortam kısıtlaması bulunmamaktadır*. Dinlenme, eğlenme ya da isterse kendini geliştirme olsun, rekreasyon nitelikli hemen her boş zaman davranışı *etkinlik gerektirir*. Kolay, zor, basit karmaşık, tek seferlik ya da tekrarlı fark etmeksizin bütün rekreasyonel etkinlikler zihinsel, bedensel ya da ruhsal bir eylemlilik üzerinden yürütülür. Bireyler bu türden faaliyetlere katılmak suretiyle mutlu olurlar. Aslen rekreasyonel etkinliklere katılımdan beklenen en temel çıktı da bireylerin bu uğraşları neticesinde anlık ya da sürekli bir doyuma ulaşması, zevk alıp mutlu olmasıdır. Faaliyetlerin her bir kimse için ortak ödülü kişisel mutluluk ise açıkça söylenebilir ki *rekreasyon neşelendiren ve mutlu eden bir eylemliliktir*. Rekreasyonel etkinlikler bütün insanlar için ortak bir dil oluştururlar. Müzik, spor, resim ya da güzel sanatlar gibi etkinlikler Dünya'nın her yerinde benzer amaçlarla gerçekleştirilir ve benzer anlamlar taşırlar. Rekreasyon *evrensel insani bir değerdir*. Bu ve buna benzer etkinlikler vasıtası ile rekreasyon insanlara *kendilerini ifade edebilme ve yaratıcılıklarını yansıtabilme* imkânı tanır. Rekreasyona katılımın toplumsal faydaları bulunsa da katılım bireyseldir ve ortak amaçlarla gerçekleştirilse dahi katılımın herkes için bireysel bir amacı bulunmaktadır.

Ayrıca, rekreasyonel etkinlikler bireylere çeşitli olumlu ve faydalı *bireysel ve toplumsal nitelikler kazandırır*. Kişilerin psikolojik dengelenimleri, bedensel ve ruhsal sağlık kazanımları, kişilik ve karakter gelişimleri, anlayış ve saygı sahibi olmaları, vatandaşlık duygularının gelişimleri, toplumsal değerlere uygun davranışlarda bulunmaları vs. bu bireysel ve toplumsal niteliklere örnek olarak gösterilebilir. Rekreasyon olarak kabul gören boş zaman etkinliklerinin bölgesel, kültürel ve toplumsal değerlere aykırı düşmemesi beklenir. Dolayısı ile rekreasyonel etkinlikler *geleneklere, göreneklere, törelere, ahlaki ve manevi değerlere uygun düşmeli ve sosyal normları aşmamalıdır* (Bailey & Hoffman, 1991:11; Jensen, 1977: 11; Sweet, 1987: 1; Karaküçük, 2005: 69-76).

2.3.2. Rekreasyon ihtiyacı

Rekreasyon; geçmişten beri canlanma, yenilenme, kendine gelme ve yeniden doğuş kavramları ile açıklanmıştır. Daha güncel bir ifade kullanmak gerekirse, biz buna ‘yakıt ikmal’ benzetmesi yapabiliriz. Kavramın gerçek doğasını ve işlevini yansıtan ‘yakıt ikmal’ ifadesinin gerektirdiği üzere rekreasyon; karmaşık, çağdaş yaşamımızın sıkıntıları sebebiyle her birimiz için sıklıkla yinelenmesi (başvurulması) gereken bir zorunluluk (gereksinim) halini almıştır (Jenny, 1956: 13). Bucher (1954: 22) rekreasyonu, zihinsel, fiziksel ve duygusal sağlığa, toplumsal birlik, ekonomi, karakter gelişimi ve demokratik yaşam gibi sosyal değerlere olumlu katkıları olan temel ve insanı bir ihtiyaç olarak nitelemiştir. Rekreasyon insanların stresle mücadelesine (Iwasaki ve Mannell, 2010) ve zorlu yaşam şartlarına göğüs gerebilmesine yardımcı olan tamamlayıcı bir yaşam bileşenidir (Kleiber, Hutchinson ve Williams, 2002).

Charles K. Brightbill (1960: 5) ‘The Challenge of Leisure’ adlı eserinde boş zamana sahip olmak üzerine şöyle söylemiştir:

“Makineleşme ve tıp alanındaki araştırmalar ve gelişmelerin sonucunda çağdaş insan ömrü ortalama bir yüzyıla uzadığında, sahip olunan boş zamanlar giderek artacak, belki üç gün hafta sonu olan bir yaşam düzenine geçilecek, zorunlu emeklilik yaşı ise bir hayli düşük kalacaktır. Bu kadar boş zamanın üstesinden gelebilmek için hazırlıklı mıyız?”

Rekreasyona değer kazandıran en önemli nokta onun bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına yanıt verebilecek nitelikte bir olgu olarak öne çıkmasıdır (Günışık, 1963). Rekreasyon

insanların sıradanlaşmış hayatlarının dışına çıkmalarına, dinlenmelerine, eğlenmelerine, kişisel gelişim sağlayabilmelerine, işte veya yaşamlarının diğer bölümlerinde verimlerini artırabilmelerine imkân sağlaması ile öne çıkmaktadır. Sorumlulukların arttığı, yaşamın daha karmaşık ve mücadelelerle dolu bir hal aldığı dönemlerde, bireyleri içine düştüğü sıkıntılarından uzaklaştırabilecek ve onlara sorunlarını çözüme ulaştırmalarında yardımcı olacak bir araç olarak rekreasyona ihtiyaç duyulur.

İhtiyaçlar, genel olarak bir eksiklik hissi ve bununla beraber bu eksikliğin giderilmesi arzusu şeklinde ifade edilir (Toskay, 1983: 114). Öte yandan Languar (1991: 19) *yaşamsal ya da sosyal bir gerekliliğin açığa çıkması* biçiminde de bir ihtiyaç tanımlaması yapmıştır. İnsanlar, birşeyin eksikliğini hissettikleri vakit bu eksikliklerini gidermek üzere maksatlı eylemlere girişirler. Maksatlı eylemlerin hemen hepsi bir ihtiyacı karşılamaya yöneliktir. İhtiyaçlar davranışları başlatırlar ve biçimlendirirler. İhtiyaçlar her insan için aynı şekilde açığa çıksalar da tür, sıklık ve şiddet bakımından farklılaşırlar. Bazıları için yemek yemek öncelikli bir ihtiyaç olarak belirirken bazıları için eğlenmek ön plandadır. İhtiyaçlar farklı biçimlerde sınıflandırılabilir. Bunlardan ilki, ihtiyaçları *birincil* ve *ikincil* ihtiyaçlar şeklinde sınıflandırmadır. İnsanların birincil ihtiyaçları, yaşamı devam ettirebilmek için gerekli yemek, içmek, barınmak, dinlenmek, uyumak, cinsellik vs. gibi unsurlara işaret etmektedir. Temel ihtiyaçlar olarak açıklanabilen bu tür gereksinimsel karşılandıkça aynı şiddet ve sıklıkla tekrarlanırlar. Tamamlayıcı ihtiyaçlar olarak nitelenen ikincil ihtiyaçlar ise düşünce ve duygularla ilgilidir; sosyal ve psikolojik bir yapıda açığa çıkarlar. Şefkat, yakınlık kurma, sahip olma, yarışma, takdir görme, saygınlık, kendini gerçekleştirme vb. biçimlerde açığa çıkan ikincil ihtiyaçlar karşılandıkça; bilgi, görgü ve tecrübe arttıkça daha da artan bir şiddetle yinelenirler.

Maslow'un *İhtiyaçlar Hiyerarşisi* (1943) insanların farklı ihtiyaçlarını, dürtü ve arzularını önem ve öncelik sırasına göre oldukça uygun bir yöntemle sınıflandırmaktadır. İhtiyaçların bu esasa uygun olarak derecelendirilmesi, bizlere insanın öncelikle yaşamsal önemi bulunan bazı biyolojik gereksinimlerini karşılaması gerektiğini ve ancak bunların karşılanmasından sonra sosyal, psikolojik ve ruhsal ihtiyaçlara dair güdülenmelerin açığa çıkabileceğini, bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için elverişli ortamların oluşabileceğini ifade eder.



Şekil 2.2. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi (Maslow, 1943)

Bedensel (maddi) ihtiyaçlar, insanların yaşamlarını sağlıklı bir biçimde sürdürebilmeleri için gerçekleştirmeleri gereken zaruri eylemlerden oluşmaktadır. Düzenli ve sağlıklı uyuyamayan, temiz hava soluyamayan, yeterli ve kaliteli su tüketemeyen, karnını doyurmada sıkıntı çeken vs. kimseler için eğlenme, aşk, özgürlük vb. konular çok bir şey ifade etmeyecektir. İnsanlar herşeyden önce temel yaşamsal ihtiyaçlarını asgari düzeyde karşılayabilmelidirler. Daha sonra ise kişisel güvenliklerinin sağlanması, iş güvencelerinin bulunması, sağlığı tehdit eden unsurların ortadan kaldırılması, mülkiyet hakkının teminat altına alınması vs. gibi unsurların çatısı konumunda olan *güvenlik ihtiyacı* açığa çıkmaktadır. Canı ya da malı tehdit altında olan kimseler için bu ihtiyaç yerine göre birincil öncelik de kazanabilir. Yine iş ve çalışma güvencesi anlamına da gelen sosyal güvenlik politikaları ve uygulamaları da yaşamın idamesi için gerekli bedensel ihtiyaçların karşılanabilmesinin temel yolu olduğu için yerine göre temel bir ihtiyaç olarak belirebilir. Bedensel ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçları karşılandıktan sonra insanların sevme, sevilme ve ait olma ihtiyaçları açığa çıkar. *Sevgi ve ait olma ihtiyacı* diğerleri ile bir arada olmak, başkaları tarafından kabul görmek, arkadaş olmak, çevre sahibi olmak, eş olmak, aile kurmak, samimiyet ve bağlılık gibi gereksinimler olarak baş gösterirler. Ayrıca bu ihtiyaçlar çoğu zaman açlık, susuzluk gibi birincil öncelikli ihtiyaçlar kadar şiddetlenebilirler. Bireyler bu ihtiyaçlarını uygun ve nitelikli ilişkiler kurarak karşılayabildikleri ölçüde doyuma ulaşabileceklerdir. Bunlardan da sonra, insanlar hem kendilerine hem de diğerlerine önemli görünmek arzusu duyarlar. Bireyler özgüven duygularını ve öz niteliklerini güçlendirerek saygınlık kazanmaya ve takdir edilmeye çalışırlar. Eğer bunları başaramazlarsa insanlarda olumsuz duygular belirme ihtimali doğar. Saygı duyulma, itibar görme, tanınma vs. olarak şekillenen *takdir görme ihtiyacı* insanların yaşamsal tercihlerine ve davranışlarına yön verir. Bu ihtiyacı duyma

düzeşine erişmiş insanlar yaşam alanlarını, ulaşım tercihlerini, temasta oldukları insanları ve boş zaman davranışlarını incelikle seçerler. İhtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağı olan *kendini gerçekleştirme ihtiyacı* genellikle daha alt düzey ihtiyaçların tamamı karşılanmadan önce kendisini göstermez. Bireyler, yetkinlik seviyelerinin artması, bilgi, beceri ve donanımlarının gelişimi ile birlikte sıradan olmayan, farklı yöntemlerle kendilerini ifade etme ihtiyacı duyarlar. Bu ihtiyaç, bireyleri öz-doyuma ulaştıran yaratıcı eylemlerde bulunma vasıtası ile zirve deneyimler yaşama gereksinimi olarak su yüzüne çıkar (McLeod, 2018).

Rekreasyona hem kişisel hem de toplumsal açıdan ihtiyaç duyulur. Kişisel olarak; bedensel gelişim yarattığı, ruh sağlığı kazandırdığı, insanı sosyalleştirdiğı, bireysel becerileri ve yetenekleri geliştirdiğı, yaratıcı gücü açığa çıkardığı, çalışma başarısına ve iş verimine katkıları bulunduğu, ekonomik hareketi geliştirdiğı, insanı mutlu ettiğı için rekreasyona ihtiyaç duyulur. Ayrıca toplumsal dayanışma ve bütünleşmeyi desteklediğı, demokratik bir toplum yaratılmasını teşvik ettiğı için de rekreasyona toplumsal açıdan ihtiyaç duyulur. Bu ihtiyaçların tamamı faydalı boş zaman davranışları ve rekreasyon tercihleri ile karşılanabilir (Karaküçük, 2005: 92-102). İnsanlar, ihtiyaçlarını etkili, faydalı ve olumlu boş zaman uğraşları ve rekreasyon etkinlikleri yolu ile karşılayamazlarsa, bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına genellikle daha durağan, edilgen, olumsuz ve hatta zararlı işlerle meşgul olurlar.

2.3.3. Rekreasyona katılımı etkileyen unsurlar

Boş zaman kavramı, birey ve toplum için değerinin ve öneminin anlaşılması, rekreasyona olan talebin de atması ile birlikte ekonomik bir olgu ve ticari bir işkolu haline gelmiştir. Bilhassa, boş zaman değerlendirme davranışlarının en belirgin etkinlik alanları olan spor ve turizm faaliyetleri hususunda Dünya'da ve Türkiye'de dikkat çekici bir ivmelenme yaşanmaktadır. İnsanların boş zaman uğraşlarına ve rekreasyon etkinliklerine gösterdikleri ilgi katılımdaki bu ciddi yükselişin bir takım destekleyici (sosyal, ekonomik vb.) ve bazen de kısıtlayıcı (bireysel, bireylerarası vb.) etken unsurları bulunmaktadır. Arzu edilen olumlu boş zaman davranışlarını yönlendiren ve bireyleri rekreasyon yaşantısına teşvik eden bazı destekleyici unsurlar;

- Boş zamanların nicelik olarak artışı,
- Gelirlerin (harcanabilir) olarak artması,

- Teknolojik gelişmelerin kolaylaştırıcı etkisi,
- Kentleşme,
- Geleneksel medya ve sosyal medya,
- Kültürel zenginlik,
- Eğitim seviyelerindeki artış,
- Araç, gereç ve malzeme temininin kolaylaşması vs. şeklinde sıralanmaktadır (Karaküçük ve Akgül, 2016: 93).

İnsanların boş zamanlarında ne tür ihtiyaçlara cevap bulmak için güdülendiklerine, hangi etkinlik ve uğraşlar ile bu ihtiyaçlarını karşılayabileceklerine ve tam olarak ne yapmaları gerektiğine dair işleyiş oldukça karmaşıktır; bu süreç sayısız olumsuz unsur tarafından etkilenir. Böylesi bir durum ise bireysel, bağımsız ve özgür yapısı ile insanların boş zamanlarını ve rekreasyonel tercihlerini gölgede bırakmaktadır. İnsanların boş zamanlarında ilgi duydukları uğraşlara ve rekreasyonel etkinliklere katılımlarını sınırlandıran ve bazı durumlarda durdurma noktasına getiren olumsuz etken unsurlar rekreasyonel kısıtlayıcılar olarak nitelendirilir. Bazı baş etme yöntemleri ile belirli kısıtlayıcı unsurların aşılması mümkün olsa dahi bu kısıtlayıcıların artçı etkileri boş zamanlarda katılım gösterilen etkinliklerden tam bir doyum alınmasının önüne geçebilir. Kısıtlayıcılar genellikle para ya da zaman darlığı şeklinde kolaylıkla ifade edilir. Hâlbuki durum bu kadar kolay değildir (Karaküçük, Göral ve Akgül 2017: 237).

Destekleyici unsurlar

Geçen yüzyıllarda başlayan sanayileşme ve üretimde teknolojik gelişmelerin etkisi ile işte insan gücüne duyulan ihtiyaç azalmış, çalışmada önemli bir verimlilik artışı sağlanmıştır. Yenilikçi üretim teknikleri ile birlikte çalışma koşulları iyileşmiş ve insanların sahip oldukları çalışma sonrası yaşam alanı olan serbest zamanları ve buna bağlı olarak da boş zamanları artmıştır. Sanayileşme sonrasında görülen ve çağdaş yaşamı biçimlendiren bu gelişmeler; *ekonomik verimlilik ve çalışma koşullarındaki gelişmeler* boş zamanları nicelik olarak artırdığı için çağdaş yaşamda insanların rekreasyona katılımını destekleyen bir etken haline gelmiştir. Yalnız çoğu zaman boş zamanların artmış olması tek başına olumlu bir anlam teşkil etmemektedir. Bununla birlikte insanların boş zamanlarında uğraşmayı arzuladıkları rekreasyonel etkinliklere katılım gösterebilmeleri için parasal imkânlarının da

asgari düzeyde yeterli olması gerekmektedir. 18. yüzyılda yaşanan ve bütün çağdaş yaşamı derinden etkileyen, baştan sona biçimlendiren *Sanayi Devrimi*'nin bir sonucu olarak gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin milli gelirlerinde büyük artışlar gözlenmiştir. Bu sonuca bağlı olarak elbette ülke vatandaşlarının milli gelirden aldıkları pay da artmış ve sonuç olarak insanların harcanabilir gelirleri artmıştır. Bireylerin maaşlarını aldıktan sonra yaptıkları zorunlu ödemelerden arta kalan ve diledikleri gibi harcayabilecekleri miktar olarak hesaplanan *harcanabilir gelirin artışı* rekreasyona katılımı kolaylaştırmaktadır. Öte yandan *şehirleşme* de rekreasyona katılımı ironik de olsa destekleyen bir yapıdadır. Şehir yaşamı ve betonlaşma insanları doğal ortamlardan ve doğal yaşamdan uzaklaştırmaktadır. Yoğun iş yaşamları, saate sıkı sıkıya bağlı olan çalışma düzenleri, katı ve genel olarak hareketsizliği açığa çıkaran yaşamsal koşulları, bir yerden bir yere ulaşım için yollarda geçirilen verimsiz zamanları ile şehir yaşamı çoğu insan için tek düze, can sıkıcı, baskıcı ve yeknesak bir yaşam anlamına gelmektedir. Bu koşullar insanlarda, boş zamanlarda doğal olana ve doğaya kaçış arzusu yaratmaktadır. Tek düze yaşamdan sıkılan bireylerin yenilik, baskıcı ve katı kurallardan kaçmak isteyen insanlar için özgürlük, yapay ortamlardan ve betonlaşmadan bıkan kimseler için doğaya dönüş anlamına gelen rekreasyon, şehirleşmenin desteklediği değil ancak doğurduğu bir ihtiyaç olarak; dolayısı ile katılımı destekleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Nüfus artışı da rekreasyona katılımı etkileyen bir diğer etmen unsur olarak göze çarpmaktadır. Nüfus artışının ve hareketliliğinin rekreasyona katılıma hem olumlu hem de olumsuz etkileri bulunmaktadır. *Nüfus yoğunluğu ve artışı* özellikle şehirlerde park ve bahçelerin, spor tesislerinin, oyun alanlarının, gençlik ve kadın merkezlerinin vd. rekreasyonel kaynak nitelikli alanların, hizmet ve tesislerin yetersiz kalmasına sebep olmaktadır. Bu olumsuz sonuca, nüfus artışı ile birlikte yeni yerleşim yerlerinin kurulması ve kamu ihtiyacına yönelik inşa edilen tesislerin (okullar, hastaneler, hizmet binaları vb.) kapladığı alanlar da eklenince yerleşim bölgelerindeki, özellikle şehirlerdeki yeşil alanların, yani doğal rekreasyon alanlarının nasıl daraldığı kolaylıkla görülebilir. Ancak bu daralma, şehirleşmede de olduğu üzere ters bir etki yaratarak, eğitim seviyesi toplumun diğer kesimlerine kıyasla görece daha yüksek bireylerin (özellikle şehirlerde yaşayanlar, çocuklar ve gençler olmak üzere) yeni fikirlere ve düşüncelere açık olmalarından dolayı daha nitelikli, ciddi ve incelikli boş zaman uğraşlarına yönelmelerine sebep olmaktadır. Bireyler bu sebeplerle tüketici boş zaman davranışlarından daha çok üretken ve yaratıcı rekreasyonel etkinliklere (spor, sanat, müzik, edebiyat, seyahat vb.) arzu duymaktadırlar. Sonuç olarak bu talepleri karşılamak üzere kamu ya da özel iştirakler tarafından gerçekleştirilen girişimler, rekreasyonel kaynakların çeşitlenmesini ve daha

kolay ulaşılabilir bir hale gelmesini sağlamakta ve rekreasyona katılımı destekler bir ortam yaratmaktadır. Çağdaş yaşamı şekillendiren *teknolojik gelişmeler* yalnızca işe harcanan zamanı azaltmakla kalmayıp serbest zamanlarda yerine getirilmesi gereken *zorunluluk* ve *sorumluluk* nitelikli uğraşları da kolaylaştırarak serbest zaman meşguliyetlerine harcanan zamanı da ayrıca azaltmaktadır. Temizlik, bakım, yeme-içme vs. gibi ihtiyaçlar için özel olarak tasarlanmış ve üretilmiş çamaşır ve bulaşık makineleri, fırınlar, buzdolapları vb. cihazlar ile birlikte gelişen ulaşım ve iletişim imkânları bireylerin serbest zamanları içerisinde yer alan boş zamanı nicelik olarak artırmaktadır. Dahası teknolojik gelişmeler sayesinde üretilen birçok ürün daha öncesinde uzak durulması gereken işleri ve bölgeleri birer rekreasyonel kaynak haline dönüştürmüş (debisi yüksek ve tehlikeli akarsularda güvenlik önemleri alarak özel olarak bu iş için üretilmiş bot kullanarak *rafting* yapmak, uçuş ve süzülme giysisi olan *wingsuit* ile uçurumlardan kendini boşluğa bırakmak, ayaklardan özel bir halat ile bağlanarak yükseklerden atlayıp *bungee-jumping* yapmak vs.), daha önce akla bile gelmeyecek etkinlik ve uğraşların (rüzgar tüneline serbest düşüş deneyimi, etkileşimli cihazlar kullanarak bilgisayar oyunlarının içinde yer alma, simülasyonlar yoluyla gerçekte çok riskli iş ve uğraşları tehlikesizde deneyimleme vs.) doğmasına sebep olmuştur. Elbette bütün bu araç-gereç temini rekreasyona katılımı desteklemekte tek başına yeterli olmamaktadır. Bu imkânların farkında olmak ve bunların nasıl kullanılabileceğini bilmek de gerekmektedir. Burada eğitimin önemi açığa çıkmaktadır. İnsanlar boş zamanlarında neler yapabileceklerinin farkında olmalı ve ayrıca arzu ettikleri uğraş ve etkinliklerle nasıl meşgul olabileceklerine dair yeterli bilgi ve beceri sahibi olmalıdırlar. Eğitim ile rekreasyona katılım arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. *Eğitim düzeyi* yüksek olan insanlar daha olumlu boş zaman davranışları geliştirmekte, rekreasyona daha fazla ve daha çeşitli etkinlikler tercih ederek katılım göstermektedir (Tezcan, 2015: 56). Ayrıca eğitim seviyesinin yükselmesi ekonomik verimliliği ve geliri de artırmaktadır. Bu ise bireylere boş zamanlarını daha nitelikli kullanabilme imkânı sunmaktadır. İnsanlar ne kadar uzun bir süre nitelikli eğitim faaliyetlerinin ögesi olurlarsa, o kadar yüksek bir ihtimal ile boş zamanlarda rekreasyona katılım gösterirler.

Kısıtlayıcı unsurlar

Bireylerin belirli rekreasyonel aktivitelere katılımını tamamen durduran unsurlar *engeller* olarak ifade edilmektedir. Bu unsurlar etkinliklere katılımı tamamen durdurabileceği gibi birey bir şekilde bu engeli aşmayı çalışarak etkinliğe katılım göstermeyi denese de asla tam

performans alınamayacak ve etkinlikten beklenen olumlu çıktılar büsbütün veya eksiksiz olarak karşılanamayacaktır. Örneğin sporcu bir birey için iyileşmesi mümkün olmayan bir felç durumu engel olarak ifade edilebilir. Ayrıca bir kimsenin düzeltilmesi imkânsız bir görme kusurunun olması da okçuluk ile uğraşmasına engel teşkil edecektir. Bu gibi durumlar bireylerin arzulara dahi belirli etkinliklere katılımlarının önünde aşılması mümkün olmayan setler gibi engel oluşturur. Ancak bazı durumlar vardır ki telafisi mümkün olabilir. Örneğin bacağını kaybetmiş bir koşucunun takma bacak yardımı ile koşmaya devam edebilmesi gibi. Bu gibi durumlar çeşitli yöntemler ile aşılabildiği için böylesi zorluklar da kısıtlayıcı unsurlar olarak belirtilir.

Çoğu zaman farklı ve istenilen rekreasyon etkinliklerine ulaşmada, bireyin kendisinden veya kendi dışında oluşan nedenlerden dolayı zorluklar, çoğu zamanlarda da olanaksızlıklar yaşanır. Bu gibi durumlarda karşılaşılan, boş zaman ve rekreasyon etkinliklerine katılımı güçleştiren ve bununla baş edilmez ise katılımı duraklatan unsurlar *rekreasyon kısıtlayıcıları* olarak adlandırılır. Bu anlamda “*kişisel veya çevresel etkilenmeler sonucu rekreasyonel etkinliklere katılamamaya engel, katılımı sağlayan zorluklara ise kısıtlayıcı*” denilebilir (Karaküçük, Göral ve Akgül, 2017: 237-301).

2.3.4. Rekreasyon kısıtlayıcıları

Rekreasyon kısıtlayıcıları, insanların rekreasyonel etkinliklere katılımlarını, boş zaman hizmetlerine gösterdikleri ilgiyi ve boş zaman hizmet alanlarının kullanımlarını (parklar vs.) zorlaştıran; katılım gösterme imkânı bulunsa dahi rekreasyonel etkinliklerden beklenen çıktılarını (keyiflenme, mutlu olma, dinlenme, gelişim vs.) zayıflatan unsurlardır. Yaşamın daha başka alanlarındaki davranışlarda da olduğu gibi rekreasyon nitelikli boş zaman davranışlarını kısıtlayan unsurlar, insanların kişisel özelliklerinin, içinde var oldukları toplum değerlerinin, kültürün, etkileşimde oldukları diğerlerinin tutum ve tavırlarının, çevresel koşulların vb. etmenlerin yoğun etkisi altında biçimlenirler (Karaküçük, Göral ve Akgül, 2017: 237-301).

İçsel kısıtlayıcılar

İçsel kısıtlayıcılar, insanların boş zaman tercihlerini baskılayan ve rekreasyonel etkinliklere katılımlarını olumsuz yönde etkileyen psikolojik durumları ve bireysel özellikleri

tanımlamak için kullanılır. Bu türden kısıtlayıcılar, çoğunlukla yeteneklerin ve becerilerin algılanma şekli, etkinliklerin bireysel becerilere uygunluğu veya uygulamaların kişi ya da çevresi açısından elverişliliği üzerine sahip olunan inançlar ve tutumlar üzerinden gelişir. Kendini iyi hissetmeme, bunalma, depresyon, aşırı kaygılanma, dini ve kültürel sınırlılıklara bağlılık, muhafazakâr tutum, aile veya çevre baskısı, öz-yeterlilikler, yeteneksizlik, ilgili etkinliğin bireysel ya da toplumsal açıdan kabul edilebilir olmaması durumu vs. gibi öz değerlendirmeler boş zaman yönelimlerini daha en başından itibaren sınırlandıran ya da duraksamaya uğratan içsel kısıtlayıcılara verilebilecek en açık örneklerdir (Crawford, Jackson ve Godbey, 1991).

Bireylerarası kısıtlayıcılar

Bireylerarası kısıtlayıcılar, özetle insanların birbirleri ile olan uyumsuzlukları veya çevreleri ile yaşadıkları çatışmalar olarak tasvir edilebilir. İnsanların birbirleri ile ya da çeşitli diğer topluluklar ile kurdukları ilişkilerin özelliklerine göre açığa çıkabileme ihtimali bulunan uyumluluk sorunları, bu kimselerin rekreasyonel tercihlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileme olasılığı taşımaktadır. Eğitim düzeyi, inançlar, dil ve iletişim, etnik unsurlar vs. birçok çeşitlilik, yaşamın diğer her alanında da olduğu gibi insanların öz niteliklerine ve çevresel koşullara bağlı olarak bireyler arasında birer ayırım unsuru şeklinde görülme ihtimali taşır. İnsanların rekreasyonel eğilimleri ve boş zaman davranışları, böylesi bir durum açığa çıktığında, bundan kaçınılmaz olarak (çoğunlukla olumsuz olarak) etkilenir. Örneğin; bir aileyi ele alacak olursak, eşlerin kişisel boş zaman değerlendirme eğilim ve yönelimlerinin, rekreasyonel tercihlerinin ya da ortak katılım gösterilse dahi etkinliklerden beklentilerinin ayrışması, rekreasyonel davranışları bireylerarası açıdan kısıtlayıcı bir unsur olarak tanımlanır (Crawford, Jackson ve Godbey, 1991).

Yapısal kısıtlayıcılar

Yapısal kısıtlayıcılar, olanaksızlıklar, toplumun değişmez değer yargıları, kültürel davranış kalıpları, geleneklere ve göreneklere aykırılık, sosyal çevrenin tepkisi, dini inançların bağlayıcılığı, maddi imkânsızlıklar vb. gibi insanların boş zamanlarında yapabileceklerini olumsuz etkileyen; boş zaman davranışlarının ve rekreasyonel tercihlerinin şekillenmesini ya da tam bir özgürlük içinde gerçekleşmesini zorlaştıran harici unsurlardır (Raymore, 2002). İmkânların kısıtlılığı veya çevresel (insani ya da doğal açıdan) uygunsuzluk şeklinde

de ifade edilebilecek bu kısıtlayıcılar, daha basit bir ifade ile ilgilenilen etkinliklere katılım için gereken olanaklardan yoksun olmak şeklinde ifade edilebilir. Boş zamanın, paranın, iklim ve ortam koşullarının, araç ve gereçlerin yetersizliği ya da tesis yokluğu bu türden kısıtlayıcılara verilebilecek en bilinen örneklerdir. Bununla birlikte sosyal veya coğrafi soyutlanma durumu da en belirgin yapısal kısıtlayıcılar arasında göze çarpmaktadır (Karaküçük, Göral ve Akgül, 2017: 237-301).

Kısıtlayıcılarla baş etme yöntemleri

Bir zamanlar, boş zaman etkinlikleri ile ilgilenimin ve rekreasyona katılımın önünde aşılması mümkün olmayan dağlar gibi engeller olduğu düşünülen kısıtlayıcı unsurların, halen etkin bir biçimde var olmalarına ve ciddi boyutlardaki olumsuz etkilerine rağmen, bugün birçok insanın kişisel niteliklerine ve içinde bulunduğu durumun özgün yapısal özelliklerine uygun mücadele yöntemlerine başvurarak dilediği uğraşlar ile ilgilenebildiği ve arzuladığı hemen her etkinliğe katılma imkânı bulabildiği görülmektedir (Jackson, Crawford ve Godbey, 1993; Godbey, Crawford ve Shen, 2010). Bu mücadele yöntemleri temelde iki başlık altında toplanarak açıklanmaktadır. Bunlar; *davranışsal* ve *bilişsel* mücadele yöntemleri şeklinde sunulur.

Olumlu boş zaman davranışlarına engel olan ya da bu davranışları kısıtlayan çok çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler tarafından en başta içsel güdülenmeler olmak üzere gerçek davranışlar baskılanabilir ya da bastırılabilir. Kısıtlayıcı unsurlar içsel ya da dışsal kaynaklardan desteklenebilir. Bir kimse, herhangi bir dileğini gerçekleştirmek ya da herhangi bir ihtiyacını karşılamak üzere harekete geçtiğinde, bu davranışını bireysel ya da toplumsal ahlaka uygun bulunmaması veya diğerlerinin talepleri ile çatışıyor olması gibi sebepler yüzünden sonuca ulaştıramayabilir. İçsel etmenlerden beslenen böylesi bir olumsuz durum insanın gerilmesine ve bunalıma girmesine yol açabilir. Öte yandan, insanların hedefleyip, gerçekleştirmeye çalıştığı bir işi başarı ile hayata geçirmesini imkânsız hale getiren dışsal unsurlar da bulunmaktadır. Örneğin, tatile çıkma arzusunda olan bir kimsenin harcanabilir gelirinin bu iş için yetersiz kalması, o tatilin maddi imkânsızlıklar yüzünden gerçekleştirilememesi anlamına gelir. Oysa birey, bu kısıtlayıcı unsura karşı davranışsal yöntemlere başvurarak bir çözüm yolu bulabilir. Ek maddi kaynak yaratabileceği bir eyleme (fazla mesai, ikinci bir iş vs.) girişebilir ve bunun neticesinde ise tatil yapma imkânına kavuşabilir. Davranışsal mücadele yöntemi, rekreasyonel kısıtlayıcılar baş gösterdiğinde

bireylerin “bu sorunu aşmak üzere” bir diğer yol ya da başka bir seçenek araması; katılım göstermek arzusunda olduğu rekreasyonel etkinlik ile doğrudan bağı olmayan diğer alanlara müdahale ederek mevcut olumsuz durumun üstesinden gelmeye gayret etmesi biçiminde ifade edilebilir (Jackson ve Rucks, 1995).

Bilişsel mücadele yöntemi ise çoğunlukla düşünsel ve duygusal uyumsuzluk durumunun iyileştirilmeye ya da olumsuz etkilerinin azaltılmaya çalışılması olarak tanımlanabilir. Bireylerin, müdahale ya da mücadele edebilmesinin öyle pek de kolay görünmediği ve belki de gerçekten üstesinden gelinmesinin mümkün olmadığı kısıtlayıcı unsurlar karşısında sergilediği tavır veya benimsediği tutumların bütünü (var olan bir sorunu görmezden gelmeye çabalamak, bakış açısını değiştirmeye uğraşmak, kendi kendini ikna etmeye çalışmak vs.) bilişsel mücadele yöntemlerine örnek olarak gösterilebilir. Bu yaklaşım, kısıtlayıcılar ile mücadelede bireylere belirli ölçülerde çeşitli psikolojik faydalar sunuyor olsa dahi boş zaman ve rekreasyon kavramının karmaşık yapısı göz önüne alındığında kısıtlayıcılarla mücadelede yetersiz kaldığı savunulmaktadır (Jackson ve Rucks, 1995)

Bireyler kısıtlayıcı unsurlar ile mücadele hususunda bu iki yönteme aynı anda da başvurabilirler. Yine de bireyler tarafından hangi tür kısıtlayıcılar daha baskın hissedilirse buna en uygun mücadele yöntemleri tercih edilir (Jackson & Rucks, 1995). Örneğin bireylerarası bir kısıtlayıcı unsur ile karşılaşan bir kimse bu sorunu büyük olasılıkla önce davranışsal yöntemle başvurarak (eşli bir etkinliğe katılım sağlayabilmek için ortak ilgi alanları olan bir arkadaş bulmaya girişmek) aşmaya uğraşacak, bunu takiben de bilişsel yöntem (yalnız başına katılımın muhtemel sorunlarını görmezden gelmeye çabalayarak tek devam etmek) aygıtlarını kullanacaktır. Bu iki yöntemin her ikisinin, bireylerin boş zaman eğitim ve birikimlerine bağlı olarak eşzamanlı uygulanabilmesi de ayrıca mümkündür.

2.4. Eğitim

Eğitim; bireyin zihinsel, bedensel, duygusal ve toplumsal açıdan bilgi, beceri ve yeteneklerinin, davranışlarının en uygun olacak şekilde ya da en azından istenilen bir doğrultuda gelişim göstermesi ve bir dizi amaçları başarmaya yönelik temel ve güncel yeteneklere, davranışlara ve bilgilere kavuşması hedefiyle gerçekleştirilen faaliyetlerin bütünüdür. Eğitim planlı, programlı veya tesadüfi olabilir; yaşam boyu sürer. Okulda (örgün eğitim) okur-yazarlık kazanma, ders araç gereçleri ile temel bilimsel bilgiler edinme veya

bunların dışında aile veya bir çevre içinde, kişisel yetiştirme vs. yollarıyla öğrenme (geleneksel eğitim), mesleki ve yaşamsal bilgi, beceri ve tecrübe kazanma (yaygın eğitim) çalışmalarının tümü eğitim olarak tanımlanmaktadır. Eğitim, öğretim süreçlerini de içine alan oldukça geniş, kapsamlı bir kavramdır (Akyüz, 2012: 2).

Genel olarak bireylerin tutum ve davranışlarında toplumsal beklentiler çerçevesinde arzu edilen değişimler meydana getirilmesi süreci olarak nitelenen eğitim (Geçit, 2011: 5) kavramını açıklamaya yönelik literatürde birçok tanım bulunmaktadır.

Türk Dil Kurumu'nun Büyük Türkçe Sözlüğünde eğitim; çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye; yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği; önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi; belli bir konuda, bir bilgi ya da bilim dalında yetiştirme ve geliştirme; her kuşağa, geçmişin bilgi ve deneylerini düzenli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işi; toplumun genç üyelerinin var olan ekine yetişkin üyelerce bilinçli, amaçlı ve düzenli biçimde hazırlanması süreci gibi ifadelerle tanımlanmıştır (TDK, 2019).

Oktay (2010: 10) eğitimi, yaşam boyu sürdürülen ancak tanımlanması güç olan bir süreç olarak ifade etmiştir. Eğitimin en sık kullanılan tanımlamalarından birisi olan "Eğitim, insana içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasına yardım edecek temel davranışları kazandırmaktır." ifadesine de dikkat çeken Oktay, bu tanım dâhilinde eğitim için "Belirli bir toplumda var olan kabul edilebilir davranışlar ve değer yargılarının genç nesillere aktarılmasıdır. Bu, aile içinde başlayan ve okul öğretisi içinde devam eden bir süreçtir." şeklinde bir yorum getirmektedir. Hemen her ülkede var olan ulusal eğitim sistemlerinin temel görevlerinin başında, genç kuşakların içinde buldukları toplumun kültürünü ve değer yargılarını benimseyerek yetiştirilmeleri gelir (Oktay, 2010: 11).

Ulu önderimiz ve başöğretmenimiz Gazi Mustafa Kemal Atatürk, eğitimin ne denli mühim olduğuna şu sözleriyle dikkat çekmiştir: "*Eğitimdir ki bir ulusu ya özgür, bağımsız, şanlı, yüce bir toplum halinde yaşatır veya bir ulusu esirliğe ve sefalete terk eder.*"

Güney Afrika Cumhuriyeti'nin ilk siyasi devlet başkanı olan ayrımcılık karşıtı Nelson Rolihlahal Mandela (Kabile adıyla 'Madiba'), *“Eğitim, Dünya'yı değiştirmek için kullanabileceğiniz en güçlü silahtır!”* sözü ile eğitimin, Dünya'yı değiştirebilecek ve yaşamı geliştirebilecek en güçlü seçenek olduğunun üzerinde durmuştur.

Amerikan Yurttaş Hakları Hareketi'nin önderi Amerikalı baptist papaz ve sosyolog Martin Luther King, Jr. Dünya genelinde şiddet karşıtı ve ırksal eşitlik görüşleriyle tanınmaktadır. King, bize eğitimin esas amacının; bir kimseye yoğun ve eleştirel bir şekilde düşünebilmenin yollarını öğretmek olduğunu anlatır. Martin Luther King bu sözlerini, *“Akıl ve kişilik; doğru eğitimin gerçek hedefleridir.”* şeklinde tamamlamıştır (BrainyQuote, 2019).

Eğitim, bilmektir; öğrenmektir ve etik ilkelerle öğretmektir! Sokrates öncesi felsefesi döneminde ünlü meşhur düşünür Demokritos (M.Ö. 460-370) bilgiye ve öğrenmeye öylesine çok değer veriyordu ki; bu erdemi, Dünya'ya dair diğer her şeyin üzerinde tuttuğunu şu sözünden kolaylıkla anlayabiliriz: *“Bir şeyin nedenini öğrenmeyi, kral olmaya yeğlerim”*.

Ünlü Çinli düşünür Konfüçyüs, eğitim üzerine; *“Bir kimse, sürekli yeni bilgiler öğrenerek önceden bildiklerini geliştirmeye uğraştığı takdirde, başkalarının öğretmeni olabilir”* demiştir. Bu söz onun sürekli öğrenmeye ve gelişmeye verdiği önemi sergilemektedir. Ayrıca *“Ben, insan ile Tanrı, insan ile yaşam ötesi ilişkileri değil, insan ile insan arasındaki ilişkileri, iletişimi ve ortak yaşamı en iyi seviyede sürdüreceğ öğretiyi ortaya koyuyorum”* diyerek, halen bu Dünya'da yaşarken gereğinden fazla ölüm sonrası yaşamı düşünen ve ahireti düşünerek bu yaşamından vazgeçenlerin aksine bu hayata, insanlar arası iletişime ve sosyal yaşama dair sahip olduğu kaygıları ve düşünceleri dile getirmiştir (Beck, 2015).

Locke (1960); insanın, yaşama kendisi, çevresi ya da Dünya hakkında hiçbir bilgisi olmayan bir bebek olarak başladığını ileri sürer. Ancak Dünya'yı ve çevresini tanımak, öğrenmek ve sağlam bir kişilik geliştirebilmek için gerekli yeteneğe ve eğilime de doğuştan sahiptir. Bu eğilim ve yeteneğin doğru değerlendirilebilmesi önemlidir. Eğitim ise bunun başlıca yoldur. Eğitimde öncelikli hedef dile hâkim olmak ve deneyim kazanmaktır. Düşüncelerin, fikirlerin, Dünya'ya ve kendimize dair görüşlerin kazanımı ise, çocukluktan yetişkinliğe değin devam eden bir sürecin neticesidir. Locke bu süreci, *“masumiyet, saflık ve doğallıktan bilgiye ve kanaate”*, *“herhangi bir kimse olmaktan bir kişi veya şahıs olmaya”* ve son olarak

da “ilkellikten medeniyete, medeni topluma” bir geçiş olarak nitelemiştir. Davranışlarımızı, eylemlerimizi tabiat kanunları ile uyum içinde bir düzene koyabilmek; yakınlarımıza ve diğer insanlara, malımıza ve mülkümüze sorumlulukla yaklaşabilmek; en önemlisi de diğerlerinin mutlak hâkimiyeti altına girmekten -bireysel özgürlüğün önündeki en büyük tehdit olarak algıladığı için Locke’un özellikle korkutucu bulunduğu bir durumdur- korunabilmek, eğitim faaliyetinin temel amaçlarını ifade eder. Eğer medeniyetin ve medeni toplumların başlıca görevi insanı ve insani değerleri korumak ise, eğitimin başlıca görevi de insani değerlere sahip insanları yetiştirmektir (Locke, 1960; Yolton ve Yolton, 1989: 14-18).

Vural (2004: 34) eğitim niçin yapılır sorusuna şu iki seçenek üzerinden yanıt aramıştır:

1. Eğitim iyi vatandaşlar yetiştirmek için yapılır.
2. Eğitim bireylerin yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri sorunları çözebilmeleri için gerekli bilgi ve becerilerin öğretilmesi için yapılır.

Eğer yanıtınız ikinci seçenek ise; amacınızı ancak şu 3 temel hedefe dayalı bir eğitim ve öğretim süreci içerisinde gerçekleştirebilirsiniz. Öncelikle, öğrencinin mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarının farkına varmasına yardımcı olunmalıdır. İkinci olarak, bedensel ve zihinsel yeteneklerini keşfetmesine ve bunların da sınırlarının belirlenmesine yardımcı olunmalıdır. Ayrıca bu yeteneklerini kendine özgü öğrenme profiline uygun olarak kullanabilmesinin yolları da gösterilmelidir. Son olarak da ihtiyaçlarının karşılanmasında gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışların, öğrenme profiline uygun olarak kendisine kazandırılmasına uğraşılmalıdır.

Eğitim ve öğretim süreçlerinin esas amaçları bireylerin her biri en az diğeri kadar önemli olan üç temel alanda -*zihinsel, duygusal ve bedensel*- kapasitelerinin en yüksek noktalarına ulaştırılması olarak açıklanabilir. Eğitim faaliyetleri aracılığı ile zihinsel açıdan, bireylerin entelektüel yeteneklerini, yani anlama, kavrama, akıl yürütme, hatırlatma, soru sorma, problem çözme, hayal gücünü çalıştırma gibi yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanırken; duygusal açıdan, kendileri için doğru ve akılcı hedefler benimseyip, o hedeflere ulaşma çalışkanlığını ve disiplinini gösterebilir duruma gelmeleri amaçlanır. Bedensel boyutu ile cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk’ün de ifade ettiği üzere ‘*sağlam kafa sağlam vücutta bulunur*’ ilkesi ışığında, toplumdaki bireylerin sağlıklı ve iradeli olması hedeflenir. Sağlıklı ve iradesine hâkim bireyler, hem sorunsuz ve uzun bir yaşam adaydır, hem de zihinsel

kapasitelerini sonuna kadar kullanma yetisine sahip olurlar (Vural, 2004: 34). Öyleyse eğitimin faaliyetlerinin hedefi; çocukları ve genç bireyleri bu üç alanda en üst düzeyde yetkin bir konuma getirip, onların ileride olabildiğince bilge, üretken, sağlıklı, güzel ahlaklı ve iradeli birer yetişkin vatandaş haline gelmesini sağlamaktır.

Alman klasik idealizminin kurucusu olan, 18. Yüzyıl Almanya'sında yaşamış ünlü filozof ve düşünür Immanuel Kant eğitim uğraşını iki yöntem üzerinden ele almıştır. Alıştırmak (uysallaştırmak, terbiye etmek) ya da gerçekten aydınlatmak (düşünmeyi öğretmek). Kant'a göre insanlar mekanik (katı) bir eğitimden geçirilerek arzu edilen şekilde alıştırılabilir, eğitilebilir. Ne var ki aynı şekilde hayvanlar da alıştırılarak (uysallaştırılarak) eğitilebilir. Bu yöntem belki bir yere kadar gereklidir. Ancak çocukların yalnızca sadece alıştırılması ve uysallaştırılması yeterli değildir. Çünkü onların düşünmeyi öğrenerek aydınlanması daha büyük bir öneme haizdir. Düşünmeyi öğrenerek insan, keyfi veya gelişigüzel değil de, sabit ve değişmez ilkelere göre hareket etmesini öğrenmeye başlar. Kant, okullarda normal eğitim vermezden evvel tecrübeye dayalı eğitim vermenin önemine vurgu yapar. Ona göre eğitim, sadece mekanik olmamalıdır. Sabit ve değişmez ilkelerin öğretimi için tecrübe şarttır. Kant, bu konu üzerine şunları söylemiştir (Kant, 2009: 46):

“Doğrusu insanlar, eğitimde tecrübelerin lüzumsuz olduğunu ve herhangi bir şeyin iyi mi kötü mü olduğunu yalnızca akıl (yargı) gücümüzle belirleyebileceğimizi düşünmekte. Bu büyük bir hatadır! Tecrübe etmek, bize olayların sonuçlarının çoğu kez beklediğimizden bütünüyle farklı olabileceğini öğretmektedir. Dolayısı ile çoğu zaman kendimize kılavuz olarak tecrübelerimizi seçmemiz gerekmektedir.”

Kant'a göre eğitimin en büyük meselelerinden birisi de çocuğun kendi özgür iradesini kullanma yeteneğinin, zorunlu sınırlamalara boyun eğme durumu ile nasıl bir araya getirileceğidir. Çünkü sınırlılıklar ve sınırlamalar zorunludur! Öyleyse sınırlamaya yani itaat edilmesi zorunlu güçlere rağmen çocukta özgürlük duygu ve duygumunu nasıl geliştirebiliriz? Bunun yolu, öğrencilerin özgürlüklerinin kısıtlanması durumuna tahammül etme becerilerinin geliştirilmesinden ve aynı zamanda da özgürlüğün doğru şekilde kullanımın öğretilmesinden geçer. Bu olmadığı takdirde her türlü eğitim, mekanik (basit ve katı) eğitim olmaktan öteye geçemez ve eğitimlerini tamamlayan bireyler de özgürlüklerini yerli yerinde kullanabilecek duruma hiçbir zaman ulaşamazlar. Böyle olmalı ki; çocuk, içinde yaşadığı toplumun kaçınılmaz muhalefetini erken yaşlarda hissedebilsin, kendi kendine yetebilmenin

ve mahrumiyete katlanmanın, kendisini başkalarına bağımlı olmaktan kurtaracak elzem şeyleri elde etmenin ne kadar güç olduğunu öğrenebilsin. Örneğin, çocuklara küçük yaşlardan itibaren her bakımdan mükemmel bir serbesti tanınmalı ve tattırılmalıdır. Yanlış anlaşılmasın; mükemmel olmak, kusursuz olmak anlamındadır, sonsuz olmak manasında değil! Dolayısı ile serbestinin, çocuğun kendisine ve başkalarına zararlı olmaya başlayacağı muhtemel sınırları bulunmalıdır. Söz gelimi ateşle oynamak, bir bıçağı eline almak, ağlarken ya da gürültülü bir şekilde eğlenir veya oynarken başkalarını rahatsız etmek gibi. Şu hâlde eğitim sayesinde insan (Kant, 2009: 47-59);

Öncelikle disipline boyun eğmelidir. Disiplin denildiğinde bundan; ister bir fert isterse toplum olarak olsun, insanoğlunun hayvani tabiatının, insanlığın daha iyi bir noktaya erişebilmesi için sınırlandırılması gerekliliği anlaşılmalıdır. Şu hâlde disiplin sadece serkeşliği (itaatsizliği) dizginleyip sınırlar.

Ardından ise kültürle donanmalıdır. Kültür eğitim ve öğretimi içine alır. Yeteneği gün yüzüne çıkaran kültürdür. Yetenek, çeşitli amaçlara intibak edebilecek durumda olan bir melekeye sahip olmaktır. Dolayısı ile yetenek herhangi bir amacı belirlemez, fakat bu amaç daha sonra oluşan koşullarla belirlenir. Bazı yetenek ve beceriler temel itibari ile herkes için iyidir. Sözgelimi okuma-yazma gibi. Ancak yeteneğin kullanılabileceği çok çeşitli amaçlar bulunmaktadır ve bunlar neredeyse sınırsızdır. İnsan, yeteneklerini iyi yönde kullanmayı öğrenmelidir.

Bir sonraki adımda ayırt etme melekesi ve anlayış kazanmalıdır. Öyle ki kişi bu sayede kendisini toplum içinde idare edebilsin, kendisini sevdirebilsin, tesir ve nüfuz edebilsin. Bunun için ‘medenilik’ dediğimiz bir kültür türü gereklidir. Bu ise rikkat, zarafet, nezaket gibi nitelikler edinmeyi ve kişiyi, bütün insanları kendi amaçları doğrultusunda ikna edebilme becerisi kazandıracak derecede bir geniş görüşlülüğü, yani basireti gerekli kılar.

Son olarak da ahlaki terbiyeye sahip olmalıdır. Ahlaki değerlerin kazanımı, eğitimin bir parçasını oluşturmaktadır. Bir insanın herhangi bir amaç iyi ve uygun olarak yetiştirilmesi yeterli değildir. İnsanın mizacı öyle bir şekilde terbiye edilmelidir ki, o artık iyi amaçlar dışında hiçbir şey seçmesin. İyi amaçlar, herkes tarafından tasvip edilen, uygun görülen ve aynı zamanda da herkesin hedefi olabilen amaçlardır. Lakin bu her bireyin birbirinin aynı şekilde düşünmesi ve benzer amaçlar doğrultusunda yaşamasını da zorunlu kılmaz.

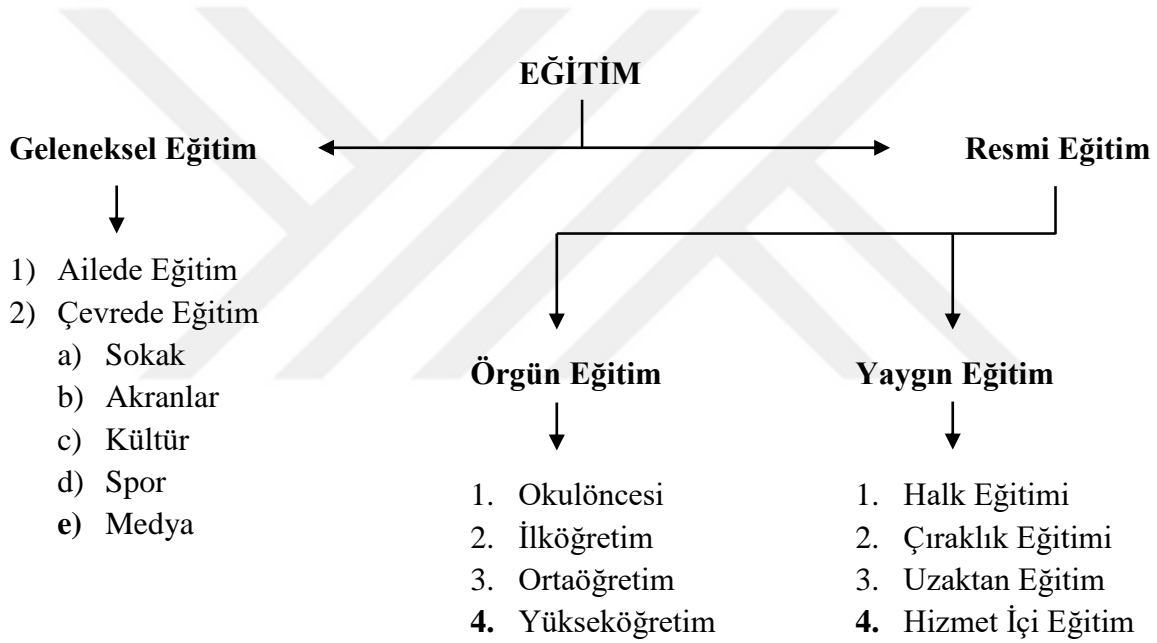
Eğitim Türleri

Genel olarak eğitim, insanları problemlerini çözebilecek bir yetkinliğe, kendisini ve çevresini sorgulayabilme anlayışına, daha iyi yaşam koşullarına, başarıya, sağlığa ve mutlu bir yaşama taşıma amacı gütmektedir. Eğitim vasıtası ile insana;

1. Duygularını, düşüncelerini, ihtiyaç ve sorunlarını çeşitli yollarla ifade edebilmesine yardımcı olacak *iletişim becerisi*,
2. Diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurabilmesi ve ortak amaçlar çerçevesinde birlikte çalışabilmesi için *iş birliği yeteneği*,
3. Karşılaştığı problemleri çözümleyebilmesi için gerekli bilgiyi toplayabilmesi, beceriler edinebilmesi için lazım olan *kendi kendine öğrenme ve araştırma yeterliği*,
4. Kendisi, başkaları ve çevresi için *sağlıklı yaşama bilinci*,
5. İçinde yaşadığı topluma verimle hizmet edebilmesi, meslek sahibi olabilmesi ve mesleğini başarı ile yürütebilmesi için *üretim yeterliği* kazandırılmalıdır (Başaran, 2007: 21).

Bundan yüzlerce ve hatta binlerce yıl öncesinin ve o dönemlerde yaşayan insanların yaşam koşulları düşünüldüğünde, yalnızca yaşamın sürdürülebilmesinin dahi ne denli zor ve ne kadar meşakkatli bir uğraş olduğu görülebilir. Oysa şimdi ihtiyacımız olan hemen herşeye sahip olabildiğimiz gibi kimi zaman ihtiyaç duyduklarımızdan bile daha fazlasına sahip olabilmekteyiz. Ateş yakabilmekte ve ateşini kontrol altında tutabilmekte zorlandığımız bir çağdan, evlerimizi bir düğmeye dokunmak kadar basit bir eylem ile ısıtabildiğimiz; karnımızı doyurabilmek için yiyecek bulmak maksadı ile avlanmak ve ormanlardan yenilebilir yemiş bulmak zorunda olduğumuz zorlu dönemlerden, yiyecek ham maddelerini ihtiyacımız olandan bile daha fazla üretebildiğimiz, yemekleri binbir çeşit baharatlar ve pişirme şekilleri ile çeşitlendirebildiğimiz, daha sonra tüketmek üzere uzun zaman saklayabildiğimiz; iletişim kurabilmek için bile ilkel yöntemlerle günler ve hatta aylar alan yolculuklara çıkmamız gereken bir zamandan, hiçbir ortama bağlı kalmadan neresi ile olursa olsun anında sesli ve görüntülü iletişim kurabildiğimiz, saatler içerisinde Dünya'nın bir ucundan diğer bir ucuna sayahat edebildiğimiz zamanlara geldik. Peki bu hale nasıl geldik? Başarılması kolay olmasa da cevap oldukça basit: *Eğitim!* Eğitim, öğrenme ve öğretme yolu ile sayısız kısıtlayıcı unsur ve aşılması zor engellere rağmen binlerce yıllık insan deneyimi nesilden nesile aktarılarak bu günlere kadar büyüyerek taşındı. Fransız sosyolog *Emile Durkheim* tarafından “fiziki ve sosyal çevrenin insan üzerinde meydana getirdiği değişimler”; eğitim bilimci *Ralph W. Tyler* tarafından “bireylerin davranış örüntülerinde

değişimler yaratma süreçleri' olarak tanımlanan eğitim faaliyetlerinin farklı türleri bulunmaktadır. Aileden ve çevreden (sokak, akranlar, kültür, spor, medya vs.) etkilenmeler sonucu gerçekleşen eğitim süreçleri *geleneksel eğitim* olarak nitelendirilirken, kurumlar tarafından içinde bulunulan topluma, örf, adet, gelenek, görenek, anlayış, kavrayış ve normlara uygun davranışlarda bulunan bireyler yetiştirme süreçleri şeklinde tasvir edilebilecek eğitim süreçleri de *resmi eğitim* olarak ifade edilir. Resmi eğitim kendi içinde iki alt başlığa sahiptir. Bunlar; okullar (okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) vasıtası ile yütülen *örgün eğitim* faaliyetleri ve okul dışı çeşitli kurum, kuruluş ve işletmeler (halk eğitim, çıraklık, uzaktan eğitim, hizmet içi eğitim vs.) tarafından yürütülen *yaygın eğitim* faaliyetleri şeklinde bilinir.



Şekil 2.3. Eğitim türleri (Helvacı, 2008)

Gökalp'e (1973) göre eğitim iki çeşit olarak gerçekleştirilir. Bunlardan ilki *örgün*, diğeri ise *yaygın* eğitim şeklindedir. Bu sınıflandırma Türk alanyazında ilk defa onun eserlerinde görülmektedir. Ayrıca Gökalp, yaygın eğitim faaliyetlerini desteklemektedir. Çünkü kendisine eğitim, bireylere toplumsal vicdanı aktarmalıdır. Öte yandan, örgün eğitim faaliyetleri ile genç bireylere insanlığın geçmişten bugüne taşınan zihinsel başarımları ve birikimlerini aktarılmaktadır. Eğitimin, Gökalp'e göre önceliği, bir toplum içerisinde var olan yetişkinlerin henüz yetişmekte olan yeni nesle, düşüncelerini ve duygularını nakletmesidir. Bu nakil iki biçimde gerçekleşebilir. İlkinde, toplumun önde gelenleri ve kişinin çevresinde bulunan bireyler, maksat olmadan, hal, hareket ve tavırlarıyla,

konuşmalarıyla ve davranışlarıyla örnek olarak çocukları ve gençleri etkilerler. Buna *yaygın eğitim* adı verilir. İkincisinde ise toplumun yetişmiş bireyleri, resmi vazifeler üstlenerek eğitim faaliyetlerinin öğeleri konumunda bulunan çocuklara ve gençlere etkide bulunurlar. Buna da *örgün eğitim* adı verilir. Yaygın eğitim çerçevesinde yetişmekte olan bireylere daha çok zamanın toplumsal anlayışı ve vicdanı aktarılırken, diğer bir yandan da örgün eğitim süreçleri ile geçmişten bugüne kadar biriken düşünsel ve zihni kabiliyetler sunulur. Yaygın eğitim, kayda geçmemiş, yazılı olmayan yaşam biçimlerini, örgün eğitim, kayıtlar tutularak biriktirilmiş, geliştirildikçe değiştirilmiş yazılı olan bilgileri öğretir. Toplumsal yaşamda bireylere yaygın eğitim aracılığı ile verilen bilgi, beceri, tavır ve tutumlar bütününe *Kültür*, bir önceki neslin bir sonraki nesle örgün eğitim yoluyla nakletmeye çalıştığı birikimlerin tamamına da *Eğitim* adı verilir (Gökalp, 1973; Tezcan, 1985: 25).

2.4.1. Geleneksel eğitim

Çocuklar bir taraftan yetişkin neslin planlı ve amaçlı, diğer taraftan da canlı ve cansız çevrenin plansız ve gelişigüzel etkileri altında büyürler, gelişirler ve şekil alırlar. Acaba insanların gelişip şekil almalarında planlı eğitimin etkileri mi, yoksa plansız olanların etkileri mi daha kuvvetlidir? Bu konuda kesin bir yargıya varmak, oldukça güçtür. Öyleyse eğitmenin göz önünde bulundurması gereken şey; planlı ve örgütlü eğitim yollarının benimsenmesi kadar, plansız ve doğal eğitim yollarına da kayıtsız kalınmamasıdır. Çünkü plansız ve doğal eğitim yolları çok çeşitlidir ve bazen planlı eğitim aracılığı ile arzulanan davranış değişikliklerinde başarıya ulaşmasında ya da başarısızlıkla sonuçlanmasında hayli etkilidir. Anne ve babanın evdeki yaşayışları, eve gelip giden misafirler, kitaplar, romanlar, sinemalar, tiyatrolar, mahalle ve okul arkadaşları, komşular ve hatta karşılaşılan sert, yumuşak, soğuk, serseri ya da cömert vb. tabiatlı insanlar hiç durmaksızın çocukların duyguları ve ruhsal durumları üzerinde olumlu ve olumsuz etkiler meydana getirmektedirler (Kanad, 1977: 109-152).

Toplumun en küçük yapı taşı olan aile karşılıklı ve içten ilişkilerin en güçlü bulunduğu gruptur. İnsanların tavır, tutum, davranış ve değerlerinin oluşum ve gelişiminde öncelikli etkileri bulunması sebebiyle özel bir değeri bulunmaktadır. Toplumsal kurumlar içerisinde yer almasının ve belki de en değerlisi olmasının bir sebebi de budur.

İnsanlık, tarih boyunca birçok değişime uğramıştır. Sanatta, bilimde, yaşam tarzlarında ve sosyal hayatta sayısız değişimler ve gelişmeler yaşanmıştır. Ancak meydana gelen her türlü

derin veya yüzeysel değişime rağmen, ailenin çocukların eğitiminde sahip olduğu değer ve önem hiç değişmemiştir. Dünyaya gelen tüm insan yavruları her türlü korunmaya muhtaç bir durumdadır ve bütün diğer canlılardan daha uzun bir çocukluk ve yavrluk devresi geçirmektedir. Çocuk kendi kendine yetecek duruma gelinceye kadar sıcak bir yuvaya, özel besinlere, çeşit çeşit bakıma ve özene ihtiyaç duyar. Ailenin çocuk üzerindeki ilk görevleri de bu zamanlarda başlar. Çocuğun bu özen ve bakım ihtiyaçlarına cevaben annelik içgüdüsi çocuğun yetiştirilmesinde büyük bir yardımcı kuvvettir. Bu içgüdüün niteliği, çocuğu maddi ve manevi her türlü tehlikelerden korumak üzerinedir. Aile içi eğitimde özellikle şü noktaların bilinmesi önemlidir (Kanad, 1977: 109-152):

- *Aile hayatının temeli sevgiye, güvene, bağlılığa ve karşılıklı anlayışa dayanır. Bu bakımdan normal bir aile yuvası, çocuk eğitime en elverişli çevredir. Pürüzsüz ve hilesiz bir aile hayatı içinde büyüyen çocuğun değerleri de iyi ve olumlu yönde gelişir.*
- *Ailede çocuklarını yaşatmak ve onları iyi yetiştirmek yönelimi söz konusudur. Her anne ve babanın çocuklarına karşı sonsuz derecede özverili olması bundan ileri gelir. Bu özveri ile aileler çocuklarının beden ve ruh gelişimine büyük önem verirler.*
- *Çocuklar ilk duyum ve algılarını aile içerisinde ve çevresinde kazandıkları için ilk alışkanlıkların ve ruhsal hayatın bütün temelleri de burada atılır. Temeli kuvvetli olan çocukların okul hayatında ve toplumsal yaşam içerisinde sıhhatli gelişme gösterdikleri bilinmektedir. Ailede iyi eğitim görmemiş ve iyi alışkanlıklar kazanamamış çocukların okul hayatları süresince öğretmenleri için ne kadar zor bir eğitim konusu olduklarından da bahsetmek gerekir.*
- *Ahlaki karakter gelişimi açısından da aile içi eğitimin değeri büyüktür. Aile içerisinde sevgi ve saygıya dayanan bütün etkinlikler iradenin gelişiminde rol oynar. Babanın sağlam kişiliği ve annenin de duygusal yaklaşımları çocuğun karakter gelişiminde derin izler bırakmaktadır.*

Aile içi eğitim sürecinde en temel ve belki de en etkili yöntemlerinden birisi anne-baba olarak çocuklara iyi bir örnek ve model olmaktır. Yaşam tarzı ve olumlu davranışları ile örnek oluşturma, uygun tavır ve tutumlar sergileyerek eğitime, eğitimin tartışmasız çok önemli bir bileşenidir. Çocuklarda 2-6 yaş arası, taklit ederek öğrenme dönemidir. Çocuklar bu dönemlerde başta anne-baba olmak üzere diğerlerinin davranışlarını ve gelenekleri bilinçle ya da bilinçsiz olarak taklit etmeye ve onları tekrarlamaya başlar. Uzman psikologlar, çocukların taklit etmek için bir örnek, bir model ihtiyacı içinde oldukları

hususunda fikir birliği içindedirler. Ebeveynlerin, diğer aile fertlerinin ve çevrenin tutum ve davranışlarının bu açıdan bakıldığında ne denli önemli olduğu anlaşılabilir (Yavuz, 1983; Sönmez, 2017).

Ailenin temel ve toplumsal işlevlerinden birisi çocukların eğitimidir. Elbette çocuk bireylerin eğitimi denilince şüphesiz onların boş zaman eğitimleri de akla gelmelidir. Özellikle oyun etkinlikleri, anne, baba ve çocukların kendilerini ve birbirlerini daha incelikli, daha güzel anlayabilmelerine vasıta olmakta ve bununla beraber aralarındaki ilişkilerinin de kalitesini yükseltmektedir. Çocukların en doğal davranabildikleri, birinci oyun alanı aile ortamıdır. Bu etkinlikler yolu ile çocuk, aile bireyleri ile karşılıklı süregelen bir eğitim sürecine tabi olmaktadır. Bireylerin daha çocuk yaşta iken aile içerisinde başlayan *boş zaman eğitimi* süreçleri, oyun ve oyuncak tercihlerine, malzeme, araç-gereç seçimlerine, bunlarla birlikte sahip olduklarını nasıl ve ne düzeyde kullanmaları gerektiğine dair yönetim ve yönlendirmelerden kaynaklanır (Miller ve Robinson, 1963: 5). Bu biçimde ailede başlayan boş zaman eğitimi, çocukların mutlu olmalarına ve kararlı gelişimlerine yol açarak geleceğin bireyleri haline dönüştüklerinde sahip olacakları boş zaman değerlendirme davranışlarının temellerini atar. Ayrıca aile bireyleri ile bir arada gerçekleştirilen eğlence etkinlikleri, çocuklarda aile içi bağların güçlenmesine sebep olur. Boş zamanların “değerlendirilmesi”, değerlendirilebilmesi alışkanlıkları ev içinde başlar. Buna rağmen, aile kurumu çocuklara boş zaman eğitimini düzenli ve yöntemli olarak veremez. Boş zamanların nasıl geçirileceği ile ilgili yönlendirmeler dağınık ve rastlantısal olarak gerçekleşir. Ayrıca, ailenin çocuklarına aktaracağı boş zaman değerlendirme bilgi, beceri, uğraş ve etkinlikleri ailenin ekonomik imkânlarına da bağlıdır. Çocukluk çağlarından itibaren bireylerin boş zaman uğraşları, aileyi oluşturanların ortak arzularına bağlı olarak şekillenir. Kısmen de olsa, birey özgürce seçebildiği uğraş ve etkinliklere yine anne ya da babanın izni ve yetkisi dâhilinde katılım gösterir. Şehirlerde ve büyükşehirlerde yaşayan ailelerin fertleri bu eylemleri daha özgürce gerçekleştirebilmektedir. Günümüzde, çağdaş yaşamda ve şehirli ailelerde, ailenin çocukların boş zaman eğitimindeki yeri ve önemi azalmıştır. Ailenin bu işlevi, ebeveynlerin kontrol alanı dışına çıkmış ve başka kurumların sorumluluk alanlarına girmiştir. Öncelikli olarak örgün eğitimin merkezi olan okul kurumları ile bunu takiben ticari amaçlarla boş zaman hizmetleri sunan kuruluşlar bu sorumluluğu vazife olarak üstlenmişlerdir. Çocuklar ve anne-babalar günümüzde dışarıda (ev dışında) daha çok zaman geçirmektedirler. Bu değişime birçok etmen tesir etmiştir (Tezcan, 1985: 160). Bunları başlıcaları şöyledir:

- a) Yaşam alanları genellikle boş zaman uğraşları için yetersiz nitelikte ve elverişsizdir.
- b) Kadınların bağımsız ve gençlerin özgürce davranışlarda bulunması kısıtlayıcılar tarafından olumsuz etkilenmektedir.
- c) Aile bireyleri iş ve okul yaşamlarının yoğunluğu gibi nedenlerle fazlasıyla meşgul ve yorgundurlar.
- d) Sporun seyirlik açıdan oldukça gelişmiştir.
- e) Ticari boş zaman değerlendirme kurum ve kuruluşları çok daha yaygın ve cazip hale gelmiştir. Eğlence endüstrisi doğmuştur.
- f) Ulaşım imkânlarının da gelişmesi ile birlikte oldukça kolaylaşan seyahat faaliyetlerine karşı ilgi ve arzu artmıştır.
- g) Kitle iletişim araçlarının yaygın kullanımı ve teknolojik gelişmeler sayesinde olanaklar çeşitlenmiştir ve ulaşılabilirlik artmıştır.

Bireylere kazandırılmaya çalışılan istendik ve olumlu davranışların onlarda kalıcı olabilmesi için onların olumsuz çevre koşullarından uzak tutulup, korunması gerekmektedir. Olumsuz çevre ile ifade edilmeye çalışılan unsurlar, uygunsuz arkadaşlar, ölçsüz akranlar, mahallenin kaba davranışları ile öne çıkan kimseleri, topluma örnek oluşturan kişi ve kurumlar, kitle iletişim araçları vs. şeklinde sıralanabilir. Bir toplumda yaşayan insanların yetişkin bireyler haline gelmesi sürecinde; kişilik ve karakterinin gelişme aşamalarında aile eğitiminin etki ve katkılarının yanı sıra yakınlarının ve çevresinin de gözmezden gelinemez düzeyde etkileri bulunmaktadır. İnsanoğlu yaratılışın bir gereği olarak etkilenmeye açık bir canlıdır. Bu etkilenmeleri şekillendiren önemli kaynaklarından birisi, birince derecede öneme sahip aileden sonra gelen ve bireylerin hemen her gün yoğun temasta bulunduğu arkadaş çevresidir. Arkadaş çevresi bireyleri sarıp sarmalayan sosyal çevrenin en önemli unsuru olarak göze çarpmaktadır. Arkadaş çevresi, bireyin bazı alışkanlıkları edinmesinde, bazı özel durumlarda, ailesinden bile daha etkili olabilmektedir (Aydın, 2003).

Bireyin devamlı birlikte zaman geçirdiği arkadaş çevresinin, birey üzerindeki olumlu veya olumsuz etkiler oluşturduğu, çağdaş eğitim bilimciler tarafından kabul edilmektedir. *Bireylerin bazı aşırı düzeydeki arzulara ve isteklere karşı güdülenmeleri, kendilerine yetişkin bireylerden daha yakın buldukları için akranları tarafından daha şiddetle kamçılanmaktadır.* Bu durumu, bazı büyük İslam âlimleri de benzer şekilde kabul ve ifade etmiştir. Örneğin; İbni Sina “Çocuklar mektepte güzel ahlaklı, istenilen biçimde ölçülü alışkanlıklara sahip diğer çocuklar ile birlikte olmalıdır. Bir çocuk üzerinde, diğer bir

çocuğun oldukça güçlü bir etkisi bulunur. Çocuk, diğer çocuklarla yakın arkadaşlıklar kurarak onlardan birçok şey öğrenir.” ifadesi ile konuya bu biçimde yaklaşmaktadır (Canan, 1977; Sönmez, 2017). İmamı Gazali ise “Terbiye işinin aslı ve esası, çocukları kötü çevreden ve kötü arkadaşlardan uzak tutmaktır” (Gazali, 1985; Sönmez, 2017) ifadesi ile uygunsuz arkadaşlıkların ve olumsuz çevre koşullarının bireyler üzerinde oluşturabileceği istenmedik etkilenmelere işaret etmiştir.

Olumsuz çevresel koşullar genel olarak zaman israfına yol açmaktadır. Bunun yanında, çocuklarda özellikle aşırı televizyon, internet ve bilgisayar oyunları farklı olumsuz etkiler açığa çıkarabilmektedir. Sıklıkla maruz kalınan şiddet sahneleri, çocuklarda saldırganlık duygusu ve davranışlarının oluşmasına neden olabilmektedir. Çocuklarını kontrolsüzce kendi hallerine ve bu tür kitle iletişim araçlarının insafına bırakan anne ve babalar, aslında çocuklarını internet, televizyon, filmler, diziler ve hatta çizgi filmler yolu ile bile dayatılmaya çalışılan bazı uygunsuz fikirlere, olumsuz yönde etkilenmelere ve başkalarının çıkarına olacak şekilde yönlendirmelere açık hale getirmektedirler. Öte yandan, kitle iletişim araçları çok farklı duygu ve düşünceleri bir araya getirerek sundukları karmaşık yapıdaki programlarla izleyicilerinde çatışma, zorbalık, kötüye kullanma, hırsızlık, istismar, emek vermeden zengin olma vb. konularda kafa karışıklığı yaratarak, böylesi yanlış davranışların normalleştirilmesine ve belki de bu yönde davranışların bilinçsizce edinilmesine sebep olmaktadır (Yörükoğlu, 1989: 97).

Günümüzde artık bireylerin boş zaman eğitimleri de dâhil olmak üzere örgün eğitim sorumluluğunu devlet üzerine almış durumdadır. Okula giriş yaşı düşürülmüş, çıkış yaşı yükseltilmiştir. Bu durumda okul kurumları bireylerin yaşamlarının büyük ve önemli bir kısmını kaplar hale gelmiştir. Buna uygun olarak yeni aile yapısı da eskiye oranla eğitim konusunda daha bilgili ve ilgili bir tavır ve tutum içindedir. Okul ve öğretmenlerle daha yakın bir iş birliği kurarak anne ve babalar eğitim konusunda üzerlerine düşen ödev ve sorumlulukları yerlerine getirmektedirler (Tezcan, 1985: 160).

2.4.2. Resmi eğitim

İnsanın, yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için öncelikle içinde yaşadığı sosyal ve fiziksel çevreyle uyum sağlayabilmesinin gerekliliğine değinen Senemoğlu (2005: 4), bunu gerçekleştirilmenin bir yolu olarak da çeşitli konulardaki öğrenmelere işaret etmiştir. Düşünüldüğünde, bireysel ve toplumsal gelişimin sağlanabilmesi için en temel şartlardan

birisinin öğrenme olduğu söylenebilir. Çünkü büyüme ve bedensel açıdan olgunlaşma, bireylerin kişisel gelişimi için yeterli değildir. Öğrenme, tecrübe ve yaşantı sonucu elde edilen kalıcı tutum ve davranış değişiklikleri olarak nitelenir (Ada ve Keskinılıç, 2006: 1-15). Bu açıdan bakıldığında, bir toplumdaki çocukların ruhsal ve fiziksel olarak dengeli gelişebilmelerinde, yakın çevrelerinde yer alan ve kendilerine öğrenme imkânları sunan, başta ebeveynleri olmak üzere öğretmenleri ve özellikle öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullar büyük bir önem arz etmektedir (Geçit, 2011: 10). Varış (1985: 19), bireysel ve toplumsal davranışlarda istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirilmesi için yürütülen öğrenme faaliyetlerinin tümünü ‘öğretim’ olarak tanımlamıştır. İstenilen, arzu edilen davranışların bireylere kazandırılabilmesinin yolu da aileden sonra, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okullardan geçer.

Öğretim; genellikle bir öğretim kurumu (okul vs.) çatısı altında örgütlü ve düzenli bir şekilde öğretmenler ve/veya eğitmenler tarafından gerekli araç-gereç kullanılarak gerçekleştirilen, bireylere (öğrenci) bilgi aktarımı ve beceri öğretimi faaliyetlerinin tümü olarak tanımlanır. Bir diğer deyişle, bireylerde öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için yürütülen düzenli, örgütlü, planlı faaliyetlerin tümü öğretim olarak adlandırılır. Bu faaliyetler, okullarda ya da okul niteliği taşıyan öğretim kurumlarında belirli kanunlara göre sürdürülmekte ise buna da örgün eğitim adı verilir. Öğretim, eğitim süreçlerinin yalnızca bir parçasıdır; öğretilenler bireylerin davranışlarında istendik ve olumlu değişiklikler meydana getirmiş ise, işte o zaman öğretim, eğitime dönüşür (Akyüz, 2012: 2). Okul ve eğitim sistemlerinin merkezine bireyi, yani öğrenciyi yerleştiren bir yaklaşıma (*Öğrenci Merkezli Eğitim*) göre eğitim programlarında bulunması gerekli temel hedeflerin; öğrencilerin, bireysel gelişmeleri ve ihtiyaçları doğrultusunda, zaman kullanımı, ekip çalışması, bilgiyi toplama, işleme ve yorumlama, sistem geliştirme, müzakereci olma, teknolojiyi kullanma ve sorun çözme gibi temel akademik bilgiler ve becerilerle donatılması olmalıdır. Yine bu yaklaşıma göre yetiştirilmesi öngörülen öğrenci ve benimsenen birey profili; bilimsel ve akılcı düşünme becerisine sahip, araştırmacı ve sorgulayıcı, bilgiyi ezberleyen değil, ona ulaşabilen, bu bilgiyi kullanıp paylaşabilen, iletişim kurma becerilerine sahip, teknolojiyi etkin bir biçimde kullanabilen, kendini gerçekleştirme vizyonuna sahip, insanlığın ortak değerlerini sahiplenmiş, yaratıcı ve üretken, takım çalışmasına yatkın ve son ve en önemlisi olarak da ‘öğrenmeyi öğrenmiş’ kimseler olarak ifade edilmektedir (Vural, 2004: 34).

Aile, çocukların öğrenme süreçlerinin başladığı noktadır. Bunu takiben toplumun çocuk yaştaki bireyleri, Dünya'nın birçok gelişmiş ülkesinde de görülebileceği üzere eğitim ve öğretim yaşamlarına resmi okullarda, devlet denetiminde faaliyetlerini sürdüren özel okullarda, vakıf okullarında vb. eğitim kurumlarında (örgün eğitim kurumlarında) devam eder. Örgün kelimesi, *“bir işi gerçekleştirmek amacıyla türlü ve düzenli görevler yapan organlardan oluşan”* anlamına gelmektedir (TDK, 2019). Ayrıca, eğitim tanımlamalarına bir göz gezdirilecek olursak, kavramın *“bireylerde yaşantı ve/veya öğreti yoluyla kasıtlı olarak istedik tutum ve davranış değişiklikleri meydana getirme süreçleri”* olarak ifade edildiği görülebilir. Bu iki kavramın bir araya getirilmesi ile açığa çıkan öğrenme süreci; *örgün eğitim* ise *“kişilerin hayata atılmadan, iş ve meslek kollarında çalışmaya başlamadan önce okul veya okul niteliği taşıyan yerlerde, genel ve özel bilgiler bakımından yetişmelerini sağlamak amacıyla belli kanunlara göre düzenlenen eğitim, resmi eğitim”* ve *“düzenli, planlı, yöntemli biçimde verilen herhangi bir eğitim”* şeklinde açıklanmaktadır (TDK, 2019). Örgün eğitim süreçlerinde verilen derslere katılım zorunluluğu bulunmaktadır. Derslere devam etmemek, dersi başaramamak ve dolayısı ile sınıf ya da ders tekrarı yapmak gibi olumsuz sonuçlar açığa çıkarır. Resmi eğitimin bir alt başlığı olan örgün eğitimde süreçler planlı, programlı ve yöntemli olarak hayata geçirilir. Öncelikle bireyler (öğrenciler) belirli yaş gruplarına göre sınıflandırılır. Daha sonra aşamalı olarak bu gruplara uygun sınıflar ve öğretim programları (*kreşler ve anaokulları için okul öncesi; ilkokullar ve ortaokullar için ilköğretim, genel, mesleki ve teknik liseler için ortaöğretim; yüksekokullar, üniversiteler, fakülteler ve enstitüler için yükseköğretim*) oluşturulur. Derslerin nerelerde (alan, kurum vb.), ne zamanlarda (yıl, dönem vb.) ve kimler tarafından (diploma veya özel eğitim sahibi öğretmenler, akademisyenler vb.) verileceği; ders içeriklerinin ne olacağı (müfredat) ve derslerin nasıl işleneceği (kuramsal, uygulamaları vs.) önceden belirlenir. Öğrenciler örgün eğitim sürecinden basamaklar halinde aşamalı olarak geçerler. Yani öğrenciler önce ilkokul, sonra ortaokul ve sonrasında ise lise eğitimlerini tamamlamak zorundadırlar. Üniversiteye başlayabilmek için lise mezunu olmak gereklidir. Sürecin her kademesini tamamlayan öğrencilere bu aşamadaki başarılarını belgeleyen bir diploma verilir. Süreçlerin bireylerde arzulan değişimleri meydana getirip getirmediği, dersi veren ilgili öğretmenler ve idareciler vasıtası ile denetlenir ve notlanır. Öğrencilere, sınavlar vb. yöntemler ile belirli aralıklarda derslerden kazanımları yoklanarak ilgili dersler için puanlar verilir. Bu yöntemle hem öğrencinin dersi geçip geçemeyeceği belirlenir, hem de dersten kazanım düzeyleri belgelenir. Değişimleri nicel verilerle kayıt altına almayı sağlayan bu yöntemle; gözlem ve sınav yoluyla, öğrencide olumlu bir değişim yaşanıp yaşanmadığının denetlenebilmesi,

örgün eğitim süreçlerinin üstünlüklerinden birisidir. Bunlara rağmen, örgün eğitim süreçlerinin bazı olumsuz ve kısıtlayıcı yanları da bulunmaktadır. Örneğin; örgün eğitim süresince öğrenci belirli zamanlarda, belirli mekânlarda bulunmak zorundadır. Bu zorunluluk öğrencileri birçok açıdan kısıtlayan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Evi ile okulu arasında uzun mesafeler bulunan öğrenciler ulaşım sıkıntısı çekebilmektedirler. Evlerinin yakınında okul bulunmaması durumunda (genellikle kırsal bölgelerde) aileler çocuklarını (özellikle kız çocukları) okula devam edebilmeleri için buldukları bölgenin dışına göndermeme eğiliminde olurlarsa, çocukların yaşama başkaları ile eşit bir şekilde başlama imkânları ve hakları kısıtlanmış ve belki de engellenmiş olabilmektedir. Öte yandan, herhangi bir sebeple (hastalık, rahatsızlık, imkânsızlık vs.) derslerin bir bölümüne devam edememiş bir kimse için, *önceden günleri ve saatleri belirlenmiş olduğundan dolayı*, bazı derslerin, bazı konuların telafi edilememesi yine örgün eğitimin sakınca doğurma olasılığı bulunan yönlerinden birisi olarak belirmektedir. Bunlara rağmen, bilindiği üzere eğitim faaliyetleri ile toplumda yer alan bireylerin akılcı ve sağlıklı gelişimini sağlamak, devletlerin en temel varoluş amaçları ve görevleri arasında bulunmaktadır. Bu sebeple örgün eğitimin, gelişmiş ve gelişmekte olan çoğu ülkede belirli bir yaşa ve aşamaya kadar katılım zorunluluğu bulunan, bir aşamadan sonra ise devam etmenin bireyin kendi tercihine bırakıldığı bir süreç olarak var olduğu görülmektedir.

İnsanlarda davranış değişiklikleri, her zaman arzu edilen yönde, planlandığı ve istendiği biçimde gerçekleşmeyebilir. Kimi durumlarda, eğitim süreçlerindeki çeşitli etkilenmelerle istenmeyen davranışlar da açığa çıkabilir. Örneğin; arka koltukta otururken, önde araba kullanan babasını izleyen bir çocuk, arabanın nasıl kullanıldığını öğrendiğini ve onu nasıl çalıştırıp yürüteceğini bildiğini düşünebilir. Bu durumda çocuk kendine yeterince güvenirse bilinçsizce ön koltuğa geçip anahtarı çevirerek arabayı kullanmayı deneyebilir. Çocuğun bu davranışı istenilmeyen yönde etkilenmeler sonucu açığa çıkar ve sakıncalıdır. Buna benzer şekilde çocukların çevrelerinden duyarak öğrendikleri argo kelimeler ve küfürlü konuşma biçimleri, çeşitli zararlı yiyecek ve içecek alışkanlıkları, bağımlılık yapan maddelere karşı ilgi duymaları vd. davranış örüntüleri istenmeyen yönde gelişen olumsuz öğrenmelere örnek olarak gösterilebilir. Bu örneklerde görülebileceği üzere eğitim her koşulda planlı, programlı, maksatlı ve amaçlanan davranış değişikliklerini meydana getirecek biçimde gerçekleşmemektedir. Bu eğitim türü *yaygın eğitim* şeklinde adlandırılır.

Yaygın eğitim; “önceden belirlenmiş bir plan ya da program dâhilinde uygulanmayan, yaşam süresince kendi kendine gerçekleşen öğrenmeler” olarak nitelendirilir. Başka bir ifade ile yaygın eğitim; “bireylerin çevreleri ile etkileşim içinde bulunması sonucu davranışlarda ve yaşam tercihlerinde kendiliğinden açığa çıkan bir işleyiş” biçiminde ifade edilir. Yaygın eğitim (Demirel ve Kaya, 2017: 9);

- Rastlantısal etkinliklerle doğal olarak gerçekleşir,
- İstendik davranışlar kazanılmasına yardımcı olmasının yanında, arzu edilmeyen, istenmedik davranışların da gelişmesine sebep olabilir,
- Başkasının davranışlarını örnek alma yoluyla davranış değişikliği geliştirme, benzer davranışlar sergileme yoluyla gerçekleşebilir,
- Gözlem ve taklit etme marifetiyle ürün verir. Taklit edilen kişiler alan uzmanı ya da lisanslı bir öğretmen olmak zorunda değildir.

Eğitim, insanların bütün yaşamı süresince, zaman veya mekân kısıtlaması bulunmaksızın gerçekleşen bir süreçtir. Davranış değişiklikleri tüm yaşlarda mümkündür. Yani, davranış değişiklikleri yaş aralıkları ile sınırlandırılmaz. Eğitimin bu niteliği, bir süreç olarak gerçekleştiğinin göstergesidir. Eğitim, bir defa gerçekleşip tamamlanan bir yapıda değildir. Yaşam boyu süren bir işleyişe sahiptir. Bunlara benzer biçimde davranış değişikliklerinin meydana geldiği mekânlar da kısıtlanamaz. İnsanın yaşam alanı olan her yerde davranış değişiklikleri gözlenebilir. Davranış değişikliği süreçlerinin zaman veya mekân kısıtı bulunmadan gerçekleşebilmesi eğitim süreçlerinin plansız olarak da açığa çıkabileceğini ortaya koymaktadır. Eğitim, bireyin sürece gönüllü katılımı ile daha etkili gerçekleşir. Eğer bir çocuk bisiklet sürmeyi öğrenmek istemezse, hiç kimse ona bisiklete binmeyi zorla öğretemez. Çocuğu bisiklet sürmeyi öğrenmeye yönlendiren sebepler bulunmaktadır. Bu sebeplerden bir tanesi, bisiklete binmeyi öğrendiği zaman çocuğun arkadaşları ile eğlenceli vakitler geçirecek olması olabilir. Bireyleri davranış değişikliğine yönlendiren, onları eğitim süreçlerine katılım için güdüleyen bir gerekçe bulunmalıdır. Ancak böylesi bir durumda eğitim süreçleri etkili ve kalıcı sonuçlar açığa çıkarmaktadır (Duman ve Ünal, 2019: 5).

2.5. Boş zaman eğitimi

Rekreasyon; iyi, kaliteli, anlamlı ve her açıdan sağlıklı bir yaşam için vazgeçilmez unsurdur. Rekreasyona duyulan ihtiyacı asla küçümseyemeyiz. Eğitimde diğer alanlarda da olduğu

gibi rekreasyonu anlama, değerini bilme ve rekreasyon becerileri kazanma gibi hususlar şansa bırakılamaz. Aksine rekreasyonun çeşitli faydalarının bilinmesi ve değerinin anlaşılabilmesi için boş zamanları değerlendirme eğitimine duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Bilindiği üzere sanayi devrimi sonrasında yaşanan çeşitli gelişmeler sayesinde çalışma saatleri yeniden düzenlenmiş ve bununla birlikte çalışma dışında sahip olunan zamanlarda belirgin artışlar yaşanmıştır. Ancak azalan çalışma saatleri umulduğu gibi müthiş bir nimet olmamış ve o güne kadar bulunmayan, çalışanların işten arta kalan boş zamanlarının değerlendirilebilmesine dair yepyeni bir sorun gün yüzüne çıkmıştır. Ünlü pragmatist John Dewey'in "*Eğitimin, rekreasyon yolu ile eğlenmenin yollarını öğretmekten öte, sağlıklı bir yaşam sürebilmek üzere sağlıklı boş zaman alışkanlıkları edindirmeyi hedefleyen ciddi sorumlulukları bulunmaktadır*" şeklindeki ifadesi ile yaşanan gelişmeler ışığında rekreasyon eğitiminin değişen değeri ve artan önemi açıkça vurgulanmaktadır.

Kavram olarak *boş zaman eğitimi*, hayatın akışına uyum sağlama, canlanma ve boş zamanları en faydalı biçimde geçirme için elverişli bir olumlama ve zevk alma etiği geliştirmeye yönelik çok yönlü ve etkin bir gelişim sürecini ifade etmektedir. Boş zaman eğitimi, öz farkındalığı artırmak, boş zaman ve boş zaman uğraşları ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmak ve özgür iradeyi güçlendiren beceri gelişimini teşvik etmek üzere gerçekleştirilir. Bunun yolu ise aile üyeleri, komşular, eğitimciler, boş zaman ve rekreasyon uzmanları, çevre vd. çeşitli etmenler tarafından etkilenebilen özerlik, yeterlilik ve sosyal ilişkiler gibi unsurları ile bireylerin gelişimini sağlamaktır. Boş zaman eğitimi, insanların boş zamanı ve mutluluğu deneyimleyebilmeleri; bu yolla gelişmeleri, büyümeleri ve ilerlemeleri için özel olarak hazırlanmış programları içerir. Olumlu boş zaman deneyimleri vasıtası ile bilgi aşımak da buna dâhildir (Dattilo, 2015).

Genel eğitim programları ve süreçleri ile bireylere kazandırılmaya çalışılan davranış değişikliklerinin, boş zamanları değerlendirme ve rekreasyon açısından bakıldığında belirgin eksiklikleri bulunduğu görülmektedir. Örneğin; okul kurumlarında gerçekleştirilen örgün eğitim faaliyetleri herkes için ortak bir kültürel dayanak noktası inşa etmeye odaklıdır ve kültürel çeşitliliği destekler yapıda değildir. Benzeştirme ve tek tip insan yetiştirme süreci şeklinde işleyen genel eğitim faaliyetlerinin çeşitlendirme ya da çeşitliliği zenginleştirme gibi bir gayesi de bulunmamaktadır. Okullarda daha çok kuramsal bilgi ve beceri aktarımı önemsenirken, deneyim edinme ve deneyimleri derinleştirme hususu yeterince üzerinde durulmayan bir konu olarak göze çarpmaktadır. Bir diğer önemli husus ise genel eğitim

faaliyetlerinin zaman ve mekân sınırlılığının bulunmasıdır (Trilla, Ayuste ve Agud, 2014). Bu tür sınırlılıklar, zorluklar ve zorunluluklar bireylerde eğitim faaliyetlerine duyulan ilgiyi daraltabilme, eğitimden ve öğrenmeden duyulan haz ve neşeyi azaltabilme ihtimali doğurmaktadır.

Çizelge 2.1. Genel eğitim ile boş zaman eğitimi'nin farklılıkları

Genel Eğitim (Okul)	Boş Zaman Eğitimi
Temel işlevi herkes için geçerli bir kültürel taban inşa etmektir.	Temel işlevi kültüre katılımın farklı yolları ile kültürel çeşitliliği sağlamaktır.
Bir biçime uygun düzene sokma, benzeştirme süreci şeklinde işler.	Çeşitlendirme, çeşitliliği zenginleştirme süreci şeklinde işler.
Okul eğitiminin esas içeriği kuralların ve kavramların aktarımı ve bu bilgilerin soyutlanarak özümsemesidir.	Boş zaman eğitiminin esas içeriği ise deneyim edinme, deneyimleri derinleştirme ve bu deneyimlerden belirgin bir anlam çıkarmaktır.
Bireylerarası iletişim ve ilişkiler çoğunlukla hoş görülür.	Bireylerarası ilişkiler temel bir şart, gereklilik olarak görülür.
Etkinlik planlamaları genel olarak çocukları kapsamaz.	Etkinlik planlamaları çoğunlukla çocuklar tarafından gerçekleştirilir.
Kılavuz araç dil ve mantıktır.	Tek bir kılavuz araç bulunmamaktadır. Aksine, genel eğilim anlatım ve yaratım için çok çeşitli araçlar kullanmayı gerektirmektedir.
Tecrübe, seçmeli olarak gerçekleşir.	Tecrübe, baştan sona eğitimin her aşamasındadır.
Keskin zaman ve mekân sınırlılıkları bulunur.	Kendine has, anlamlı sonuçlar doğuran farklı zaman ve mekân sınırlılıkları bulunur.

(Trilla, Ayuste ve Agud, 2014)

17. yüzyılda dönemin en beğenilen ve takdir edilen, öğretici yazarlarından olan Johann Heinrich Pestalozzi, 'The Education of Man' (İnsanoğlunun Eğitimi) adlı eserinde; cesaret, keyif ve neşenin yitirilmesine yol açan bir eğitim anlayışının tek kuruluş etmeyecek kadar değersiz olacağını ileri sürmüştür (Pestalozzi, 1951: 33). Pestalozzi'nin bu sade ama iddialı ve çarpıcı ifadesinden, resmi eğitim-öğretim programlarının; Eflatun'un belirttiği şekilde 'insanı olgunlaştırmak', Kant'ın açıkladığı şekilde 'insanın kabiliyetlerini geliştirmek', Rousseau'nun sözlerinden anlaşıldığı üzere 'çocukları yetiştirmek ve insan yapmak', Durkheim'in ifadelerinde yer alan 'insanı sosyalleştirmek' ve 'insana lehine ve aleyhine olan şeyleri öğretmek' (Çelikkaya, 2013: 27) hedeflerinin yanında; bireylerin cesaret sahibi

olacak, yaşamı anlamlandırabilecek, yaşamın kendisinden ve yaşadıklarından zevk almasını bilecek bir şekilde yetiştirilmesini amaçlayan bir yapıda ve kalitede kurgulanması gerektiği anlaşılabilir.

Ünlü İtalyan şair Dante Alighieri, La Divina Commedia (İlahi Komedi) adlı eserinde eğitimin gerekliliğine dair şu sözleri sarf etmiştir:

“Ruh, daha doğmazdan -henüz Dünya’ya gelmeden- evvel onu sevip okşamaya başlayan Yaradan’ın elinden çıktığı sıralarda, çocukların yaptığı şekilde, sebebini bilmeden kâh güler, kâh ağlar ve küçük bir çocuk kadar masumdur; hiçbir şey bilmez. Bildiği tek şey Yaradan’dan doğmuş olmanın verdiği mutlak mutluluktur. Hoşuna giden bir şey gördü mü, seve seve ona koşar!”

Dante’nin bu sözleri; Yaradan’ın mutlak mutluluk olduğuna işaret etmektedir. Doğumdan sonra ise silik ve uzak olsa da ruhta o mutluluktan bazı anı kırıntıları kalmaktadır. Bu yüzden Ruh, bir çeşit içgüdüye uyararak ona eski mutluluğu hatırlatan bir şey görse, ona doğru koşmak için can atar. Fakat ruh, henüz gerçek nimetleri yalancı nimetlerden ayırt edebilecek olgunluğa erişmemiştir! Gerçeğini buldum derken sahtesinin peşinden gider ve bu yüzden aldanır. Bunun içindir ki doğrusu hangisi, yalan olanı hangisi ona göstermeli, sevinç ve neşesini dizginlemeli, onu ölçülü olabilmesi için terbiye etmelidir (Alighieri, 2014: 113).

13. yüzyıl İtalyan edebiyatının en ünlü isimlerinden olan Dante’nin bu sözlerinden anlaşılacağı üzere dönemin eğitim anlayışında istek ve arzuların giderilmesinde ölçülü davranmak ve iradeye hâkim olmak gibi ruhun eğitilmesine yönelik bir anlayış da bulunmaktadır. Bireyler, mutlu olmak için haz duyduğu ve zevk aldığı bedensel etkinliklerin faydalısını, zararlı olanından ayırabilmeli; neşe veren etkinliklerle meşgul olurken ise ölçülü davranmasını bilmelidir. Bu sebeple ilk duygu, duyum ve algıların oluştuğu çocukluk ve gençlik yıllarında verilecek eğitimin ve öğretimin niteliği, ahlaki karakter ve sağlam irade gelişiminde yadsınamaz bir önem taşımaktadır.

Nitelikli eğitim programlarının kişilik gelişimi üzerine tartışılmaz olumlu etkileri bulunmaktadır. İnsan bir bütündür. Kişiliğini oluşturan öğeler arasında iyi-kötü, güzel-çirkin, doğru-yanlış ikilemi vardır. İnsana kişilik kazandıran; bu ikilem arasındaki çatışma ve sürtüşmelerin yarattığı kaygı ve bu kaygıdan kurtulmak için gösterdiği çaba, seçtiği yöntem

ve yoldur. İyiyi, güzeli ve doğruyu sevmek, kabullenmek kolaydır. Ancak düşünöldüğünde, bu kavramların tarifinin çok zor olduğu, insandan insana, toplumdandan topluma, günden güne değiştiği görölr. Kimine göre iyi olan kimisine göre kötü, güzel olan çirkin, doğru olan hatalıdır. Başka bir deyişle, bu kavramlar görelidir. O halde, görelili olan kavramlarla insanları ve kişiliklerini değerlendirmek, insanı ‘bana göre’ yanılığına sürökler. Bu tür bir değerlendirme, insanın kendisini ‘evrenin merkezi’ olarak görmesi hatasına sürökler (Köknel, 1986: 13).

Bu bilgiler ışığında, bir toplumda özgür düşünceye, demokrasi bilincine ve eşduyum becerisine sahip, anlayışlı, öz değerleri sağlam, doğru-yanılığ ayırımı yapabilen, başkalarının baskısına boyun eğmeyen ve etkisinde kalmayan, haklarını bilen ve savunabilen, hür iradeli bireyler yetiştirebilmek için okullarda uygulanan kuramsal, sosyal ve bilim eğitim programlarına; Rekreasyonun doğası gereği (Karaküçük, 2008: 69-76) gönüllölükle gerçekteştirilmesi, özgürlük duygusu aşılması, iştirak etme zorunluluğu bulunmaması, boş zamanlarda yapılması, inisiyatifin bireyin kendisine bırakılması, her türlü mevsim ve ilkim şartlarında gerçekteştirilebilmesi, çok çeşitli faaliyetler içermesi, bireye haz ve neşe vermesi, kişinin kendisini ifade edebilmesi, yaratıcı olabilmesine imkan sağlaması ve en önemlisi de toplumsal değerlerle ters düşmeyen faydalı ve kaliteli özellikler kazandırması gibi işlevlerini göz önünde bulundurarak, milli eğitim sistemine ve ülkenin çıkarlarına uygun düşecek biçimde boş zaman eğitimi modellerinin geliştirilmesi, kuramsal rekreasyon derslerinin, destekleyici ders dışı etkinliklerin ve uygulamaların etkili bir şekilde yeniden düzenlenerek eğitim programlarına dahil edilmesi gereği bulunmaktadır.

Aksi halde toplum içinde, Köknel’in (1986: 14) de ifade ettiği gibi; insanın kişilik gelişimini etkileyen iyi-kötü, doğru-yanılığ gibi ikilemelerin meydana getireceği kaygılardan kurtulmak için başvuracağı yol ve yöntemlerden hangisinin faydalı hangisinin zararlı olduğunu ayırt edemeyen bireyler yetiştirme riski doğacaktır. Bu durumun en kötü yanı ise bireylerin yapacakları yanılığ seçimlerin, onları içinden çıkılması güç olan alkol ve kumar batağına sürökleyecek, şiddet eylemlerine yönlendirecek kadar etkili olmasıdır. Bireylerin, toplumsal yaşam içinde sahip oldukları yerleri ve gelecekteki değerleri düşünöldüğünde, bu tür yanılığ tercihler yapmaktan korunmaları büyük önem taşımaktadır. Stres, kaygı, sıkıntı ve boşluk duygusu ile başa çıkmada rekreasyonel etkinliklere başvurmak, bireylerin bu tür tehlikelerden kendi kendilerine korunabilmeleri için var olan en değerli doğal yöntemdir. Rekreasyonel davranışlara yönelimin sağlanabilmesi için ise bireylerin mümkün olan en erken dönemlerden itibaren kaliteli bir boş zaman eğitimi alması gerekliliği bulunmaktadır.

Boş zaman eğitimi üzerine iki yaygın görüş bulunmaktadır: “*Boş zaman için eğitim*” ve “*boş zaman yolu ile eğitim*”. Boş zaman için eğitim denilince ilk akla gelen toplumun boş zaman ve rekreasyon etkinliklerine katılım göstermeleri için eğitimciler ve rekreasyon uzmanları tarafından sürdürülen bilgilendirme ve yönlendirme faaliyetleridir. Diğer bir yandan da boş zaman yolu ile eğitim anlayışına göre boş zaman (leisure), rekreasyon, eğitim ve diğer konularda sağlanacak kişisel ve toplumsal gelişimler için oldukça uygun bir ortam sağlamaktadır. Bireyler, öncesinde edindikleri bilgileri uygulama fırsatı ile birlikte kendi yetkinlik ve yeterliklerini sınama imkânı bulabilir ve rekreasyonel etkinlikler yolu ile de grup içinde çalışma, iş birliği, karar alma, problem çözme vb. konularda deneyim kazanabilirler. Bu şekilde edindikleri kazanım ve deneyimleri de yaşamlarının diğer kısımlarına aktarabilme fırsatına kavuşabilirler (Mundy, 1998: 49). Boş zaman ve rekreasyon konusunda verilecek eğitiminin başlıca ilkesi; insanların, boş zamanların ‘değerli kullanımı’ hususunda gerekli bilgi ve becerilerle donatılmasıdır (Jenny, 1956: 13). Öyleyse; boş zaman eğitimi, etkin zaman yönetimi, doğru ve en uygun boş zaman kullanımı ile bilişsel, duyuşsal ve bedensel açıdan arzu edilen duyum, doyum ve davranışlara ulaşabilmek için gerekli klasik kuramsal, deneysel eğitim yöntemlerine ek olarak rekreasyonel deneyimler yolu ile yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetleri şeklinde tanımlanabilir.

2.5.1. Boş zaman eğitiminin amaçları

Boş zaman eğitiminin ana düşüncesi, basitçe bir ifade ile “*insanların boş zamana dair yaşamsal tercihlerinde daha özgür davranabilmeleri için bireysel olarak bilgi ve beceri gelişimlerinin sağlanması*” şeklinde ifade edilebilir.

İnsanın temel eğitim yolu ile bir yandan geçmişin bilgisini, kültür birikimini, bugünün yaşantısını, geleceğin hedeflerini, Dünya’nın işleyişine dair temel felsefe ve fikirleri anlaması ve öğrenmesi amaçlanır. Öte yandan, zamanını yönetebilmesi, sınırlarını bilerek ve gerçeklerden uzaklaşmadan eğlenebilmesi, boş zamanlarını olumlu ve faydalı uğraşlar ile değerlendirebilmesi, fiziksel ve zihinsel yorgunluktan makul ve anlamlı yöntemlerle uzaklaşabilmesi, stresten (herkes için) en uygun yollara başvurarak kurtulabilmesi, yaşamdan ve yaşamaktan zevk alabilmesi de gerekmektedir. Bireylerin öz yeterliliklerini artırarak tecrübeye dayalı bir gelişim sağlamak üzerine kurulu bu anlayış, boş zaman ve rekreasyon eğitimi düşüncesinin en temel amaçlarını ihtiva ve ifade eder.

Özetle; boş zaman ve rekreasyon hususunda verilecek eğitiminin başlıca ilkeleri, insanların, boş zamanların ‘değerlendirilmesi’ ve ‘değerli kullanımı’ hususunda gerekli bilgi ve becerilerle donatılmasıdır (Jenny, 1956: 13).

2.5.2. Boş zaman eğitimi yaklaşımları

Boş zaman eğitimi, bireysel potansiyeli açığa çıkarmak ve bütünsel bir kişisel gelişimi teşvik etmek üzere kullanılan önemli bir araç olarak görülür. Bu eğitim (genel eğitim gibi) mümkün olan en erken yaşta başlamalıdır ki, boş zaman uğraşları ve rekreasyona katılım (boş zaman deneyimi) ilerideki yıllarda bireylerin yaşamlarının doğal ve tamamlayıcı bir parçası haline dönüşsün (Nichols, 1990: 11).

Boş zaman eğitimi tanımlamaları ve modelleri genel olarak Kuzey Amerika’ dan doğmuştur ve terapatik rekreasyon kavramının evrimleşmesi neticesinde vücut bulmuştur. Boş zaman eğitimi üzerine kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilen ilk çalışmalarda üzerinde durulan esas olgu, bir hastalık ya da engel durumu sebebi ile boş zaman ve rekreasyona katılımda kısıtlılıkları veya engelleri bulunan bireylerin bu sorunları aşmaları şeklinde belirmiştir (Hutchinson & Robertson, 2012). Örneğin; Stumbo ve Peterson’un (2018: 22) Boş Zaman Yeterlik Modeli’nin (*Leisure Ability Model*) bir parçası da olan *Boş Zaman Eğitimi Kapsam Modeli* terapatik rekreasyon hizmet sağlayıcılarının uygulamalarının bir parçası olarak göze çarpmaktadır. Boş zaman eğitimi kapsam modeli, bünyesinde *farkındalık* (boş zaman uğraşlarının ve rekreasyon etkinliklerinin faydalarının farkında olma, ilgileri keşfetme vs.), *etkinlik becerileri* (geleneksel veya yenilikçi yöntemlerle), *sosyal beceriler* (kendini ifade etme, iletişim kurma vs.) ve *boş zaman kaynakları* (yerel, bölgesel ya da ulusal) gibi farklı alt başlıkları bir bütün olarak barındıran bir yapıdadır.

Geçmiş dönemlerden bu yana ve günümüzde dahi, boş zaman eğitimi nitelikli terapatik rekreasyon hizmetleri tıp bilimleri çatısı altında sunulmuştur. Caldwell, Adolph ve Gilbert (1989) yalnız rehabilitasyon ortamında gerçekleştirilen boş zaman danışmanlığı (eğitimi) hizmetlerinin olası tehlikelerine değinmiş; bireylerin yaşam şartlarına uygun biçimde hazırlanmadan, gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmadan yalnızca boş zamanın faydaları hakkında bilgilendirilerek beklentilerinin yükseltilmesinin ters etki yaratabileceğine, daha az tatmin olma ve daha çok can sıkıntısına yol açabileceğine dikkat çekmişlerdir. İnsanların yaşamlarını sürdürdükleri çevrede ve bu koşullara uygun olarak eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi bilgi aktarımı ve beceri gelişiminin temini için çok önemli bir unsurdur.

Bu duyarlılıklar gözetilerek hazırlanmış, daha bireysel gelişim odaklı, her yaştan ve her kesimden insana hitap eden, oldukça kapsamlı ve kavramsallaştırılmış farklı boş zaman eğitimi yaklaşımları ve modelleri bulunmaktadır.

Jean Mundy'nin boş zaman eğitim modeli

Jean Mundy'nin (1998: 1) boş zaman eğitimi modeli, bireylerin sağlıklı olabilme, iyi oluş ve daha iyi bir vatandaşlık bilinci ile yaşama katılım için kişisel bir sorumluluk üstlenebilmesi adına hazırlanmasına dayanan gelişimsel bir yaklaşımdır. Mundy'ye göre bu eğitiminin hedefi, bireylere boş zaman ve rekreasyon yolu ile yaşam kalitelerini artırabilmeleri için olanaklar sağlamaktır. Boş zaman eğitimi: *Boş zamana ilişkin bir öz farkındalık ve bilinç geliştirmesi yoluyla sağlanan bütünsel bir gelişim sürecidir*. Bireylerin toplum normları ile çatışmayan, kendi yaşam tarzlarını yansıtan benzersiz bir boş zaman anlayışı geliştirmesi esasına dayanır.

Mundy'nin boş zaman eğitimi modelinin bileşenleri;

- Boş zaman farkındalığı
- Öz farkındalık
- Karar alma
- Boş zaman becerileri
- Sosyal etkileşim

şeklinde sıralanmaktadır (Mundy, 1998: 8). Model dâhilinde bu bileşenlere dair beceri gelişiminin sağlanması temel amaç olarak görülmektedir.

Öte yandan, bireylerin, ailelerin ve toplumların yaşam kalitelerini artırmalarına yaşam boyu katkı sağlayan bir değer olarak boş zaman ve rekreasyona katılımı karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinebilmesi ve katılımın mümkün kılınabilmesi adına gerekli olan becerilerin geliştirilmesi ve kendine güven duygusunun kazandırılabilmesi için boş zaman eğitimi hususunda ek başlıkların da ele alınması gerekmektedir (Rancourt, 1991).

Bu ek başlıklar insanların bireysel olarak;

- İhtiyaçların belirlenmesi
- Problem çözme
- Kısıtlayıcılarla baş etme
- Yeteneklerine olan güven duygusunu pekiştirme

gibi konularda da gelişimlerine yardımcı olmayı içermektedir.

Mundy (1998: 29) eserinde, toplumsal yaşam ortamlarında rekreasyon hizmetlerinin yürütülebilmesi için program ve tesis tedarikine lüzumundan fazla odaklanılmış bir yaklaşımın benimsendiğini; eğitim hususunun ise yalnızca sunulan etkinliklere katılımın gerektirdiği becerilerin (yüzmeyi öğrenme, tenis eğitimi vs.) öğretilmesi ile sınırlı kaldığını belirtmiştir. Bu yaklaşımın (yalnızca belirli etkinliklere katılım için gerekli becerilerin kazandırılması, boş zaman tesislerine erişimin sağlanması vb.), insanların boş zaman yaşamlarını zenginleştirmede ve boş zaman davranışlarını çeşitlendirmede etkisi oldukça sınırlıdır. İnsanlara, yalnızca sağlıklı bir yaşam için boş zamanlarında nasıl egzersiz yapacaklarını öğretir ancak bunun için gerekli boş zamana nasıl sahip olacaklarını öğretmezseniz; önceden hazırlanmış planlara kolaylıkla dâhil olmayı ya da zamanlanmış programlara sorgusuz katılmayı teşvik eder ancak kendi boş zaman tercih, plan ve programlarını nasıl yapabileceklerini öğretmezseniz, başarılı olamazsınız. Mundy ayrıca, boş zamanların ve rekreasyon davranışlarının faydaları üzerine göz alıcı ancak sadece temel bilgileri aktaran pazarlama kampanyaları yürütülmesinin, insanların boş zaman okuryazarlıklarının ve kültürünün geliştirilmesi açısından yetersiz olacağını ifade etmiştir. Bugün, gelişmiş ülkeler (Amerika Birleşik Devletleri vd.) başta olmak üzere ülkelerin birçoğunda boş zaman eğitimine yeniden bir ilgi ve ihtiyaç duyulmaktadır. Boş zaman eğitiminin, insanların yaşamlarının büyük bir kısmını içinde geçirdiği toplumsal eğitim hizmetlerinin bir bileşeni olarak çağdaş yaşamda yeniden konumlandırılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Hutchinson ve Robertson, 2012).

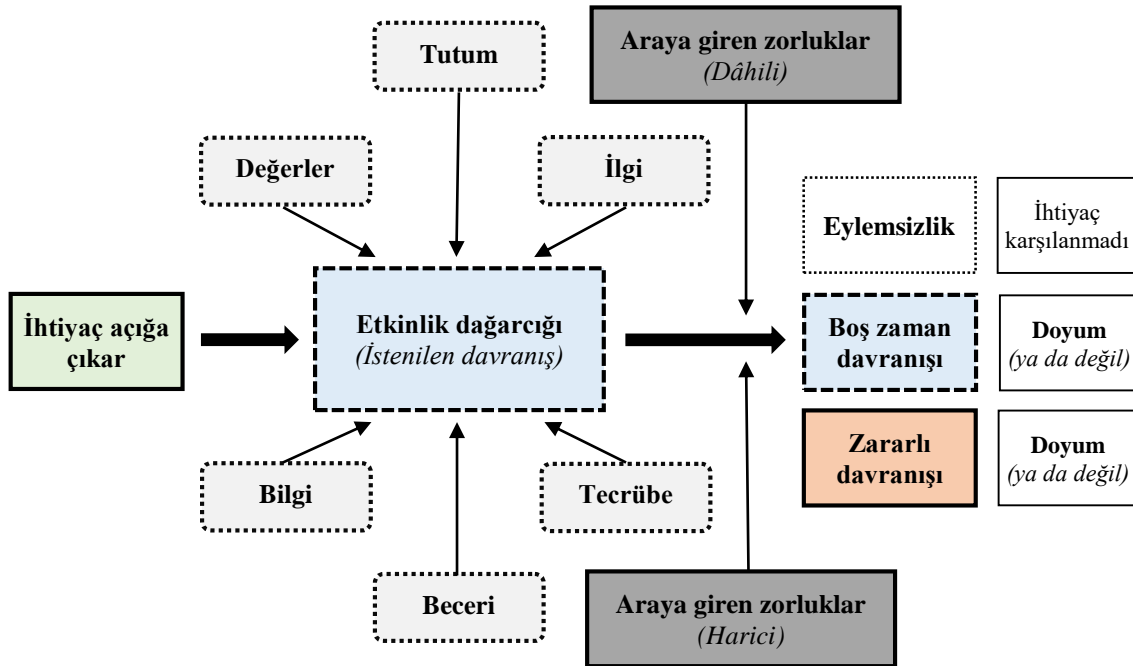
Doug Nichols'un boş zaman eğitim yaklaşımı

Boş zaman eğitimi; boş zamanın içinde, hakkında ve boş zaman için yapılıdır. Boş zaman eğitimi düşüncesi eskiden beri var olmasına karşın günümüzde boş zaman eğitiminin, bireylerin boş zaman çerçevesinde bilgilerini zenginleştirmek, becerilerini geliştirmek, özgüven duygusunu güçlendirmek, anlamlı uğraşlar ile meşgul olma farkındalığı yükseltmek, sağlığa ve iyi oluşa katkı sağlamak gibi yeni ve güncel hedefleri bulunmaktadır. Doug Nichols (1990, 10) boş zaman eğitiminin çok uzun bir zamandır farklı biçim ve görünüşlerde zaten hayatımızda yer almakta olduğundan bahseder. Boş zaman eğitimi; sanat eğitimi, spor eğitimi, beden eğitimi ya da açık alan etkinlik eğitimleri gibi çeşitli başlıklar altında yürütülmekte ancak kavramsal açıdan yeterli olmayan bir yapıda sunulmaktadır. Nichols'un; etkinlik, spor, beden eğitimi vd. uygulamaların tek başına veya birbiri ile bağlantılı olarak sahip olduğu değeri göz ardı etmeyen ancak boş zaman eğitiminin “yaşam, zaman, iş, boş

zaman ve gelişim üzerine kuramsal ve uygulamalı olarak; sanat, seyahat vb. yaratıcı arayışlarla desteklenen, bireylerin zihinsel açıdan da kabiliyetlerini artırmaya yönelik bir anlayış ve yaklaşım geliştirmeye” yardımcı olması gerektiği şeklinde, mevcut durumun yetersizliğini ortaya koyan bir eleştirisi bulunmaktadır. Belki de daha önemlisi, daha kapsamlı ve yaygın bir boş zaman eğitiminin insanlara boş zamanın “kendi başına oldukça önemli bir yapı; bireysel ve toplumsal yaşamın dikkatle üzerinde durulması gereken bütünleyici bir bileşeni” olarak tanınması açısından yardımcı olmasıdır. Sağlıklı ve hareketli bir yaşam tarzının ana desteği olan boş zaman deneyimlerini teşvik eden ortamlar yaratmak ve hizmete sunmakla mükellef boş zaman ve rekreasyon yönetim ve denetim makamları, aynı zamanda bireylerin, ailelerin ve toplumların boş zaman bilgi, birikim ve kültürlerini yükseltmek sorumluluğu da taşımaktadırlar. Başta gelişmiş ülkeler olmak üzere gelişmekte olan ülkelerde ve diğer coğrafyalarda bedensel hareketsizliğe ve strese bağlı olarak gelişen birçok süregelen hastalığın salgın boyutuna varan düzeyde yaygınlaşması vatandaşların boş zaman bilgi ve becerilerinin artırılması lüzumunu gündeme getirmektedir. Birçok tesis ve imkânın varlığına rağmen halen, rekreasyonun ve boş zamanın bireylerin sağlıklı ve iyi oluşuna dair faydalı olma beklentileri ile bireylerin, ailelerin ve toplumların yoksulluk, stres ve sağlıksız yaşam tarzları gibi yaşadıkları gerçek sosyal problemlerin çıktıkları arasında bir türlü kapanmayan muazzam bir boşluk bulunmaktadır. Toplumsal hedeflerin tutturulmasını engelleyen, amaç ve sonuç arasında var olan bu büyük kopukluğun aşılabilmesi için bireylerin sağlık okur-yazarlıklarının artırılması ve yaşam kalitelerini etkileme ihtimali bulunan risk unsurlarının azaltılabilmesi gerekmektedir. Bunun için ise bireyler gerekli bilgi, beceri ve donanımlar kazandırılarak sağlıklı yaşam hususunda daha iyi bir öz-denetim ve yönetim kabiliyetine kavuşturulmalıdır. Benzer şekilde ve aynı önem derecesinde bir ihtiyaç da insanların boş zaman ve rekreasyon okur-yazarlıklarının zenginleştirilmesi hususunda bulunmaktadır. Boş zaman bilgi, beceri, donanım ve tecrübelerinin zenginleştirilmesi yalnız başına beden eğitimi (bedensel etkinliklerin başarı ile uygulanabilmesi için gerekli temel hareket becerilerinin kazanımı, gelişimi vs.) verilmesinden çok daha büyük bir önem arz etmektedir. Boş zaman eğitimi; bireylerin gündelik yaşamlarında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmek üzere boş zamanın kişisel, dışavurumcu, sosyal, kültürel ve vatandaşlık boyutları ile geniş bir birikime sahip olması, deneyim kazanması ve tecrübelenerek kendi kendine yetebilen öz-güven sahibi vatandaşlara dönüşebilmesi için gereklidir. Bu sayede bireyler, boş zamanları evlerinde, dışarıda, aileleri ve komşuları ya da çevresi ile uyum içinde “değerlendirerek” kendi kendilerine bedensel ve zihinsel sağlıklarını koruyup zenginleştirebilecek yetkinliğe erişmiş olabileceklerdir (Nichols, 1990).

Boş zaman eğitimi ve boş zaman davranışları modeli

Brenda Robertson'un *National Recreation Summit* toplantısında sunduğu boş zaman eğitimi modeli bireylerin boş zaman davranışlarını açıklar niteliktedir. Bu model Robertson'un doktora tezinden geliştirilmiş ve belirli yaşlardaki bireylerin neden arzu edilmeyen boş zaman davranışlarına yöneldiğini açıklamaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Yayınlandığı günden bugüne değin çok farklı nüfus grupları (bağımlılar, emekliler, aşırı kilolular, hükümlüler vd.) üzerinde defalarca çalışılmıştır (Robertson, 2000, 2001; Robertson, Link, Sivan ve Shannon, 2008; Robertson ve Lutes, 2003; Shannon ve Robertson, 2009; Shannon, Robertson, Werner ve Wagner, 2010). Boş zaman davranışlarını bilmek, bireylerin boş zamanlarında neyi, neden tercih ettiğini ve nasıl gerçekleştirdiğini anlayabilmek boş zaman eğitimi süreçlerini destekler ve güçlendirir. Bu model boş zaman davranışlarına dönüşen kararların nasıl alındığını yansıtmaktadır. Bireyler, boş zaman davranışlarına rehberlik eden karar-alma süreçleri, işleyişleri ve bilişsel döngüler hakkında, genel olarak, bilinçli bir farkındalığa sahip değildirler. İşte bu noktada boş zaman eğitimin amacı; bireyleri, boş zamanlarının işlevselliğini artırabilmeleri için kendi yaşamlarına kendi kendilerine gerekli müdahaleleri gerçekleştirebilecek yetkinliğe taşımak ve onlara bilinçli bir farkındalık kazandırmaktır. Aşağıdaki şekilde bu modeli ve modele etki eden her bir anahtar bileşeni şema halinde görebilirsiniz (Hutchinson ve Robertson, 2012).



Şekil 2.4. Boş zaman eğitimi ve boş zaman davranışları modeli (Robertson, 2011)

İhtiyaçlar

Belirli etkinliklere duyulan ilgi, bilinçli olarak beliren ya da bilinçaltı etkisi ile açığa çıkan özel bir ihtiyacın karşılanması arzusu ile güdülenir. Tıpkı beynimize, bedenimiz tarafından yemek yememiz, birşeyler içmemiz, uyumamız ya da belirli bir biçimde hareket etmemiz gerektiğine dair bildirim gönderilmesi gibi beynimiz sürekli olarak sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarımıza dair bildirimler almaktadır. Serbest zamanların arzu edildiği biçimde kullanılması ve boş zamanların değerlendirilmesi de dâhil olmak üzere bütün davranışlarımız bu bildirimler neticesinde biçimlenir. Mesleğimizin niteliğine göre iş ya da okul bağlamında, ihtiyaçlarımızı karşılama arayışında sıklıkla kısıtlayıcılarla karşılaşırız. Örneğin; yoğun bir merkette kasa görevlisi olarak çalışan bir satış elemanı iş saatlerinde baş gösteren sakinlik ve yalnızlık ihtiyacını mesaisi sona ermeden karşılayamaz. Buna karşın belirli iş kollarında ise çalışanlara çok daha büyük esneklikler sağlanarak açığa çıkan sayısız ihtiyacın iş bağlamında ve çalışma ortamında karşılanabilmesi için fırsatlar sunulur. Bu nevi bir serbesti ve destek özelliğinin bulunması, bireylerin belirli işlere karşı daha yoğun bir ilgi duymasına sebep olmaktadır. Serbest zamanlarında, insanların baskın ve önemli ihtiyaçlarını karşılamak yönünde harekete geçebilmeleri için oldukça çok imkânları bulunur. Hemen her insanın benzer türden baskın ve önemli ihtiyaçları bulunur. Ancak, bireysel yaşam tecrübeleri gereğince bazı bireylerin ihtiyaçları, diğerlerinin niteliğine ve zamanlamasına bağlı olarak daha şiddetle baskın ve önemli ya da önemsiz olabilir. Örneğin; rekabetçi bir ev ortamında büyüyen çocuklar rekabete değer vermeyi öğrenebilir ve bu durum da onların yaşamlarında rekabet ortamını aramalarına sebep olabilir. Bazı bireylerin sakin, yaratıcı ve dışavurum ihtiyaçlarını karşılayacak etkinlik arayışları bulunmakta iken bazı bireylerin de maceracı ve mücadeleci etkinliklere can atarak yönelim göstermesinin sebebi budur. Durmaksızın sosyal etkileşim peşinde koşan, diğerleri ile iletişim kurma fırsatları arayan bireylerin yanında ayrıca yalnızlığı seven ve tek başlıktan haz duyan bireyler de bulunmaktadır. İnsanların yaşamları boyunca karşılanması gereken birçok ihtiyacı açığa çıkar. Bunlardan en baskın olanlarının daha baş gösterdiği andan itibaren karşılanması çoğunluk için öncelikli bir durumdur. İhtiyaçların şiddeti farklı sebeplerle değişir. Bu ise, neden bazen sosyal ortamları ve diğerlerinin eşliğini ararken, bazen de yalnız kalmayı tercih ettiğimizin açıklamasıdır. Gündelik yaşamda gerçekleşen ancak pek çoğu da tam anlamı ile denetimimizde olmayan birçok iş ve faaliyet, serbest zamanlarımızda yaptıklarımız ve yapacaklarımız ile ilgili güdülenmeleri tetikleyen belirli ihtiyaçların, belirli zamanlarda ortaya çıkmasına sebep olur. Genç meslek sahiplerinin iş stresinden kurtulmak üzere çalışma

sonrasında koşuya gitmesi; çocuklu bir ailenin yorgun annesinin tüm işlerini tamamladıktan sonra banyoya kendini kapatıp sıcak su ile küvette dinlenmesi; yalnız yaşayan yaşlıların arkadaşları ile düzenli bir şekilde buluşup kart oyunları oynaması... Bunlar, bireylerin boş zaman davranışlarını güdüleyen ve yönlendiren kesin ihtiyaçlara örneklerdir. Boş zaman ve rekreasyon ile doyuma ulaştırılabilecek geniş bir ihtiyaçlar dizisi bulunmaktadır. Örneğin; bilgi edinme, maceracı olma, mücadele etme, doğada yaşam, yarışma, yaratıcı olma, keşfetme, kaçış, becerilerde ustalaşma, oyun oynama, kendini ifade etme, yalnızlık, ruhsal bağlantı vd. bunlardan en belirginleridir. Ne yazık ki, boş zaman eğitimi yetersiz sayısız insan, ihtiyaçlarının nasıl farkında olacağını; ihtiyaçlarının ne olduğunu ve önceliklerini nasıl belirleyeceğini, bu ihtiyaçlarını karşılayarak yaşam kalitelelerini artıracak, onları sağlık ve iyi oluşa sevk edecek uğraşların nasıl bulunacağını, neyin tercih edilmesi gerektiğini, özüne uygun olarak bilmemektedir.

Etkinlik Dağarcığı

Bireylerde karşılanması gereken ihtiyaçlar baş gösterdiğinde, çoğu zaman aynı ihtiyacı benzer derecelerde doyuma ulaştırabilecek birkaç farklı etkinlik seçeneği bulunur. Bu modelde, insanların belirli ihtiyaçlarını karşılayabilmek için boş zamanlarında meşgul olabilecekleri farklı etkinlik seçeneklerine sahip olmaları durumu “etkinlik dağarcığı” (leisure repertoire) olarak ifade edilmektedir. Boş zamanlarda, belirli bir ihtiyacın karşılanabilmesi için başvurulabilecek birçok etkinlik çeşidi bulunmaktadır. Ancak hiçbir etkinlik ya da uğraşı herkesi mutlaka aynı sonuçlara taşımaz, herkesin aynı türden ihtiyacını kesin olarak karşılamaz. İhtiyaçlar benzer de olsa ihtiyaçların karşılanma yöntemleri kişinin yaşamsal niteliğine ve arayışına göre farklılık gösterebilir. Örneğin; geçmişle bir bağlantı kurma hissi ve ihtiyacı, tarihi belgeleri incelenme, dönemsel romanlar okuma, yaşlılarla konuşma, müze ve ören yerlerini ziyaret etme gibi farklı yöntemlerle karşılanabilir. Herhangi bir etkinliğin, bir kimsenin boş zaman *etkinlik dağarcığında* birikime dönüşebilmesi için, etkinliğin o kimsenin kültürü, değerleri, bilgisi, ilgisi, tutumu, becerisi ve tecrübesi ile uyum içinde bir yapıda olması gerekmektedir.

Değerler

Boş zamanlarda tercih edilen etkinlikler bireylerin kişisel değerlerine ters düşmemelidir. İnsanların sevdikleri, sevmedikleri, destekledikleri veya karşı çıktıkları hususlar gereğince davranışlarının biçimlendiği unutulmamalıdır. Örneğin; bir kimsenin çerveye karşı

duyarlılığı ve doğanın korunmasına dair hassasiyeti bulunmakta ise muhtemelen ormanları ve doğayı tahrip edecek etkinliklere ve motorlu araçlara karşı olumsuz bir tavır içinde olacaktır. Bedensel etkinliklere ve aile ile vakit geçirmeye değer veren bir başka kimse ise, televizyon izlemek vb. gibi daha hareketsiz ve etkileşimin yok denecek kadar kısıtlı olduğu bazı meşgaleler yerine eş ve çocukları ile bisiklete binmeye gitmek gibi bir etkinlik tercihinde bulunabilir.

Tutum

Bireylerin, üzerinde olumsuz tutumlar oluşturduğu etkinliklerin, etkinlik birikim ve dağarcıklarının bir parçası olması beklenemez. Bir kimsenin daha önce katılım sağladığı ancak beğenmediği bir etkinliğe ya da ilgilendiği ancak başaramadığı bir uğraşıya karşı olumsuz bir tutum geliştirme ihtimali çok yüksektir. Etkinliklere ve uğraşılara karşı gelişen olumsuz tutumlar, çoğunlukla temelsiz varsayımlara ve basmakalıp düşüncelere dayanır. Etkinliklere ve uğraşılara dair uygun yöntemlerle tanıtım ve bilgilendirilme yapıldığı takdirde, bireylerin ilgili etkinliklere karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiği ve bunun da etkinliklerin bireylerin etkinlik dağarcığını zenginleştirmesine yardımcı olduğu görülür.

Bilgi

Bir kimsenin etkinlik dağarcığında bir etkinliğin tutunabilmesi için etkinlik hakkında temel bilgi sahibi olunması tek başına yeterli değildir. Etkinlik ile ilgili birçok detayın, teknik bilginin ve farklı yaklaşımların da öğrenilmesi gerekmektedir. Spelunking (mağara keşfi), vücut sörfü ya da origami gibi etkinlikler, hakkında hiçbir şey bilmiyorsa ya da varlığından bile haberdar değilse, bireylerin etkinlik dağarcıklarının bir parçası olamaz. Bir kimse, Amerika ve Kanada'da *Spelunking*; İngiltere ve İrlanda'da *Potholing* olarak tanınan *Mağara Keşfi* (caving) etkinliğinin farkında olmasına rağmen bu etkinliğe nasıl dâhil olabileceğinden bihaber ve nasıl düzenlendiği, nerede düzenlendiği, ne tür araç ve gereçlerin gerektiği gibi birtakım bilgilerden yoksun ise muhtemelen etkinliğe karşı hiçbir zaman ilgi duymayacaktır.

İlgi

Boş zamanlarımızda belirli etkinlikler ilgimizi çekerler ve geri kalanları ile pek de ilgilenmeyiz. Çeşitli nitelikleri ile öğrenilmiş bir etkinlik bir kimsenin etkinlik dağarcığında yer alabilir. Ancak bu kimse basit bir ifade ile o etkinliğe karşı hiçbir arzu duymuyorsa, o etkinliğin bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikleri dahi bulunsa, etkinliğe katılım

sağlanamaz. Etkinliklere ve uğraşılara dair ilgi eksikliğinin sayısız sebebi olabilir. Ama en belirgin olanı bireyin benlik algısı ile etkinlik kimliğinin birbirine olan uyumsuzluğudur. Belirli arayışlara ve ihtiyaçlara dair basmakalıp inanışlar ve düşünceler bireylerin bazı etkinliklere olan ilgilerini geliştirebilir ya da engelleyebilir.

Beceri

Bir uğraşla meşgul olmak ya da bir etkinliğe katılıma kalkışmak, belirli bir dizi becerilere sahip olmayı gerektirir. Kart oyunları için desteyi karıştırabilmek ve kart dağıtmayı bilmek, oryantiring için harita ve pusula kullanabilmek, körling için hassas hesaplarla taş fırlatabilmek ve sürüklenme esnasında yalnızca gerekli olduğu kadar süpürmeyi becerebilmek ve bunlara benzer hemen her türlü etkinlik ve uğraşı için bir dizi teknik bilgi ve becerilere sahip olunması gerekmektedir. Ek olarak, belirli uğraşlar ekip çalışması, sosyal beceriler ya da bedensel kuvvet gibi daha özel gerekliliklere sahiptir. En azından asgari düzeyde becerilere sahip olunmadığı sürece, çoğu uğraşa ve etkinliğe katılım mümkün olmayacaktır. Bu şekilde ise bireylerin boş zaman tecrübeleri eksik kalacağından dolayı etkinlik dağarcıklarının da zenginleşmesi söz konusu olmayacaktır.

Deneyim

Etkinlikler ve uğraşılar ile ilgili geçmiş tecrübelerimiz, bunlara ve bunlara benzer diğer faaliyetlere katılıp katılmayacağımız, katılımı sürdürüp sürdürmeyeceğimiz üzerinde oldukça belirleyicidir. Bir etkinliğe dair bilgimiz sınırlı ve eksik, becerilerimiz yeteri kadar gelişmemiş olsa da bu etkinliğe dair geçmiş deneyimlerimiz üzerimizde olumlu izler bırakmış ise yüksek ihtimalle bu etkinlik ile ilgilenmeyi sürdürürüz. Olumsuz deneyimler ise, özellikle de sarsıcı mahiyette olanlar, bizi gelecekte aynı veya benzeri etkinliklere katılımdan uzak tutar. Arzu edilmeyen düzeyde olumsuz hava şartlarına maruz kalan bir kampçı, diğer arkadaşları tarafından alay edilerek rencide edilen bir genç izci, çığ altında mahsur kalmış bir kayakçı ve bunlara benzer aksi tecrübelerle sahip diğerleri muhtemelen etkinliklere katılımlarını azaltma ya da sonlandırma eğiliminde olacaklardır. Bir kimsenin etkinlik dağarcığındaki bilgi ve birikim ne kadar zengin ise, bir ihtiyaç açığa çıktığında bu ihtiyacı karşılamak üzere izlenmesi gereken yol ve yöntemler, uğraş ve etkinlikler o kadar bol olacaktır. İhtiyacı karşılamak üzere bir etkinlik belirlendiğinde, harekete geçmeden önce ya da harekete geçildiğinde bazı unsurlar bireylerin davranışlarını etkilemek üzere sürece dâhil olabilir. Bu unsurlar destekleyici olabildikleri gibi kısıtlayıcı da olabilirler. Kısıtlayıcı

unsurlar, eğer uygun yöntemlerle baş edilemezlerse, bireylerin amaçladıkları davranışları sergilemelerini, etkinliklere katılımlarını önleyebilirler. Bunlar dâhili ya da harici zorluklar ya da kısıtlayıcılar olarak ifade edilir. Dâhili bir zorluk ya da kısıtlayıcı bireyin kendisinden kaynaklanmakta iken harici kısıtlayıcılar bireyden bağımsız olarak dışarıdan kaynaklanırlar.

Zorluklar ve kısıtlayıcılar

Bireyler belirli bir ihtiyaçlarını karşılamak üzere etkinlik birikimleri arasından bir veya birden daha fazla etkinliğe katılım için karar aldıklarında dâhili ya da harici çeşitli zorluklarla ve kısıtlayıcı unsurlarla da karşılaşma ihtimalleri bulunmaktadır. Arzu edilen etkinliğe birlikte katılacak bir kimsenin bulunmaması, algılanan sosyal statü, becerilere uygun olmayan derece zorluk, düşük öz-yeterlik, yetkisizlik vs. bireylerin bir etkinliğe katılımında niyetlenme ve harekete geçme aşamalarının arasına giren, yaygın görülen dâhili kısıtlayıcı unsurlar olarak göze çarpmaktadırlar. Dışarıdan müdahale eden, yani harici kısıtlayıcı unsurlar ise zaman yoksunluğu, yetersiz bütçe, olumsuz hava koşulları, etkinlik programı ya da ulaşım sorunu gibi zorluklardır. Kısıtlayıcılarla mücadele, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek için çeşitli yollara başvuru bir süreci ifade eder. Çoğu zaman, herhangi bir kısıtlayıcı ile baş etmenin birden fazla yolu bulunur ve zorlukların üstesinden gelinir. Bunun mümkün olmadığı durumlarda ise, eğer bireyin etkinlik dağarcığı yeterince zengin, bilgi ve birikimi yerinde, boş zaman eğitimi de kuvvetli ise ihtiyacını karşılayabileceği başka etkinliklere ve uğraşlara da yönelebilecektir. Kısıtlayıcılarla baş etmede anahtar nokta öz-yeterlik ve sorumluluk duygusudur. Bireyler kendi boş zaman davranışları ve tercihleri için sorumluluk yüklenmeyi öğrenmeli, bilmelidirler. Bunun ise en doğru yolu boş zaman eğitimidir. Bu yol ile bireylere, güçlü bir sorumluluk bilinci ve boş zaman davranışlarını istenilen doğrultuda yönlendirmesi beklenen bütün gerekli bilgi ve beceriler kazandırılabilir.

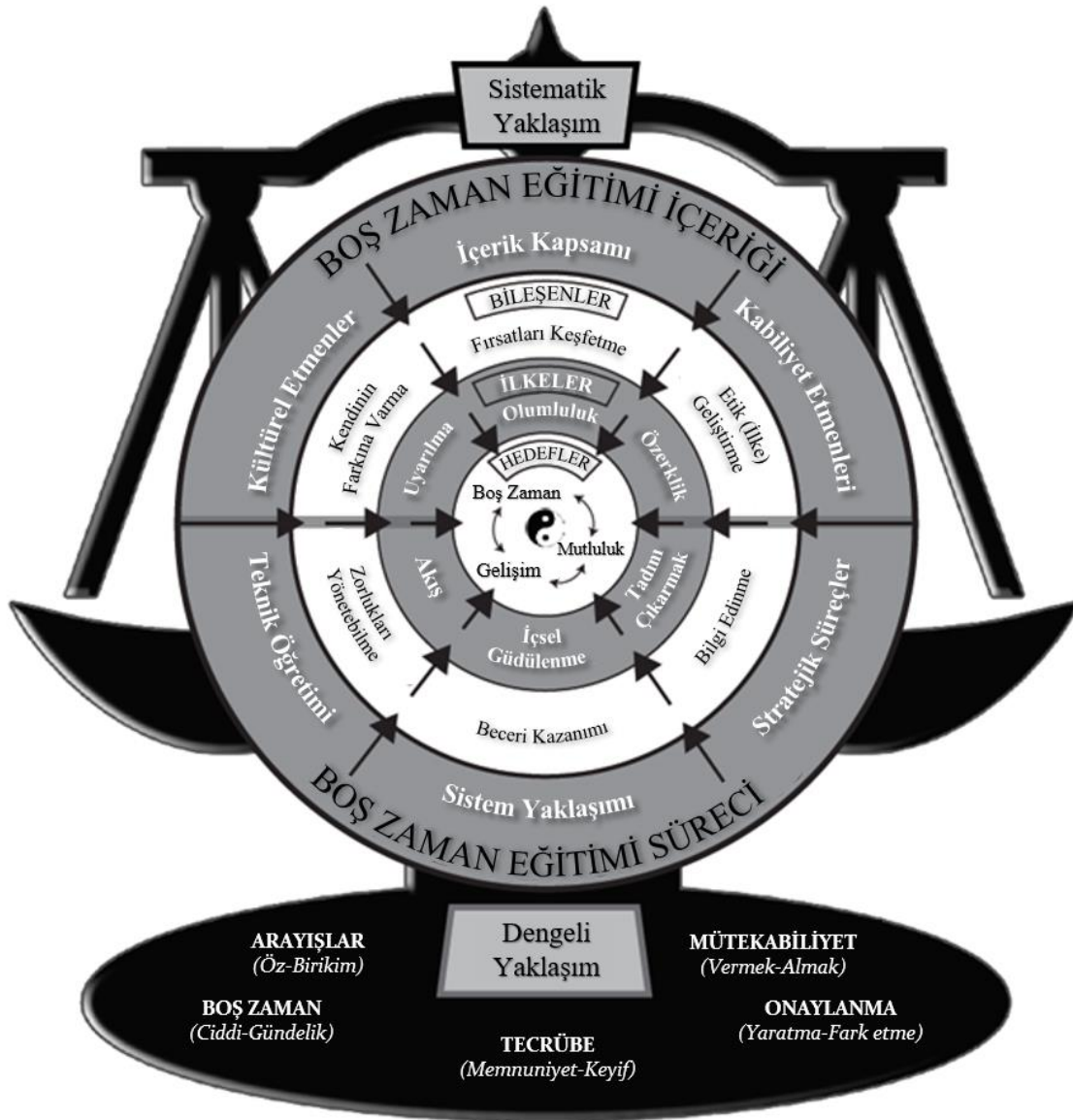
Boş zaman davranışı ve sonuçları

Bireyin boş zaman birikimine ve olası kısıtlayıcılarla baş edebilme durumuna bağlı olarak olumlu boş zaman davranışları sergilenmesi genellikle üç farklı sonuç doğurur. İlk netice, bireyin güdülenmesine sebep olan ihtiyacı karşılamak üzere ilgilendiği bir etkinliğe katılım gösterebilmesi ve doyuma ulaşması şeklindedir. Bununla birlikte, seçilen ve iştirak edilen etkinliğin yalnızca bireyin ihtiyacını karşılaması değil, aynı zamanda sağlık ve iyi oluş bakımından da çeşitli faydalarının bulunması beklenir. Ne var ki, insanın kontrolü dışında

gelişen ve boş zaman etkinliklerinden alınan doyumunu azaltan sayısız durum mevcuttur. Belirli durumlarda; örneğin, bireylerin etkinlik dağarcıklarında ihtiyaçlarını karşılayabilecek uygun etkinliklerin bulunmaması ya da kısıtlayıcılarla baş edebilecek bilgi ve becerilere sahip olunmaması durumlarında, ihtiyaçlarını karşılama yönünde bir boş zaman davranışı geliştirmeleri de beklenemez. Buna göre, ikinci netice olarak bireyler can sıkıntısı, üşengeçlik, duyarsızlık ya da düş kırıklığı şeklinde olumsuz duygulara kapılırlar. Bu duygulanımlar, tembellik, aşırı televizyon izleme vs. arzu edilmeyen ve faydasız boş zaman davranışlarına evrilme ihtimali taşırlar. Üçüncü ve son netice, bireylerin uygun ve yeterli etkinlik birikimine, nitelikli bir boş zaman eğitimine, kısıtlayıcılarla baş edebilecek bilgi, beceri ve cesarete sahip olmadığı ancak ihtiyaçlarını karşılamak üzere harekete geçme güdülenmesinin bulunduğu durumlarda açığa çıkar. Bu gibi durumlarda, bireyler beliren ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına uygun olmayan seçeneklere yönelirler; olağan dışı, yaşa dışı, hatalı, kusurlu, zararlı ve sapkın olarak tanımlanabilecek sağlıksız davranışlara eğilim gösterirler. Bu tür etkinlikler ana hatlarıyla sosyal olarak kabul gören ve uygun olarak değerlendirilen davranışların dışında yer alır. Bireyin kendisine ya da topluma karşı zararlı ve hatta yıkıcı dahi olsa, böylesi davranışlar ihtiyaçları bir biçimde karşılamak hususunda etkilidirler; bireyin ihtiyaçlarını doyuma ulaştırabilirler. O halde, boş zaman davranışlarını belirleyen bireysel ve toplumsal etken unsurların bilinmesi ve bunlara uygun olarak bir boş zaman eğitimi modeli geliştirilmesi; bireylerin kendi ihtiyaçlarını belirleyebilmesi, bu ihtiyaçları karşılamak üzere etkin ve yetkin bir etkinlik dağarcığı oluşturabilmesi ve karşılaşılması muhtemel kısıtlayıcı unsurlarla baş edebileceği donanıma sahip olabilmesi için bireylerin mümkün olan en erken yaştan itibaren boş zaman eğitimi süreçlerine dâhil edilmesi gerekmektedir (Hutchinson ve Robertson, 2012).

Dengeli ve Sistematik Bir Boş Zaman Eğitimi Modeli

Bu model, pozitif psikoloji temelinden kaynaklanan ilkeler üzerine kurulu bir boş zaman eğitimi örneğini, düşünce ve hayata geçirme yönleriyle dengeli ve sistematik bir biçimde ele almaktadır. Bu ilkesel yaklaşım, farklı kitlelerin eğitim faaliyetlerinde, boş zaman ve rekreasyon hizmetlerinin tasarlanmasında ve sunulmasında benimsenir. *Dünya Boş Zaman ve Rekreasyon Birliği* kurumunun, boş zaman eğitiminin önemine ışık tutan bir yayınında Sivan (1997) *Boş Zaman Eğitimi*'ni; bireylerin boş zaman haklarını tanıyan ve bunun akıllıca kullanımını teşvik eden, bireylerde kişisel ve toplumsal açıdan arzu edilen boş zaman davranışlarının doğru olarak belirlenmesi ve geliştirilmesi amacı ile yönetilen, yöntemli, yapısal bir eğitim süreci olarak tanımlamaktadır.



Şekil 2.5. Dengeli ve sistematik boş zaman eğitimi yaklaşımı (Dattilo, 2015)

Dattilo (2015) tarafından pozitif psikolojide ele alınan çeşitli kavramlara dayandırılarak geliştirilmiş makul bir boş zaman eğitimi modeli önerisi şekil 3'te gösterilmektedir. En içte yer alan çemberde, boş zaman eğitiminin olası hedefleri resmedilmiştir. Bu çemberde boş zaman eğitiminin olması gerektiği biçimde gerçekleştirildiği takdirde insanları birbirleri ile etkileşim içinde olan şu üç kavrama; boş zamana, mutluluğa ve gelişime taşıyacağı öngörülmektedir. Olumluluk, tadını çıkarma, içsel güdülenme, akış, uyarılma (psikolojik) ve özerklik gibi hususların tamamı boş zaman, mutlu olma ve gelişme ile bağdaştırılarak, şekilde içeriden dışarıya doğru ikinci çemberde yansıtılmıştır. Üçüncü çemberde ise, etik (ilkesel) gelişim, bilgi edinimi, beceri gelişimi, zorluklarla baş edebilme, kendinin farkında olma ve fırsatları bilme, keşfetme şeklinde vurgularla boş zaman eğitimine özgü nitelikler

tasvir edilmiştir. En dıştaki çemberde, boş zaman eğitimi programlarının içeriklerini ve bunun ile birlikte hayata geçirilmesi süreçlerini de yansıtan bir gösterim yer almaktadır. Boş zaman eğitimi içerikleri, farkındalık, boş zaman ilkeleri vb. kapsam tanımlamalarını ve ayrıca kültürel değer saptamaları ile birlikte kabiliyet etmenlerini ihtiva etmektedir. Ayrıca dış çemberde, teknik öğretimi ve strateji geliştirmeyi de içine alan bir sistem yaklaşımı betimlenmektedir. Model tasarımında, dengeli bir yaşama erişimin, bir terazi biçiminde tasavvur edildiği ve terazinin kaidesinde yer alan beş ögenin ise bu dengeli yaklaşımı muhafazaya dayanak olarak sunulduğu görülmektedir. Son olarak; eğitmenlerin ve öğrenen bireylerin ortak çabası ile bireylerin etik (ilke) gelişimlerini, farkındalık ve anlayış oluşumlarını ve ayrıca çok yönlü beceri gelişimlerini başarmak üzere tasarlanan boş zaman eğitimi kapsam ve süreçlerini göstererek açıklamak için oklar kullanılmıştır. İnsanlar, boş zamanlarda karşılaşılan zorluklar başarı ile aşılabildiğinde, kendilerini içsel güdülenim canlanması, akışa uyum sağlama, kendi kararlarını kendiliğinden alabilme, etkin psikolojik uyarımlar, olumlu düşünme ve gelişime taşıyan yararlı ve yapıcı deneyimlere yönelme eğilimi sergilemektedirler. Sonuç olarak; bu yararlı ve yapıcı deneyimler de bireyleri boş zamanın nihai hedefleri olan mutluluğa ve gelişime ulaştırmaktadır (Dattilo, 2015).

Boş zaman eğitiminin amaçları

Bu boş zaman eğitimi modelinin amaçları, şekilde de gösterildiği üzere birbiri ile bağlantılı olumlu deneyimler olarak betimlenen boş zamana ve mutluluğa ulaşmak yolu ile gelişimi başarmaktır. Bu kavramlar, birbirleri ile karşılıklı bir etkileşim içinde var olmaktadır ve bir uyum içinde başarıldıkça bireylerin genel yaşam kalitelerini yükseltirler. Boş zaman eğitiminin merkezinde yer alan ve en belirgin hedef olarak göze çarpan mutluluk, genellikle bir deneyime işaret eder. Bu deneyim, olumlu his ve yaşantıların birikimi ile açığa çıkar. Mutluluk deneyimin kendisidir; mutluluğu tetikleyen eylemler değildir. Bireyler, boş zaman davranışlarının neticesinde mutlu olmayı beklerler. Bunun uygun yöntemlerle gerçekleştirilmesi ise nitelikli bir boş zaman eğitimine bağlıdır. Öte yandan, mutlu olmak kadar gelişmek, büyümek ve ilerlemek de boş zaman eğitiminin hedefleri arasında yer almaktadır. Gelişme, büyüme ve ilerleme, insanları mutluluk sınırlarının da ötesine taşıyarak onlara yaşamları ile değerli birşeyler yapma ve yaşamlarını daha değerli kılma imkânı sağlar. Bunu başarabilmek için bir kimsenin çıkara dayalı, bencilce arzularından kurtulabilmesi; diğer insanların ve doğal yaşamın faydasına işler başarmaktan haz duyacak bir anlayışa sahip olabilmesi gerekmektedir (Fredrickson, 2009; Dattilo, 2015). Mutluluk ve eğlenmeye yol

açan birçok boş zaman davranışı, aynı zamanda diğerlerinin ve doğanın iyiliğine sonuçlar alınabilmesi için fırsatlar yaratır (Gaffney, 2011: 7). İnsan ancak paylaşır ve diğerlerine yarar işler başarmaktan alacağı iyilik ve mutluluğun farkına varırsa, işte o zaman mutluluğa ulaşmak, gelişmek ve ilerlemek üzere bünyesinde var olan gizli gücü açığa (Seligman, 2011; Dattilo, 2015). Boş zaman, mutluluk ve gelişim ile çok yakından ilişkilidir. Bu üç kavramın birbirleri ile etkileşiminden açığa çıkan sonuçlar, boş zaman eğitimi yolu ile gerçekleştirilmeye değerdir. Boş zaman kavramına dair anlayış ve algılar zaman içerisinde birçok değişime uğramış olsa bile boş zamanın sağlıklı bir zihin, beden ve ruh gelişimi için en uygun ortam olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Boş zaman, insanların mutluluğu deneyimlemesine, gelişip ilerlemesine olanak sağlamaktadır. Tüm bu kavramlar birbirleri ile karmaşık düzeyde ilişkilidir ve ancak birbirleri ile kusursuz biçimde örtüşen bu bileşenler insan yaşamı ve yaşam kalitesi için oldukça önemlidir. Boş zaman, mutluluk ve gelişim hedeflerine ulaşmak ve insanın yaşam kalitesini artırmak, boş zaman eğitimi programları ve hizmetlerinin gelişimine amaç ve dayanak teşkil etmektedir.

Boş zaman eğitiminin ilkeleri

Boş zaman eğitimi, insanlara *-mutluluğa ulaşmaya, büyümeye ve gelişmeye ya da yaşamı değerli kılmaya yol açan-* boş zaman davranışlarını ayırt edebilme ve başarı ile gerçekleştirebilme becerisi kazandırmaya yardımcı olur (Carruthers ve Hood, 2011). Boş zaman uzmanlarına ve eğitimcilerine, eğitim görenlerle (aileleri, arkadaşları ve toplumun diğer kesimleri ile birlikte) iş birliği içine faaliyetleri yürütebilmesi, boş zaman deneyimi ile mutluluğa ve gelişime ulaşılabilmesi için yardımcı olacak altı temel ilke tanımlanmıştır. Bu ilkeler model şemasında merkez çembere doğru ilerleyerek boş zaman eğitiminin amaçlarını işaret eden, bireylere amaçlarına ulaşabilmesi için yardımcı olan ilkesel değerlerin katkılarını yansıtan oklarla resmedilmiştir. Bu ilkeler; içsel güdülenme, özerklik (kendi kararlarını kendi başına alabilme), akış, (psikolojik) uyarılma, tadını çıkarma ve olumluluk şeklinde adlandırılmakta ve boş zaman eğitiminin amaçlarını çevrelemektedirler.

İçsel Güdülenme

Boş zaman deneyimi bireylerin içsel güdülenmelerinin bir sonucu olarak meydana gelir. Bir etkinlik ile ilgilenim ise büyük ölçüde ve öncelikle olumlu duygular yaşamak arzusu ile güdülenir. Bu durum, boş zaman eğitiminin hayata geçirilmesinde ele alınması gereken önemli bir olgudur. Boş zaman deneyiminin var oluşu, etkinliklere katılımın maksatlı ve

isteyerek olmasına doğrudan bağlıdır. Bu çerçeveden bakıldığında zorlama ya da baskı ile gerçekleştirilen eylemler, bir ihtimal olumlu çıktılar sağlasa veya sağlıyor gibi görünse de nihayetinde konu dışı kalmaktadır (Quingguo, Jia, Liang ve Qiang, 2014). İçsel güdülenme (intrinsic motivation) denilince, bireylerin bir iş ya da etkinlik ile ilgilenmesinden açığa çıkacak olumlu duygulara ulaşma arzusundan kaynaklanan güdülenmelerden bahsedilir. İnsanlar, genellikle bir etkinliğe katılım ya da bir uğraşı ile meşgul olma sonucu elde edilme ihtimali bulunan olası faydaların farkında oldukları takdirde içsel bir güdülenme yaşarlar. Bu yüzden, boş zaman eğitimcileri için içsel güdülenmeler yaratan soyut bir düşünce biçimi ve somut uygun bir ortam oluşturmak üzere, eğitim gören bireylerle sağlam bir iş birliği içinde olmak zorunluluktur.

Özerklik

Boş zaman deneyimleri özgürlüğü ve özerkliği ifade etmek, açığa vurmak için en uygun ortamları yaratırlar (Iso-Ahola ve Mannell, 2004: 184-199; Lloyd ve Little, 2010). Bireylerin kendi kendilerine kararlar alabilme ve öz-yeterlik algılarına katkıda bulunan, destek sağlayan elverişli şartlar oluştururlar (Williams, Guerin ve Fortier, 2014). Özerlik (kendi kararlarını alabilme) içsel güdülenmenin temel bir unsurudur. Bireylerin mevcut imkânlar arasından kişisel bir tercih yapabilme ya da mevcut olan tek bir seçenek üzerinde duruma uyum sağlayabilme esnekliğine ve dirayetine dayanır (Deci ve Ryan, 2012). Bilişsellik, duygulanım ve güdülenme unsurları davranışlarda bireylerin özerkliğine vasıta olurlar. Bu sebeple, özerk davranışlar kasıtlı ve maksatlı davranışlar olarak nitelenirler (Deci ve Ryan, 2008). İmtiyaz sahibi, kabiliyetli ve ilgili olma nitelikleri arasındaki etkileşim göz önünde tutulursa, birçok insanın özerklik hissinin ve algısının cinsiyet, ırk, etnik kimlik, cinsel yönelimler, sınıf vb. gibi çeşitli sosyal etmenler tarafından tesir altında olduğu görülür (Ryan ve Deci, 2011).

Akış

Bir boş zaman uğraşının ya da rekreasyonel etkinliğin zorluk derecesi ile bu iş için gerekli beceri düzeyi arasında denge kurmayı başarabilmek akış durumu olarak tanımlanır (Csikszentmihalyi, 1990; Dattilo, 2015). Csikszentmihalyi'ye (1997: 29-65) göre akış mecazı "bireylerin yaşamlarında kendilerini en iyi hissettikleri anlar olarak açığa çıkan, çaba gerektirmeyen eylemlilik, devinme hissi" şeklinde nitelendirilir. Boş zaman uzmanları ve eğitimciler tarafından yürütülen boş zaman eğitimi hizmetlerinin akış deneyimini barındıran

ve bunu kolaylaştıran bir yapıda olması oldukça değerlidir (Perkins ve Nakamura, 2013). Akış, genel olarak rahatlama ve gevşeme anlarında açığa çıkmayan; ancak, bir etkinlik süresince bedensel ve zihinsel yeterliklerimiz esnetme düzeyinde zorlandığı zamanlarda beliren bir yapıdadır. İnsan eğer akış hissi üreten bir arayış içine girerse, yoğunlaşır, gayret eder ve durumu denetimi altına alır (Csikszentmihalyi, 2012). Sonuç olarak; boş zaman uzmanları ve eğitimcilerinin seçme özgürlüğü, özerklik ve tercihlerin ifade edilmesi gibi hususlarda bireyleri geliştirme çabalarına ek olarak bağlılık, yoğunlaşma, gayret etme ve kontrol hissi gibi hassalarının da gelişimi için teşvik etmesi faydalı olacaktır.

Uyarılma

En yerinde ve ideal uyarılma (psikolojik) bir etkinliğe katılımdan kaynaklanan dürtüler sonucu açığa çıkar (Iso-Ahola, 1980). İnsanlar, ya içinde buldukları dürtü yoksunluğu durumundan kaynaklanan bir uyarılma arayışı içindedirler ya da çevrelerinde aşırı, kısıktıcı miktarda uyaran unsur var ise uyarılmadan kaçış yolu ararlar (Carrier ve Greenberg, 2010). Etkinliklere katılımdan kaynaklanan uyarılmaların düzeyi yaşam boyu günden güne değişim gösterir. Bir etkinliğin bir kimseyi uyarma etki düzeyinin bu biçimde günden güne veya durumdan duruma değişmesi, bireylerin gün geçtikçe tecrübe kazanmalarından ve beceri gelişimlerinden kaynaklanmaktadır (Jeong ve Biocca, 2012). Dengeli bir yaşam (güvenlik ve istikrar duygusu) arayışı ve tesisi ya da yenilik peşinde olma (değişime yol açan daha önce görülmemiş, alışılmadık yeni birşeyler yapma arzusu) hali vasıtasıyla en yerinde ve en elverişli uyarılma düzeyine erişilebilir. En uygun uyarılma düzeyine ulaşmış olmanın sağlayacağı faydalar ile birlikte dürtülerin davranışlara yol açtığı da göz önüne alınırsa, eylemlerimize yön veren bu uyarılma hususunun boş zaman eğitiminin önemli bir hedefi olarak görülmesi gerekmektedir.

Tadını Çıkarma

Boş zaman ile ilişkilendirilmiş bir diğer güncel ve önemli husus ise tadını çıkarma şeklinde göze çarpmaktadır. Tadını çıkarma, olumlu ve yararlı bir etkinliğe bilinç ile katılım sağlanması, zaman içinde bu deneyimin yapıcı hislerle bezenerek bir düşünce biçimi haline dönüşmesi şeklinde maksatlı ve iyi düşünülmüş bir süreçtir. Gerçekte ise sosyal ihtiyaçlardan ve saygınlık ihtiyacından bağımsız, başlıca bir güdüleyici olarak mevcut olumlu ve yararlı bir etkinliğe özellikle katılım göstermek, takdir etmek ve dahi geliştirmek yolu ile farkındalık kazandıran yapıdadır (Bryan ve Veroff, 2007). Langer'e (2009) göre;

farkındalık, duyguların ve düşüncelerin yargılanmadan karşılanması ile açığa çıkan “*şu ana karşı etkin bir ilgiye ve dikkate sahip olma durumu*” olarak nitelenir. Bu durum insanların gerçeklere ve şu ana bağlı yaşamasını sağlar. Dikkatli ve farkındalık sahibi olan bir insan, kendisini alışlagelmiş, tatsız ve sıkıcı dünya görüşlerinden kurtarabilir; yaşamı ve evreni yenilikçi bir bakış açısı ile keşfetmenin farklı yollarını bulabilir. Farklı ve yeni olan durumlar farkındalığı destekleyen ve teşvik eden uygun ortamlardır. Çünkü farklı ve yeni olan, tanıdık olmayan yepyeni deneyimler istemsiz (otomatik) düşünceleri azaltır, zihni kendi kendine çalışma düzeninden çıkarıp insanın denetimine sunar. *Akış*'a benzer olarak farkındalık düzeyi de kayda değer belirli bir çaba gösterilmesini gerektiren ve ilgi odağımızı değiştiren durumlarda yükselmektedir. Ayrıca, belirsizlik içeren ve bu sebeple uyarılma şiddetinin yükseldiği durumlar da farkındalığa olanak sağlamak ve yardımcı olmaktadır. Carruthers ve Hood (2011) mutlu olmada, iyi oluş değerlerini yükseltmede ve boş zaman yolu ile sağlanan faydaları artırmada farkındalık alıştırmalarının büyük bir etki gücüne sahip olduğuna dikkat çekmektedirler (Gim, 2009). *Tadını çıkarma* düşüncesi, farkındalık gibi geniş ve yaygın bir kavram temelinden yükseliyor olsa da aslen daha dar bir kapsamı bulunmaktadır. Çünkü tadını çıkarma arayışı yalnızca olumlu deneyimlere ve hislere yoğunlaşmaktadır. Boş zaman olgusu ile tadını çıkarma düşüncesi çok yakından ilişkilidir ve hatta aynı hizada yol almaktadır. Bu yüzden tadını çıkarma, boş zaman eğitimi odağından bakıldığında oldukça önemli bir konumda yer almaktadır.

Olumluluk

Olumlu düşünce ve davranışlar çoğu zaman zihinsel, bedensel ve duygusal açıdan faydalar sağlarlar (Carruthers ve Hood, 2004). Olumlu düşünceler ile yaşamaya odaklanıldığında, insanların mutlu olması ve yeni arkadaşlar edinmesi daha muhtemeldir. Bu durum bireyleri, boş zamanı deneyimlerine de daha hazırlıklı kılmaktadır. Bir kimsenin çevresinin neşeli ve iyimser insanlarla çevrili olması kendisinin olumlu düşünebilme ve davranabilme becerisine katkı sağlamaktadır. Fredrickson'a göre (2009: 6) olumluluk, iyimser tutumlara sahip olmayı, olumlamayı ve olumlu anlam bulmayı içeren; açık fikirliliğin, yumuşak kalplerin, rahatlamış kasların ve sevgi dolu yüzlerin insanlara eşlik ettiği, yapıcı ve yararlı duyguları tetikleyen bir olgudur. Olumlu duygulanımlar ve olumlu tutumlar, insanların karakterleri ve ilişkileri üzerinde olduğu kadar, toplum üzerinde ve hatta çevre üzerinde uzun vadeli etkiler yaratır. İnsanlarda, olumluluk çerçevesinde gelişen, kendisinde yakın olan diğer kimseler ile aynı biçimde ve görüş birliği içinde olma hissi, sevginin ve şefkatin ötesine uzanır. Olumluluk, insanları tüm insanlığa ve doğaya daha da yakınlaştırır.

Boş zaman eğitiminin bileşenleri

Her ne kadar, boş zaman eğitimi kavramını bir çerçeve içerisinde ancak birçok farklı biçimde tanımlamanın yolları bulunuyor olsa da genel olarak boş zaman eğitimi ifadesi ile *farkındalık kazanımının ve fırsatların keşfedilmesinin teşvik edildiği çok yönlü ve etkin bir gelişim süreci* açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu yaklaşım, boş zaman, akış ve uyarılmaya olanak sağlayan olumluluk ve tadını çıkarma kavramları üzerine ilkesel bir gelişimi pekiştirme niyeti taşımaktadır. Ayrıca, boş zaman eğitimi bireylerde kişisel farkındalığı uyandırmak, boş zaman ilişkili bilgi edinmeyi teşvik etmek ve beceri gelişimini özendirme amaçları ile tasarlanır. Bireylerin kendi kendini idare etme, yeterliliği geliştirme ve sosyal iletişim kurma gibi ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmak yolu ile de özgür irade ve özerklik vasıflarının güçlendirilmesine katkı sunmaktadır. Özerklik yetisi güçlendikçe, bireylerin zorlukları aşma ve boş zamanlarda anlamlı ve eğlenceli deneyimlere ulaşma üzerine içsel güdülenmeleri de gelişim gösterir. Buna bağlı olarak da mutluluk, gelişme büyüme ve ilerleme açığa çıkar.

İlkesel Gelişim

Çoğu kimseye, boş zaman olgusunu takdirle karşılamayı ve boş zamanın yaşam kalitesine olası katkılarının değerini bilmeyi de içine alan bir etik (ilkesel) gelişim, boş zamanın insan yaşamını nasıl geliştirilip, zenginleştirdiğinin anlaşılması hususunda yardımcı olur. Olumluluk ve tadını çıkarma gibi fikirlerle desteklenmiş bir ilkesel gelişim süreci ise arzu edilen boş zaman davranışlarına ulaşmaya ilaveten katkı sağlar.

Kendinin Farkında Olma

Kendinin farkında olma, bireyleri zorluklarla başa çıkabilme ve problem çözme konularına hazırlar. Kişisel farkındalık hususunda eksiklik, ciddi yaşam sorunları yaratma ihtimali barındırmaktadır (Brevers ve diğerleri, 2013). Kendini tanıma, bilme ve değerlendirme süreçleri kesin, hassas ve hatasız işlediğinde, insanlar daha etkin ve etkili boş zaman seçimlerinde bulunmaktadır. Anlamlı ve yararlı boş zaman değerlendirme davranışları geliştirmede kişisel farkındalık önemli bir etkidir (Shannon ve Shaw, 2005).

Fırsatların Keşfedilmesi

Boş zamanlar için mevcut olanakların ve fırsatların keşfedilmesi, boş zamanları arzu edilen biçimde “değerlendirme” için uygun ortamlar yaratır. Anlamlı boş zaman etkinliklerine

katılım gösterme başarısızlığı, rekreasyonel kaynaklar hakkında bir farkındalık eksikliğinin ve/veya bu kaynakları kullanma yetersizliğinin bir sonucu olabilir. Yeterli ve nitelikli rekreasyonel kaynaklar bulunmasına rağmen bu kaynaklardan nasıl faydalanılabileceğinin bilinmemesi, bireylerin boş zamana iştirakini ve/veya rekreasyona katılımını kısıtlayıcı ve hatta engelleyici bir etken unsura dönüşebilir (Chang, Yu ve Jeng, 2014).

Bilgi Edinimi ve Beceri Kazanımı

Boş zaman ve rekreasyon ilişkili bilgi edinimi ve beceri kazanımı bileşenleri uygun boş zaman davranışları geliştirme için çok gerekli olan boş zaman eğitimi süreçlerinin önemli bir parçasıdır. Bazı bilgi ve beceri gelişimleri (*özgür irade ile seçim, iletişim ve sosyal etkileşim, karar alma ve uygulama, rekreasyon etkinlikleri*) bireysel ve toplumsal açıdan faydalı boş zaman uğraşları geliştirme ve rekreasyonel yönelimler için oldukça değerli etkenlerdir.

Zorlukları Yönetebilme

Bireylerin faydalı boş zaman davranışları geliştirmesi için başarı ile yürütülmesi gerekli eğitim süreçlerinin bir diğer önemli unsuru, karşılaşılması muhtemel zorluklarla mücadele edebilmenin yollarının öğretilmesidir. Zorlukları yönetebilme şeklinde ifade edilebilecek bu niteliğin kazanımı, insanların belirledikleri *hedefler* ile sahip oldukları *beceriler* arasında gerçekçi bir denge kurulabilmesi yoluyla tesis edilebilir. Ayrıca, sahip olunan becerilerin niteliği kadar bu becerilerin bireyler tarafından algılanma şekli ve seviyesi de bir hayli önemlidir. Mevcut becerilerin gerçek niteliğinin, katılımı planlanan rekreasyonel etkinliğin gerektirdiği şartları karşılayıp karşılamadığına dair var olan öz değerlendirmeler, boş zaman davranışlarının rekreasyonel eğilimlere dönüşmesi sürecinde oldukça etkili bir etkidir. Yeterlilikler değerlendirilirken elde bulunan becerilerin farkında olunmasına ilaveten daha ne kadar fazlasına ihtiyaç duyulduğunun da bilinmesi gerekir. Karşılaşılması muhtemel zorluklar ve kısıtlayıcı unsurlar doğrulukla belirlendiğinde ve anlaşıldığında, eksik olan ya da yetersiz kalınan noktaların kabul edilmesi ve bu sorunların giderilmesi için uygun adımların atılması da kolaylaşır. Sonuç olarak, bireylerde zorlukları yönetebilme ve kısıtlayıcılarla mücadele edebilme becerilerinin kazanımı, uygun boş zaman davranışları gelişiminin sağlanabilmesi için lüzumlu boş zaman eğitiminin vazgeçilmez bir bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır (Headly ve Payne, 2014). Rekreasyon katılımcısı bireylerin, kendi yeteneklerini ve boş zaman tercihlerini daha iyi anlayabilmesi, boş zaman eğitimi

hizmeti veren kimse ve kuruluşların onlarla, aileleriyle, arkadaşlarıyla ya da içinde var oldukları toplumla iş birliği içinde çalışabilmesini kolaylaştırır. Bu şekilde, boş zaman deneyimlerinden arzu edilen faydaların sağlanabilmesi için gerçekçi ve ulaşılabilir, yol ve yöntemler doğrulukla belirlenebilir. Gerçekçi olmayan öz yeterlik ve yetenek algıları, eğer etkinliğin gerektirdiği bilgi ve beceri düzeyi bireyin sahip olduğunun üzerinde ise hayal kırıklıkları ve başarısızlıkla sonuçlanan boş zaman deneyimlerine sebebiyet verebilir.

Dengeli ve sistematik bir boş zaman eğitimi

Boş zaman kavramı, doğası gereği özerk davranışlarda bulunmayı ve özgür irade ile eylemliliği teşvik eder. Bu şekilde hareket edebilmek için ise bireylerin öz yeterliliklerinin kuvveli olması gerekir. Öz yeterlilikler ve beceriler, bireylerin rekreasyona etkin katılımı ile ilişkili ve diğer boş zaman değerlendirme davranışları ile bağlantılıdır. Özgür iradeyi destekleyen çeşitli kaynaklar oluşturmak yolu ile bireylerde kendi kendine doğru kararlar alabilecek özerkliğin geliştirilmesi, boş zaman eğitiminin yolu ile kazandırılmaya çalışılan erdemlerden birisidir.

Bilim insanları ve yetkililer boş zaman ve sağlıklı yaşam davranışları ile bunların işlevsel kazanımları arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadırlar. Öyleyse, gündelik ya da ciddi bağlamda bedensel ve zihinsel olarak, etkin ve faydalı boş zaman davranışları kazandırmak marifeti ile bireylerin yaşam kalitelerinde artış sağlanabilmesi için nitelikli ve uygun boş zaman eğitimi süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır. İnsana ve çevreye odaklanan boş zaman eğitimi programları, boş zaman eğitimi veren kimse ve kuruluşlara, bireylerin karşılaştıkları zorlukların ve boş zamanın genel işleyişiyle ilgili olumsuzlukların belirlenmesinde ve mücadelesinde yardımcı olmaktadır. Boş zaman ve işleyişine dair zorluklar bir kez belirlendiğinde, hastalığına, engel durumuna veya diğer kısıtlayıcı unsurlarına bakılmaksızın bireyler boş zamanlarında akış, uyarılma ve sosyal bağlılığı deneyimleyebilmeleri için konumlandırılırlar. Bunun sonrasında, boş zaman eğitimi süreçlerinin etkin sunumunu için dengeli ve sistemik bir yaklaşım benimsenmesi ve bu yol ile boş zamana katılımın tesis edilmesi gerekir.

Bireylere boş zaman eğitimi olanaklarının sunulması, çok çeşitli kısıtlayıcı unsurların var olması ihtimaline rağmen onların anlamlı ve eğlenceli rekreasyonel etkinliklere katılım gösterebilmeleri için fırsatlar yaratır. Katılımcılar bu fırsatları değerlendirebilme becerisine kavuştuğunda ise boş zaman eğitimcileri onlar için çeşitli uygun seçenekler yaratır ve farklı

tercihler sunar. Eğer bireyler rekreasyonel etkinliklere özgür iradeleri ve kendi tercihleri dâhilinde, gerekli olanaklara sahip bir şekilde katılım gösterirlerse, bu deneyimlerinin bir sonucu olarak muhtemelen kişisel gelişim sağlayacaklardır. Bu durum ise beraberinde bir güçlenme hissi açığa çıkaracaktır. Böylesi bir güçlenme boş zaman eğitiminin önemli hedefleri arasında yer almaktadır.

Etkin boş zaman değerlendirme yoluyla işlevsel beceri gelişiminin sağlanması, boş zaman eğitimi alan bireyler için önemli bir unsurdur. Ne yazık ki çoğu insan için etkin boş zaman değerlendirme deneyimi, sıklıkla televizyon ya da video izlemek gibi durağan ve hareketsiz meşguliyetlere harcanan müthiş zamanın nicelik olarak gölgesinde kalmaktadır. Buna karşın dengeli ve sistematik bir boş zaman eğitimi programının tüm ilkeleri ve bileşenleri gözetilerek titizlikle uygulanması, bireylerin öğrenme, boş zamanı deneyimleme, mutlu olma, gelişme ve ilerleme sağlayarak, yaşam kalitelerine etki eden işlevsel ve faydalı boş zaman değerlendirme alışkanlıklarına sahip olabilmeleri için uygun bir fırsat ortamı sunacaktır. Boş zaman eğitimi hizmetleri, bireyleri öğrenme konusunda cesaretlendirerek yaşamlarındaki zorlu koşullardan dersler almaları, kısıtlayıcılarla baş edebilme yollarını bulmaları, hareketsiz ve durağan boş zaman meşgalelerinden uzaklaşarak güçsüz ve çaresiz kimselere dönüşmemeleri için onlara gerekli bilgi, donanım ve tecrübenin edindirilmesini hedefler. Günümüzde hemen her çerve ve toplumda, boş zamanın (leisure) değerine dair bir farkındalık yükselişi görülmekte ve bununla beraber boş zaman eğitiminin de önemi gündeme gelmektedir. Her ne kadar, boş zaman eğitimi insanların yaşamlarını kolaylaştıran, anlamlandıran ve geliştiren bir değer olarak kabul görüyor olsa da halen bireysel ve toplumsal hedeflere ulaşmada *olması gerektiği kadar ciddiye alınmayan ve yeteri kadar yararlanılmayan* bir araç olarak varlığını sürdürmektedir (Dattilo, 2015).

2.6. Erteleme

Erteleme davranışı, öz-düzenleme becerisi yoksunluğu ve kendine hâkim olamama neticesinde bir girişimi ya da belirli bir görevi gönüllü olarak geciktirme eğilimi olarak tanımlanır (Gagnon ve diğerleri, 2016; Sirois ve Tosti, 2012; Van Eerde, 2000). Erteleme davranışı sergileyen, ihmalkâr bireyler uzun dönem çıkarlarını göz ardı ederek (Tice ve Bratslavsky, 2000) kısa süreli ve genellikle geçici duygu durum düzenlemelerini (çoğunlukla mutluluk verici etkinlikler vasıtası ile) tercih ederler. Bu tercihleri onlara kısa bir süre için dahi olsa rahatlama ve hoşnutluk yaşatır (Eerde, 2000).

Geciktirme davranışı, herhangi bir iş ya da etkinliğin bir kimsenin denetimi altında bilinçli bir seçim ile geri bırakılması şeklinde gerçekleşir ise mantıklı, planlı, elverişli ve hatta bunların yanında faydalı bile olabilir. Ancak erteleme davranışı “*gerçekleştirildiği takdirde mevcut durumun daha karmaşık ya da kötü bir hal alabilme ihtimali olduğunu bile bile geciktirmeye karar alınması*” sebebiyle usdışı ve mantıksız bir davranış biçimidir (Steel, 2007). Yine de insanlar sıklıkla erteleme dürtülerini denetim altında tutamadıklarını belirtirler. Bir işe hemen başlamayı arzuladıkları dahi derhal başlayamadıklarını, kendilerini tekrar tekrar erteleme döngüsünün içinde bulduklarını ifade ederler. Yaptıklarının farkında olmalarına rağmen bunu durduramazlar (Klingsieck, 2013; Eerde, 2000).

Erteleme yaygın bir biçimde bir öz-denetim kusuru olarak tanınır. Ancak bu tam anlamı ile öz-denetim düzeninin kusurlu olduğu anlamına gelmez (Steel, 2007). Öz-denetim, belirli bir hedefe ya da sonuca ulaşmak üzere bilişsel, duygusal ve davranışsal kaynakların gereklilik ve önemlilik düzeyine göre konumlandırılmasını ve kullanılmasını kapsayan bir süreçtir (Baumeister ve Heatherton, 1996). Öz-denetim sürecinde bir kusur veya sapma meydana gelmesi, açığa çıkan erteleme davranışı ile üç aşamada ilişkilendirilir (Zimmerman, 2000). Bunlar; eylem öncesi, eyleme geçiş ve eylem sonrası şeklinde sıralanır.

Eylem öncesi evrede, eldeki iş ya da görev ile ilgili bir özerlik veya kendi kendine karar alma (autonomy) niteliğinden yoksun olma durumu göze çarpmaktadır (Senécal, Julien ve Guay, 2003). Bu aşamada yaşanan erteleme sorunları planlama ve önceliklerin belirlenmesi ile ilişkilendirilmiştir (Lay ve Schouwenburg, 1993).

Eyleme geçiş evresinde görülen erteleme davranışları, hedefe odaklanma ve yoğunlaşma hususunda yaşanan sorunlarla ilişkilendirilmektedir. Bu etken unsurlar bireylerin dikkat dağıtıcılara karşı savunma kalkanını zayıflatırlar ve ilgi odaklarını değiştirirler (Dewitte ve Schouwenburg, 2002).

Eylem sonrası evrede ise erteleme davranışı düşük veya noksan öz-yeterlik (yetkinlik) düzeyi ile açıklanmaktadır (Wäschle ve diğerleri, 2014). Bu evrede alınan sonuç davranışlar ise bir sonraki *eylem öncesi* evre için belirleyici olan içsel güdülenme ve bireysel gayret unsurlarını biçimlendirir.

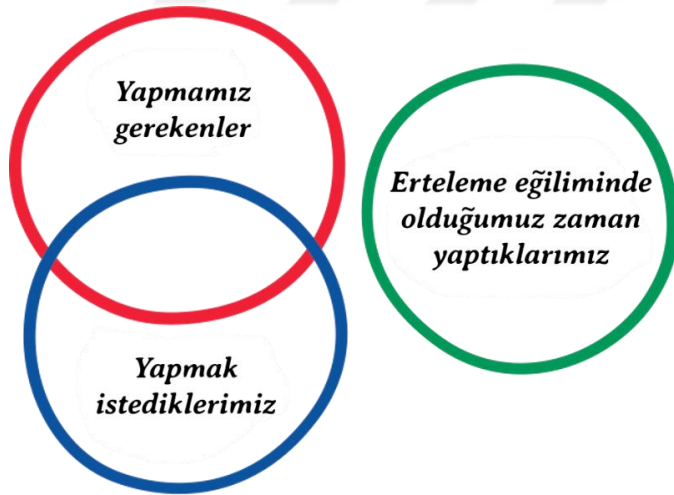
Erteleme davranışı, iş (Beheshtifar ve diğerleri, 2011), eğitim (Michinov ve diğerleri, 2011; Tan ve diğerleri, 2008), sağlık (Sirois ve diğerleri, 2003) vb. yaşamın her alanına nüfuz eden yaygın bir olgudur. Bu davranış çoğu zaman, insanların karşılıklarına çıkan bir işi ya da görevi

itici veya tatsız bulmasıyla meydana gelir. Çünkü bu şekilde algılanan bir iş, nihayetinde hoş gitmeyen duyguların açığa çıkmasına ve bireylerin olumsuz bir ruh haline bürünmesine yol açacaktır.

“Bizler zamanımız hususunda tereddüde düşüp, işlerimizi sonraya bırakırken yaşamlarımız avuçlarımızdan kayıp gitmektedir.”

Lucius Annaeus Seneca (M.Ö. 4 – M.S. 65)

Erteleme davranışlarına yol açan öz-denetim kusurları, kısa süreli ruh hali onarımı ve duygu durum düzenlemesi ihtiyacından kaynaklanır. Buna rağmen, bugüne kadar gerçekleştirilen araştırmalar, erteleme davranışı ile duygu durum düzenlemesi arasında beliren ilişkiyi açıklamada yetersiz kalmaktadır. Çünkü plansız ve maksatsız geciktirmeler, yani *erteleme davranışı* yalnızca kötü ruh halinden kaynaklanmakla kalmayıp aynı zamanda ruhsal dengeyi de bozan olumsuz hisleri açığa çıkarmaktadır (Lindsley, Brass ve Thomas, 1995). Öte yandan, gönüllü veya maksatlı olup olmamasına bakmaksızın, bir işi ya da görevi geciktirmeyi tercih etmenin sıklıkla kötü duyumlara (endişe, bunalım, üzüntü vs.) yol açtığı bilinmektedir (Eerde, 2000; Stöber ve Joormann, 2001).



Şekil 2.6. Erteleme Davranışları Şeması (Ludwig ve Schicker, 2018)

Ancak erteleme davranışları her zaman bir sorunsala dönüşmemekte ve bir problem olarak görülmemektedir. Bunun yerine, geciktirme davranışı kaynakların elverişli bir biçimde sıralanması ve uyum içinde faydalanılması yolu ile daha iyi sonuçlara erişilebilmesi neticesini de doğurabilir. Sonuç odaklı bakış açısı ertelemeye dair iki uçlu yaklaşımların gelişime sebep olmuştur. İşlevsel ya da işlevsiz (Ferrari ve Emmons, 1995), etkin ya da

edilgen (Chu ve Choi, 2005), maksatlı ya da maksatsız (Fernie ve diğeri, 2016) şeklinde terimlerle ifade edilen bu yaklaşımlara göre erteleme davranışları temel olarak bilinçli ya da bilinçsiz bir tercih olarak belirmektedir. Bu yaklaşımların birbiri ile örtüşen birçok özelliği bulunmasına rağmen aralarında nitelik olarak önemli ince farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin; *maksatlı erteleme* davranışı planlı, kasıtlı ve bilinçli (*etkin*) eylemleri tanımlamaktadır ancak yararlı (*işlevsel*) sonuçlar doğurmak zorunda değildir. Öte yandan, *maksatsız erteleme* de plansız ve kasıtsız bir davranış olarak hem *işlevsiz* hem de *edilgen* bir yapıda ortaya çıkar. Tüm bunlara rağmen *maksatsız erteleme* davranışlarının *maksatlı erteleme* davranışlarına oranla daha belirgin ve güçlü düzeyde olumsuz neticeler doğurma olasılığı bulunmaktadır (Fernie ve diğeri, 2016). Bu sonuç ise erteleme davranışı üzerine geliştirilen iki alt boyutlu yaklaşımı destekler niteliktedir.

Çoğu zaman sabit, değişmez ve yerleşik bir kişisel özellik olarak beliren erteleme davranışı, bireylerde olumsuz sonuçlar doğurma riski bulunmasına rağmen görece önemli bir etkinliği gönüllü olarak geciktirme şeklinde açıklanır (Klingsieck, 2013; Rozental ve Carlbring, 2014; Sirois, 2014). Gerçekleştirilmiş birçok çalışma, emeklilik için yeterince birikim sahibi olmama (O'Donoghue ve Rabin, 1997), ilerlemiş sağlık problemleri (Sirois, 2004) vs. gibi erteleme davranışlarının yaşamı olumsuz yönde ciddi boyutlarda etkileyen sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Öz-denetim kusurlarının oldukça yaygın ve sıkça görülen bir biçimi (Ferrari ve diğeri, 2007; Steel, 2007) olarak erteleme davranışı, akademik başarı (Hen ve Goroshit, 2014), iş yaşamı (Gupta, Hershey ve Gaur, 2012) iyi oluş (Stead, Shanahan ve Neufeld, 2010) ve bedensel sağlık (Sirois, 2015; Sirois, Melia-Gordon ve Pychyl, 2003) gibi çeşitli alanlarda çarpıcı olumsuz sonuçlara yol açması sebebiyle giderek daha tanınır hale gelmiştir. Erteleme davranışı, yakın veya uzak gelecekte yaşanması muhtemel olumsuzlukların bilinmesi ve görülmesine rağmen mevcut ruh halini düzenleme ihtiyacından doğan bir gereksinim olarak algılandığı durumlarda, bireylerin mühim işlerini gönüllü ama gereksiz bir biçimde geciktirmesinin güçlü bir kişisel özellik şeklinde devamlı bir eğilim haline dönüştüğü durumlarda kesin ve arzu edilmeyen sonuçlar doğurur (Sirois ve Pychyl, 2013).

Ertelemenin kaynağını sorgulayan bazı davranışsal araştırmaların sonuçları göstermektedir ki, erteleme davranışı sergileyen bireyler eşzamanlı olarak irade (kendine hâkim olma) sorunları da yaşamaktadırlar (Burger, Charness ve Lynham, 2008). İnsanlar, kısa vadede

kendilerini yoğun bir biçimde mutlu eden keyif verici etkinliklere karşı duydukları katılım arzularını kontrol etmekte başarısız olduklarında, kendileri için daha önemli olan vazifelerini ertelerler (Ferrari ve Emmons, 1995). Bu öz-denetim kusurunun aşamadığı bireylerde, erteleme davranışı bir kişilik özelliği haline dönüşebilir (Klingsieck, 2013; Rozental ve Carlbring, 2014; Steel, 2007; Steel ve Klingsieck, 2015).

Erteleme davranışı araştırmalarında, geciktirme ve öteleme eylemlerinin bir öz-yönetim kusuru olarak kavramsallaştırıldığı durumlarda sıklıkla öz-denetim, öz-düzenleme ve iradeye hâkim olma ifadelerinin eş anlamlara gelecek biçimlerde kullanıldığı görülebilir. Ancak erteleme davranışı bir öz-denetim kusuru olarak daha açıkça ifade edilebilir ve bunun da *bilinçli* (maksatlı) ve *bilinçdışı* (maksatsız) olarak iki alt boyutu bulunmaktadır. Erteleme davranışı bilinçsiz bir öteleme şeklinde açığa çıkan ve insanları hedeflerine ulaşmaktan alıkoyan bir öz-denetim kusuru biçiminde tarif edilirken, insanlara amaçlarına ulaşmada yardımcı olan planlı ve maksatlı geciktirme davranışı da bir öz-yönetim yordamı olarak nitelendirilebilir. Bu konuda çalışmalar gerçekleştiren bilim insanları, bir öz-denetim kusuru olan erteleme davranışı ile bir öz-yönetim yolu ve yordamı olan planlı geciktirme davranışı arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadırlar (Corkin, Yu ve Lindt, 2011; Grunschel, Patrzek ve Fries, 2013; Klingsieck, 2013; Krause ve Freund, 2014).

Yüzeysel olarak bakıldığında, erteleme ve planlı geciktirme davranışlarının birbirlerine çok benzer örüntülere sahip oldukları görülebilir. Buna rağmen, her iki tür sonraya bırakma davranışının da birbirinden farklı bilişsel, güdüsel ve duygusal etkileri mevcuttur. Erteleme davranışı ile birlikte, bireyin duygu ve düşüncelerine yansıyan bir miktar huzursuzluk açığa çıkar. Öznel olarak algılanan bu rahatsızlık hissi daha sonrasında başarısızlık korkusuna da dönüşebilir (Hagbin, McCaffrey ve Pychyl, 2012). Huzursuzlukla baş edilemediğinde bu durum kişinin duygularını çeşitli yollarla dışa vurmasına ya da kendi içine kapanmasına yol açabilir (Gustavson ve Miyake, 2017). Dikkat toparlamaya ve duygu düzenlemeye yardımcı olan bazı etkinliklerle geçici olsa da biraz rahatlama sağlanabilmesine karşın erteleme davranışı duygusal olarak taşınması gereken büyük bir yük doğurur (Sirois ve Pychyl, 2013; Eerde, 2000). Erteleme davranışı hedeflere ulaşmayı güçleştirir ve hatta engelleyebilir. Bireylerin kendi tercihleri doğrultusunda meydana gelen bu olumsuz durum suçluluk, utanma ve stres duyularına sebep olur (Myrick, 2015; Reinecke, Hartman ve Eden, 2014; Sirois, 2013).

Erteleme davranışları diğerleri tarafından doğrudan gözlemlenemezler. Bu yüzden bireyler bu hususta vicdanları ile başbaşadırlar. Diğer herkes tarafından gecikmelerin kabul edilebilir sınırlar dâhilinde olduğu düşünülse de eğer birey bu görüşü paylaşmıyorsa, gecikmeler birey için halen bir sorunsala dönüşme riski barındırır. Toplumsal ölçülere kıyasla, bireyler için ne düzeyde ertelemenin kabul edilebilir olduğu değişkenlik gösterir. Ayrıca, ne düzeyde ertelemenin kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı kültüre, kültür içindeki yaşam koşullarına ve coğrafyaya göre de farklılıklar gösterir (White, Valk ve Dialmy, 2011).

2.6.1. Erteleme türleri

Hepimiz bu Dünya'ya doğduk, yaşıyoruz ve ama maalesef bir noktada yine hepimiz öleceğiz. Yeryüzünde harcadığımız zamanın bir sınırı, sonu bulunmaktadır; bu yüzden yaşamlarımız kısıtlıdır. Bu gerçeklerden hareketle rahatlıkla söyleyebiliriz ki yaşamımız boyunca sahip olabileceğimiz *en değerli varlığımız zamandır!* Vakit, nakittir derler. Ancak bu doğru değildir. Paranız olmadığı zaman ödünç alabilirsiniz, yitirdiğinizi bir süre sonra yerine koyabilirsiniz. Bunu zaman için yapamazsınız. Çünkü kaybettiğiniz her saniye sonsuza dek yok olmuştur. Sadece yaşamın sınırlı olduğunun ve zamanın nihayetinde tükeneceğinin farkında olunması bile, insanları *zamanlarını daha özenle kullanmaya ve yaşamlarının denetimini ele almaya* yönlendirmek için yeterlidir. Bu durum, insanı Dünya üzerindeki yaşamını nasıl değerlendirmesi gerektiğine dair düşünmeye sevk eder (Ludwig ve Schicker, 2018: 4). İnsanların bir iş yapmak ya da bir görevi yerine getirmek şeklinde bazı sorumlulukları bulunmasına rağmen bu konuda hiçbir şey yapmamaları; erteleme davranışı sergilemeleri, beraberinde sıklıkla bir suçluluk duygusu da açığa çıkarır. Bu suçluluk duygusu bireylerin kendilerinden ve öz-yeterliklerinden şüphe etmelerine yol açabilecek kadar güçlü olabilmektedir. Böylesi bir durumda kişi kendini çaresizlik içinde bulabilir ve bütün bu olumsuz duygular sebebiyle öz-denetimini yitirip yeniden hiçbir şey yapmama, yani işi ve görevi erteleme davranışını sürdürme eğitimi sergileyebilir. Bu durum erteleme döngüsü olarak ifade edilir.

Kimi çevrelerce erteleme davranışı bir çeşit tembellik olarak tanımlanır. Ancak erteleme, tembellik değildir. Erteleme davranışı sergileyenler genel olarak yapılması gerekli işlerini, ödev ve vazifelerini son ana kadar geciktiren insanlardır. Burada dikkat edilmesi gereken husus, erteleme davranışının tembellik kavramı ile aynı şeyi ifade etmiyor olmayışıdır. Tembellik yapan insanların, basitçe bir ifade ile hiçbir şey yapmak gibi bir arzusu olmadığı gibi yapacak hiçbir işi ya da ödevi de bulunmamaktadır. Dahası, bu durum onları hiçbir

açından rahatsız etmemektedir. Diğer bir tarafta ise erteleme yapan bireylerin hem yapacak bir işi ya da vazifesi, hem de bu işi gerçekleştirme isteği bulunmaktadır. Buna rağmen bir türlü kendilerinde çalışmaya başlayacak gücü ve güdülenmeyi bulamamaktadırlar. Bu yüzden erteleme yapanlar çoğu zaman suçluluk ve stres gibi olumsuz duygulara kapılırlar. O halde bir işi ya da vazifesi bulunup, buna başlamayı ya da tamamlamayı geciktirenleri tembellik yapmak ya da oyalanmak gibi olumsuz ifadelerle suçlamak yerine erteleme yaptıklarını söylemek daha doğru olacaktır. Böylesi, durumu daha doğru ele almak, açıkça ve net bir dil ile ifade etmek anlamına gelmektedir. Bir sorunun ne olduğu tam olarak anlaşılabilir ve doğru tanımlanabilirse, çözüm için de doğru arayışlara ve uygun yöntemlere başvurulabilir.



Şekil 2.7. Erteleme döngüsü (Ludwig ve Schicker, 2018)

Steel (2007) erteleme davranışlarını “durumun daha kötüye gitme olasılığını bilmesine rağmen bireyin bilinçli olarak işlerini geciktirmesi” şeklinde bir ifade ile açıklamaya çalışmıştır. Sabini ve Silver’e göre ise (1982: 128) *sonraya bırakma* ve özellikle *mantıksızlık*, erteleme davranışını niteleyen iki ana unsur olarak belirtilmiştir. Eğer sonraya bırakma eylemini güdüleyen mantıklı veya akla uygun sebepler bulunmakta ise gecikme ve geciktirmeler “erteleme” olarak tanımlanır. Erteleme davranışları sergileyen bireyler genel olarak 5 sınıfta değerlendirilir. Bunlar; mükemmeliyetçiler, aldatanlar, çekinceleri bulunanlar, şaşkına dönmüşler ve şanslılardır (Stillman, 2019; Fiore, 2007: 10).

Mükemmeliyetçiler

Mükemmeliyetçi duygularla erteleme davranışı sergileyen bireyler son derece yaygın olarak görülmektedir. Bu gruba dâhil olan bireyler yapacakları bir hata yüzünden utandırılmaktan ya da yargılanmaktan kaçındıkları için iş ya da vazifelerinin her bir bölümünün üzerinde

olması gerekenden çok daha fazla zaman geçirirler. Bu durum, onların zamanı gereğince ve uygun biçimde yönetebilmelerine engel olur. Çoğu zaman bireylerin üzerinde çalıştıkları işi bir bütün olarak göz ardı etmelerine sebep olan bu erteleme davranışı güdülenmesi, işin ya da görevin son ana kadar bekletilmesine ve son dakikada tamamlanabilmesi için aceleye getirilmesine yol açar. Sonuç olarak, bu aceleye getirme durumu daha en başında kaçınılan hata yapma olasılığını artıran ve belki de akla bile gelmeyen hatalar yapılmasına sebep olan bir ortam doğurur.

Aldatanlar

İnsanlar kimi zaman vasıfsız ya da yetersiz olarak tanınmaktan korktukları için bu riski doğurma ihtimali bulunduğunu düşündükleri her türlü işi geciktirirler. Bu şekilde bir korku ile erteleme yönünde hareket eden ihmalkâr bireylerin yaşadıkları sorunun kaynağı *aldatma hastalığı* gibi olumsuz bir durum olabilir. Bu tür erteleme davranışları, genellikle bireylerin çevrelerinde tatmin edilmesi zor insanlar bulunduğu öğrenilir ve sergilenir. Bireyler eşlerini, ailelerini, öğretmenlerini, müdür ve amirlerini memnun edemezlerse, davranış bilimcilerin ‘öğrenilmiş çaresizlik’ olarak tanımladığı ümitsizliğe düşerler. Öğrenilmiş çaresizlik şeklinde tanımlanan bu *karamsarlık* aslen depresyonun (moral bozukluğu, bunalım) edimsel bir tanımlamasıdır. Bu çeşit sıkıntılara sahip ve izahat vermek durumunda olduğu kimseleri aldatma niyetinde olan ihmalkâr bireyler, sürekli olarak kaçırdıkları son teslim tarihlerinin ve aştıkları zaman sınırlarının sebebi olan erteleme davranışlarının sorumluluğunu çoğunlukla bir başkasına yüklerler.

Çekinceleri bulunanlar

İş veya görevin niteliği tatsız, hoş gitmeyen ya da sıkıcı ise bireyler bunlarla meşgul olduklarında boğucu ve olumsuz duygulara kapılmaktan çekindikleri için erteleme davranışı sergileyebilirler. Bu tür erteleme daha akla uygun ve anlaşılabilir bir yapıdadır. İnsanlar böyle işlerle uğraşmanın doğurabileceği olumsuzluklardan çekindikleri için görevlerini ertelerler. Çünkü iş, onları için gerçekten de sıkıcı ve bunaltıcı bir yapıdadır. Eğer bir işin ve görevin niteliğinden ve/veya niceliğinden hoşlanılmadıysa, nefret edildiyse; iş çok sıkıcı ve bıktırıcı bulduysa, işin gereğini yapmak, harekete geçmek üzere güdülenmek oldukça zordur.

Şaşkına dönmüşler

Gerek birçok vazife üstlenilmiş olsun gerekse haddinden fazla iş biriktirilmiş... Bazen yapılacak o kadar çok şey vardır ki, nereden başlayacağını bile bilemeyen insanlar hiçbir şey yapmamayı tercih ederler. Bu yoğunluk çağdaş yaşamın bir yan etkisidir. Ve bu yan etki, zihinsel tıkanıklıklara yol açarak erteleme davranışlarına sebep olmaktadır.

Şanslılar

Korkusuzca erteleme yapmayı öğrenebilmiş kimseler şanslılar olarak bilinirler. Bu insanlar baskı altındayken yapabileceklerinin en iyisini başarabildiklerine inanırlar. Bu yüzden işlerini ve görevlerini son anlara değin ertelerler. Daha önce bunu yaşamış ve olumsuz sonuçlar almamış *şanslı* kimseler, erteleme davranışları dolayısı ile ödüllendirildiklerini ve birçok işi son anlara kadar bekletmenin olağan bir durum olduğunu düşünürler. Örneğin; okulda ödevlerini son ana kadar yapmayıp, son anda tamamladığı çalışması ile iyi not almış bir öğrenci “*her halukarda iyi not alacağım, öyleyse bunu şimdi yapmasam da olur*” şeklinde bir fikri benimseyebilir. Öyle ki, bu kimseler bırakın bir işi ya da görevi yapmayı, yapmamaya karar aldıklarında bırakmayı bile ertelerler.

Bunlardan başka, erteleme davranışları yaşamın hangi alanını aksatıyorsa, buna göre de bir sınıflandırma yapılması mümkündür. Çeşitli sebeplerle *sağlık* kontrollerini ihmal etme, *emeklilik* için maddi birikim yapma, *iş ve çalışma* vazifelerini geciktirme, *sosyal ilişkiler* ve arkadaşlıkların gerektirdiği sorumlulukları öteleme ya da okul ve eğitimle ilgili *akademik* görevlerini erteleme bunlara örnek olarak sunulabilir.

Sosyal yaşama ve mesleğe hazırlık süreçlerinin önemli aşamaları olan eğitim yılları gençlerin birçok farklı sorumluluğu da üstlendikleri bir zaman dilimidir. Özellikle üniversite yıllarında öğrencilerin yerine getirmeleri gereken birçok farklı akademik görev (sınavlar, sunumlar, sosyal sorumluluk projeleri vs.) bulunmaktadır. Buna rağmen öğrencilerin çoğu bu görev ve vazifeleri çok çeşitli sebeplerle ertelemektedirler. Bu durum akademik erteleme şeklinde ifade edilmektedir. Dersten kalma, düşük ortalama sahibi olma, okulu uzatma ya da okulu bitirememesi gibi olumsuz sonuçlar açığa çıkararak akademik erteleme davranışları, öğrenciler arasında giderek yaygınlaşmaktadır (Özer ve Altun, 2011). Schraw, Wadkins ve Olafson (2007) buna benzer geciktirme eylemlerinin akademik erteleme davranışı olarak sınıflandırılabilmesi için üç koşulu sağlaması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu koşullar, ters etki yaratarak *amaca zararı dokunma*, *gereksiz olma* ve son olarak *gecikme* şeklindedir.

2.6.2. Akademik erteleme

Akademik erteleme, çoğunlukla bireylerin öğrenmek ve ders çalışmak için yeterince içsel güdülenmeye sahip olmamasından ve dikkat dağıtıcı dış unsurların ya da içe kapalı bir ruh halinin öğrenim faaliyetlerine olumsuz etkisilerinden kaynaklanır. Bu açıdan bakıldığında, akademik erteleme davranışlarının ve akademik görevlerin ağırdan alınmasının daha “akla yatkın” sebeplerinin bulunduğu ya da bir diğer deyişle daha *anlaşılabilir* olduğu görülebilir. Ancak, bunun aksine uzman olmayanlarla birlikte araştırmacılar tarafından da desteklenen, “erteleme davranışı” sergileyen bireylerin öz-düzenleme ve öz-denetim becerilerinin noksan olduğu ve erteleme davranışının *mantıksız* (usdışı) bir tercih olduğu yönünde kabul gören yaygın bir görüş bulunmaktadır (Steel, 2007). Erteleme yapan öğrencilerin ele alındığı bir araştırmanın sonucuna göre; genel olarak öğrencilerin sınavlara daha zaman bulunmakta iken önceden yeterince ya da hiç çalışmayıp, sınavlara yalnızca bir hafta gibi bir süre kaldığında çalışmaya başladıkları bilinmektedir. Dahası son hafta çalışmaya başlayanlar içinde, öncesinde erteleme davranışlarını yoğun olarak sergilemiş olanların en sıkı çalışıp, en ciddi gayreti gösterdikleri de ortaya çıkmıştır (Steel, Brothen ve Wambach, 2001).

Sosyolojik açıdan bir değerlendirme yapılması gerekir ise “akademik erteleme davranışları gibi bireylerin böylesi kendine zarar veren eylemlerde/eylemsizliklerde bulunması, bireysel değerler ile baskın toplumsal değerler arasında yaşanan çatışmaların sonucu olarak ortaya çıkmaktadır” yorumu yapılabilir. Başarı odaklı yaşamsal değerlere sahip toplumlarda genel olarak bireylerden yarışma ve rekabet kuralları çerçevesinde hareket etmeleri beklenir (Kluegel ve Smith, 1986; Grund ve Fries, 2018), ancak bu değerleri kendi yaşam tarzlarına uygun bulmayan, benimsemeyen bireyler toplumsal normları karşılamakta başarısız olduklarında kendileri hakkında olumsuz duygulara kapılırlar. Buna rağmen, bu normlardan uzaklaşmak da oldukça zordur. Özellikle gündelik yaşamlarımız ve çağdaş gereksinimlerimiz göz önüne alındığında, akademik bağlamda yerleşik normların dışına taşmanın hiç de kolay olmadığı görülmektedir. Bireyler, iyi olmak ve mutlu hissetmek için tercih ettikleri etkinlikler yüzünden önemli işlerini ve vazifelerini geciktirebilirler. Buna ek olarak akademik çalışmaların bireylerde özgür irade hissi uyandıran ve işleyişin bireyin kontrolünde olduğu izlenimi veren bir nitelikte olmaması da erteleme sebebidir. Akademik erteleme davranışları tam olarak bu güdülenmelerle kendisini göstermektedir.

İnsanlar, dışsal baskıların etkisi ve normlara uygun davranış beklentileri sebebiyle olduğu kadar anlayış ve kavrayış yoksunluğundan da kaynaklanan, çelişkili ve uyumsuz hedefler

belirleyebilirler. Başarı odaklı toplumlarda, bu uyumsuz ve çelişen hedeflerin güdümünden kendini kurtarmakta başarısız olan bireylerin erteleme davranışlarından, bireysel değerleri ile içinde yaşadıkları toplumun baskın değerleri arasında ortaya çıkan uyumsuzluk durumu sorumlu tutulabilir. Bunun yanında, değerlerdeki ve tutumlardaki bu farklılaşmalar erteleme davranışının algılanışına etki eden ahlaki yargılarla da açıklanabilir (Grund ve Fries, 2018).

Yapılan araştırmalara göre üniversite öğrencilerinin yaklaşık %70-80'i erteleme davranışı sergilemektedir. Bunların ise aşağı yukarı %20'sinin erteleme davranışları bir sorunsal haline dönüşmüş durumdadır (Esteban ve Ramírez, 2014). Akademik erteleme davranışları bilişsel ve bilişötesi öğrenme yordamlarının kusurlu, eksik kullanımı ile ilişkilidir (Howell ve Watson, 2007). Öğrencilerin akademik erteleme davranışları yaygın olarak başarısız olma korkusundan, mükemmeliyetçi beklentilerden ve diğer yaşamsal etkinliklerin okulla ilgili uğraşların önüne geçmesinden kaynaklanır (Ellis ve William, 1977; UNC, 2019).

İnsanlar, günlük yaşamda davranışlarını yönlendiren niyetlerinden ve hedeflerinden çoğu zaman tam olarak emin olmadıkları halde, arzularını tam olarak yansıtmayan birçok işe girişmektedirler. Özgür irade ile davranabilme algılarının en düşük olarak ölçüldüğü öğrenme ve öğrenim faaliyetleri ise buna oldukça açık bir örnek oluşturmaktadır (Grund, Schmid ve Fries, 2015). Bireylerin hür iradeleri ve denetimleri dışında, kendi istek ve arzularını yansıtmayan, başkaları tarafından kendileri için önceden belirlenmiş şartlar ve koşullar altında davranma zorunlulukları olarak ifade edilebilecek bu durum, akademik erteleme davranışının neden bu kadar yaygın olduğunun açıklanmasında yardımcı olabilir. Öte yandan, öz yeterlilik ile erteleme davranışı arasında güçlü bir ilişki bulunur. Bir işi başarı ile gerçekleştirebilmek için gerekli yeteneklere sahip olduğuna inanmayan bireyler, bu işe neden zaman harcamalıyım düşüncesi ile erteleme eğilimi sergilemektedirler (Steel, 2007).

“Öğrenci sendromu” olarak da bilinen akademik erteleme davranışı, öğrencilerin işlerini ve çalışmalarını son ana kadar gerçekleştirmeyip, teslim tarihinden hemen önce kendilerini tamamen çalışmaya vermeleri olarak açıklanır. Bu davranış biçimi, yapılması gerekli olan iş veya görev gerekli olduğu üzere ve belirli süreler içinde tamamlansa dahi, vazifenin fayda ve yarar sağlama hususunda yeterince etkili olamamasına yol açmaktadır. Öğrencilerin çoğu akademik erteleme davranışlarının yol açabileceği olumsuzlukların farkındadırlar. Bu sebeple öğrenciler, işlerini tamamlamak üzere kendilerine işlerinin son teslim tarihinden oldukça önce bir zamanda erken bir bitirme tarihi belirlemektedirler. Bireylerin kendi kendilerine belirledikleri bu görece bağlayıcı erken bitirme tarihleri, harici son teslim tarihine göre harekete geçilerek düzenli bir program dâhilinde çalışmanın en iyi sonuçları

veriyor olmasına rağmen, erteleme davranışı sergileyenlere kıyasla genellikle daha iyi sonuçlar alınmasına sebep olmaktadır. Buna rağmen öğrenciler, son teslim tarihi öncesinde zamanlarını uygun aralıklarla düzenlemedikleri için kendi kendilerine erken bir bitirme tarihi belirlemede de zorluklar yaşamaktadırlar. Bu durum ise elbette akademik erteleme davranışları sergilenmesini destekleyen bir durum olarak göze çarpmaktadır (Ariely ve Wertenbroch, 2002).

Kavramsal olarak insanlar, hayatlarının diğer alanlarına yoğunlaştıkları için yalnızca bir alanda erteleme davranışı sergileyebilirler diye düşünülebilir. Örneğin; bir öğrenci okulda ve derslerinde erteleme yapıyorsa, evdeki vazifelerini layıkıyla yerine getiriyor olmalıdır. Ancak, yaşam alanlarının birbirinden belirgin biçimde ayrılması ve aralarına keskin sınırlar çekilmesi mümkün değildir (Klingsieck, 2013). Eğer öğrenciler akademik yaşamlarında erteleme yapıyorlarsa, yüksek ihtimalle hayatlarının diğer alanlarında ve diğer vazifelerinde de erteleme yapmaktadırlar. Ya da durum, bunun tam tersi olabilir.

Akademik erteleme üzerine gerçekleştirilen birçok çalışma yalnızca öğrencilerin akademik yaşamlarına odaklanarak erteleme davranışını açıklamaya çalışmaktadır. Çünkü erteleme davranışları gibi olumsuz çıktılara neden olan öz-denetim ve öz-düzenleme kusurları akademik başarıya ciddi zararlar verebilen bir yapıdadır (Kim ve Seo, 2015). Güdülenme, kendine hâkim olma ve öğrenme yordamları gibi unsurları ile akademik başarıya ciddi düzeyde etkileri bulunan öz-denetim ve öz-düzenleme kusurları, eğitime ve eğitimin niteliğine çok yakından bağlıdır. Öğrencilerde görülen “sorunlu” akademik erteleme davranışlarının, tahmin edilenden daha yaygın olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Örneğin; Day, Mensink ve O’Sullivan (2014), akademik erteleme konusuyla ilgili birçok araştırmanın sonuçlarını bir araya getirerek yorumladığı (*meta-analysis*) bir çalışmanın sonuçlarına göre sorunlu akademik erteleme davranışlarının görülme oranı %32’ler civarında bulunmuştur. Bu bilgi, Kim ve Seo’nun (2015) akademik erteleme davranışları ile akademik başarı düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki saptayan meta-analiz çalışmasının sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, durumun ciddi bir sorunsal haline dönüştüğünü göstermektedir.

Ertelme davranışları yalnızca akademik başarıya zarar vermekle kalmamaktadır. Bununla birlikte zihinsel iyi oluşa da ciddi düzeyde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Örneğin; erteleme davranışları ile birlikte bireyler kaygı, keyifsizlik ve bunalım duygularına kapılmaktadırlar (Spada, Hiou ve Nikcevic, 2006; Stöber ve Joormann, 2001).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Üniversite öğrencilerinin boş zaman eğitimi değerlerinin ve akademik erteleme davranışı düzeylerinin belirlenerek çeşitli değişkenler ile olan ilişkilerinin açığa çıkarılmasını ve akademik erteleme davranışlarının boş zaman eğitiminden etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmanın gereç ve yöntem (araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi) ile ilgili bilgilerine bu bölümde yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel yöntemle tasarlanan bu çalışmada tarama modelinden yararlanmıştır. Tarama modeli; geçmişte var olmuş ya da halen var olan bir olgu ya da durumu, var olduğu biçimiyle açıklamayı amaçlayan bilimsel araştırma yaklaşımıdır. Araştırılacak konunun, olayın, bireyin ya da nesnenin öz nitelikleri ve koşulları dikkate alınarak, durum olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmaya konu olan hiç kimsenin ya da hiçbir durumun, herhangi bir sebeple var olan hali değiştirilmez, etkilenmez veya bu yönde bir çaba gösterilmez. Bilinmek istenen herşey mevcut hali ile ortadadır. Esas olan, bu durum üzerinde uygun bir şekilde “gözlem” yapıp, betimleyebilmektir (Karasar, 2008: 77).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini Türkiye Cumhuriyeti yükseköğretim kurumlarına kayıtlı olarak halen öğrenimini sürdürmekte olan önlisans ve lisans düzeyinde üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. 2019 yılı itibari ile 2.829.430 önlisans ve 4.420.699 lisans öğrencisi ile evren büyüklüğü 7.250.129 olarak bilinmektedir (YÖK, 2020). Bu evren büyüklüğüne göre ± 0.03 örneklem hatası ve 0.05 anlamlılık düzeyi ($\alpha=0.05$) ile $n = N \frac{t^2 pq}{d^2(N-1)+t^2 pq}$ fomülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucu evreni temsil etme gücüne sahip örneklem grubunun en az 1067 kişiden oluşması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014: 88-89). Araştırmada basit tesadüfi örneklem yöntemi ile ulaşılabilirlik göz önünde bulundurularak belirlenen yükseköğretim kurumlarında halen öğrenim görmekte olan ve gerçekleştirilen ön bilgilendirme sonrasında çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 529'u erkek ve 641'i kadın olmak üzere toplam 1170 üniversite öğrencisi yer almıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında iki farklı yöntemden yararlanılmıştır. İlk olarak, veri toplama araçları (kişisel bilgi formu ve ölçekler) maddi olarak çoğaltılmış ve katılımcılara elden (kâğıt ve kalem) doldurtulmuştur. Daha sonra ise güvenli digital formlar kullanılarak araştırma verileri dijital ortamda elde edilmiştir. Maddi imkanlarla 1220 kişiye ve internet üzerinden 340 kişiye ulaşılmıştır. Verilerin analize hazırlanması aşamasında ön incelemeler sonucu maddi imkanlarla toplanan verilerin 377'si ve internet üzerinden toplanan verilerin de 13'ü (formların bir kısmının eksik doldurulmuş veya hiç doldurulmamış olması, ölçeklerde tüm maddelerinin tamamen bir şık işaretlenerek doldurulmuş olması vb. sebeplerle) analize uygun bulunmayarak veri setinden çıkartılmıştır. Toplamda, 843'ü maddi ve 327'si dijital olmak üzere 1170 geçerli veri formuna ulaşılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 15 sorudan oluşan bir kişisel bilgi formuna ek olarak Munusturlar (2014) tarafından geliştirilen, 36 soru ve 7 alt boyuttan oluşan “*Boş Zaman Eğitimi Ölçeği*” ve bunun yanı sıra Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen 38 soru ve 4 alt boyuttan oluşan “*Akademik Erteleme Ölçeği*” kullanılmıştır.

3.4.1 Boş zaman eğitimi ölçeği

Munusturlar (2014) tarafından geliştirilen *Boş Zaman Eğitimi Ölçeği* yedi farklı alt boyuta sahiptir. Bu boyutlar; *farkındalık*, *sosyal etkileşim becerileri*, *içsel motivasyon*, *dışsal motivasyon*, *can sıkıntısı*, *problem çözme* ve *zaman yönetimi* olarak isimlendirilmiştir. Boş zaman eğitimi ölçeği ve alt boyutlarının bu çalışma için hesaplanan (α) *Cronbach's Alpha* değerleri aşağıda yer alan çizelge de gösterilmiştir.

Çizelge 3.1. Boş zaman eğitimi ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları

	(α) Cronbach's Alpha
Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Toplam)	.82
Dışsal Motivasyon	.85
Sosyal Etkileşim Becerileri	.87
İçsel Motivasyon	.85
Farkındalık	.86
Can Sıkıntısı	.77
Problem Çözme	.82
Zaman Yönetimi	.78

3.4.2. Akademik erteleme davranışı ölçeği

Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen *Akademik Erteleme Davranışları Ölçeği* dört farklı alt boyuta sahiptir. Bu boyutlar; *sorumsuzluk*, *akademik görevin algılanan niteliği*, *öğretmenlere ilişkin olumsuz algı* ve *akademik mükemmeliyetçilik* olarak isimlendirilmiştir. Akademik erteleme davranışları ölçeği ve alt boyutlarının bu çalışma için hesaplanan (α) *Cronbach's Alpha* değerleri aşağıda yer alan çizelge de gösterilmiştir.

Çizelge 3.2. Akademik erteleme davranışları ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları

	<i>(α) Cronbach's Alpha</i>
Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (<i>Toplam</i>)	.95
Sorumsuzluk	.95
Akademik Görevin Algılanan Niteliği	.91
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	.86
Akademik Mükemmeliyetçilik	.80

3.5. Verilerin Analizi

Veriler normal dağılım gösterdiği, nicel yapıda olduğu, rastgele seçildiği ve örneklem büyüklüğü 30 üzerinde olduğu için istatistiksel gücü daha yüksek olan parametrik testlerden faydalanılmıştır. Analizde, betimsel istatistiklerden, bağımsız tek örneklem testinden, tek yönlü varyans analizi ANOVA testinden, grup içi karşılaştırmalar için Tukey (HSD) testinden, Pearson korelasyon testinden ve son olarak boş zaman eğitiminin akademik ertelemeye etkisini hesaplayabilmek için çoklu doğrusal regreasyon testinden yararlanılmıştır. Veriler IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences) v.23 programı kullanılarak çözümlenmiştir.

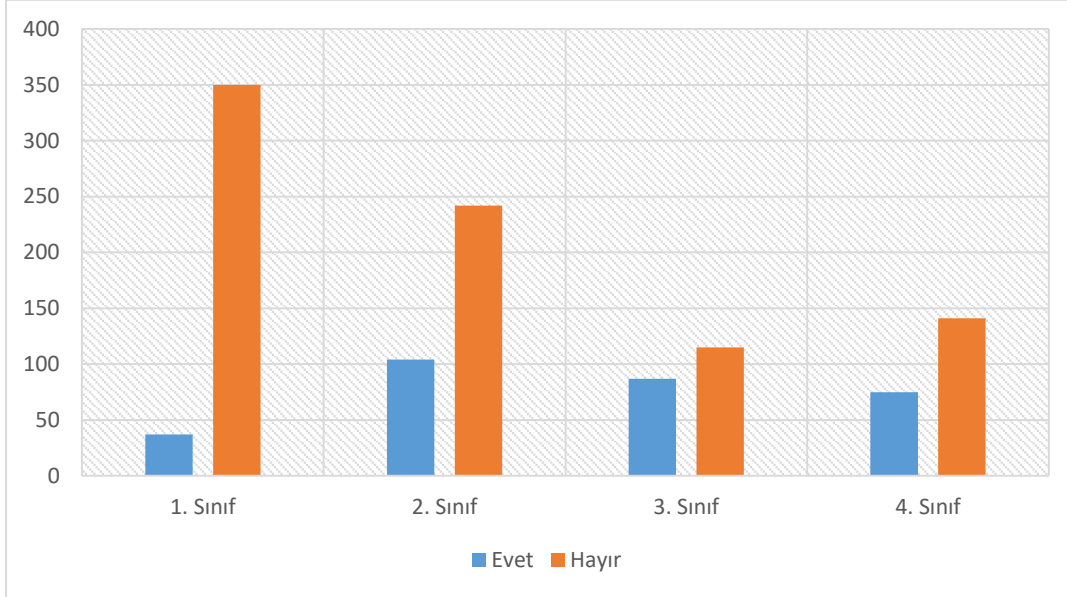


4. BULGULAR

Çizelge 4.1. Katılımcılara ilişkin demografik değişkenlerin sıklık ve yüzdelik dağılımları

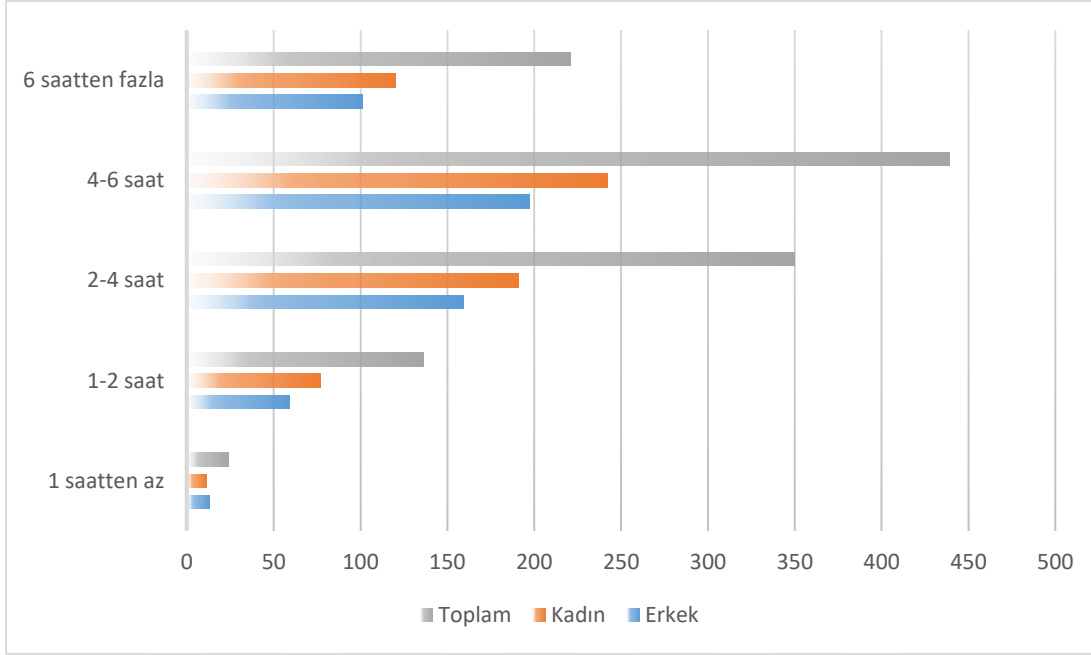
	Değişken	<i>n = 1170</i>	
		f	%
Cinsiyet	Erkek	529	45,2
	Kadın	641	54,8
Sınıf	1	387	33,1
	2	346	29,6
	3	202	17,3
	4	235	20,1
Boş zaman ya da rekreasyon nitelikli bir ders alma durumu	Evet	312	26,7
	Hayır	858	73,3
En uzun süre yaşanan yer	Köy	137	11,7
	İlçe	267	22,8
	Şehir	340	29,1
	Büyükşehir	426	36,4
Günlük boş zaman süresi	1-2 saat ve daha az	160	13,7
	2-4 saat	350	29,9
	4-6 saat	439	37,5
	6 saatten fazla	221	18,9
Boş zaman değerlendirme ortamı (en çok)	Evde	772	66,0
	Ev dışında	398	34,0
Boş zamanlarda en çok ilgi gösterilen etkinlik türü	Spor	331	28,3
	Kültür	92	7,9
	Sanat	52	4,4
	Sosyal	291	24,9
	Eğlence	372	31,8
	Diğer	32	2,7
Boş zamanların yeterliliği	Kesinlikle yetersiz	155	13,2
	Yetersiz	178	15,2
	Ne yeterli ne yetersiz	315	26,9
	Yeterli	417	35,6
	Kesinlikle yeterli	105	9,0
Verimli boş zaman	Evet	422	36,1
	Hayır	512	43,8
	Fikrim yok	236	20,1
Boş zaman uğraşlarının ve rekreasyonun bireysel ve toplumsal değeri hakkında yeterli bilgi, birikim ve tecrübeye sahip olma	Evet	437	37,4
	Hayır	412	35,2
	Fikrim yok	321	27,4

Katılımcıların çoğunluğunu kadınlar (%54,8) oluşturmakta iken birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin toplamının yarısından fazla (toplam %62,7) olduğu gözlenmektedir. Dikkat çekici bir şekilde katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu (%73,3) daha hiç boş zaman değerlendirme ve/veya rekreasyon nitelikli bir ders, kurs, eğitim vs. almadığını belirtmiştir.



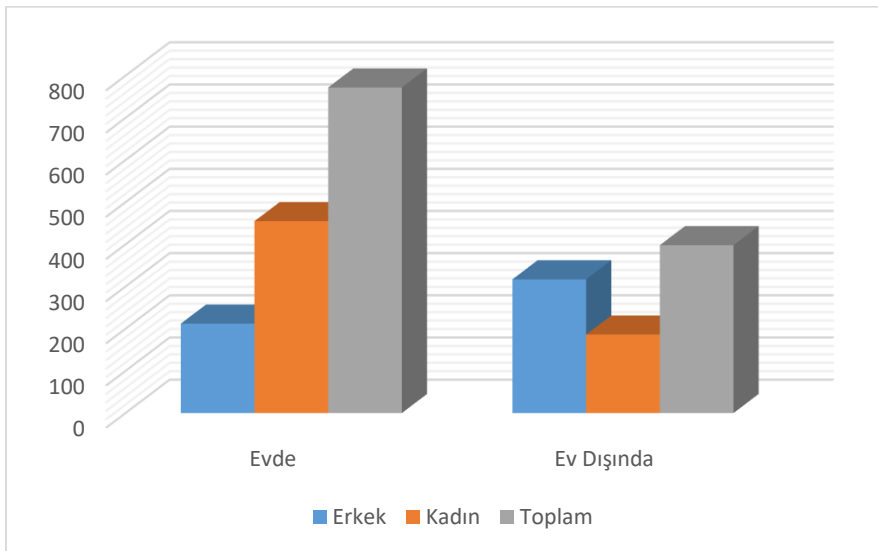
Şekil 4.1. Boş zaman değerlendirme ve/veya rekreasyon dersi alma durumu

Oldukça düşük bir oran (%26,7) da olsa daha önce boş zaman ve/veya rekreasyon nitelikli bir eğitim aldığını ifade eden katılımcılara göz gezdirildiğinde, ilerleyen bulgularda da destekleneceği üzere ilgi çekici bir sonuçla karşılaşmaktadır. Bu sonuca göre üniversiteye yeni kayıt yaptırmış ve 1. sınıflarda öğrenim gören katılımcılar arasında daha önce boş zaman ve/veya rekreasyon nitelikli bir ders alanların oranı %10,57 gibi oldukça düşük bir seviyede izlenmekte iken, bu oran 2. sınıflarda %42,98'e ve 3. sınıflarda ise %75,65'e yükselmektedir. Son olarak 4. sınıflarda boş zaman ve/veya rekreasyon dersi almış olan katılımcıların oranı %53,19 olarak belirlenmektedir. Bu sonuç, sınıf arttıkça bireylerin boş zaman değerlendirme ve/veya rekreasyon konusunda sahip oldukları bilginin de arttığı yönünde değerlendirilebilir (Bkz. Çizelge 4.7.). Bugüne kadar en çok süre yaşanan yer sorusuna verilen cevaplarda şehir ve büyükşehir cevabını verenler çoğunluğu (%65,5) oluşturmaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%37,5) gün içinde 4 ile 6 saat arasında bir boş zamana sahip olduklarını belirttirmişlerdir. Bunun ardından en yüksek oran (%29,9) 2 ile 4 saat aralığında boş zamana sahip olduğunu bildiren katılımcılar tarafından elde edilmiştir.



Şekil 4.2. Katılımcıların boş zaman süreleri

Boş zaman süreleri incelendiğinde 1 saatten daha az boş zamana sahip olduğunu belirten ilk grup hariç diğer tüm gruplarda (1 saatten daha fazla boş zamana sahip olduğunu belirten tüm katılımcılar arasında) kadınların erkeklere kıyasla daha fazla boş zamana sahip oldukları göze çarpmaktadır. Bir başka bulguya göre, araştırmaya katılanların yarıdan fazlası boş zamanlarını daha çok ev ortamında (%66) değerlendirmeyi tercih ettiklerini ifade etmiştir.



Şekil 4.3. Katılımcıların boş zaman değerlendirme ortamları

Ancak Şekil 4.3'e bakıldığında da açıkça görülebileceği üzere katılımcıların boş zaman değerlendirme ortamları, kadınlar ve erkekler açısından farklılıklar göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre; boş zamanların genel olarak daha çok evde değerlendirildiği görülmeye rağmen, ayrıntıya bakıldığında erkek katılımcıların %59,92 gibi bir oranla boş zamanlarını ev dışında değerlendirerek, yalnızca %29,02 gibi bir oranla boş zamanlarını ev dışında değerlendiren kadın katılımcılardan bir hayli ileri oldukları izlenmektedir. Boş zamanlarda en çok ilgi gösterilen etkinlikler türlerine göre sırası ile eğlence (%31,8), spor (%28,3) ve sosyal (%24,9) etkinlikler olarak belirlenmiştir. Katılımcıların yarıya yakını (%44,6) boş zamanlarının yeterli olduğunu düşünürken ne yeterli ne de yetersiz (%26,9) olduğunu düşünenler ile yetersiz (%28,4) boş zamanı olduğunu düşünenlerin oranı birbirine yakın bulunmuştur. Boş zamanlarını verimli geçirdiğini düşünenlerin oranı (%36,1) boş zamanlarını verimsiz geçirdiğini düşünenlerin oranına (%43,8) göre düşük bulunmuştur. Eğer bu konuda bir fikri olmadığını beyan edenlerin de boş zamanlarını boşa ve/veya (en azından arzu edildiği üzere verimli, olumlu olmayacağı düşünülerek) olumsuz geçirdiği varsayılarak verimsiz grubuna dâhil edilirse boş zamanlarını verimli değerlendiremeyenlerin oranı oldukça yüksek (%63,9) hesaplanmaktadır. Boş zaman değerlendirme davranışlarının ve rekreasyonel etkinliklere katılımın bireysel ve toplumsal açıdan değeri hakkında yeterli bilgi, birikim ve tecrübeye sahip olup olmadıkları sorusuna evet (%37,4) ve hayır (%35,2) şeklinde yanıt veren katılımcıların oranları birbirine çok yakın olmakla beraber evet yanıtı verenler az bir farkla daha fazla bulunmuştur. Bu konuda bir fikri olmadığını beyan edenler ise katılımcıların %27,4'ünü oluşturmaktadır.

Çizelge 4.2. Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımı

Üniversiteler	<i>n</i> = 1170	
	f	%
Adnan Menderes Üniversitesi	12	1,0
Amasya Üniversitesi	1	0,1
Anadolu Üniversitesi	17	1,5
Ankara Üniversitesi	56	4,8
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	1	0,1
Atatürk Üniversitesi	45	3,8
Atılım Üniversitesi	1	0,1
Balıkesir Üniversitesi	6	0,5
Başkent Üniversitesi	2	0,2
Bingöl Üniversitesi	160	13,7
Celal Bayar Üniversitesi	5	0,5
Dicle Üniversitesi	2	0,2
Düzce Üniversitesi	2	0,2
Eskişehir Üniversitesi	28	2,4
Fırat Üniversitesi	76	6,5
Gazi Üniversitesi	408	34,9
Giresun Üniversitesi	10	0,9
Gümüşhane Üniversitesi	23	2,0
Hacettepe Üniversitesi	55	4,7
Hacı Bayram Veli Üniversitesi	63	5,4
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	1	0,1
İstanbul Üniversitesi	1	0,1
Kastamonu Üniversitesi	6	0,5
Kırıkkale Üniversitesi	1	0,1
Kırşehir Üniversitesi	1	0,1
Marmara Üniversitesi	1	0,1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	0,1
Mersin Üniversitesi	1	0,1
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	115	9,8
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	3	0,3
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	8	0,7
Okan Üniversitesi	1	0,1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3	0,3
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	40	3,4
Süleyman Demirel Üniversitesi	5	0,4
Selçuk Üniversitesi	2	0,2
Sinop Üniversitesi	1	0,1
Türk Hava Kurumu Üniversitesi	1	0,1
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	4	0,3
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	0,1
Toplam	1170	100,0

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunu (%34,9) Gazi Üniversitesi öğrencileri oluşturmakta iken bunu 160 kişi (%13,7) ile 2. sırada Bingöl Üniversitesi ve 115 kişi (%9,8) ile 3. sırada Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi takip etmektedir.

Çizelge 4.3. Katılımcıların illere göre dağılımı

Şehirler	<i>n = 1170</i>	
	f	%
Amasya	1	0,09
Ankara	599	51,20
Aydın	12	1,03
Balıkesir	6	0,51
Bingöl	160	13,68
Burdur	1	0,09
Diyarbakır	2	0,17
Düzce	2	0,17
Elâzığ	76	6,50
Erzurum	45	3,85
Eskişehir	45	3,85
Giresun	10	0,85
Gümüşhane	23	1,97
Isparta	6	0,51
İstanbul	4	0,34
Kastamonu	6	0,51
Kırıkkale	1	0,09
Kırşehir	1	0,09
Konya	2	0,17
Manisa	5	0,43
Mersin	1	0,09
Muğla	115	9,83
Niğde	3	0,26
Rize	40	3,42
Samsun	3	0,26
Sinop	1	0,09
Toplam		100,00

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunu (599) Ankara ilindeki üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmakta ve bunu Bingöl (160), Muğla (115), Elazığ (76), Eskişehir (45), Erzurum (45) ve Rize (40) takip etmektedir.

Çizelge 4.4. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı

Bölüm	f	%
Adalet	1	0,1
Ağız Diş Sağlığı	1	0,1
Aküteryaya Bilimleri	1	0,1
Almanca Öğretmenliği	1	0,1
Alternatif Enerji Kaynakları	1	0,1
Ameliyathane Hizmetleri	1	0,1
Amerikan Dili ve Edebiyatı	1	0,1
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	1	0,1
Animasyon	15	1,3
Antrenörlük	138	11,8
Arapça Öğretmenliği	3	0,3
Bankacılık	1	0,1
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	150	12,8
Beslenme ve Diyetetik	11	0,9
Bilgi ve Belge Yönetimi	2	0,2
Bilgisayar Mühendisliği	5	0,4
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	4	0,3
Biyoloji	18	1,5
Biyomedikal Mühendisliği	1	0,1
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	2	0,2
Çalışma Ekonomisi	3	0,3
Çocuk Gelişimi	1	0,1
Deniz ve Liman İşletmeciliği	1	0,1
Dil ve Konuşma Terapisi	3	0,3
Diş Hekimliği	6	0,5
Ebelik	1	0,1
Eczacılık	13	1,1
Eğitim Bilimleri	2	0,2
Eğitim Psikolojisi	1	0,1
Eğitim Yönetimi	1	0,1
Ekonometri	1	0,1
Elektrik	1	0,1
Elektrik Elektronik Mühendisliği	5	0,4
Endüstri Mühendisliği	6	0,5
Endüstri Ürünleri Tasarımı	11	0,9
Enerji Sistemleri Mühendisliği	2	0,2
Eski Türk Edebiyatı	1	0,1
Felsefe	13	1,1
Felsefe Öğretmenliği	2	0,2
Fen Bilgisi Öğretmenliği	5	0,4
Fizik Öğretmenliği	2	0,2
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	49	4,2
Fransız Dili ve Edebiyatı	1	0,1
Fransızca Öğretmenliği	1	0,1
Gazetecilik	4	0,3
Gazetecilik	1	0,1
Gıda Mühendisliği	3	0,3
Grafik Tasarım	2	0,2
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	5	0,4
Hareket ve Antrenman Bilimi	1	0,1
Hastane İşletmesi	1	0,1
Hemşirelik	29	2,5
Hukuk	12	1,0
İktisat	4	0,3
İlahiyat	4	0,3
İlk ve Acil Yardım	2	0,2
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2	0,2
İmalat Mühendisliği	1	0,1
İngiliz Dili ve Edebiyatı	4	0,3
İngilizce Öğretmenliği	8	0,7
İnşaat Mühendisliği	3	0,3
İslam Tarihi	1	0,1
İstatistik	2	0,2
İşletme	7	0,6
Jeofizik	1	0,1
Kamu Yönetimi	10	0,9

Çizelge 4.4. (devam) Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı

Bölüm	f	%
Kimya	6	0,5
Kimya Mühendisliği	4	0,3
Kimya Öğretmenliği	1	0,1
Kore Dili ve Edebiyatı	1	0,1
Makine Mühendisliği	7	0,6
Matematik	8	0,7
Matematik Öğretmenliği	6	0,5
Mekatronik	2	0,2
Metalurji ve Malzeme Mühendisliği	2	0,2
Mimarlık	17	1,5
Moda Tasarımı	1	0,1
Moleküler Biyoloji ve Genetik	1	0,1
Muhasebe	1	0,1
Mülkiyet Koruma ve Güvenlik	3	0,3
Müzik Öğretmenliği	1	0,1
Odyometri	1	0,1
Okul Öncesi Öğretmenliği	8	0,7
Ortopedik Protez ve Ortez	1	0,1
Özel Eğitim Öğretmenliği	3	0,3
Özel Güvenlik ve Koruma	12	1,0
Peyzaj Mimarlığı	1	0,1
Polonya Dili ve Edebiyatı	1	0,1
Protez ve Ortez Bölümü	1	0,1
Psikoloji	23	2,0
Radyo Televizyon	3	0,3
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	9	0,8
Rekreasyon	151	12,9
Resim İş Öğretmenliği	2	0,2
Sağlık Hizmetleri	10	0,9
Sağlık Yönetimi	3	0,3
Sanat Tarihi	2	0,2
Sanat ve Tasarım	1	0,1
Sınıf Öğretmenliği	6	0,5
Sigortacılık	1	0,1
Siyaset Bilimi	1	0,1
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3	0,3
Sosyal Hizmetler	46	3,9
Sosyoloji	18	1,5
Spor Yöneticiliği	80	6,9
Şehir ve Bölge Planlama	9	0,8
Tarım Ekonomisi	2	0,2
Tarih	7	0,6
Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterlik	8	0,7
Tıbbi Laboratuvar	1	0,1
Tıp Fakültesi	16	1,4
Turist Rehberliği	10	0,9
Turizm İşletmeciliği	4	0,3
Türk Dili ve Edebiyatı	7	0,6
Türk Halk Bilimi	2	0,2
Türkçe Öğretmenliği	43	3,7
Uçak Mühendisliği	1	0,1
Uluslararası İlişkiler	12	1,0
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	1	0,1
Ziraat Mühendisliği	2	0,2
Toplam	1170	100,0

Katılımcıların yarıya yakını (%44,4) Spor Bilimleri Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu çatısı altındaki Rekreasyon (%12,9), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (%12,8), Antrenörlük (%11,8) ve Spor Yöneticiliği (%6,9) bölümlerinde öğrenim görmektedirler. Geriye kalan 651 (%55,6) öğrenci ise 120 farklı bölümde öğrenimini sürdürmektedir.

Çizelge 4.5. Katılımcıların boş zamanlarında en sık gerçekleştirdikleri etkinliklerin sonuçlarına ilişkin değerlendirmeleri

Katılımcıların ifadeleri	<i>n=1170</i>	
	f	%
Eğleniyorum	687	57,8
Dinleniyorum	765	65,4
Kişisel gelişim sağlıyorum	397	33,9
Diğer	36	3,07
Toplam	1170	100

Katılımcıların %57,8'i, boş zamanlarında gerçekleştirdikleri etkinliklerin onları eğlendirdiğini, %65,4'ü dinlendirdiğini ve %33,9'u bu etkinlikler yolu ile kişisel gelişim sağladıklarını belirtmişlerdir. Yalnızca 36 kişi ile katılımcıların %3,07'si ise boş zamanlarında yaptıklarını diğer (bilmiyorum, boşa zaman kaybediyorum, bunalıyorum, etkârlanıyorum, vakit geçiriyorum, vakit öldürüyorum vd.) olarak nitelendirmişlerdir.

Çizelge 4.6. Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçeklerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	n=(1170)			
	Min.	Max.	\bar{x}	ss
Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Toplam)	53,00	180,00	116,81	14,39
Dışsal motivasyon	7,00	35,00	15,32	5,95
Sosyal etkileşim becerileri	6,00	30,00	22,03	4,61
İçsel motivasyon	5,00	25,00	20,74	3,53
Farkındalık	5,00	25,00	19,50	3,84
Can sıkıntısı	5,00	25,00	14,69	4,11
Problem çözme	4,00	20,00	11,80	3,78
Zaman yönetimi	4,00	20,00	12,69	3,57
Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	38,00	190,00	105,35	27,18
Sorumsuzluk	19,00	95,00	53,79	17,11
Akademik görevin algılanan niteliği	10,00	50,00	24,80	8,45
Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	5,00	25,00	15,43	4,94
Akademik mükemmeliyetçilik	4,00	20,00	11,32	3,86

Katılımcıların toplam boş zaman eğitimi ölçeği puanları ortalama değerlerde iken en yüksek alt boyut puanını içsel motivasyon alt boyutunda en düşük alt boyut puanını ise dışsal motivasyon alt boyutunda elde etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların düşük bir akademik erteleme düzeyi sergiledikleri belirlenmiş ve en düşük alt boyut puanını akademik görevin algılanan niteliği alt boyutunda, en yüksek alt boyut puanını ise öğretmenlere ilişkin olumsuz algı alt boyutunda elde etmişlerdir.

Çizelge 4.7. Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile boş zaman eğitimi ölçeği ve akademik erteleme davranışı ölçeği arasındaki t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Toplam)	Erkek	529	119,17	15,41	5,138	0,000*
	Kadın	641	114,87	13,18		
Dışsal motivasyon	Erkek	529	15,92	6,40	3,129	0,002*
	Kadın	641	14,83	5,50		
Sosyal etkileşim becerileri	Erkek	529	22,78	4,38	5,082	0,000*
	Kadın	641	21,41	4,71		
İçsel motivasyon	Erkek	529	20,48	3,78	-2,270	0,023*
	Kadın	641	20,95	3,29		
Farkındalık	Erkek	529	19,63	3,98	1,037	0,300
	Kadın	641	19,40	3,72		
Can sıkıntısı	Erkek	529	14,81	4,06	0,919	0,359
	Kadın	641	14,59	4,16		
Problem çözme	Erkek	529	12,46	3,82	5,440	0,000*
	Kadın	641	11,26	3,67		
Zaman yönetimi	Erkek	529	13,06	3,45	3,154	0,002*
	Kadın	641	12,40	3,64		
Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	Erkek	529	106,36	26,7	1,155	0,248
	Kadın	641	104,52	27,53		
Sorumluluk	Erkek	529	53,86	16,89	0,134	0,893
	Kadın	641	53,73	17,31		
Akademik görevin algılanan niteliği	Erkek	529	25,63	8,63	3,084	0,002*
	Kadın	641	24,11	8,23		
Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Erkek	529	15,51	4,76	0,514	0,607
	Kadın	641	15,36	5,08		
Mükemmeliyetçilik	Erkek	529	11,34	3,88	0,155	0,877
	Kadın	641	11,30	3,84		

* $p < 0,05$

Katılımcıların boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçüm araçları ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, boş zaman eğitimi toplam puanları, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, sosyal etkileşim becerileri, problem çözme ve zaman yönetimi alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında; akademik erteleme ölçeği ile cinsiyet değişkeni arasında ise akademik görevin algılanan niteliği alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Anlamlı ilişkilerin neredeyse tamamında erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek puanlar sergiledikleri, yalnızca içsel motivasyon alt boyutunda kadınların erkeklere oranla daha yüksek puan elde ettikleri görülmektedir.

Çizelge 4.8. Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçekleri ile sınıf değişkeni arasındaki anova testi sonuçları

	Sınıf	n	\bar{x}	ss	F	p	Tukey
Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Toplam)	1	387	113,79	14,71	8,968	0,000*	4>3>2>1
	2	346	117,93	13,39			
	3	202	118,11	12,97			
	4	235	119,02	15,65			
	<i>Toplam</i>	1170	116,81	14,39			
Dışsal motivasyon	1	387	15,65	5,65	0,703	0,550	
	2	346	15,31	5,80			
	3	202	15,03	5,79			
	4	235	15,05	6,74			
	<i>Toplam</i>	1170	15,32	5,95			
Sosyal etkileşim becerileri	1	387	20,95	4,73	12,580	0,000*	4>3>2>1
	2	346	22,27	4,46			
	3	202	22,41	4,06			
	4	235	23,13	4,76			
	<i>Toplam</i>	1170	22,03	4,61			
İçsel motivasyon	1	387	20,25	3,79	4,686	0,003*	4>1
	2	346	20,80	3,41			
	3	202	20,93	2,89			
	4	235	21,29	3,66			
	<i>Toplam</i>	1170	20,74	3,53			
Farkındalık	1	387	18,80	3,99	6,974	0,000*	3>4>2>1
	2	346	19,75	3,58			
	3	202	20,09	3,54			
	4	235	19,79	4,04			
	<i>Toplam</i>	1170	19,50	3,84			
Can sıkıntısı	1	387	15,00	3,99	1,896	0,129	
	2	346	14,79	4,12			
	3	202	14,41	4,22			
	4	235	14,28	4,19			
	<i>Toplam</i>	1170	14,69	4,11			
Problem çözme	1	387	11,17	3,70	5,448	0,001*	2>4>3>1
	2	346	12,15	3,78			
	3	202	12,06	3,83			
	4	235	12,11	3,78			
	<i>Toplam</i>	1170	11,80	3,78			
Zaman yönetimi	1	387	11,94	3,64	9,690	0,000*	4>3>2>1
	2	346	12,83	3,55			
	3	202	13,15	3,31			
	4	235	13,34	3,50			
	<i>Toplam</i>	1170	12,69	3,57			

Çizelge 4.8. (devam) Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçekleri ile sınıf değişkeni arasındaki anova testi sonuçları

Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	1	387	107,84	26,44	5,866	0,001*	3>1>2
	2	346	101,07	25,51			
	3	202	109,59	25,85			
	4	235	103,92	30,82			
	<i>Toplam</i>	1170	105,35	27,18			
Sorumluluk	1	387	55,48	16,56	5,535	0,001*	3>1>2
	2	346	51,08	16,38			
	3	202	56,05	16,84			
	4	235	53,06	18,74			
	<i>Toplam</i>	1170	53,79	17,11			
Akademik görevin algılanan niteliği	1	387	25,27	8,19	0,676	0,513	
	2	346	24,62	8,32			
	3	202	24,81	7,70			
	4	235	24,27	9,58			
	<i>Toplam</i>	1170	24,80	8,45			
Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	1	387	15,80	4,89	9,512	0,000*	3>1>2
	2	346	14,45	4,68			
	3	202	16,62	4,87			
	4	235	15,22	5,19			
	<i>Toplam</i>	1170	15,43	4,94			
Mükemmeliyetçilik	1	387	11,27	3,76	4,019	0,007*	3>2
	2	346	10,91	3,56			
	3	202	12,09	3,92			
	4	235	11,35	4,29			
	<i>Toplam</i>	1170	11,32	3,86			

* $p < 0,05$

Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçeği puanları sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Anlamlı farklılık belirlenen toplam puanlar ve alt boyut puanlarında gruplar arası ilişkiler Tukey (HSD) testi ile belirlenmiştir. Anlamlı farklılık ortaya koyulan toplam boş zaman eğitimi puanlarında katılımcılar 4. sınıflarda en yüksek 1. sınıflarda en düşük ortalamayı elde etmiştir. Toplam akademik erteleme puanlarında gözlemlenen anlamlı farklılıkta 1. ve 2. sınıflar arasında belirlenen ilişkide 1. sınıfların akademik erteleme puanlarının 2. sınıflara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında “boş zaman eğitimi düzeyleri sınıf arttıkça artış göstermekte” ve “akademik erteleme davranışları ise sınıf arttıkça düşüş göstermekte” şeklinde bir yorum yapılabilir.

Çizelge 4.9. Katılımcıların boş zaman eğitimi veya rekreasyon nitelikli bir ders alması değişkeni ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçekleri arasındaki t-testi sonuçları

	Rekreasyon dersi aldınız mı?	n	\bar{x}	ss	t	p																																																																																																																																	
Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Toplam)	Evet	312	120,10	13,28	4,763	0,000*																																																																																																																																	
	Hayır	858	115,61	14,59			Dışsal motivasyon	Evet	312	14,41	5,83	-3,185	0,001*	Hayır	858	15,66	5,96	Sosyal etkileşim becerileri	Evet	312	23,63	4,07	7,285	0,000*	Hayır	858	21,45	4,67	İçsel motivasyon	Evet	312	21,06	3,52	1,891	0,059*	Hayır	858	20,62	3,53	Farkındalık	Evet	312	20,66	3,67	6,291	0,000*	Hayır	858	19,08	3,82	Can sıkıntısı	Evet	312	14,28	4,12	-2,054	0,040*	Hayır	858	14,84	4,10	Problem çözme	Evet	312	12,62	3,67	4,467	0,000*	Hayır	858	11,51	3,78	Zaman yönetimi	Evet	312	13,42	3,39	4,246	0,000*	Hayır	858	12,43	3,60	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	Evet	312	100,08	26,69	-4,028	0,000*	Hayır	858	107,27	27,12	Sorumsuzluk	Evet	312	50,15	16,53	-4,419	0,000*	Hayır	858	55,11	17,14	Akademik görevin algılanan niteliği	Evet	312	24,01	8,51	-1,924	0,055	Hayır	858	25,08	8,41	Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Evet	312	14,78	4,96	-2,714	0,007*	Hayır	858	15,67	4,91	Mükemmeliyetçilik	Evet	312	11,12	3,74	-1,067	0,289	Hayır
Dışsal motivasyon	Evet	312	14,41	5,83	-3,185	0,001*																																																																																																																																	
	Hayır	858	15,66	5,96			Sosyal etkileşim becerileri	Evet	312	23,63	4,07	7,285	0,000*	Hayır	858	21,45	4,67	İçsel motivasyon	Evet	312	21,06	3,52	1,891	0,059*	Hayır	858	20,62	3,53	Farkındalık	Evet	312	20,66	3,67	6,291	0,000*	Hayır	858	19,08	3,82	Can sıkıntısı	Evet	312	14,28	4,12	-2,054	0,040*	Hayır	858	14,84	4,10	Problem çözme	Evet	312	12,62	3,67	4,467	0,000*	Hayır	858	11,51	3,78	Zaman yönetimi	Evet	312	13,42	3,39	4,246	0,000*	Hayır	858	12,43	3,60	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	Evet	312	100,08	26,69	-4,028	0,000*	Hayır	858	107,27	27,12	Sorumsuzluk	Evet	312	50,15	16,53	-4,419	0,000*	Hayır	858	55,11	17,14	Akademik görevin algılanan niteliği	Evet	312	24,01	8,51	-1,924	0,055	Hayır	858	25,08	8,41	Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Evet	312	14,78	4,96	-2,714	0,007*	Hayır	858	15,67	4,91	Mükemmeliyetçilik	Evet	312	11,12	3,74	-1,067	0,289	Hayır	858	11,39	3,90								
Sosyal etkileşim becerileri	Evet	312	23,63	4,07	7,285	0,000*																																																																																																																																	
	Hayır	858	21,45	4,67			İçsel motivasyon	Evet	312	21,06	3,52	1,891	0,059*	Hayır	858	20,62	3,53	Farkındalık	Evet	312	20,66	3,67	6,291	0,000*	Hayır	858	19,08	3,82	Can sıkıntısı	Evet	312	14,28	4,12	-2,054	0,040*	Hayır	858	14,84	4,10	Problem çözme	Evet	312	12,62	3,67	4,467	0,000*	Hayır	858	11,51	3,78	Zaman yönetimi	Evet	312	13,42	3,39	4,246	0,000*	Hayır	858	12,43	3,60	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	Evet	312	100,08	26,69	-4,028	0,000*	Hayır	858	107,27	27,12	Sorumsuzluk	Evet	312	50,15	16,53	-4,419	0,000*	Hayır	858	55,11	17,14	Akademik görevin algılanan niteliği	Evet	312	24,01	8,51	-1,924	0,055	Hayır	858	25,08	8,41	Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Evet	312	14,78	4,96	-2,714	0,007*	Hayır	858	15,67	4,91	Mükemmeliyetçilik	Evet	312	11,12	3,74	-1,067	0,289	Hayır	858	11,39	3,90																			
İçsel motivasyon	Evet	312	21,06	3,52	1,891	0,059*																																																																																																																																	
	Hayır	858	20,62	3,53			Farkındalık	Evet	312	20,66	3,67	6,291	0,000*	Hayır	858	19,08	3,82	Can sıkıntısı	Evet	312	14,28	4,12	-2,054	0,040*	Hayır	858	14,84	4,10	Problem çözme	Evet	312	12,62	3,67	4,467	0,000*	Hayır	858	11,51	3,78	Zaman yönetimi	Evet	312	13,42	3,39	4,246	0,000*	Hayır	858	12,43	3,60	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	Evet	312	100,08	26,69	-4,028	0,000*	Hayır	858	107,27	27,12	Sorumsuzluk	Evet	312	50,15	16,53	-4,419	0,000*	Hayır	858	55,11	17,14	Akademik görevin algılanan niteliği	Evet	312	24,01	8,51	-1,924	0,055	Hayır	858	25,08	8,41	Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Evet	312	14,78	4,96	-2,714	0,007*	Hayır	858	15,67	4,91	Mükemmeliyetçilik	Evet	312	11,12	3,74	-1,067	0,289	Hayır	858	11,39	3,90																														
Farkındalık	Evet	312	20,66	3,67	6,291	0,000*																																																																																																																																	
	Hayır	858	19,08	3,82			Can sıkıntısı	Evet	312	14,28	4,12	-2,054	0,040*	Hayır	858	14,84	4,10	Problem çözme	Evet	312	12,62	3,67	4,467	0,000*	Hayır	858	11,51	3,78	Zaman yönetimi	Evet	312	13,42	3,39	4,246	0,000*	Hayır	858	12,43	3,60	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	Evet	312	100,08	26,69	-4,028	0,000*	Hayır	858	107,27	27,12	Sorumsuzluk	Evet	312	50,15	16,53	-4,419	0,000*	Hayır	858	55,11	17,14	Akademik görevin algılanan niteliği	Evet	312	24,01	8,51	-1,924	0,055	Hayır	858	25,08	8,41	Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Evet	312	14,78	4,96	-2,714	0,007*	Hayır	858	15,67	4,91	Mükemmeliyetçilik	Evet	312	11,12	3,74	-1,067	0,289	Hayır	858	11,39	3,90																																									
Can sıkıntısı	Evet	312	14,28	4,12	-2,054	0,040*																																																																																																																																	
	Hayır	858	14,84	4,10			Problem çözme	Evet	312	12,62	3,67	4,467	0,000*	Hayır	858	11,51	3,78	Zaman yönetimi	Evet	312	13,42	3,39	4,246	0,000*	Hayır	858	12,43	3,60	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	Evet	312	100,08	26,69	-4,028	0,000*	Hayır	858	107,27	27,12	Sorumsuzluk	Evet	312	50,15	16,53	-4,419	0,000*	Hayır	858	55,11	17,14	Akademik görevin algılanan niteliği	Evet	312	24,01	8,51	-1,924	0,055	Hayır	858	25,08	8,41	Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Evet	312	14,78	4,96	-2,714	0,007*	Hayır	858	15,67	4,91	Mükemmeliyetçilik	Evet	312	11,12	3,74	-1,067	0,289	Hayır	858	11,39	3,90																																																				
Problem çözme	Evet	312	12,62	3,67	4,467	0,000*																																																																																																																																	
	Hayır	858	11,51	3,78			Zaman yönetimi	Evet	312	13,42	3,39	4,246	0,000*	Hayır	858	12,43	3,60	Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	Evet	312	100,08	26,69	-4,028	0,000*	Hayır	858	107,27	27,12	Sorumsuzluk	Evet	312	50,15	16,53	-4,419	0,000*	Hayır	858	55,11	17,14	Akademik görevin algılanan niteliği	Evet	312	24,01	8,51	-1,924	0,055	Hayır	858	25,08	8,41	Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Evet	312	14,78	4,96	-2,714	0,007*	Hayır	858	15,67	4,91	Mükemmeliyetçilik	Evet	312	11,12	3,74	-1,067	0,289	Hayır	858	11,39	3,90																																																															
Zaman yönetimi	Evet	312	13,42	3,39	4,246	0,000*																																																																																																																																	
	Hayır	858	12,43	3,60			Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	Evet	312	100,08	26,69	-4,028	0,000*	Hayır	858	107,27	27,12	Sorumsuzluk	Evet	312	50,15	16,53	-4,419	0,000*	Hayır	858	55,11	17,14	Akademik görevin algılanan niteliği	Evet	312	24,01	8,51	-1,924	0,055	Hayır	858	25,08	8,41	Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Evet	312	14,78	4,96	-2,714	0,007*	Hayır	858	15,67	4,91	Mükemmeliyetçilik	Evet	312	11,12	3,74	-1,067	0,289	Hayır	858	11,39	3,90																																																																										
Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	Evet	312	100,08	26,69	-4,028	0,000*																																																																																																																																	
	Hayır	858	107,27	27,12			Sorumsuzluk	Evet	312	50,15	16,53	-4,419	0,000*	Hayır	858	55,11	17,14	Akademik görevin algılanan niteliği	Evet	312	24,01	8,51	-1,924	0,055	Hayır	858	25,08	8,41	Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Evet	312	14,78	4,96	-2,714	0,007*	Hayır	858	15,67	4,91	Mükemmeliyetçilik	Evet	312	11,12	3,74	-1,067	0,289	Hayır	858	11,39	3,90																																																																																					
Sorumsuzluk	Evet	312	50,15	16,53	-4,419	0,000*																																																																																																																																	
	Hayır	858	55,11	17,14			Akademik görevin algılanan niteliği	Evet	312	24,01	8,51	-1,924	0,055	Hayır	858	25,08	8,41	Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Evet	312	14,78	4,96	-2,714	0,007*	Hayır	858	15,67	4,91	Mükemmeliyetçilik	Evet	312	11,12	3,74	-1,067	0,289	Hayır	858	11,39	3,90																																																																																																
Akademik görevin algılanan niteliği	Evet	312	24,01	8,51	-1,924	0,055																																																																																																																																	
	Hayır	858	25,08	8,41			Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Evet	312	14,78	4,96	-2,714	0,007*	Hayır	858	15,67	4,91	Mükemmeliyetçilik	Evet	312	11,12	3,74	-1,067	0,289	Hayır	858	11,39	3,90																																																																																																											
Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Evet	312	14,78	4,96	-2,714	0,007*																																																																																																																																	
	Hayır	858	15,67	4,91			Mükemmeliyetçilik	Evet	312	11,12	3,74	-1,067	0,289	Hayır	858	11,39	3,90																																																																																																																						
Mükemmeliyetçilik	Evet	312	11,12	3,74	-1,067	0,289																																																																																																																																	
	Hayır	858	11,39	3,90																																																																																																																																			

* $p < 0,05$

Katılımcıların boş zaman eğitimi ya da rekreasyon nitelikli bir ders alma ya da almama durumlarının boş zaman eğitimi ve akademik erteleme düzeyleri ile ilişkisinin saptandığı analiz sonuçlarına göre; boş zaman eğitimi toplam puanlarında, sosyal etkileşim becerileri, farkındalık, problem çözme ve zaman yönetimi alt boyutlarında ders almış olanların lehine olacak şekilde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Akademik erteleme davranışına bakıldığında ise toplam puanlarda ve sorumsuzluk alt boyutunda ders almamış katılımcıların, ders almış olanlara göre daha yüksek akademik erteleme puanlarına sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Çizelge 4.10. Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçekleri ile en uzun süre yaşanan yer değişkeni arasındaki anova testi sonuçları

	Yerleşim Yeri	n	\bar{x}	ss	F	p	Tukey
Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Toplam)	Köy	137	116,33	16,22	0,777	0,507	
	İlçe	267	116,93	15,27			
	Şehir	340	117,71	14,80			
	Büyükşehir	426	116,17	12,78			
	<i>Toplam</i>	1170	116,81	14,39			
Dışsal motivasyon	Köy	137	17,03	6,09	10,644	0,000*	Köy > Şehir > Büyükşehir > İlçe
	İlçe	267	15,29	5,95			
	Şehir	340	16,05	6,13			
	Büyükşehir	426	14,22	5,54			
	<i>Toplam</i>	1170	15,32	5,95			
Sosyal etkileşim becerileri	Köy	137	21,05	4,67	2,968	0,031*	Büyükşehir > Köy
	İlçe	267	21,96	4,40			
	Şehir	340	22,03	4,50			
	Büyükşehir	426	22,39	4,78			
	<i>Toplam</i>	1170	22,03	4,61			
İçsel motivasyon	Köy	137	19,54	4,08	9,626	0,000*	Büyükşehir > Köy
	İlçe	267	20,79	3,56			
	Şehir	340	20,49	3,40			
	Büyükşehir	426	21,30	3,31			
	<i>Toplam</i>	1170	20,74	3,53			
Farkındalık	Köy	137	18,48	4,29	4,684	0,003*	Büyükşehir > İlçe > Şehir > Köy
	İlçe	267	19,48	3,87			
	Şehir	340	19,46	3,82			
	Büyükşehir	426	19,88	3,63			
	<i>Toplam</i>	1170	19,50	3,84			
Can sıkıntısı	Köy	137	15,43	4,19	7,128	0,000*	Köy > Şehir > İlçe > Büyükşehir
	İlçe	267	14,83	4,09			
	Şehir	340	15,15	3,84			
	Büyükşehir	426	14,00	4,23			
	<i>Toplam</i>	1170	14,69	4,11			
Problem çözme	Köy	137	12,13	3,90	0,570	0,635	
	İlçe	267	11,78	3,64			
	Şehir	340	11,86	3,85			
	Büyükşehir	426	11,66	3,79			
	<i>Toplam</i>	1170	11,80	3,78			
Zaman yönetimi	Köy	137	12,64	3,52	0,092	0,964	
	İlçe	267	12,78	3,49			
	Şehir	340	12,64	3,56			
	Büyükşehir	426	12,70	3,65			
	<i>Toplam</i>	1170	12,69	3,57			

Çizelge 4.10. (devam) Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçekleri ile en uzun süre yaşanan yer değişkeni arasındaki anova testi sonuçları

Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	Köy	137	107,29	25,19	1,691	0,167	
	İlçe	267	104,13	25,65			
	Şehir	340	107,58	25,94			
	Büyükşehir	426	103,72	29,53			
	Toplam	1170	105,35	27,18			
Sorumluluk	Köy	137	55,62	15,85	1,245	0,292	
	İlçe	267	52,86	16,29			
	Şehir	340	54,60	15,80			
	Büyükşehir	426	53,14	18,91			
	Toplam	1170	53,79	17,11			
Akademik görevin algılanan niteliği	Köy	137	24,98	8,08	3,916	0,009*	Şehir > Büyükşehir
	İlçe	267	25,22	7,93			
	Şehir	340	25,73	8,09			
	Büyükşehir	426	23,73	9,04			
	Toplam	1170	24,80	8,45			
Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Köy	137	15,13	4,45	1,121	0,339	
	İlçe	267	15,06	4,98			
	Şehir	340	15,73	4,87			
	Büyükşehir	426	15,52	5,11			
	Toplam	1170	15,43	4,94			
Mükemmeliyetçilik	Köy	137	11,54	3,57	1,098	0,349	
	İlçe	267	10,98	3,77			
	Şehir	340	11,50	3,88			
	Büyükşehir	426	11,31	3,99			
	Toplam	1170	11,32	3,86			

* $p < 0,05$

Boş zaman eğitimi ölçeği ile akademik erteleme davranışı ölçeği puanları en uzun süre yaşanan yer değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Anlamlı farklılık belirlenen toplam puanlar ve alt boyut puanlarında gruplar arası ilişkiler Tukey (HSD) testi ile belirlenmiştir. Boş zaman eğitimi ölçeği ve akademik erteleme toplam puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmazken, anlamlı farklılık izlenen sosyal etkileşim becerileri, içsel motivasyon ve farkındalık alt boyutlarında en yüksek puanlar en uzun süre büyükşehirlerde yaşadıklarını ifadelerden tarafından elde edilmiştir. Can sıkıntısı alt boyutunda en yüksek puanları köyde ve en düşük puanları ise büyükşehirlerde yaşadığını belirtenler sergilemiştir. Yine köyde yaşadığını belirtenler farkındalık altı boyutunda en düşük puanlara ancak dış motivasyon alt boyutunda ise en yüksek puanlara sahiptirler. Akademik görevin algılanan niteliği altı boyutunda ise şehirlerde yaşayanlar, büyükşehirlerde yaşayanlara kıyasla daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

Çizelge 4.11. Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçekleri ile sahip olunan boş zamanın yeterliliği değişkeni arasındaki anova testi sonuçları

	Boş Zaman Yeterliliği	n	\bar{x}	ss	F	p	Tukey
Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Toplam)	Kesinlikle yetersiz	155	118,43	13,74	1,548	0,186	
	Yetersiz	178	115,99	14,97			
	Ne yeterli ne yetersiz	315	117,38	14,28			
	Yeterli	417	116,76	14,15			
	Kesinlikle yeterli	105	114,32	15,38			
	<i>Toplam</i>	1170	116,81	14,39			
Dışsal motivasyon	Kesinlikle yetersiz	155	15,17	6,02	0,507	0,731	
	Yetersiz	178	15,06	6,17			
	Ne yeterli ne yetersiz	315	15,27	5,88			
	Yeterli	417	15,35	5,79			
	Kesinlikle yeterli	105	16,04	6,33			
	<i>Toplam</i>	1170	15,32	5,95			
Sosyal etkileşim becerileri	Kesinlikle yetersiz	155	22,06	4,78	0,785	0,535	
	Yetersiz	178	22,02	4,71			
	Ne yeterli ne yetersiz	315	22,21	4,50			
	Yeterli	417	22,07	4,55			
	Kesinlikle yeterli	105	21,30	4,81			
	<i>Toplam</i>	1170	22,03	4,61			
İçsel motivasyon	Kesinlikle yetersiz	155	20,92	3,75	0,626	0,644	
	Yetersiz	178	20,61	3,69			
	Ne yeterli ne yetersiz	315	20,95	3,37			
	Yeterli	417	20,60	3,56			
	Kesinlikle yeterli	105	20,63	3,27			
	<i>Toplam</i>	1170	20,74	3,53			
Farkındalık	Kesinlikle yetersiz	155	19,81	4,18	1,065	0,373	
	Yetersiz	178	19,22	4,15			
	Ne yeterli ne yetersiz	315	19,68	3,80			
	Yeterli	417	19,49	3,56			
	Kesinlikle yeterli	105	19,03	3,95			
	<i>Toplam</i>	1170	19,50	3,84			
Can sıkıntısı	Kesinlikle yetersiz	155	15,10	4,59	1,244	0,291	
	Yetersiz	178	14,18	4,10			
	Ne yeterli ne yetersiz	315	14,65	4,10			
	Yeterli	417	14,70	3,94			
	Kesinlikle yeterli	105	15,02	4,10			
	<i>Toplam</i>	1170	14,69	4,11			
Problem çözme	Kesinlikle yetersiz	155	12,07	4,14	1,058	0,376	
	Yetersiz	178	11,71	3,95			
	Ne yeterli ne yetersiz	315	11,88	3,59			
	Yeterli	417	11,85	3,61			
	Kesinlikle yeterli	105	11,15	4,17			
	<i>Toplam</i>	1170	11,80	3,78			
Zaman yönetimi	Kesinlikle yetersiz	155	13,27	3,54	7,071	0,000*	Kesinlikle yetersiz > Yetersiz > Ne yeterli ne yetersiz > yeterli > Kesinlikle yeterli
	Yetersiz	178	13,16	3,50			
	Ne yeterli ne yetersiz	315	12,71	3,64			
	Yeterli	417	12,67	3,36			
	Kesinlikle yeterli	105	11,11	3,89			
	<i>Toplam</i>	1170	12,69	3,57			

Çizelge 4.11. (devam) Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ile sahip olunan boş zamanın yeterliliği değişkeni arasındaki anova testi sonuçları

Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	Kesinlikle yetersiz	155	104,32	28,96	6,295	0,000*	Yeterli > Kesinlikle yetersiz > Ne yeterli ne yetersiz > Yetersiz > Kesinlikle yeterli
	Yetersiz	178	103,15	27,71			
	Ne yeterli ne yetersiz	315	103,48	26,26			
	Yeterli	417	104,98	26,38			
	Kesinlikle yeterli	105	117,73	26,73			
<i>Toplam</i>	1170	105,35	27,18				
Sorumluluk	Kesinlikle yetersiz	155	54,02	18,17	6,124	0,000*	Kesinlikle yeterli > Kesinlikle yetersiz > Yeterli > Ne yeterli ne yetersiz > Yetersiz
	Yetersiz	178	51,74	16,73			
	Ne yeterli ne yetersiz	315	52,51	16,61			
	Yeterli	417	53,69	16,70			
	Kesinlikle yeterli	105	61,20	17,63			
<i>Toplam</i>	1170	53,79	17,11				
Akademik görevin algılanan niteliği	Kesinlikle yetersiz	155	23,29	8,64	5,304	0,000*	Kesinlikle yeterli > Yetersiz > Yeterli > Ne yeterli ne yetersiz > Kesinlikle yetersiz
	Yetersiz	178	25,11	9,17			
	Ne yeterli ne yetersiz	315	24,39	8,08			
	Yeterli	417	24,74	7,99			
	Kesinlikle yeterli	105	27,99	9,02			
<i>Toplam</i>	1170	24,80	8,45				
Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Kesinlikle yetersiz	155	15,20	5,21	1,071	0,369	
	Yetersiz	178	15,26	4,98			
	Ne yeterli ne yetersiz	315	15,37	4,72			
	Yeterli	417	15,39	4,90			
	Kesinlikle yeterli	105	16,36	5,25			
<i>Toplam</i>	1170	15,43	4,94				
Mükemmeliyetçilik	Kesinlikle yetersiz	155	11,80	3,99	2,402	0,048*	Kesinlikle yeterli > Ne yeterli ne yetersiz > Yeterli > Yetersiz
	Yetersiz	178	11,02	3,86			
	Ne yeterli ne yetersiz	315	11,20	3,60			
	Yeterli	417	11,15	3,85			
	Kesinlikle yeterli	105	12,17	4,32			
<i>Toplam</i>	1170	11,32	3,86				

* $p < 0,05$

Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçeği puanları sahip olunan boş zamanın yeterliliği değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanlarında anlamlı bir farklılık gözlenmezken zaman yönetimi alt boyutunda boş zamanlarını kesinlikle yetersiz olarak belirten katılımcılar en yüksek puanları, kesinlikle yeterli olarak belirten katılımcılar ise en düşük puanları elde etmişlerdir. Akademik erteleme davranışı ölçeği toplam puanlarında en yüksek puanları boş zamanlarının yeterli olduğunu belirten katılımcılar almakta iken sorumsuzluk, akademik görevin algılanan niteliği ve mükemmeliyetçilik alt boyutlarında ise en yüksek puanlar boş zamanlarının kesinlikle yeterli olduğunu ifade eden katılımcılar tarafından elde edilmiştir. Öte yandan sorumsuzluk ve mükemmeliyetçilik alt boyutlarında en düşük puanlar boş zamanlarının yetersiz olduğunu belirten katılımcılara ait iken benzer şekilde akademik görevin algılanan niteliği alt boyutunda da en düşük puanlar boş zamanlarının kesinlikle yetersiz olduğunu belirten katılımcılar tarafından elde edilmiştir.

Çizelge 4.12. Katılımcıların günlük boş zaman süresi değişkeni ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışları ölçekleri arasındaki anova testi sonuçları

	Günlük Boş Zaman	n	\bar{x}	ss	F	p	Tukey
Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Toplam)	1-2 saat	160	117,90	14,63	1,215	0,303	
	2-4 saat	350	117,23	13,99			
	4-6 saat	439	116,84	14,34			
	6 saatten fazla	221	115,30	14,88			
	<i>Toplam</i>	1170	116,81	14,39			
Dışsal motivasyon	1-2 saat	160	14,69	6,24	3,142	0,025*	6 saatten fazla > 2-4 > 1-2 saat
	2-4 saat	350	14,99	6,01			
	4-6 saat	439	15,31	5,80			
	6 saatten fazla	221	16,34	5,82			
	<i>Toplam</i>	1170	15,32	5,95			
Sosyal etkileşim becerileri	1-2 saat	160	22,73	4,59	3,571	0,014*	1-2 > 6 saatten fazla
	2-4 saat	350	22,38	4,39			
	4-6 saat	439	21,80	4,62			
	6 saatten fazla	221	21,42	4,89			
	<i>Toplam</i>	1170	22,03	4,61			
İçsel motivasyon	1-2 saat	160	20,79	3,47	0,814	0,486	
	2-4 saat	350	20,93	3,28			
	4-6 saat	439	20,70	3,61			
	6 saatten fazla	221	20,47	3,79			
	<i>Toplam</i>	1170	20,74	3,53			
Farkındalık	1-2 saat	160	20,05	3,86	5,104	0,002*	1-2 > 3-4 > 6 saatten fazla
	2-4 saat	350	19,87	3,73			
	4-6 saat	439	19,39	3,75			
	6 saatten fazla	221	18,76	4,04			
	<i>Toplam</i>	1170	19,50	3,84			
Can sıkıntısı	1-2 saat	160	13,45	4,23	12,330	0,000*	6 saatten fazla > 4-6 > 2-4 > 1-2
	2-4 saat	350	14,13	4,08			
	4-6 saat	439	15,18	3,96			
	6 saatten fazla	221	15,50	4,08			
	<i>Toplam</i>	1170	14,69	4,11			
Problem çözme	1-2 saat	160	12,27	3,76	2,087	0,100	
	2-4 saat	350	11,85	3,84			
	4-6 saat	439	11,84	3,70			
	6 saatten fazla	221	11,31	3,85			
	<i>Toplam</i>	1170	11,80	3,78			
Zaman yönetimi	1-2 saat	160	13,90	3,28	16,506	0,000*	1-2 > 2-4 > 4-6 > 6 saatten fazla
	2-4 saat	350	13,06	3,29			
	4-6 saat	439	12,58	3,53			
	6 saatten fazla	221	11,48	3,89			
	<i>Toplam</i>	1170	12,69	3,57			

Çizelge 4.12. (devam) Katılımcıların günlük boş zaman süresi değişkeni ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışları ölçekleri arasındaki anova testi sonuçları

Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	1-2 saat	160	99,29	29,29	24,958	0,000*	6 saatten fazla > 4-6 saat > 1-2 > 2-4
	2-4 saat	350	98,02	25,70			
	4-6 saat	439	108,18	26,03			
	6 saatten fazla	221	115,75	25,93			
	<i>Toplam</i>	1170	105,35	27,18			
Sorumluluk	1-2 saat	160	49,20	17,87	26,582	0,000*	6 saatten fazla > 4-6 saat > 2-4 > 1-2
	2-4 saat	350	49,51	16,13			
	4-6 saat	439	55,30	16,59			
	6 saatten fazla	221	60,89	16,30			
	<i>Toplam</i>	1170	53,79	17,11			
Akademik görevin algılanan niteliği	1-2 saat	160	23,24	8,77	11,890	0,000*	6 saatten fazla > 4-6 saat > 1-2 > 2-4
	2-4 saat	350	23,16	7,93			
	4-6 saat	439	25,73	8,09			
	6 saatten fazla	221	26,67	9,06			
	<i>Toplam</i>	1170	24,80	8,45			
Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	1-2 saat	160	15,50	4,78	5,305	0,001*	6 saatten fazla > 4-6 saat > 2-4
	2-4 saat	350	14,62	4,95			
	4-6 saat	439	15,66	4,87			
	6 saatten fazla	221	16,20	5,03			
	<i>Toplam</i>	1170	15,43	4,94			
Mükemmeliyetçilik	1-2 saat	160	11,33	4,00	5,339	0,001*	6 saatten fazla > 4-6 saat > 2-4
	2-4 saat	350	10,71	3,61			
	4-6 saat	439	11,48	3,82			
	6 saatten fazla	221	11,97	4,09			
	<i>Toplam</i>	1170	11,32	3,86			

* $p < 0,05$

Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçeği puanları günlük boş zaman değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Anlamlı farklılık belirlenen toplam puanlar ve alt boyut puanlarında gruplar arası ilişkiler Tukey (HSD) testi ile belirlenmiştir. Boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmazken akademik erteleme davranışı ölçeği toplam puanlarında, günde 6 saatten daha fazla boş zamana sahip olduğunu belirtenlerin en yüksek puanları aldığı ve günde 1-2 saat boş zaman sahip olanların ise düşük puanlar aldığı şekilde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna benzer olarak akademik erteleme davranışı ölçeğinin tüm alt boyutlarında (sorumluluk, akademik görevin algılanan niteliği, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve mükemmeliyetçilik) en yüksek puanlar günde 6 saatten daha fazla boş zaman bulunduğunu belirten katılımcılar tarafından elde edilmiştir.

Çizelge 4.12. Katılımcıların boş zamanlarını en sık geçirdikleri mekân ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçekleri arasındaki t-testi sonuçları

	Boş zaman geçirme alanı	n	\bar{x}	ss	t	p
Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Toplam)	Evde	772	115,60	14,53	-4,027	0,000*
	Ev dışında	398	119,16	13,83		
Dışsal motivasyon	Evde	772	15,69	5,87	2,912	0,004*
	Ev dışında	398	14,62	6,05		
Sosyal etkileşim becerileri	Evde	772	21,38	4,68	-6,879	0,000*
	Ev dışında	398	23,30	4,20		
İçsel motivasyon	Evde	772	20,44	3,58	-4,043	0,000*
	Ev dışında	398	21,32	3,36		
Farkındalık	Evde	772	19,13	3,84	-4,603	0,000*
	Ev dışında	398	20,22	3,73		
Can sıkıntısı	Evde	772	15,07	4,04	4,448	0,000*
	Ev dışında	398	13,95	4,16		
Problem çözme	Evde	772	11,24	3,75	-7,177	0,000*
	Ev dışında	398	12,89	3,61		
Zaman yönetimi	Evde	772	12,62	3,57	-0,980	0,327
	Ev dışında	398	12,84	3,57		
Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	Evde	772	106,11	27,54	1,334	0,182
	Ev dışında	398	103,88	26,44		
Sorumluluk	Evde	772	54,48	17,35	1,930	0,054
	Ev dışında	398	52,45	16,59		
Akademik görevin algılanan niteliği	Evde	772	24,83	8,40	0,203	0,839
	Ev dışında	398	24,73	8,55		
Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Evde	772	15,43	5,02	0,035	0,972
	Ev dışında	398	15,42	4,79		
Mükemmeliyetçilik	Evde	772	11,35	3,86	0,335	0,722
	Ev dışında	398	11,26	3,86		

* $p < 0,05$

Katılımcıların boş zamanlarını evde ya da ev dışında geçirme durumlarının boş zaman eğitimi ve akademik erteleme düzeyleri ile ilişkisinin saptandığı analiz sonuçlarına göre; boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanlarında, boş zamanlarını ev dışında geçiren katılımcıların lehine anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yine benzer şekilde boş zamanlarını ev dışında geçirmeyi tercih edenlerin lehine sosyal etkileşim becerileri, içsel motivasyon, farkındalık ve problem çözme alt boyutlarında anlamlı ilişkiler bulunurken, dışsal motivasyon ve can sıkıntısı alt boyutlarında ise boş zamanlarını evde geçiren katılımcıların lehine anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Akademik erteleme davranışı ölçeği toplam puanları ile birlikte hiçbir alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler saptanamamıştır.

Çizelge 4.14. Katılımcıların boş zamanlarında ilgi duydukları etkinliklerin türü ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışları ölçekleri arasındaki anova testi sonuçları

	Etkinlik Türü	n	\bar{x}	ss	F	p	Tukey
Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Toplam)	Spor	331	120,33	15,31	6,758	0,000*	Spor > Eğlence > Sosyal > Sanat > Kültür > Diğer
	Kültür	92	113,46	13,94			
	Sanat	52	113,84	10,76			
	Sosyal	291	115,90	13,20			
	Eğlence	372	116,07	14,38			
	Diğer	32	111,81	14,90			
	Toplam	1170	116,81	14,39			
Dışsal motivasyon	Spor	331	14,77	6,33	5,072	0,000*	Eğlence > Sosyal > Spor > Kültür
	Kültür	92	13,27	5,66			
	Sanat	52	14,36	5,64			
	Sosyal	291	15,67	5,28			
	Eğlence	372	16,23	5,99			
	Diğer	32	14,93	6,51			
	Toplam	1170	15,32	5,95			
Sosyal etkileşim becerileri	Spor	331	22,83	4,51	3,009	0,010*	Spor > Eğlence
	Kültür	92	21,95	5,01			
	Sanat	52	21,34	4,40			
	Sosyal	291	21,82	4,48			
	Eğlence	372	21,66	4,55			
	Diğer	32	21,25	5,91			
	Toplam	1170	22,03	4,61			
İçsel motivasyon	Spor	331	21,09	3,61	1,041	0,392	
	Kültür	92	20,58	3,28			
	Sanat	52	20,46	4,18			
	Sosyal	291	20,59	3,21			
	Eğlence	372	20,66	3,60			
	Diğer	32	20,21	4,15			
	Toplam	1170	20,74	3,53			
Farkındalık	Spor	331	20,67	3,81	10,615	0,000*	Spor > Sosyal > Eğlence > Sanat > Diğer
	Kültür	92	20,02	3,44			
	Sanat	52	18,73	4,03			
	Sosyal	291	19,16	3,51			
	Eğlence	372	18,80	3,84			
	Diğer	32	18,53	4,83			
	Toplam	1170	19,50	3,84			
Can sıkıntısı	Spor	331	14,56	4,20	2,888	0,013*	Eğlence > Kültür
	Kültür	92	13,44	4,30			
	Sanat	52	14,40	4,55			
	Sosyal	291	14,64	3,81			
	Eğlence	372	15,13	4,05			
	Diğer	32	15,40	4,71			
	Toplam	1170	14,69	4,11			
Problem çözme	Spor	331	12,95	3,74	11,015	0,000*	Spor > Eğlence > Kültür > Sanat > Sosyal > Diğer
	Kültür	92	10,97	3,82			
	Sanat	52	11,40	3,50			
	Sosyal	291	11,48	3,53			
	Eğlence	372	11,50	3,73			
	Diğer	32	9,40	4,55			
	Toplam	1170	11,80	3,78			
Zaman yönetimi	Spor	331	13,43	3,47	6,187	0,000*	Spor > Kültür > Sosyal > Eğlence > Diğer
	Kültür	92	13,20	3,66			
	Sanat	52	13,13	3,18			
	Sosyal	291	12,51	3,44			
	Eğlence	372	12,05	3,58			
	Diğer	32	12,06	4,36			
	Toplam	1170	12,69	3,57			

Çizelge 4.14. (devam) Katılımcıların boş zamanlarında ilgi duydukları etkinliklerin türü ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışları ölçekleri arasındaki anova testi sonuçları

Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	Spor	331	98,55	26,64	8,790	0,000*	Diğer > Eğlence > Sosyal > Kültür > Spor
	Kültür	92	99,26	30,63			
	Sanat	52	108,00	22,98			
	Sosyal	291	107,61	24,61			
	Eğlence	372	109,94	27,19			
	Diğer	32	115,06	34,03			
Toplam	1170	105,35	27,18				
Sorumluluk	Spor	331	49,38	16,55	10,563	0,000*	Diğer > Eğlence > Sosyal > Spor > Kültür
	Kültür	92	48,67	18,32			
	Sanat	52	53,82	14,01			
	Sosyal	291	55,63	15,70			
	Eğlence	372	57,04	17,47			
	Diğer	32	59,65	19,48			
Toplam	1170	53,79	17,11				
Akademik görevin algılanan niteliği	Spor	331	23,67	8,51	2,426	0,034*	Eğlence > Spor
	Kültür	92	24,06	9,46			
	Sanat	52	25,82	8,26			
	Sosyal	291	24,88	7,81			
	Eğlence	372	25,66	8,30			
	Diğer	32	26,15	11,03			
Toplam	1170	24,80	8,45				
Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Spor	331	14,59	4,88	3,208	0,007*	Eğlence > Spor
	Kültür	92	15,72	5,44			
	Sanat	52	16,50	5,07			
	Sosyal	291	15,53	4,73			
	Eğlence	372	15,77	4,84			
	Diğer	32	16,59	5,92			
Toplam	1170	15,43	4,94				
Mükemmeliyetçilik	Spor	331	10,90	3,76	2,419	0,034*	Diğer > Eğlence > Sosyal > Spor
	Kültür	92	10,79	3,87			
	Sanat	52	11,84	3,84			
	Sosyal	291	11,55	3,70			
	Eğlence	372	11,46	3,94			
	Diğer	32	12,65	4,76			
Toplam	1170	11,32	3,86				

* $p < 0,05$

Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçeği puanları, boş zamanlarda tercih edilen etkinliğin türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Anlamlı farklılıklar ve alt boyutlarda gruplar arası ilişkiler Tukey (HSD) testi ile belirlenmiştir. Boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanlarında ve sosyal etkileşim becerileri, farkındalık, problem çözme ve zaman yönetimi alt boyutlarında da en yüksek puanları alan katılımcılar boş zamanlarında spor etkinliklerine ilgi gösterdiklerini belirtmişlerdir. Dışsal motivasyon ve can sıkıntısı alt boyutlarında ise en yüksek puanları alan katılımcılar boş zamanlarında eğlence etkinlikleri ile ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan akademik erteleme davranışı toplam puanları ile birlikte sorumsuzluk ve mükemmeliyetçilik alt boyutlarında da en yüksek puanları elde eden katılımcılar, boş zamanlarında ilgi gösterdikleri etkinlikleri diğer olarak sınıflandırmışlardır. Akademik görevin algılanan niteliği ile öğretmenlere ilişkin olumsuz algı alt boyutlarında ise en yüksek puanları elden katılımcıların boş zamanlarında eğlence etkinliklerine ilgi gösterdikleri bulunmuştur.

Çizelge 4.15. Katılımcıların boş zamanlarını verimli kullanabilmelerine dair görüşleri ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışları ölçekleri arasındaki anova testi sonuçları

	Boş zamanı verimli kullanabilme	n	\bar{x}	ss	F	p	Tukey
Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (Toplam)	Evet	422	120,12	14,52	21,727	0,000*	Evet > Fikrim yok > Hayır
	Hayır	512	114,00	13,58			
	Fikrim yok	236	117,00	14,62			
	<i>Toplam</i>	1170	116,81	14,39			
Dışsal motivasyon	Evet	422	14,30	6,42	11,628	0,000*	Fikrim yok > Hayır > Evet
	Hayır	512	15,63	5,45			
	Fikrim yok	236	16,49	5,83			
	<i>Toplam</i>	1170	15,32	5,95			
Sosyal etkileşim becerileri	Evet	422	23,50	4,29	37,016	0,000*	Evet > Fikrim yok > Hayır
	Hayır	512	21,00	4,70			
	Fikrim yok	236	21,63	4,33			
	<i>Toplam</i>	1170	22,03	4,61			
İçsel motivasyon	Evet	422	21,33	3,27	10,001	0,000*	Evet > Hayır > Fikrim yok
	Hayır	512	20,50	3,59			
	Fikrim yok	236	20,20	3,69			
	<i>Toplam</i>	1170	20,74	3,53			
Farkındalık	Evet	422	20,61	3,49	28,797	0,000	Evet > Hayır > Fikrim yok
	Hayır	512	18,88	3,93			
	Fikrim yok	236	18,87	3,81			
	<i>Toplam</i>	1170	19,50	3,84			
Can sıkıntısı	Evet	422	13,59	4,25	24,709	0,000*	Hayır > Fikrim yok > Evet
	Hayır	512	15,36	4,01			
	Fikrim yok	236	15,21	3,67			
	<i>Toplam</i>	1170	14,69	4,11			
Problem çözme	Evet	422	12,86	3,80	33,391	0,000*	Evet > Fikrim yok > Hayır
	Hayır	512	10,88	3,71			
	Fikrim yok	236	11,91	3,39			
	<i>Toplam</i>	1170	11,80	3,78			
Zaman yönetimi	Evet	422	13,90	3,26	46,778	0,000*	Evet > Fikrim Yok > Hayır
	Hayır	512	11,71	3,55			
	Fikrim yok	236	12,67	3,50			
	<i>Toplam</i>	1170	12,69	3,57			

Çizelge 4.15. (devam) Katılımcıların boş zamanlarını verimli kullanabilmelerine dair görüşleri ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışları ölçekleri arasındaki anova testi sonuçları

Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (<i>Toplam</i>)	Evete	422	95,43	27,95	47,918 0,000*	Hayır > Fikrim yok > Evete
	Hayır	512	111,56	25,51		
	Fikrim yok	236	109,62	24,13		
	<i>Toplam</i>	1170	105,35	27,18		
Sorumsuzluk	Evete	422	47,32	16,95	52,635 0,000*	Hayır > Fikrim yok > Evete
	Hayır	512	58,09	16,36		
	Fikrim yok	236	56,03	15,48		
	<i>Toplam</i>	1170	53,79	17,11		
Akademik görevin algılanan niteliği	Evete	422	22,64	8,36	22,689 0,000*	Fikrim yok > Hayır > Evete
	Hayır	512	25,84	8,39		
	Fikrim yok	236	26,39	7,95		
	<i>Toplam</i>	1170	24,80	8,45		
Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	Evete	422	14,73	5,10	8,427 0,000*	Hayır > Fikrim yok > Evete
	Hayır	512	16,05	4,89		
	Fikrim yok	236	15,34	4,60		
	<i>Toplam</i>	1170	15,43	4,94		
Mükemmeliyetçilik	Evete	422	10,73	4,00	8,102 0,000*	Fikrim yok > Hayır > Evete
	Hayır	512	11,56	3,74		
	Fikrim yok	236	11,84	3,75		
	<i>Toplam</i>	1170	11,32	3,86		

* $p < 0,05$

Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışları düzeyleri ile boş zamanların verimli kullanılabilmesine dair görüş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir. Boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanında ve tüm alt boyut puanlarında gözlemlenen anlamlı farklılıklara göre, grup içi karşılaştırmalarda genel olarak boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirebildiğini ifade eden katılımcıların, diğer gruplara kıyasla daha yüksek boş zaman eğitimi puanı elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendiremediğini düşünen katılımcıların akademik erteleme düzeylerinin diğer gruplara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.16. Katılımcıların boş zaman değerlendirme ve rekreasyon hakkında yeterli düzeyde bilgi, birikim ve tecrübesi olduğuna dair inançları ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme ölçekleri arasındaki anova testi sonuçları

	Bilgi, birikim ve tecrübesi olma	n	\bar{x}	ss	F	p	Tukey
Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (<i>Toplam</i>)	Evet	437	121,07	14,49	32,826	0,000*	Evet > Fikrim yok > hayır
	Hayır	412	113,77	14,04			
	Fikrim yok	321	114,92	13,29			
	<i>Toplam</i>	1170	116,81	14,39			
Dışsal motivasyon	Evet	437	14,49	6,33	7,566	0,001*	Fikrim yok > Hayır > Evet
	Hayır	412	15,59	5,55			
	Fikrim yok	321	16,11	5,78			
	<i>Toplam</i>	1170	15,32	5,95			
Sosyal etkileşim becerileri	Evet	437	23,78	4,10	55,242	0,000*	Evet > Fikrim yok > Hayır
	Hayır	412	20,85	4,66			
	Fikrim yok	321	21,15	4,49			
	<i>Toplam</i>	1170	22,03	4,61			
İçsel motivasyon	Evet	437	21,45	3,37	14,584	0,000*	Evet > Hayır > Fikrim yok
	Hayır	412	20,33	3,63			
	Fikrim yok	321	20,29	3,46			
	<i>Toplam</i>	1170	20,74	3,53			
Farkındalık	Evet	437	20,93	3,73	52,265	0,000*	Evet > Fikrim yok > Hayır
	Hayır	412	18,58	3,83			
	Fikrim yok	321	18,74	3,41			
	<i>Toplam</i>	1170	19,50	3,84			
Can sıkıntısı	Evet	437	14,12	4,27	6,769	0,001*	Hayır > Fikrim yok > Evet
	Hayır	412	15,07	4,13			
	Fikrim yok	321	14,98	3,80			
	<i>Toplam</i>	1170	14,69	4,11			
Problem çözme	Evet	437	12,67	3,80	19,537	0,000*	Evet > Fikrim yok > Hayır
	Hayır	412	11,14	3,86			
	Fikrim yok	321	11,47	3,45			
	<i>Toplam</i>	1170	11,80	3,78			
Zaman yönetimi	Evet	437	13,59	3,33	22,972	0,000*	Evet > Hayır > Fikrim yok
	Hayır	412	12,16	3,71			
	Fikrim yok	321	12,15	3,46			
	<i>Toplam</i>	1170	12,69	3,57			

Çizelge 4.16. (devam) Katılımcıların boş zaman değerlendirme ve rekreasyon hakkında yeterli düzeyde bilgi, birikim ve tecrübesi olduğuna dair inançları ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme ölçekleri arasındaki anova testi sonuçları

Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Toplam)	Evet	437	99,67	27,66	15,860	0,000*	Hayır > Fikrim yok > Evet
	Hayır	412	109,31	26,46			
	Fikrim yok	321	108,02	26,19			
	<i>Toplam</i>	1170	105,35	27,18			
Sorumluluk	Evet	437	50,17	17,31	16,860	0,000*	Hayır > Fikrim yok > Evet
	Hayır	412	56,39	17,13			
	Fikrim yok	321	55,38	15,99			
	<i>Toplam</i>	1170	53,79	17,11			
Akademik görevin algılanan niteliği	Evet	437	23,60	8,71	7,509	0,000*	Fikrim yok > Hayır > Evet
	Hayır	412	25,28	8,36			
	Fikrim yok	321	25,82	8,00			
	<i>Toplam</i>	1170	24,80	8,45			
Öğretmene ilişkin olumsuz algı	Evet	437	14,93	5,13	5,832	0,000*	Hayır > Fikrim yok > Evet
	Hayır	412	16,07	4,95			
	Fikrim yok	321	15,29	4,58			
	<i>Toplam</i>	1170	15,43	4,94			
Mükemmeliyetçilik	Evet	437	10,95	3,85	3,225	0,000*	Hayır > Fikrim yok > Evet
	Hayır	412	11,55	3,91			
	Fikrim yok	321	11,52	3,78			
	<i>Toplam</i>	1170	11,32	3,86			

* $p < 0,05$

Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçeği toplam puanları ile birlikte tüm altı boyut puanları, katılımcıların boş zaman değerlendirme ve rekreasyon hakkında yeterli düzeyde bilgi, birikim ve tecrübeleri olduğuna dair inançları değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Anlamlı farklılık belirlenen toplam puanlar ve alt boyut puanlarında gruplar arası ilişkiler Tukey (HSD) testi ile belirlenmiştir. Boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanları ile birlikte sosyal etkileşim becerileri, içsel motivasyon, farkındalık, problem çözme ve zaman yönetimi alt boyutlarında en yüksek puanları alan katılımcılar bu soruya evet yanıtını verenler olarak belirlemekte iken can sıkıntısı alt boyutunda en yüksek puanları alanların bu soruya hayır yanıtını verenler olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik erteleme ölçeği toplam puanlarına ek olarak sorumsuzluk, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve mükemmeliyetçilik alt boyutlarında en yüksek puanları alan katılımcıların bu soruya hayır yanıtı verdikleri saptanmıştır. Akademik görevin algılanan niteliği alt boyutunda ise en yüksek puanları alan katılımcılar, boş zaman değerlendirme ve rekreasyon hakkında hiçbir fikirlerinin bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.17. Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışları ölçekleri arasındaki Pearson korelasyon testi sonuçları

		Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (<i>Toplam</i>)	Dışsal motivasyon	Sosyal etkileşim becerileri	İçsel motivasyon	Farkındalık	Can sıkıntısı	Problem çözme	Zaman yönetimi	Akademik Erteleme Davranışları Ölçeği (<i>Toplam</i>)	Sorumsluluk	Akademik Görevin Algılanan Niteliği	Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	Mükemmeliyetçilik
Boş Zaman Eğitimi Ölçeği (<i>Toplam</i>)	Pearson Correlation	1												
	Sig. (2-tailed)													
	N	1170												
Dışsal Motivasyon	Pearson Correlation	0,367**	1											
	Sig. (2-tailed)	0,000												
	N	1170	1170											
Sosyal Etkileşim Becerileri	Pearson Correlation	0,603**	0,190**	1										
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000											
	N	1170	1170	1170										
İçsel Motivasyon	Pearson Correlation	0,423**	0,362**	0,385**	1									
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000										
	N	1170	1170	1170	1170									
Farkındalık	Pearson Correlation	0,508**	0,330**	0,476**	0,614**	1								
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000									
	N	1170	1170	1170	1170	1170								
Can Sıkıntısı	Pearson Correlation	0,363**	0,497**	0,133**	0,140**	0,207**	1							
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000								
	N	1170	1170	1170	1170	1170	1170							
Problem Çözme	Pearson Correlation	0,658**	0,165**	0,370**	0,141**	0,233**	0,077**	1						
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,008							
	N	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170						
Zaman Yönetimi	Pearson Correlation	0,555**	0,024	0,322**	0,171**	0,287**	0,067*	0,357**	1					
	Sig. (2-tailed)	,000	0,421	0,000	0,000	0,000	0,022	0,000						
	N	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170					
Akademik Erteleme Davranışları Ölçeği (<i>Toplam</i>)	Pearson Correlation	0,085**	0,275**	0,244**	0,154**	0,234**	0,347**	0,097**	0,378**	1				
	Sig. (2-tailed)	0,004	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000					
	N	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170				
Sorumsluluk	Pearson Correlation	0,046	0,283**	0,218**	0,117**	0,214**	0,374**	0,078**	0,376**	0,946**	1			
	Sig. (2-tailed)	0,119	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,008	0,000	0,000				
	N	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170			
Akademik Görevin Algılanan Niteliği	Pearson Correlation	0,233**	0,165**	0,264**	0,225**	0,256**	0,107**	0,144**	0,346**	0,683**	0,505**	1		
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000			
	N	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170		
Öğretmenlere İlişkin Olumsuz Algı	Pearson Correlation	0,017	0,098**	0,080**	0,008	0,043	0,213**	0,041	0,140**	0,624**	0,512**	0,191**	1	
	Sig. (2-tailed)	0,561	0,001	0,006	0,782	0,142	0,000	0,163	0,000	0,000	0,000	0,000		
	N	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	
Mükemmeliyetçilik	Pearson Correlation	0,093**	0,193**	0,070*	0,064*	0,083**	0,280**	0,027	0,056	0,553**	0,463**	0,135**	0,427**	1
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,000	0,016	0,028	0,005	0,000	0,348	0,057	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170	1170

*p<0,05 **p<0,01

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların boş zaman eğitimi değerleri ile akademik erteleme davranış düzeyleri arasında negatif yönlü zayıf düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.18. Akademik erteleme davranışlarının boş zaman eğitimi üzerindeki etkisine yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

	B	Std. Hata	β	t	p
Sorumsuzluk	0,031	0,033	0,037	0,940	0,347
Akademik görevin algılanan niteliği	-0,456	0,056	-0,268	-8,099	0,000*
Öğretmenlere ilişkin olumsuz algı	0,005	0,099	0,002	0,050	0,960
Mükemmeliyetçilik	0,414	0,123	0,111	3,363	0,001*
R=0,267	R ² =0.071				
F _(22,321) =0,000*	p<0.001				

Bağımlı Değişken: Boş Zaman Eğitimi

Boş zaman eğitimi düzeyini akademik görevin algılanan niteliği alt boyutu anlamlı düzeyde düşürmekteyken ($\beta=-0,268$, $t=-8,099$, $p=0,00$) sorumsuzluk ($\beta=0,037$, $t=0,940$, $p=0,347$) ve öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ($\beta=0,002$, $t=0,050$, $p=0,960$) alt boyutları anlamlı düzeyde olmamasına karşın arttırma eğilimi göstermektedir. Mükemmeliyetçilik alt boyutu ise boş zaman eğitimi üzerinde anlamlı düzeyde artış sağlamaktadır ($\beta=0,111$, $t=3,363$, $p=0,001$). Bu sonuçlara göre; akademik erteleme davranışı verileri boş zaman eğitimi değerlerini açıklamada küçük bir etkiye sahiptir ($R=0,267$).

Çizelge 4.19. Boş zaman eğitiminin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisine yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

	B	Std. hata	β	t	p
Dışsal motivasyon	0,702	0,146	0,154	4,818	0,000*
Sosyal etkileşim becerileri	-0,471	0,180	-0,080	-2,609	0,009*
İçsel motivasyon	0,277	0,253	0,036	1,097	0,273
Farkındalık	-0,156	0,245	-0,022	-0,638	0,524
Can sıkıntısı	1,563	0,192	0,237	8,126	0,000*
Problem çözme	0,083	0,208	0,012	0,398	0,690
Zaman yönetimi	-2,615	0,212	-0,344	-12,310	0,000*
R=0,522	R ² =0,272				
F _(62,152) =0,000*	p<0.001				

Bağımlı Değişken: Akademik Erteleme Davranışı

Akademik erteleme davranışlarını içsel motivasyon ($\beta=-1,097$, $t=1,097$, $p=0,273$) ve problem çözme alt boyutları ($\beta=-0,012$, $t=0,398$, $p=0,690$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmamasına karşın artırma eğilimi sergilemekte iken, dışsal motivasyon ($\beta=0,154$, $t=4,818$, $p=0,000$) ve can sıkıntısı alt boyutları ($\beta=0,237$, $t=8,126$, $p=0,000$) ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırma yönünde etkilemektedir. Aynı zamanda sosyal etkileşim ($\beta=-0,080$, $t=-2,609$, $p=0,000$) ve zaman yönetimi ($\beta=-0,344$, $t=-12,310$, $p=0,000$) alt boyutları akademik erteleme düzeyini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşürmektedir. Farkındalık alt boyutu ise ($\beta=-0,022$, $t=-0,638$, $p=0,524$) istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen akademik erteleme davranışlarını düşürme yönünde etkiler bir görünüm sergilemektedir.

5. TARTIŞMA

Üniversite öğrencilerinin %28,4'ü (333) sahip oldukları boş zamanları yetersiz bulmakta iken %26,9'u (315) ne yeterli ne de yetersiz şeklinde bir değerlendirme yapmaktadır. Öte yandan katılımcıların %44,6 (522) gibi bir oranla yarıya yakını ise sahip oldukları boş zamanların yeterli olduğunu ifade etmektedir. Yine katılımcıların %36,1'i (422) boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirebildiğini, buna rağmen %43,8'i (512) boş zamanlarının verimli çıktılarını bulunmadığını ve son olarak %20,1'i (236) de bu konu hakkında hiçbir fikri olmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılanlar arasında en çok tercih edilen boş zaman uğraşları ve rekreasyonel etkinliklerin eğlence (%31,8) türünde olduğu tespit edilmiştir. Bunu takiben spor (%28,3) ikinci sırada en çok tercih edilen etkinlik türü olarak yer almakta ve nihayet sosyal (%24,9) etkinlikler en çok ilgi gösterilen üçüncü etkinlik türü olarak belirtilmektedir. Geçmiş araştırmalara (Süzer, 1997) bir göz attığımızda elde ettiğimiz sonuçlar doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını daha çok edilgen yapıdaki etkinliklerle geçirdiklerini görmekteyiz. Öğrencilerin 1990'lı yılların sonlarına doğru en yüksek oranda tercih ettikleri faaliyet türü birinci sırada kitap okumak, ikinci sırada ise müzik dinlemek olarak belirmektedir. Spora olan ilgileri daha çok izleyici düzeyinde açığa çıkmakta iken öğrencilerin boş zamanlarını daha çok arkadaş gruplarıyla bir arada geçirmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Süzer araştırmasında, ayrıca üniversite öğrencilerinin anne ve babalarının öğrenim durumları ile öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme eğilimlerini de incelemiş ve öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim durumları yükseldikçe, çocuklarını da boş zamanlarını olumlu faaliyetlerle değerlendirmeye yönlendirme tutumlarının artış gösterdiğini saptamıştır. Ersoy ve Güldemir'in (2008) araştırması, üniversite öğrencilerinin boş zaman değerlendirme uğraş ve etkinlik tercihlerinde öncelikle (%41,7) arkadaşlarının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Boş zaman etkinliklerine arzu ettikleri yoğunlukta ve çeşitlilikte katılım gösteremediklerini belirten öğrencilerin boş zamanlarında yeterince etkin olmamalarına sebep olan unsurların da zaman darlığı (%32,7) ve ekonomik yetersizlikler (%26,9) olduğu ifade edilmektedir. Balcı ve İlhan'ın (2006) çalışmasının bulguları üniversite öğrencilerinin daha çok edilgen yapıda etkinliklere katıldığını göstermektedir. Öğrencilerin, bireysel girişimler sonucu gerçekleştirebildikleri etkinlikler dışında, yoğun olarak okullar tarafından düzenlenen etkinliklere katılım gösterdikleri, etkinliklerin önemli bir bölümünde üniversite içinde buldukları ve üniversitelerde oluşturulan öğrenci toplulukları ve kulüpler aracılığıyla çeşitli rekreasyonel faaliyetlere yöneldikleri belirtilmektedir.

Boş zaman uğraşlarının ve rekreasyon davranışının bireysel ve toplumsal açıdan değeri hakkında yeterince bilgi, birikim ve/veya tecrübeye sahip olup olmadıklarının sorulduğu katılımcıların %37,4'ü (437) buna evet ve %35,2'si (412) hayır derken katılımcıların yine yaklaşık üçte biri olan %27,4'ü (321) bu konuda hiçbir fikrinin olmadığını ifade etmiştir. “Hayır” yanıtı vererek bu konuda bir bilgisi olmadığını açıkça belirtenler ile “fikrim yok” diyerek kendisinden ve bilgi birikiminden emin olmayan öğrenciler, bütün katılımcıların toplamda 62,6'sını teşkil etmektedir. Bu oldukça büyük bir oran ve olası bir sorun olmakla beraber daha önce hiç boş zaman ve/veya rekreasyon nitelikli bir eğitim görmediğini belirten öğrencilerin oranı (Bkz. *Grafik 1*) ile benzer seviyelerdedir. Munusturlar'ın (2014) çalışmasında üniversite öğrencilerinin boş zaman eğitimi düzeylerinin benlik saygısı düzeyini aynı yönde etkilediği belirtilmektedir. Boş zaman eğitimi sayesinde bireylere uygun ve istendik boş zaman değerlendirme alışkanlıklarının kazandırılması amaçlanır. Bireylerin bedensel ve ruhsal durumlarına etkileri bulunan boş zaman eğitiminin stres, bunalım, özgüven yoksunluğu vb. gibi birçok sorunla da ters yönlü ilişkisi bulunmaktadır (Juniper, 2003). Green ve Jones (2006) ciddi boş zaman etkinliklerine katılım sonucu bireylerin başarıma inançlarının arttığını, kendini ifade etme yeteneklerinin keskinleştiğini, sosyal etkileşim becerileri ile benlik saygısı düzeylerinin yükseldiğini ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının ise belirginleştiğini ifade etmektedirler. Bunlara ek olarak, boş zaman ve rekreasyona katılım ile öznel iyi oluş arasında da pozitif bir ilişki bulunduğu, bireylerin boş zaman değerlendirme alışkanlıkları yolu ile birçok açıdan fayda sağladığı da bilimsel bir gerçeklik olarak dikkat çekmektedir (Yang ve diğerleri., 2012).

Öğrenciler boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanlarında ortalama değerler almış, en yüksek alt boyut puanını içsel motivasyon ve en düşük alt boyut puanını ise dışsal motivasyon başlığından elde etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların düşük bir akademik erteleme düzeyi sergiledikleri belirlenmiş ve en düşük alt boyut puanını akademik görevin algılanan niteliği alt boyutunda, en yüksek alt boyut puanını ise öğretmenlere ilişkin olumsuz algı alt boyutunda elde etmişlerdir. Düşük bulunan akademik erteleme düzeyine rağmen akademik ertelemenin öğrencilerin genel yaşamları ve akademik başarıları üzerindeki olumsuz etkileri göz ardı edilemez. Birçok çalışmanın sonucuna göre (Seo, 2011; Wang ve Englander, 2010; Akinsola, Tella ve Tella, 2007; Moon ve Illingworth, 2005; Tuckman, Abry ve Smith, 2002; Tice ve Baumeister, 1997) akademik erteleme davranışları akademik başarıya açıkça olumsuz yönde etki etmektedir. Kimi araştırmacılar (Ariely ve Wertenbroch, 2002) gönüllü geciktirme davranışının, akademik ortamda bilinçli bir şekilde gerçekleştirildiği takdirde

öğrencilerin akademik başarısına katkılarının dahi olduğunu ileri sürmektedirler. Ancak Pinxten ve diğerlerinin (2019) gerçekleştirdikleri araştırma bu durumun tam aksine işaret etmektedir. Akademik erteleme davranışlarının her ne biçimde olursa olsun öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu bir etkisi bulunduğu dair herhangi bir kanıt bulunmamaktadır. Buna rağmen akademik erteleme davranışlarının üstesinden gelme üzerine gerçekleştirilen bir çalışma (Loeffler ve diğerleri, 2019), öğrencilerin kendilerine daha erken bir zamanda ikinci bir bitirme tarihi belirleme yöntemlerinin akademik iş yükünün başarımına ve erteleme davranışlarının azaltılmasına olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Bu ise muhtemelen öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sunması beklenen bir durum açığa çıkarmaktadır. Berber Çelik ve Odacı'nın (2015) çalışmasına göre öğrencilerin akademik başarıları ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ifade edilmektedir. Buna göre öğrencilerin akademik başarıları azaldıkça, akademik erteleme davranışları sergileme eğilimleri de buna bağlı olarak artış göstermektedir. Fernie ve diğerlerinin bir çalışması (2018) akademik başarı ile depresif duygulanımlar arasında ters yönlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Yine akademik başarı ile erteleme davranışları arasında da ters yönlü bir ilişki bulunduğunu saptayan bu çalışmaya göre, bireylerin erteleme düzeyleri arttıkça akademik başarıları düşüş göstermekte; akademik başarıları düşüş gösterirken de depresif duygulanımları yükselmektedir. Bu sonuç, bireylerin akademik erteleme davranışlarının yalnızca akademik başarılarına değil, aynı zamanda ruhsal sağlık değerlerine de olumsuz etkileri bulunduğunun açık bir göstergesidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin boş zaman eğitimi toplam puanları, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, sosyal etkileşim becerileri, problem çözme ve zaman yönetimi alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında; akademik erteleme ölçeği ile cinsiyet değişkeni arasında ise akademik görevin algılanan niteliği alt boyutunda anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Anlamlı ilişkilerin neredeyse tamamında erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek puanlar sergiledikleri izlenmekteyken, yalnızca içsel motivasyon alt boyutunda kadınların erkeklere oranlara daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmektedir. Custer'in (2018) çalışması bu bulguları destekler nitelikte benzer bir sonuç ortaya koymaktadır. Katılımcılarının çok yüksek bir bölümünü kadınların (%83,2) oluşturduğu çalışmanın sonuçlarına göre daha yüksek başarı puanlarına sahip öğrenciler daha düşük akademik erteleme davranışları sergilemektedirler ve bu durumu açığa çıkarıcı temel sebep ise daha yüksek *içsel motivasyon, öz-yeterlik ve özgüven* değerleri olarak belirtilmektedir. Dattilo ve

arkadaşlarının (1994) gerçekleştirdikleri bir çalışma, bireylerin arzuladıkları boş zaman etkinliklerine katılımda maddi imkânsızlıklar, sorumlulukların yoğunluğu, yetersiz çevre desteği ve yaşam alanı olanaksızlıkları gibi kısıtlayıcılar sebebi ile zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu zorluklarla (rekreasyon kısıtlayıcıları) baş etme inancı ile benlik saygısı arasında ters yönlü bir ilişki bulunduğu da belirtilen çalışmada, kadınların ev işleri ve yaşamsal sorumluluklardan dolayı kısıtlayıcıları daha fazla ve daha şiddetle deneyimledikleri vurgulanmıştır. Ayrıca boş zaman etkinliklerine katılımlarındaki azalmanın ve benlik saygılarında erkeklere kıyasla daha düşük değerlere sahip olmalarının bu durumdan kaynaklandığını ortaya koymuşlardır.

Araştırma katılımcıları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya koyulan toplam boş zaman eğitimi puanlarında katılımcılar 4. sınıflarda en yüksek 1. sınıflarda en düşük ortalamayı elde etmiştir. Toplam akademik erteleme puanlarında gözlemlenen anlamlı farklılıkta 1. ve 2. sınıflar arasında belirlenen ilişkide 1. sınıfların akademik erteleme puanlarının 2. sınıflara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında net bir şekilde “*boş zaman eğitimi düzeyleri, sınıf arttıkça artış göstermekte*” ve tartışılabilir de olsa “*akademik erteleme davranışları, sınıf arttıkça düşüş göstermekte*” şeklinde bir yorum yapılabilir. Ancak araştırmamızın bulguları, en yüksek akademik erteleme düzeylerinin, ölçek toplam değerlerinde ve anlamlı farklılık çıkan diğer tüm alt boyutlarda (sorumluluk, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve mükemmeliyetçilik) 3. sınıflar tarafından sergilendiğini göstermektedir. Bu sonuç ise henüz üniversiteye başlamış 1. sınıf öğrencilerinin yüksek olan akademik erteleme düzeylerinin 2. sınıfta genel olarak düşüş gösterdiği, buna rağmen 3. sınıfta ciddi bir yükselişle en yüksek değerlere ulaştığı ($3 > 1 > 2$) şeklinde ifade edilebilir. Sınıf arttıkça artan sorumluluklar, görevler, ödevler, gelecek kaygısının açığa çıkması vb. gibi muhtemel sebeplerle öğrencilerin öncelik belirlemede, akademik görev ve vazifelerini önem sırasına koymada zorlandıkları düşünülebilir. Dolayısı ile eldeki ilk veriler, eğitim düzeyi (sınıf) artışının öğrencilerin akademik erteleme eğilimini anlamlı olarak düşürmekte etkili olduğu şeklinde görünse de gerçekte muhtemelen çok çeşitli diğer sebeplerle öğrencilerin üniversite eğitimlerinin sonlarına doğru genel olarak en yüksek düzeyde akademik erteleme davranışlarına sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu bulguyu destekler şekilde Berber Çelik ve Odacı'nın (2015) araştırma sonuçları da akademik erteleme davranışının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini; üçüncü sınıf üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını ikinci sınıf üniversite öğrencilerine göre daha yoğun olarak sergilediğini göstermektedir. Bu durumu; öğrencilerin ilk yıllarda henüz yeni

oldukları için başarı gösterememe kaygısı ile akademik iş ve görevlerini daha ciddiye alarak geciktirmeden gerçekleştirdikleri, uzun ve düzenli bir çalışma gerektiren sınav sistemi ile üniversiteyi kazandıkları için bu alışkanlıklarından ilk yıllarda kolayca vazgeçemedikleri şeklinde yorumlayan araştırmacılar, ilerleyen yıllarda üniversite yaşamına, akademik ortama alışan, derslere ve öğretim yaklaşımlarına daha iyi uyum sağlayan öğrencilerin hissettikleri kaygı azalacağı için akademik görevlerini geciktirme hususunda daha rahat davranabildiklerini belirtmektedirler (Ferrari ve Scher, 2000). Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe, boş zaman uğraşlarına ve rekreasyonel etkinliklere duyulan ilginin artması ve bununla beraber arkadaş ilişkilerinin de ön plana çıkması gibi sebeplerle öğrencilerin akademik görevlere verdiği önem azalabilmektedir. Öğrencilerin öncelikle haz ve neşe duydukları etkinlikleri gerçekleştirmeyi tercih etmesi de yine akademik vazifelerin bir ertelenme sebebi olarak görülmektedir. Bu bulgulara benzer şekilde, Yeşil ve Şahan'ın (2012) araştırma bulgularına göre de 4. sınıfların 1. sınıflardan daha yüksek düzeyde anlamlı olarak akademik işleri erteleme davranışları sergiledikleri görülmektedir. Bu bulguları en net biçimde destekleyen McCown ve Roberts'ın 1994 yılında gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarına göre akademik erteleme davranışları 1. sınıfta en düşük düzeyde iken kademeli ve anlamlı olarak 4. sınıfa kadar yükseliş ($1 < 2 < 3 < 4$) göstermektedir.

Doğan (2018) zaman yönetimi ve alt boyutlarının, düşük bir düzey dahi olsa, akademik başarı ile ilişkili olduğunu ve aynı zamanda akademik başarıyı belirli bir düzeyde etkilediğini belirtmektedir. Boş zaman eğitiminin alt boyutu olarak bakıldığında zaman yönetimi becerileri üzerine gerçekleştirilmiş bu çalışmanın bulguları ile araştırmamızın sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu görülebilmektedir. Boş zaman eğitimi almış ve rekreasyon becerileri geliştirmiş öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar, bu öğrencilerin diğerlerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek okul deneyimi ve doyumunu, yaşam doyumunu, ait olma ve özsaygı değerlerine sahip olduklarını ortaya koymuştur (Jordan, Gagnon, Anderson ve Pilcher, 2018). Boş zaman değerlendirme ve rekreasyon davranışlarının okul başarısı üzerinde olumlu etki ve katkılarının olduğu birçok çalışma (Grissom, 2005; Rasbery ve diğerleri, 2011; Dijk ve diğerleri, 2014; Mura ve diğerleri, 2015; Aaltonen ve diğerleri, 2016; Cid ve Munoz, 2017; Göktaş, 2018; Yıldırım ve Bayrak, 2019) ile kanıtlanmış bir durum olarak önümüzde durmakta iken araştırmamızdan elde edilen bulgular da hem boş zaman eğitimi hem de akademik erteleme boyutunda bu verileri destekler biçimde şekillenmiştir. Araştırmamıza katılanların çok büyük bir çoğunluğu (%73,3) daha önce hiç boş zaman değerlendirme ve/veya rekreasyon nitelikli bir eğitim

almadığını belirtmekte iken elde edilen veriler üzerinde boş zaman eğitimi ya da rekreasyon nitelikli bir ders alma durumlarına göre bir inceleme yapıldığında, boş zaman eğitimi toplam puanlarında, sosyal etkileşim becerileri, farkındalık, problem çözme ve zaman yönetimi alt boyutlarında boş zaman eğitimi ya da rekreasyon dersi almış olanların lehine olacak şekilde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Akademik erteleme davranışlarına bakıldığında ise toplam puanlarda ve sorumsuzluk alt boyutunda boş zaman eğitimi ya da rekreasyon dersi almamış olan katılımcıların, almış olanlara göre daha yüksek akademik erteleme puanları sergiledikleri gözlemlenmektedir. Araştırma katılımcılarının büyük bir çoğunluğunun temel düzeyde dahi olsa özellikle boş zaman değerlendirme odaklı geliştirilmiş kuramsal bir boş zaman eğitimi ya da rekreasyon nitelikli ders/kurs görmemiş olması düşündürücüdür. Günümüzdeki bütün bu teknolojik gelişmelere, ilerlemelere, eğitim imkân ve olanaklarına rağmen halen bundan 22 yıl önce yapılmış bir çalışmanın işaret ettiği yerde duruyor olmamız, halen aynı eksikliklerle yola devam etme çabamız endişe vericidir. Süzer'in (1997) araştırmasına göre gençlerimiz, geç-mişte boş zamanları değerlendirme yönünden bilinçli bir eğitimden geçmemekte ve bunun sonucunda da boş zamanlarını edilgen ve yararsız bir biçimde geçirmektedir. Boş zamanların değerlendirilmesini geniş ölçüde bir eğitim sorunu olarak yorumlayan, konunun öncelikle ilk ve ortaokulların müfredatlarında yer alması gerektiğine vurgu yapan Süzer, boş zaman eğitiminin, günümüzde de olduğu gibi, geçmişte yalnızca beden eğitimi ve spor derslerine indirgenen, yalnızca bedensel bir eğitimle sınırlı kalan yapısının yetersizliğinden etraflıca bahsetmektedir. Gençlerin toplum içerisinde faydalı ve katılımcı bireyler olabilmeleri için, boş zaman faaliyetlerinden ve rekreasyonel etkinliklerden yararlanılması görüşünü savunan Süzer, gençlerin boş zaman kavramını algılamadaki görüşlerinin genişletilmesi ve konunun öneminin kavratılmaya çalışılmasını önermektedir. Süzer, ayrıca boş zaman eğitimi sorumluluğunun sadece devlete ait olmadığını, bu konuda ailelere, okullara, çeşitli sosyal hizmet merkezlerine ve gönüllü kuruluşlara da vazifeler düştüğünü belirtmektedir. Özellikle bireylerin değer sistemlerinin oluşmasında çocukluk dönemindeki deneyimlerin büyük ölçüde pay sahibi olduğu düşünüldüğünde, boş zaman değerlendirme için temel tavır ve tutum kalıplarının şekillendirilebilmesi açısından çocukluktan daha uygun bir dönem bulunmaktadır. Süzer, bu nedenle ailelerin de bu konuda bilinçlendirilmesi ve boş zaman değerlendirme hususunda eğitilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Sosyal etkileşim becerileri, içsel motivasyon ve farkındalık alt boyutlarında en yüksek puanlar en uzun süre büyükşehirlerde yaşadıklarını ifadelerden tarafından elde edilmiş; can

sıkıntısı alt boyutunda en yüksek puanlar köyde ve en düşük puanlar ise büyükşehirlerde yaşadığını belirtenler tarafından sergilenmiştir. Köyde yaşadığını belirtenler farkındalık alt boyutunda en düşük puanlara ancak dış motivasyon alt boyutunda ise en yüksek puanlara sahiptirler.

Öğrenciler arasında boş zamanlarını kesinlikle yetersiz olarak belirten katılımcılar zaman yönetimi alt boyutunda en yüksek puanları, kesinlikle yeterli olarak belirten katılımcılar ise en düşük puanları elde etmişlerdir. Boş zamanlarının yeterli olduğunu belirten katılımcılar akademik erteleme davranışı ölçeği toplam puanlarında en yüksek puanları almakta iken sorumsuzluk, akademik görevin algılanan niteliği ve mükemmeliyetçilik alt boyutlarında ise en yüksek puanları boş zamanlarının kesinlikle yeterli olduğunu ifade eden katılımcılar elde etmiştir. Ayrıca sorumsuzluk ve mükemmeliyetçilik alt boyutlarında en düşük puanları boş zamanlarının yetersiz olduğunu belirten katılımcılar almış olmakla beraber, akademik görevin algılanan niteliği alt boyutunda da benzer şekilde en düşük puanları boş zamanlarının kesinlikle yetersiz olduğunu belirten katılımcılar almıştır.

Öğrencilerin %13,7'si (160) günde 1-2 saat ve daha az boş zamana sahipken %29,9'u (350) 2-4 saat arasında günlük boş zamana sahip olarak belirlenmiştir. Günde 4-6 saat arasında boş zamanı bulunduğunu söyleyenler, katılımcılar içinde %37,5'lik (439) oran ile en büyük grubu oluşturmakta ve buna ek olarak gün içinde oldukça çok boş zamanı olduğu şeklinde bilgi veren, öğrencilerin %18,9'luk (221) bir bölümü de günlük 6 saatten daha fazla boş zamana sahip olduğunu ifade etmektedir. Katılımcıların günlük boş zaman süreleri ile boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmazken akademik erteleme davranışı ölçeği toplam puanlarında günde 6 saatten daha fazla boş zamana sahip olduğunu belirtenlerin en yüksek puanları ve günde 1-2 saat arasında boş zamana sahip olanların ise düşük puanlar aldığı şekilde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Benzer şekilde akademik erteleme davranışı ölçeğinin tüm alt boyutlarında (sorumsuzluk, akademik görevin algılanan niteliği, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve mükemmeliyetçilik) en yüksek puanlar günde 6 saatten daha fazla boş zamana sahip olduğunu ifade eden katılımcılar tarafından elde edilmiştir.

Araştırmamıza katılanların boş zamanlarını değerlendirme ortamları bütünsel olarak ele alındığında, boş zamanlarını ev ortamında değerlendirmeyi tercih edenlerin oranı daha yüksek olsa da veriler kadınlar ve erkekler açısından incelendiğine dikkat çeken ayrıntılar

göze çarpmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre erkek katılımcıların yarısından fazlası (%59,92) boş zamanlarını ev dışında değerlendirmekteyken, kadın katılımcıların ise yaklaşık olarak üçte biri (%29,02) boş zamanlarını ev dışında değerlendirmektedir. Bu sonuçlar, kadınların çeşitli sebeplerle boş zamanlarını ev dışında değerlendirme hususunda erkeklere kıyasla daha elverişsiz şartlara sahip olduğu biçiminde yorumlanabilir. Terzioğlu ve Yazıcı'nın (2003) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasına göre cinsiyet ile boş zamana sahip olma değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre 1 ile 4 saat aralığında kadınların boş zamana sahip olma oranları daha yüksek bulunmakta iken 5 saatten daha fazla boş zamana sahip olma değişkeni için ise anlamlı düzeyde erkeklerin daha yüksek oranlara sahip oldukları izlenmektedir. Öğrencilere sahip oldukları boş zamanlarının arzuladıkları uğraş ve etkinliklere katılım için yeterli olup olmadığı sorulduğunda, kadınların anlamlı düzeyde erkeklere kıyasla daha düşük evet yanıtları verdikleri görülmektedir. Ayrıca kadınların boş zamanlarında erkeklere kıyasla daha yüksek oranlarda edilgen yapıdaki uğraş ve etkinlikler ile meşgul oldukları da çalışmanın dikkat çeken bulguları arasında yer almaktadır. Ersoy ve Güldemir'in (2008) çalışma sonuçları da yine erkeklerin kadınlara oranla boş zaman değerlendirme etkinlikleri açısından daha elverişli (boş zaman süresi) şartlara sahip olduklarını doğrulamaktadır. Balcı ve İlhan (2006) benzer şekilde erkeklere göre kadınların boş zaman değerlendirme hususunda daha aleyhte bir durum içinde olduklarını yansıtmaktadır. Erkek öğrencilerin etkinliklere günde 2-3 saat katılabildikleri bildirilirken, buna karşılık kız öğrencilerin boş zaman etkinlikleri için günde yalnızca 1-2 saatleri bulunduğu belirtilmektedir. Bunlara ek olarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre etkin katılım gerektiren etkinliklere daha az yöneldikleri de yine çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Boş zamanlarını evde ya da ev dışında geçirme değişkeni ile akademik erteleme davranışı ölçeği arasında toplam puanlar ile birlikte hiçbir alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler saptanamamıştır. Ancak, boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanları ile birlikte sosyal etkileşim becerileri, içsel motivasyon, farkındalık ve problem çözme alt boyutlarında boş zamanlarını ev dışında geçiren katılımcıların lehine anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öte yandan, dışsal motivasyon ve can sıkıntısı alt boyutlarında boş zamanlarını evde geçiren katılımcıların lehine anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanları ile sosyal etkileşim becerileri, farkındalık, problem çözme ve zaman yönetimi alt boyutlarında en yüksek

puanları alan katılımcılar boş zamanlarında en çok spor etkinliklerine ilgi gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Dışsal motivasyon ve can sıkıntısı alt boyutlarında ise en yüksek puanları alan katılımcılar boş zamanlarında en çok eğlence etkinliklerine ilgi gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan, akademik erteleme davranışı toplam puanları ile birlikte sorumsuzluk ve mükemmeliyetçilik alt boyutlarında da en yüksek puanları elde eden katılımcılar, boş zamanlarında ilgi gösterdikleri etkinlikleri diğer (internet, sosyal medya, uyumak, zaman öldürmek vs.) olarak sınıflandırmışlardır. Akademik görevin algılanan niteliği ile öğretmenlere ilişkin olumsuz algı alt boyutlarında ise en yüksek puanları elde eden katılımcıların boş zamanlarında eğlence etkinliklerine ilgi gösterdikleri bulunmuştur. Katılımcıların bu biçimde açığa çıkan etkinlik tercihlerini açıklayabilmek için Sirois ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği bazı araştırmalara bakmak yardımcı olacaktır. Sirois ve Kitner (2015) ile Sirois, Melia-Gordon ve Pychyl'in (2003) çalışma sonuçları, akademik erteleme davranışının önemli bir sorun olduğunu ve bu sorunun zayıf düzeyde ruhsal ve bedensel sağlık değerleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, araştırmamızın bulgularına göre yüksek akademik erteleme puanlarına sahip öğrencilerin boş zamanlarında tercih ettikleri etkinliklerin edilgen yapıda olmasının ve kimi öğrencilerin de eğlence türü etkinliklerine yönelmesinin sebebi olarak tartışılabilir. Ayrıca, Lian ve diğerlerinin (2018) yaptığı bir çalışmanın sonuçlarına göre; sosyal medya bağımlılığı ile erteleme davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmış, sosyal medyayı bağımlılık düzeyinde kullanan öğrencilerin akıldışı erteleme davranışları sergiledikleri ortaya konmuştur. Benzer şekilde Meier, Reinecke ve Meltzer'in (2016) araştırmaları da denetimsizce sosyal medya kullanımının (sürekli sosyal medya kullanımı ve bundan belirsiz/sınırsız keyif alma) erteleme davranışları üzerinde etkileri bulunduğu işaret etmektedir. Bu bilgiler bizim araştırmamızda yüksek akademik erteleme davranışı puanları sergileyen katılımcıların neden boş zamanlarını internet ve sosyal medya kullanımı ile geçirdiğini açıklamada faydalı olacaktır. Öte yandan internet ve sosyal medya bağımlılığına sahip, sosyal etkileşim ve iletişim güdülenmesi ile hareket eden bireylerin sosyal medya hesaplarını kontrol etme ve bu ortamda arkadaşları ile sürekli iletişimde olma hali denetimsiz, kendiliğinden ve dürtüsel bir davranışa dönüşmektedir (Ryan ve diğerleri, 2014; Bayer ve diğerleri, 2016). Davis'in (2001) bilişsel davranış kuramına göre sosyal medya bağımlılığı yaşayan bireyler sahip oldukları zamanı ve zihinsel kaynaklarını daha çok sosyal medya ve internet kullanımına yönlendirmektedirler. Bu yönlendirme ile beraber bireylerin çevrimdışı (gerçek) yaşamlarında sahip oldukları mesleki, sosyal ve kişisel sorumluluklarını önemli bir düzeyde

göz ardı ettikleri, bu olgunun da usdışı erteleme ve geciktirme davranışı gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu belirtilmektedir.

Ökdem (2019) gerçekleştirdiği bir araştırma kapsamında öğrencilerin zaman yönetimi konusunda bireysel çabaları olmasına rağmen çabalarının yetersiz kaldığını ve öğrencilerin zamanlarını etkin ve verimli kullanamadıklarını ve bu süreci yönetemediklerini ifade etmektedir. Zamanı iyi kullanamama nedenlerini ise planlama yapmama, sosyal medya ve iletişim araçlarını ölçülü kullanmama, arkadaşlara “hayır” diyememe ve sosyal yaşamdan kaynaklanan diğer unsurlar olduğunu belirtmektedir. Bu bilgiler çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmamızda, boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanlarında ve genel olarak tüm alt boyut puanlarında boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirebildiğini ifade eden öğrencilerin, diğer (boş zamanlarını verimsiz bir şekilde geçirdiğini düşünen ya da bu konuda bir fikri olmayan) gruplara kıyasla daha yüksek puanlar elde ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca boş zamanlarını verimsiz bir şekilde geçirdiğini düşünen katılımcıların da akademik erteleme ölçeği toplam puanlarının diğer gruplara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçeği toplam puanları ile birlikte tüm altı boyut puanları arasında, katılımcıların boş zaman değerlendirme ve rekreasyon hakkında yeterli düzeyde bilgi, birikim ve tecrübeleri olup olmaması değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar izlenmektedir. Boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanları ile birlikte sosyal etkileşim becerileri, içsel motivasyon, farkındalık, problem çözme ve zaman yönetimi alt boyutlarında en yüksek puanları alan katılımcılar bu soruya evet yanıtını verenler olarak belirmiş, can sıkıntısı alt boyutunda ise en yüksek puanları alanların bu soruya hayır yanıtını verenler olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik erteleme ölçeği toplam puanlarına ek olarak sorumsuzluk, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve mükemmeliyetçilik alt boyutlarında en yüksek puanları alan katılımcıların bu soruya hayır şeklinde yanıt verdikleri açığa çıkmıştır. Akademik etkinlikler göz önünde bulundurulduğunda, özellikle detaylı okuma gerektiren görevlerde ve yazılı ödevlerde üniversite öğrencilerin %30 - %60 aralığında değişen oranlarla erteleme davranışı sergiledikleri görülmektedir (Rabin, Fogel ve Nutter-Upham, 2011). Erteleme davranışları belirgin biçimde iş ve vazifenin tekdüze, sıkıcı, zahmetli ve tatsız olduğu durumlarda açığa çıkmasına (Pychyl ve diğerleri, 2000; Sirois ve Giguère, 2013) rağmen öz-düzenleme yöntem tercihi ile erteleme davranışı arasında da anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Özellikle akademik erteleme odağı ile

gerçekleştirilen araştırmalarda öz-düzenleme yöntemi olarak benimsenen *durum tespiti* (assessment) ile erteleme arasında pozitif ve *hareket edebilme* (locomotion) ile erteleme arasında ise negatif yönlü ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir (Choy ve Cheung, 2018). Durum tespiti veya değerlendirme şeklinde ifade edilebilecek ‘assessment’ tutumu, mevcut durumun ve buna karşılık diğer bütün başka ulaşılabilir tercihlerin ölçölüp biçilmesi temeline dayanır. Bir yerden bir yere gidebilme, gezinme ya da hareket edebilme kabiliyeti biçiminde nitelenen ‘locomotion’ tutumu ise ulaşılmak istenen sonuca doğru bir an önce harekete geçme ve süreci devam ettirme eğilimi olarak bilinmektedir (Pierro ve diğerleri, 2011; Orehek ve diğerleri, 2002). Basit bir ifade ile açıklamak gerekirse durum tespiti tutumu “en doğru olanı tercih etme” üzerinde dururken, hareket edebilme tutumu ise “hayata geçirme” eylemliliğine atıfta bulunmaktadır. Öz-düzenleme tutumları ve erteleme davranışları arasında açığa çıkan bu ilişkileri, içsel denetim duyumu ile olumsuz geçmiş ve gelecek zaman algıları ters yönlü etkilemektedir (Kruglanski ve diğerleri, 2010). Bu bilgiler, çalışmamızın sonuçlarını içsel motivasyon, farkındalık, problem çözme ve zaman yönetimi alt başlıkları göz önüne alınarak boş zaman eğitimi ölçeği ile mükemmeliyetçilik alt başlığı göz önünde bulundurularak akademik erteleme ölçeği odağında destekler yönde açıklamaya belirli ölçüde katkı sağlamaktadır.

Boş zaman eğitimi değerlerini, akademik görevin algılanan niteliği alt boyutu anlamlı düzeyde düşürmekteyken ($\beta=-0,268$, $t=-8,099$, $p=0,00$) sorumsuzluk ($\beta=0,037$, $t=0,940$, $p=0,347$) ve öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ($\beta=0,002$, $t=0,050$, $p=0,960$) alt boyutları anlamlı düzeyde olmamasına rağmen boş zaman eğitimi değerlerini artırma eğilimi göstermektedir. Mükemmeliyetçilik alt boyutu ise boş zaman eğitimi değerlerini anlamlı düzeyde artırma yönünde etkilemektedir ($\beta=0,111$, $t=3,363$, $p=0,001$). Buna göre; akademik erteleme davranışı verilerinin boş zaman eğitimi değerlerini açıklamada küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir ($R=0,267$). Akademik erteleme davranışı düzeylerini, içsel motivasyon ($\beta=-1,097$, $t=1,097$, $p=0,273$) ve problem çözme alt boyutları ($\beta=-0,012$, $t=0,398$, $p=0,690$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olmamasına karşın artırma eğilimi sergilemekte iken, dışsal motivasyon ($\beta=0,154$, $t=4,818$, $p=0,000$) ve can sıkıntısı alt boyutları ($\beta=0,237$, $t=8,126$, $p=0,000$) ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırma yönünde etkilemektedir. Aynı zamanda sosyal etkileşim becerileri ($\beta=-0,080$, $t=-2,609$, $p=0,000$) ve zaman yönetimi ($\beta=-0,344$, $t=-12,310$, $p=0,00$) alt boyutları da akademik erteleme değerlerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşürmektedir. Son olarak, farkındalık alt boyutu ise ($\beta=-0,022$, $t=-0,638$, $p=0,524$) istatistiksel olarak anlamlı

olmamasına rağmen akademik erteleme davranışlarını düşürme yönünde etkiler bir görünüm sergilemektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre boş zaman eğitiminin akademik erteleme davranışları üzerinde belirli bir etkisinin bulunduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Blinch ve DeWinne'in (2019) katılımcılarını zorunlu bir seçim yapmaya maruz bırakarak gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçları, araştırmamızda (istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da) problem çözme alt boyutunda alınan sonuçları destekler nitelikte bir görünüm sunmaktadır. Buna göre bireyler, kendilerini zor durumlarda bırakan ve karar almalarını gerektiren (problem çözme gibi) durumlarda, diğer seçenekten daha fazla çaba sarf edilmesi gerekse bile, zihinsel yükü azalttığı için genellikle kendilerine *daha yakın hedeflere yönelme eğilimi* sergilemektedirler. Bu durumun kişinin hâkimiyeti dışında, istemsizce ve kendiliğinden açığa çıktığının belirtildiği çalışmanın sonuçlarına göre kişi erteleme davranışı ile mücadelede öncelikle bu olgunun üstesinden gelmelidir. Bu durum pek tabii erteleme davranışlarının önlenmesi için problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Boş zaman eğitimi; boş zaman (leisure), rekreasyon, boş zaman uğraşları ve rekreasyonel etkinlikler ile rekreasyonel olanaklar ve kaynaklar üzerine kuramsal ve/veya uygulamalı olarak yürütülen düzenli ve örgütlü öğretim faaliyetlerinin tümünü tanımlayan bir ifadedir. İnsanların, kültürel değerlere uygun, bireysel ve toplumsal açıdan fayda ve değer yaratan boş zaman değerlendirme yeterlik ve yetkinliklerine kavuşturulması ile birlikte onlara boş zaman uğraşlarını ve rekreasyonel etkinlikleri başarı ile uygulayabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve deneyimin kazandırılması amacı ile gerçekleştirilir.

İnsanlar arasında, serbest zamanı kullanabilme ve boş zamanı değerlendirebilme için hiçbir bilgi ya da beceri gerekmediği şeklinde yaygın bir görüş bulunmaktadır. “*Herkes bu eylemleri kolaylıkla gerçekleştirebilir*” diye düşünülür. Oysa bilimsel bulgular bunun tam da tersi bir durumu işaret etmektedir. Serbest zamanı (free time) yönetmek ve boş zamanı (leisure) değerlendirmek, yaşamı idame ettirme amacı ile sürdürülen iş ve çalışma faaliyetlerini başarı ile tamamlamaktan daha zordur! Sadece elinin altında gelirin bulunması ve yeteri kadar boş zamanının olması bir kimsenin yaşam kalitesini artırmaz. Bu kimsenin gelirini ve boş zamanını nasıl değerlendirebileceğini de bilmesi gerekmektedir ve bu (boş zaman değerlendirme) hiçbir suretle kendiliğinden öğrenilen bir beceri değildir. Bugüne değin gerçekleştirilmiş bütün çalışmaların yorumlanması ile ulaşılan sonuç bize açıkça ortalama bir insanın *boşta olmak* durumu açığa çıktığında bununla baş edebilmek için kendiliğinden yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığını göstermektedir (Csikszentmihalyi, 1997).

Araştırmamızın bulguları da bu savı destekler ve doğrular nitelikte bilgiler sunmaktadır. Örneğin; katılımcıların yalnızca %37,4’ü boş zaman ve rekreasyon hakkında bireysel ve toplumsal açıdan yeterince bilgi, birikim ve/veya tecrübeye sahibi olduğunu ifade etmekte iken geriye kalan %62,6 oranında katılımcı ise ya bu konuda hiçbir fikri bulunmadığını (%27,4) ya da net bir şekilde bilgi, beceri ve/veya tecrübe sahibi olmadığını (%35,2) belirtmektedir. Bu bilgi, boş zaman ve rekreasyonun niteliği ve değeri üzerine yeterince bilgi ve beceri sahibi olunmaması durumunun doğurabileceği muhtemel olumsuzluklara (uygun olmayan, belirsiz, amaçsız, faydasız ve hatta önce kendine, sonra da çevresine ve topluma karşı zararlı/yıkıcı boş zaman davranışları) kapı aralayan bir sorun olarak göze çarpmaktadır. Bu durumun sebebi olarak ileri sürebileceğimiz bir husus yine araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu (%73,3) daha

önce hiç boş zaman değerlendirme ve/veya rekreasyon nitelikli kuramsal bir eğitim, ders ya da kurs almadığını belirtmektedir. Bu bulgunun önemi, öğrencilerin boş zaman eğitimi değerleri incelendiğinde daha net bir şekilde anlaşılabilir. Katılımcıların boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanları ile sosyal etkileşim becerileri, farkındalık, problem çözme ve zaman yönetimi alt boyutlarında elde ettikleri değerler, daha önce kuramsal bir boş zaman eğitimi ya da rekreasyon nitelikli bir ders aldığını belirtenlerin lehine olacak şekilde anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Bunlara ek olarak üzerinde durulması gerekli bir diğer bulgu da kuramsal boş zaman ve/veya rekreasyon eğitimi almış olanların akademik erteleme davranışlarında meydana gelen anlamlı farklılıklar olarak göze çarpmaktadır. Akademik erteleme davranışlarına bakıldığında, ölçek toplam puanlarında ve sorumsuzluk alt boyutunda kuramsal bir boş zaman eğitimi ve/veya rekreasyon dersi almamış olduğunu ifade eden katılımcıların, almış olmuş olduğunu belirten katılımcılara göre daha yüksek akademik erteleme puanları sergiledikleri gözlemlenmektedir. Araştırma önermelerimizi doğrulayıcı nitelikte bir ön bulgu olarak bu sonuç, boş zaman eğitiminin akademik iş ve görevler üzerinde gerçekleştirilen erteleme, geciktirme davranışlarına belirli düzeyde etki eden bir unsur olarak konumlandırılmasını pekiştirmektedir.

Öğrencilerin yalnızca %36,1'i boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirebildiğini belirtmekte iken %43,8'i boş zamanlarının verimli sonuçlar doğurmadığını ve geriye kalan %20,1'i de boş zamanlarının verimliliği hakkında hiçbir fikri olmadığını belirtmiştir. Bu oranlara göre öğrencilerin %63,9'u gibi oldukça büyük bir bölümünün boş zamanlarını değerlendirme hususunda eksik ve yetersiz olduğu şeklinde bir yorumlamaya gidilebilir. Boş zamanlarında en çok ilgi gösterdikleri rekreasyonel etkinlikler sorulduğunda ise katılımcılar %31,8 ile eğlence etkinliklerine, %28,3 ile spor etkinliklerine ve %24,9 ile sosyal etkinliklere ilgi ve katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmamızın bulgularına göre boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanları ile sosyal etkileşim becerileri, farkındalık, problem çözme ve zaman yönetimi alt boyutlarında en yüksek puanları alan katılımcılar boş zamanlarında en çok spor etkinliklerine ilgi gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu eğilim boş zaman değerlendirme ve rekreasyon kavramları hakkında yeterli bilgi ve becerisi olan bireylerin haz ve neşe veren daha az faydalı ya da faydasız etkinliklere daha az, kendilerini bedensel ve zihinsel açıdan geliştiren etkinliklere daha çok ilgi duydukları ve katılım gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Dışsal motivasyon ve can sıkıntısı alt boyutlarında en yüksek puanları sergileyen katılımcıların, boş zamanlarında en çok eğlence etkinliklerine ilgi göstermeleri ise bunu destekler bir bulgu şeklinde sunulabilir. Öte yandan, akademik

erteleme davranışı toplam puanları ile birlikte sorumsuzluk ve mükemmeliyetçilik alt boyutlarında da en yüksek puanları elde eden katılımcıların, boş zamanlarında en çok ilgi gösterdikleri etkinliklerin diğer (internet, sosyal medya, uyumak, zaman öldürmek vs.) olarak sınıflandırılması, boş zaman eğitim düzeyi yeterli olmayan bireylerin ilgisiz ve faydasız olmasına rağmen anlık doyum ve rahatlama duygumu açığa çıkaran iş ve uğraşlarla meşgul olmayı (bazen sıkıcı ve yorucu , kimi zaman da zorunlu olan ve ayrıca gayret etmeyi gerektiren) asli sorumluluklarına tercih ederek görevlerini geciktirme, erteleme eğilimi sergilemeleri, araştırma varsayımlarımızı doğrulayan bir olgu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların boş zaman eğitimi değerleri ile en uzun süre yaşadıkları yer (köy, ilçe, şehir, büyükşehir) değişkeni arasında da anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre; en uzun süre büyükşehirlerde yaşamış olduğunu belirten katılımcıların içsel motivasyon, farkındalık ve sosyal etkileşim becerileri alt boyutlarında en yüksek değerleri elde ettikleri, can sıkıntısı alt boyutunda ise en düşük değerlere sahip oldukları görülmekteyken, en uzun süre köyde yaşamış olduğunu ifade edenlerin de can sıkıntısı alt boyutunda en yüksek değerlere sahip oldukları izlenmektedir. Dahası, en uzun süre köyde yaşadığını belirten katılımcıların yine farkındalık alt boyutunda anlamlı düzeyde en düşük değerlere sahip oldukları ve ama dış motivasyon konusunda da en yüksek puanları elde ettikleri belirlenmiştir. Şaşırtıcı olmayan bu sonuçlar, büyükşehirlerin kültürel, sosyal ve ekonomik imkânlar çerçevesinde insanların yaşama dair duygu ve düşünceleri ile yönelim ve eğilimlerini etkilediği yönünde değerlendirilebilir. Büyükşehirlerin, nüfus yoğunluğu, kültürel çeşitliliği ve zenginliği ile sosyal etkileşim becerilerinin yükselmesine; eğitim (yaygın ve örgün) kaynaklarının bolluğu ile farkındalık düzeyinin artmasına; spor, sosyal, kültürel vb. olanakların yaygınlığı ile can sıkıntısı değerlerinin düşmesine; diğerlerinin başarılarını ve başarısızlıklarını görerek örnek almaya, değişimlere şahit olmaya ve tecrübelenmeye yol açan örnek durumlara birinci elden tanık olma imkânları ile içsel motivasyonun güçlenmesine güçlü katkıların bulunduğu şeklinde bir yorum getirmek muhtemelen yanlış olmayacaktır. Ayrıca köylerin tüm bu imkân ve olanaklar açısından bir hayli yoksun durumda olması sebebiyle en süre köylerde yaşamış olduğunu ifade eden katılımcıların can sıkıntısı ve farkındalık alt boyutlarında en düşük puanları sergilemiş olması da (kabul edilmemesi gereken bir durum olarak görülmekle birlikte) gayet olağan bir sonuç şeklinde değerlendirilebilir.

Öğrenciler boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanlarında ortalama değerler almış, en yüksek alt boyut puanını içsel motivasyon ve en düşük alt boyut puanını ise dışsal motivasyon başlığından elde etmişlerdir. Bu sonucu, katılımcıların boş zaman uğraşları ve rekreasyonel etkinliklere karşı oldukça istekli oldukları ancak bu konuda çevrelerinden yeterli desteği göremedikleri şeklinde yorumlamak yanlış olmayacaktır. Ayrıca katılımcıların düşük bir akademik erteleme düzeyi sergiledikleri belirlenmiş ve en düşük alt boyut puanını akademik görevin algılanan niteliği alt boyutunda, en yüksek alt boyut puanını ise öğretmenlere ilişkin olumsuz algı alt boyutunda elde etmişlerdir. Dolayısı ile araştırmamıza katılan öğrencilerin yüksek olmasa da anlamlı düzeyde akademik erteleme davranışı sergiledikleri izlenmektedir. Akademik boyuttaki erteleme davranışlarına en yüksek düzeyde öğrencilerin sahip olduğu öğretmen kaynaklı olumsuz duyguların ve en düşük düzeyde ise kendilerine verilen akademik görevlerin algılanan niteliğinin (beğenmeme, sıkıcı bulma, zor görme vs.) etki ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin %13,7'si günde 1-2 saat veya daha az, %29,9'u 2-4 saat arasında, %37,5'i 4-6 saat arasında boş zamanı bulunduğunu ifade etmekte iken %18,9'luk bir kısmı da günlük 6 saatten daha fazla boş zamana sahip olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların günlük boş zaman süreleri ile boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Ancak akademik erteleme davranışı ölçeği toplam puanlarında günde 6 saatten daha fazla boş zamana sahip olduklarını belirtenlerin en yüksek puanları ve günde 1 ile 2 saat arasında boş zamana sahip olanların ise düşük puanlar aldığı şekilde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu sonuç, akademik görevlerini erteleyen öğrencilerin bu sebeple daha fazla boş zaman sahip oldukları ve/veya en düşük düzeyde erteleme yapan öğrencilerin akademik görevlerine daha çok zaman ayırdıkları için boş zamanlarının da anlaşılır olarak daha düşük bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Yine bu varsayımlarımızı destekler görünümde bir sonuç olarak akademik erteleme davranışı ölçeğinin tüm alt boyutlarında (sorumluluk, akademik görevin algılanan niteliği, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve mükemmeliyetçilik) en yüksek puanların günde 6 saatten daha fazla boş zamana sahip olduğunu ifade eden katılımcıların alması dikkat çekmektedir.

Boş zamanlarını evde ya da ev dışında geçirme değişkeni ile akademik erteleme davranışı ölçeği arasında toplam puanlar ile birlikte hiçbir alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler saptanamamıştır. Ancak, boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanları ile birlikte sosyal

etkileşim becerileri, içsel motivasyon, farkındalık ve problem çözme alt boyutlarında boş zamanlarını ev dışında geçiren katılımcıların lehine anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öte yandan, dışsal motivasyon ve can sıkıntısı alt boyutlarında boş zamanlarını evde geçiren katılımcıların lehine anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Dolayısı ile boş zamanları ev dışında 'değerlendirme' alışkanlıklarının bireylere farklı açılardan çok çeşitli olumlu katkılarının bulunduğu söylenebilir. Boş zamanları değerlendirme ortamı (evde veya ev dışında olmak üzere) bütünsel bir yaklaşımla ele alındığında; boş zamanlarını ev ortamında geçirmeyi tercih edenlerin oranı daha yüksek bulunmaktadır. Ancak veriler kadın ve erkek katılımcılar açısından incelendiğine dikkat çeken ayrıntılar göze çarpmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre erkek katılımcıların yarıdan fazlası (%59,92) boş zamanlarını ev dışında geçirmeyi tercih etmekte iken kadın katılımcıların üçte birinden bile daha az bir kısmı (%29,02) boş zamanlarını ev dışında geçirmeyi tercih etmektedir. Bu sonuçlar, kadınların çeşitli sebeplerle boş zamanlarını ev dışında değerlendirme hususunda erkeklere kıyasla daha elverişsiz koşullara sahip oldukları şeklinde yansıtılabilir.

Cinsiyet değişkeni ile boş zaman eğitimi (toplam) ve içsel motivasyon, dışsal motivasyon, sosyal etkileşim becerileri, problem çözme, zaman yönetimi alt boyutları arasında; akademik erteleme ölçeği alt boyutu olan akademik görevin algılanan niteliği arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Anlamlı ilişkilerin, içsel motivasyon alt boyutu hariç tamamında erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek değerlere sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar, erkeklerin kadınlara kıyasla daha yüksek boş zaman eğitimi değerlerine sahip olduğu, boş zaman uğraşları ve rekreasyona katılımında çevreden daha fazla destek gördüğü, sosyal etkileşim, problem çözme ve zaman yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Öte yandan, kadınların erkeklere kıyasla boş zaman ve rekreasyona katılım hususunda çevrelerinden daha düşük destek görmelerine rağmen katılım hususunda anlamlı düzeyde daha istekli ve hevesli oldukları söylenebilir.

Araştırma sonuçları sınıf değişkenine göre değerlendirildiğinde, boş zaman eğitimi düzeylerinin sınıf düzeyi arttıkça artış gösterdiği kolaylıkla söylenebilir. Ayrıca tartışılabilir olmasına karşın akademik erteleme davranışlarının da sınıf düzeyi arttıkça düşüş gösterdiği savunulabilir. Akademik erteleme davranışını en yüksek düzeyde sergileyen sınıfların 3. sınıflar olduğu ve bu sınıfa dahil olan öğrencilerin sorumsuzluk, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve mükemmeliyetçilik alt boyutlarında da anlamlı düzeyde en yüksek puanları aldıkları görülmektedir. Sonuçlar doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin 3. sınıf düzeyinde

en çok, sorumluluklarını başarı ile yönetememe, öğretmenlerden kaynaklanan olumsuz duygulara sahip olma ve verilen işi kusursuzca tamamlayamama kaygıları ile akademik iş ve görevlerini erteleme eğilimi sergilediklerini ortaya koymaktadır. Tartışmalı akademik erteleme bulguları; henüz üniversiteye başlamış 1. sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde olan akademik erteleme davranışlarının 2. sınıfta genel olarak düşüş eğilimi gösterdiği, ancak 3. sınıfta ciddi bir yükselişle tüm diğer sınıflardan daha yüksek değerlere ulaştığı ($3 > 1 > 2$) şeklindedir. Üniversiteye yeni kayıt yaptıran öğrencilerin bu yeni ortamı tanıma ve uyum sağlama sorunları ile 1. sınıfta sergiledikleri yüksek değerlerde izlenen akademik erteleme davranışlarının 2. sınıfa geçildiğinde artık yükseköğretim kurumlarının işleyişini öğrenmiş olmaları ve okula alışmaları dolayısı ile düşüş gösterdiği; sınıf düzeyi yükseldikçe artan sorumluluklar, görevler, ödevler, mezuniyet yaklaştıkça açığa çıkan gelecek kaygısı vb. diğer olası etken unsurlar nedeni ile öğrencilerin önceliklerini belirlemede, akademik görev ve vazifelerini bir önem sırasına koymada zorlandıkları için erteleme davranışlarının en yüksek değerlere ulaştığı düşünülebilir. Elde edilen veriler, ilk bakışta eğitim düzeyi (sınıf) artışının öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını anlamlı olarak düşürmekte etkili olduğunu gösterse de gerçekte çok çeşitli diğer unsurların da etkisi ile öğrencilerin üniversite eğitimlerinin sonlarına doğru yaklaştıkça akademik erteleme davranışları yaygın olarak artış gösterme eğilimi sergilemektedir.

Katılımcıların boş zaman değerlendirme ve rekreasyon kavramları üzerine yeterli düzeyde bilgi, birikim ve/veya tecrübeleri olmasına dair (özbildirim yolu ile elde edilmiş) görüşleri ile boş zaman eğitimi ve akademik erteleme davranışı ölçeği toplam puanları ile birlikte tüm altı boyut puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar izlenmektedir. Bu konularda yeterli olduğunu belirtenlerin, boş zaman eğitimi ölçeği toplam puanları ile birlikte sosyal etkileşim becerileri, içsel motivasyon, farkındalık, problem çözme ve zaman yönetimi alt boyutlarında en yüksek puanları alan katılımcılar oldukları bulunmuştur. Can sıkıntısı alt boyutunda en yüksek puanları alanlar ile beraber akademik erteleme ölçeği toplam puanları, sorumsuzluk, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı ve mükemmeliyetçilik alt boyutlarında da en yüksek puanları elde eden katılımcıların yine bu soruya hayır (yeterli değilim) yanıtını verenler olması, araştırma varsayımlarımızı doğrulayıcı nitelikte bir bulgu olarak göze çarpmaktadır.

Ayrıca üniversite öğrencilerinin boş zaman eğitimi değerleri ile akademik erteleme davranış düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı, negatif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki olduğu da araştırmamızın sonuçları arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak; akademik görevin algılanan niteliği alt boyutu boş zaman eğitimi değerlerini anlamlı düzeyde düşürmekteyken, mükemmeliyetçilik alt boyutu da bu değerleri anlamlı düzeyde artırma yönünde etkilemektedir. Buna göre; akademik erteleme davranışı verilerinin boş zaman eğitimi değerlerini açıklamada küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir ($R=0,267$). İçsel motivasyon ve problem çözme alt boyutları, akademik erteleme davranışı düzeylerini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olmamasına karşın artırma eğilimi sergilemekte iken, dışsal motivasyon ve can sıkıntısı alt boyutları ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırma yönünde etkilemektedir. Aynı zamanda sosyal etkileşim becerileri ve zaman yönetimi alt boyutları da akademik erteleme değerlerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşürmektedir. Son olarak, farkındalık alt boyutu ise istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen akademik erteleme davranışlarını düşürme yönünde etkiler bir görünüm sergilemektedir. Araştırmadan elde edilen tüm bu sonuçlara göre boş zaman eğitiminin akademik erteleme davranışları üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunduğu rahatlıkla ifade edilebilir.

Öneriler

Öğrencilerin akademik yaşam ve başarılarını olumsuz etkileyen akademik erteleme davranış düzeylerini düşürme yönünde ve/veya akademik erteleme davranışlarının tesirini azaltma yönünde etkileri bulunan boş zaman eğitimi, üzerinde ciddiyetle durulması ve inceliklerle çalışılması gerekli bir konu olarak görülmektedir. Araştırmamızın sonuçlarına göre akademik erteleme davranışlarının ve/veya etkilerinin azaltılmasında öğrencilerin boş zaman eğitimi düzeylerinin artırılmasının faydalı olacağı, olumlu katkılarının bulunacağı ifade edilebilir.

Bireylerin sahip oldukları tutum ve davranışlarının şekillenmesinde en önemli dönemleri çocukluk yaşlarıdır. Bu yaşlarda çocuklar öncelikle ailelerinden ve çevrelerinden görüp öğrendikleri ile şekillenirler. Sonrasında ise okullarda aldıkları eğitim vasıtası ile bilgi, beceri ve tecrübe sahibi olurlar. Dolayısı ile bu yaşlar bireylerin gelişimi için oldukça önemlidir. Öyleyse, çocukların ileride önceliklerini bilen, kendini tanıyan, yeterli, yetkin

ve donanımlı bireylere dönüşmeleri; öncelikle kendisi ve çevresi için sonrasında ise toplum için faydalı ve olumlu boş zaman davranışları geliştirebilmeleri, yaşamda her alanda ve özellikle akademik ortamlarda erteleme davranışını en aza indirgeyebilmeleri ve hatta yok edebilmeleri adına boş zaman eğitiminin mümkün olan en erken dönemlerden itibaren başlatılması gerekmektedir. Bunun için;

- *Öncelikle ailelerin, okul öğretmen ve yöneticilerinin boş zaman eğitimi düzeyleri ile genel olarak boş zaman ve rekreasyon bilgi ve becerileri düzeylerinin belirlene-bilmesi amacıyla gerekli ek ve ileri bilimsel araştırmalar yapılabilir; olumlu-olumsuz, eksik-fazla yönleri ile mevcut durum belirlenebilir ve raporlanabilir.*
- *Boş zaman eğitimi ile ilgili aynı ve farklı örneklem grupları ile yapılacak ek araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bulgular, somut çözüm önerileri ile desteklenerek, uygulamaya geçirilebilmesi açısından ilgili kurum ve kuruluşlarla paylaşılabilir.*
- *Araştırmamızın bulgularında ortaya çıkan, öğrencilerin büyük çoğunluğunun boş zaman değerlendirme ve rekreasyon hakkında yeterli bilgi ve beceriye ya da bu konuda herhangi bir fikre sahip olmadıklarını göz önüne alarak, tüm eğitim kademelerinde yer alan öğrencilerin buldukları eğitim düzeyine uygun olarak boş zamanların doğru kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi için çalışma ve uygulamalar yapılabilir.*

Rekreasyon; eğlenme, dinlenme ve kendini (bedensel, zihinsel ve ruhsal olarak) geliştirme amacı ile gerçekleştirilen ve boş zamanlarda gerçekleştirilen hemen her türlü olumlu ve faydalı uğraş ya da etkinliği tanımlayan kapsamlı bir çatı kavramdır. Örneğin; boş zamanlarında, eğlenmek, dinlenmek, kilo almak/vermek, zinde olmak, güçlenmek, iyileşmek vb. amaçlar ile spor yapan bireylerin bu eylemleri basitçe spor olarak değil rekreasyon olarak tanımlanır. Çünkü kilo almak/vermek, iyileşmek, zinde olmak amaç (rekreasyon) ise buna ulaşabilmek için başvurulan yöntem, yani spor, araçtır. Ayrıca eğlenmek, neşelenmek, güzel vakit geçirmek amaç ise bunu gerçekleştirebilmek için izlenen yol, örneğin oyun, araçtır. Dolayısı ile rekreasyon (gerek gündelik boş zaman değerlendirme etkinlikleri olsun gerekse ciddi bir uğraş) spordur, oyundur, müziktir, sanattır, eğlencedir, dinlencedir, gelişmedir... Buna rağmen her türlü spor, eğlence, dinlence vb. etkinlik bir rekreasyon olmayabilir. Bireyler, açığa çıkan ihtiyaçlarını (eğlenme, dinlenme, kişisel gelişim, sosyallaşma, sevgi, saygı vb.) karşılamak üzere belirli amaçlarına ulaşabilmek üzere kişisel, toplumsal ve çevresel koşullara bağlı olarak farklı araçları kullanabilirler. Burada mühim olan öncelikli olarak amacın tanımlanması ve buraya ulaşabilmek için en uygun yol ve yöntem olarak aracın belirlenmesidir. Burada dikkat edilmesi gereken bir husus, bireyleri

amaçlarına ulaştıran her yol ve yöntemin kendileri, çevreleri ve içinde var oldukları toplum için faydalı olmayabileceği, hatta zararlı ve yıkıcı dahi olabileceğidir. Öyleyse bu bir seçim meselesidir. Vatandaşlarının boş zamanlarını değerlendirebilmesi bir ülke yönetimi açısından asla şansa bırakılabilecek bir husus değildir. Tarihte, toplumsal düzeyde boş zaman davranışlarını yönetmede başarısız olduğu için büyük sorunlar yaşayan ve hatta tekçe bu sebeple yıkılan devlet örnekleri bulunmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında, boş zaman değerlendirme meselesinin yalnızca bir spor, müzik, sanat, eğlence vs. meselesi olmadığını kavranması ve bu anlayış ile toplumsal düzeyde boş zaman davranışlarının idaresi için gerekli önlemlerin ivedilikle alınmaya başlanması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle aşağıdaki öneriler getirilebilir.

- *Vatandaşların toplumsal düzeyde boş zaman davranışlarının en uygun biçimde idare edilebilmesi ve genel olarak toplumsal yaşam kalitesinin artırılabilmesi için, konu üzerinde yalnızca belirli bir açıdan ve belirli bir düzeyde sorumluluğu bulunan kurumlara kısmi görevler ve sınırlı yönetim yetkileri verilmesi yerine, konu ile doğrudan ilgili, tam yetkilendirilmiş, (gelişmiş ülkelerde örnekleri görülebileceği üzere) mahalli idarelere kadar teşkilatlanmış, bakanlık düzeyinde idari bir kurumsal yapının oluşturulması önerilebilir.*
- *Alan uzmanları ile çalışılarak mevcut duruma uygun, nitelikli ve kapsamlı bir boş zaman eğitimi eylem planı (anaokulundan üniversiteye kadar devam eden süreci kapsayan boş zaman eğitim ve öğretim müfredatı) hazırlanabilir, rekreasyonun bireysel ve toplumsal açıdan önemini ve gereğini vurgulayan, nitelikli, kuramsal ve uygulamalı içeriğe sahip derslerin, eğitim öğretim müfredatlarında yer alması için gerekli çalışmalar yapılabilir.*
- *Geleceğin bireyleri olan öğrencilerin yetiştirilmesinde büyük ve özverili çalışmaları ile toplumda saygın bir yere sahip olan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin meslek içi eğitim uygulamaları, seminerler ve konferanslar ile boş zaman ve rekreasyon hakkındaki farkındalıkları ve bilgi düzeyleri artırılabilir.*
- *Boş zaman eğitimi plan ve programı okul-aile iş birliği ile koordineli olarak düzenlenebilir. Ailelerin de bu konuda özellikle temel bir eğitimden geçirilmesi için seçenekler sunulabilir.*

Ayrıca, erteleme ve akademik erteleme probleminin daha incelikle belirlenebilmesi ve mevcut durumunun bütünsel olarak daha açıkça anlaşılabilmesi; bununla birlikte, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azaltılabilmesi ve boş zaman eğitimi düzeylerinin artırılabilmesi için aşağıdaki önerilerin dikkate alınması tavsiye edilir.

Araştırmacılara öneriler

- *Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, yaş, eğitim kurumunun niteliği, eğitim düzeyi (ilköğretim, ortaöğretim, lise vs.) ve benzeri demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için ek çalışmalar yapılabilir.*
- *Konunun daha detaylıca anlaşılabilmesi için öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile genel erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığının ortaya çıkarılması; genel erteleme davranışlarının akademik erteleme davranışları üzerinde bir etkisinin bulunup bulunmadığının anlaşılması için aynı ve farklı örneklem grupları üzerinde ek çalışmalar yapılabilir.*
- *Bireylerin boş zaman davranışlarının ve boş zaman eğitim düzeylerinin, erteleme ve akademik erteleme davranışlarının sebepleri arasında yer alıp almadığının netleştirilebilmesi için farklı örneklem grupları ile çalışılarak alanyazına katkıda bulunulabilir.*

KAYNAKLAR

- Aaltonen, S., Latvala, A., Rose, R., Kujala, U. M., Kprio, J., & Silventoinen, K. (2016). Leisure-Time Physical Activity and Academic Performance: Cross-Lagged Associations from Adolescence to Young Adulthood. *Scientific Reports*, 6: 39215.
- Abrams, L. (1992). *Workers' Culture In Imperial Germany, Leisure and Recreation in the Rhineland and Westphalia*, London: Routledge, 2-13.
- Ada, Ş. ve Keskinliç, A. (2006). Eğitimin Temel Kavramları, (ed. Erçetin, Ş.Ş. ve Tozlu, N.) *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Ankara: Hegem Yayınları, 1-15.
- Adams Miller, C., & Frisch, M. B. (2009). *Creating your best life: The ultimate life list guide*. New York: Sterling, 199.
- Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (4), 363-370.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*, Gözden Geçirilmiş 22. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 2.
- Alighieri, D. (2014). Araf (Purgatorio), Onaltıncı Manzume, *İlahi Komedya (La Divina Commedia)*, Türkçesi: Feridun Timur, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 113.
- Arcangeli, A. (2003). *Recreation in the Renaissance, Attitudes towards Leisure and Pastimes in European Culture, c. 1425–1675*, Palgrave MacMillan: London, 10.
- Argyle, M. (2001). *The Social Psychology of Leisure*, Tylor & Francis Group, New York: Routledge, 110.
- Ariely, D. & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, Deadlines, and Performance: Self-Control by Precommitment. *Psychological Science*. 13 (3), 219–224.
- Arvasi, S. A. (1982). *Diyalektiğimiz ve Estetiğimiz*, İstanbul: Türmen Yayınları (Akt. Karaküçük, 2005: 51).
- Aydın, M. Z. (2003). Ailede Ahlak Eğitimi, Cumhuriyet Üniversitesi *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Aralık, Sivas, 7 (2), 125-158.
- Bailey, G. W. & Hoffman, F. W. (1991). *Sports and Recreation Fads*, New York: Harrington Park Press, 11.

- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1987). *Başarılı ve Sağlıklı Olmak için; Stres ve Başa Çıkma Yolları*, 5. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi, 242. (Akt. Karaküçük, 2005: 7)
- Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, 2. Baskı, Akademik Kitaplar Dizisi, Ankara: Siyasal Kitabevi, 21.
- Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (1996). Self-Regulation Failure: An Overview, *Psychological Injury*, 7 (1), 1-15.
- Bayer J. B., Dal Cin S., Campbell S. W., & Panek E. (2016). Consciousness and Self-Regulation in Mobile Communication. *Human Communication Research.*, 42 (1), 71–97.
- Beheshtifar, M., Mazrae-Sefidi, F., & Moghadam, M. N. (2011). Role of perfectionism at workplace. *European Journal of Economics Finance & Administrative Sciences*, 38, 167-173.
- Berber Çelik, Ç. ve Odacı, H. (2015). Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 31-47.
- Binder, K. (2000). The Effect of an Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-Being. (*Unpublished MA*). Carleton University, Canada (Akt. Ocak ve Bulut, 2015).
- Blinch, J. & DeWinne, C. R. (2019). Pre-crastination and procrastination effects occur in a reach-to-grasp task, *Experimental Brain Research*, 237: 1129–1139
- Brevers, D., Cleeremans, A., Bechara, A., Greisen, M., Kornreich, C., Verbanck, P., & Noel, X. (2013). Impaired self-awareness in pathological gamblers. *Journal of Gambling Studies*, 29 (1), 119–129.
- Brightbill, K. C. (1960). *The Challenge of Leisure.*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc, s. 5.
- Broadhurst, R (2001). *Managing Environments for Leisure and Recreation*, New York: Routledge, 1-53.
- Bryan F. B., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (Akt. Dattilo, 2015)
- Bucher, C. A. (1954). *Methods and Materials in Physical Education and Recreation; School and Community Activities.*, Mosby Company: St. Louis, 22.

- Bullock, C. C. and Mahon, M. J. (1997). *Introduction to Recreation Services for People with Disabilities: A person centered approach*, Champaign, IL: Sagamore, 11-12.
- Burger, N., Charness, G., & Lynham, J. (2008). Three field experiments on procrastination and willpower. *Levines Working Paper Archive*. (Akt. Y. Hu ve diğerleri, 2018)
- Burka, J. B. and Lenora M. Y. (1983). *Procrastination: Why You Do It, What to Do About It*. Reading, MA: Addison-Wesley Publ. Co. (Akt. UNC, 2019)
- Caldwell, L. L., Adolph, S., & Gilbert, A. (1989). Caution–Leisure counselors at work: Long term effects of leisure counseling. *Therapeutic Recreation Journal*, 23 (3), 41-49.
- Caldwell, L. L. (2005). Leisure and Health: Why is Leisure Therapeutic?, *British Journal of Guidance & Counselling*, 33 (1), 7–26.
- Canan, İ. (1977). *Peygamberimizin Sünnetinde Terbiye*, İstanbul: Tuğra Neşriyat. (Akt: Sönmez, 2017)
- Carruthers, C., & Hood, C. (2004). The power of the positive: Leisure and well-being. *Therapeutic Recreation Journal*, 38 (2), 225–245.
- Carruthers, C., & Hood, C. (2011). Mindfulness and well-being: Implications for Therapeutic Recreation Practice. *Therapeutic Recreation Journal*, 45 (3), 171–189.
- Carryer, J. R., & Greenberg, L. S. (2010). Optimal levels of emotional arousal in experiential therapy of depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78 (2), 190–199.
- Chang, L., Yu, P., & Jeng, M. (2014). Effects of leisure education on self-rated health of older adults. *Psychology, Health, & Medicine*, 18 (6), doi:10.1080/13548506.2014.897914.
- Chu, A. H. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145 (3), 245–264.
- Cid F. M., & Muñoz, H. D. (2017). Physical Exercise and Academic Performance. *MOJ Sports Med*, 1 (4), doi:10.15406/mojism.2017.01.00021.
- Cordes K. & Ibrahim H. (2002). *Applications In Recreation and Leisure: For Today and the Future*, 3rd ed. New York: McGraw-Hill Humanities, 234-243

- Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21 (5), 602–606.
- Crawford, D. W., Jackson, E. L. & Godbey, G. (1991). A Hierarchical Model of Leisure Constraints, *Leisure Sciences*, 13, 309-320.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins. (Akt. Dattilo, 2015)
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: HarperCollins Publishers, 29-67
- Csikszentmihalyi, M. (2012). The importance of challenge for the enjoyment of intrinsically motivated, goal-directed activities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38 (3): 317–330.
- Custer, N. (2018). Test Anxiety and Academic Procrastination Among Prelicensure Nursing Students, *Nursing Education Perspectives*, 39 (3), doi: 10.1097/01.NEP.00000000000000291.
- Çakıcı, D. C. (2003). *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 122.
- Çelikkaya, H. (2013). *Eğitim Bilimlerine Giriş; Eğitimcilik ve Öğretmenlik*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 27.
- Dattilo, J., Dattilo, A. M., Samdahal, D. M., Kleiber, D.A. (1994). Leisure Orientations and Self-Esteem in Women with Low Incomes who are Overweight. *Journal of Leisure Research*, 26 (1), 23-28.
- Dattilo, J. (2015). Positive Psychology and Leisure Education, A Balanced and Systematic Service Delivery Model, *Therapeutic Recreation Journal*, 49 (2), 148–165.
- Davis R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17 (2), 187–195.
- Day, V., Mensink, D., O'Sullivan, M. (2014). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*. 30 (2), 120–134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. (Akt. Dattilo, 2015)

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: A few comments. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 1–6.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2017). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi, 9.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16 (6), 469–489.
- Diener, E., and M. E. Seligman (2004). Beyond Money Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest*. 5 (1), 1–31.
- Dijk, M. L., Groot, R. H. M., Savelberg, H. H. C. M., Acker, F., & Kirschner, P. A. (2014). The Association Between Objectively Measured Physical Activity and Academic Achievement in Dutch Adolescents: Findings From the GOALS Study, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36, (5), 460–473.
- Doğan, Ö. (2018). Zaman Yönetimi ve Akademik Başarı İlişkisi: Artvin Çoruh Üniversitesi, Hopa İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Bir Uygulama, *AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 149-174.
- Dumazedier, J. (1960). Current problems in the sociology of leisure. *International Social Science Journal*, 12 (4), 522–533.
- Duman, T. ve Ünal, P. (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara, s. 5.
- Eerde, W. V. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology*, 49 (3), 372–389.
- Eerde, W. V (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401–1419.
- Ellis, A., and William J. (1977). *Overcoming Procrastination*. New York: Signet Books. (Akt. UNC, 2019)
- Ersoy, S. ve Güldemir, O. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Faaliyetlerinin Sosyoekonomik Boyutu Üzerine Bir İnceleme, 17. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya / Türkiye.

- Esteban, R. F. C., & Ramírez, A. (2014). Procrastination and demographic characteristics associated with college students. *Tehran University Medical Journal*, 72 (2), 113–120.
- Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikcevic, A. V., Spada, M. M. (2016). The unintentional procrastination scale. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 35 (2), 136-149.
- Fernie, B. A., Kopar, U. Y., Fisher, P. L., & Spada, M. M. (2018). Further development and testing of the metacognitive model of procrastination: Self-reported academic performance, *Journal of Affective Disorders*, 240, 1-5.
- Ferrari, J. R. & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37 (4), 359-366.
- Ferrari, J. R., Díaz-Morales, J. F., O'Callaghan, J., Díaz, K., & Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults: International prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (4), 458–464.
- Ferrari, J. R., & Emmons, R. A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior & Personality*, 10 (1), 135–142.
- Fiore, N. (2007). *The Now Habit: A Strategic Program for Overcoming Procrastination and Enjoying Guilt-Free Play*, Revised edition, New York: TarcherPerigee, 10.
- Fitzgerald, G. B. (1949). *Community Organization for Recreation*, New York: Barnes & Company, 8.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Top-notch research reveals the 3-to-1 ratio that will change your life*. New York: Random House. (Akt. Dattilo, 2015)
- Gaffney, M. (2011). *Flourishing: How to achieve a deeper sense of well-being, meaning and purpose even when facing adversity*. Dublin, Ireland: Penguin Ireland, 7.
- Gagnon, J., Dionne, F., & Pychyl, T. A. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5 (2), 97–102.
- Gazali, İ. (1985). *Hüccetü'l-İslam, Zeynü'd-Din, İhya-u Ulumiddin*, Çevr: Ahmet Serdaroğlu, İstanbul: Bedir Yayınevi. (Akt: Sönmez, 2017)
- Geçit, Y. (2011). *Eğitimin Temel Kavramları*. Eğitim Bilimine Giriş, (ed. Akdeniz, A. R. ve Küçük, M.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 5-10.

- Gim, J. (2009). Toward a quality leisure experience: The practice of mindfulness. *World Leisure*, 2, 105–109.
- Godbey, G., Crawford, D. W., & Shen, X. S. (2010). Assessing Hierarchical Leisure Constraints Theory After Two Decades, *Journal of Leisure Research*, 42 (1), 111-134.
- Gökalp, Z. (1973). *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri (I)*, (Sadeleştiren: Rıza Kardeş), İstanbul, 25. (Akt. Tezcan, 1985)
- Göktaş Kulualp, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Motivasyonunda Sosyal Etkinliklerin Önemi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 1592-1611.
- Green, B.C & Jones, I. (2005). Serious Leisure, Social Identity and Sport Tourism, *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics*, 8 (2), 164-181.
- Grissom, B. J., (2005). Physical Fitness and Academic Achievement. *Journal of Exercise Physiology*, 8 (1), 11-25.
- Grund, A. & Fries, S. (2018). Understanding Procrastination: A motivational approach, *Personality and Individual Differences*, 121, 120–130.
- Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2015). Studying against your will: Motivational interference in action. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 209–217.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225–233.
- Gupta, R., Hershey, D. A., & Gaur, J. (2012). Time perspective and procrastination in the workplace: An empirical investigation. *Current Psychology*, 31 (2), 195–211.
- Gustavson, D. & Miyake, A. (2017). Academic Procrastination and Goal Accomplishment: A Combined Experimental and Individual Differences Investigation. *Learning and Individual Differences*. 54, 160-172.
- Günişik, E. (1963). Boş Zaman Eğitimi ve Rekreasyon Nedir, *Beden Eğitimi Dergisi*, No: 7, 8 Mayıs, Ankara. (Akt: Karaküçük, 2005: 69)
- Haghbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30 (4), 249–263.
- Harkavy, M. D. (1996). Time, *The Webster's International Encyclopedia*, Naples-FL: Trident Press International, 1087.

- Hawkins, J. M. (1990). Time, *The Oxford Reference Dictionary*, Oxford-UK: The Oxford University Press, 860.
- Headly, C. M., & Payne, L. (2014). Examination of a fall prevention program on leisure and leisure-based fear of falling or older adults. *International Journal on Disability and Human Development*, 13 (1), 149–154.
- Helvacı, M. A. (2008). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar, *Eğitim Bilimine Giriş (2nd.) içinde (Ed. F. Ereş.)*, Ankara: Maya Yayıncılık, 1-21.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 116–124.
- Hibbins R. (1996). Global Leisure, *Social Alternatives*, 15 (1), 22-25.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Hutchinson S., & Robertson, B. (2012). Leisure Education: A New Goal for An Old Idea Whose Time Has Come, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 127-139.
- Iso-Ahola, S. E. (1980). *The social psychology of leisure and recreation*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown, 184.
- Iso-Ahola, & Mannell, R. C. (2004). Leisure and health. In J. T. Haworth & A. J. Veal (Eds.). *Work and leisure*. London: Routledge, 199.
- Iwasaki, Y., and R. C. Mannell (2010). Hierarchical Dimensions of Leisure Stress Coping, *Leisure Sciences*, 22 (3): 163–181.
- İnternet: Beck, S. (2015). Confucius and Socrates; Teaching Wisdom, *World Peace Communications*, Web: http://www.san.beck.org/C%26S_Content.html, Erişim Tarihi: 25 Aralık 2015.
- İnternet: BrainyQuote (2019). Martin Luther King Jr., *BainyMedia, Inc*, Web: <https://www.brainyquote.com/authors/martin-luther-king-jr-quotes>, Erişim Tarihi: 11.12.2019.
- İnternet: Burnham, D. (2006). Gottfried Leibniz: Metaphysics, *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, Staffordshire University, Web: <http://www.iep.utm.edu/leib-met>, Erişim Tarihi: 06.11.2015.

- İnternet: Butler, G. D. (1940). *Introduction to Community Recreation*, New York: McGraw-Hill, 3, Web: <https://archive.org/details/introductiontoco029926mbp/page/n9/mode/2up>, Erişim Tarihi: 19.02.2020
- İnternet: Cambridge University (2019). Definition of Leisure, *Cambridge Academic Content Dictionary*, American English Version, Web: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/turkish/leisure>, Erişim Tarihi: 06.03.2019
- İnternet: Dictionary (2019). *Recreation*. (n.d.). American Psychological Association. Web: <http://dictionary.reference.com/browse/recreation>, Erişim Tarihi: 12.09.2019.
- İnternet: Horatio, S. (1831). *Festivals, Games, and Amusements: Ancient and Modern*, J. & J. Harper, Montana, USA. Web: <https://archive.org/details/festivalsgamesa00woodgoog/page/n7/mode/2up/search/strong+minds>, Erişim Tarihi: 19.02.2020
- İnternet: Le Poidevin, R. (2015). The Experience and Perception of Time, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Summer-2015 Edition, Edward N. Zalta (ed.), Stanford University. Web: <https://stanford.library.sydney.edu.au/archives/sum2015/entries/time-experience>, Erişim Tarihi: 19.02.2020
- İnternet: McLeod, S. A. (2018). Maslow's hierarchy of needs. Web: <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>, Erişim Tarihi: 27.11.2019
- İnternet: Oxford University (2019). Definition of Leisure (n.d.) *Oxford University Dictionaries*, British and World English, Web: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/leisure>, Erişim Tarihi: 06.03.2019
- İnternet: Stillman, J. (2019). The 5 Types of Procrastinator: Which Are You?, *Inc. This Morning Newsletter*, Web: <https://www.inc.com/jessica-stillman/the-5-types-of-procrastinator-which-are-you.html>, Erişim Tarihi: 02.12.2019
- İnternet: UNC (2019). Procrastination, *University of North Carolina at Chapel Hill, The Writing Center*, Web: <https://writingcenter.unc.edu/tips-and-tools/procrastination>. Erişim Tarihi: 04.12.2019
- İnternet: United Nations (1948). *The Universal Declaration of Human Rights (UDHR)*. Web: <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>, Erişim Tarihi: 26.09.2019
- İnternet: W.H.O. (1946). What is the WHO definition of health? (*International Health Conference, Official Records of WHO, no. 2, p. 100*), World Health Organization, Web: <https://www.who.int/about/who-we-are/frequently-asked-questions>, Erişim Tarihi: 09.12.2019

İnternet: YÖK (2020) Yükseköğretim İstatistikleri, Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, Web: <https://istatistik.yok.gov.tr>, Erişim Tarihi: 19.02.2020

İskender, M. (2011). The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research Review*, 6 (2), 230–234.

Jackson, T., Weiss, E. K., Lundquist, J. L., & Hooper, D (2001). The impact of hope, procrastination and social activity on academic performance of Midwestern College Students. *Education*, 124 (2), 310-320.

Jackson, E. L., Crawford, D. W. & Godbey, G. (1993). Negotiation of Leisure Constraints, *Leisure Sciences*, 15, 1-11.

Jackson, E. L. & Rucks, V. C. (1995). Negotiation of Leisure Constraints by Junior-High and High-School Students: An Exploratory Study, *Journal of Leisure Research*, 27 (1), 85-105.

Jenkins, J. and Pigram, J. (2004). *Encyclopedia of Leisure and Outdoor Recreation*, New York: Routledge, 278-282.

Jenny, J. H. (1956). *Introduction to Recreation Education*, Philadelphia, USA: Press of W.B. Saunders Co., USA, 13.

Jensen, R. C. (1977). *Leisure and Recreation: Introduction and Overview*, Philadelphia: Henry Kimpton Publishers, 11. (Akt. Karaküçük, 2005)

Jeong, E. J., & Biocca, F. A. (2012). Are there optimal levels of arousal to memory? Effects of arousal, centrality, and familiarity on brand memory in video games. *Computers in Human Behavior*, 28 (2), 285–291.

Jordan, K. A., Gagnon, R. J., Anderson, D. M., & Pilcher, J. J. (2018). Enhancing the College Student Experience: Outcomes of a Leisure Education Program. *Journal of Experiential Education*, 41 (1), 90–106. Web: <https://doi.org/10.1177/1053825917751508>.

Juniper, D. (2003). Leisure Counselling in Stress Management. *Work Study*, 52 (1); 7-12

Kanad, F. H. (1977). *Eğitim Kuvvetleri; Aile, Okul, Çevre, Kısaltılmış Pedagoji*, Devlet Kitapları, İstanbul Milli Eğitim Basım Evi, 109-152.

Kando, T.M. (1975). *Leisure and Popular Culture in Transition*, Saint Louis: The C.V. Mosby Company, 22.

- Kant, I. (2009). *Eğitim Üzerine; Ruhun Eğitimi, Ahlaki Eğitim, Pratik Eğitim* (Çeviren: Ahmet Aydoğan), İstanbul Say Yayınları: Lord Matbaacılık & Kâğıtçılık, 46.
- Kaplan, M. (1960). *Leisure in America: A Social Inquiry*, New York: John Wiley & Sons, 196.
- Karaküçük, S. (2005). *Rekreasyon, Boş Zamanları Değerlendirme*, 5. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi, 6-76.
- Karaküçük, S. (2008). *Rekreasyon, Boş Zamanları Değerlendirme*, 6. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi, 14-69.
- Karaküçük, S. ve Akgül, B. M. (2016). *Ekorekreasyon: Rekreasyon ve Çevre*, Ankara: Gazi Kitabevi, 93.
- Karaküçük, Göral ve Akgül (2017). *Rekreasyon Kısıtlayıcıları, (Rekreasyon Bilimi 2 içinde, Ed. Karaküçük, S.)*, Ankara: Gazi Kitabevi, 238-301.
- Kashdan, T. B., & Biswas-Diener, R. (2013). What happy people do differently. *Psychology Today*, 46 (4), 50–59.
- Kelly, J. R. (1990). Leisure and aging: A second agenda. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 13, 145–168.
- Kelly, J.R. (1993). *Leisure Identities and Actions*, London: Allen and Unwin, 23.
- Kelly, J. R. (2012). *Leisure (4th Edition)*, Illinois: Sagamore Publishing LLC, 385.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33.
- Kleiber, D. A. (2012). Taking leisure education seriously: New and older considerations about leisure education. *World Leisure Journal*, 54 (1), 5–15.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination when good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18 (1), 24–34.
- Kleiber, D. A., Hutchinson, S. L., and Williams, R. (2002). Leisure as a Resource in Transcending Negative Life Events: Self-Protection, Self-Restoration, and Personal Transformation, *Leisure Sciences*, 24 (2): 219–235.
- Kluegel, J. R., & Smith, E. R. (1986). *Social institutions and social change. Beliefs about inequality: Americans' views of what is and what ought to be*. Aldine de Gruyter. (Akt. Grund & Fries, 2018)

- Kluegel, J. R., & Smith, E. R. (1986). *Beliefs about inequality*. New York: Aldine Publishing. (Akt. Grund & Fries, 2018)
- Köknel, Ö. (1986). *Kaygıdan Mutluluğa; Kişilik*, 7. Baskı, Bilimsel Sorunlar Dizisi, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 13-14.
- Kraus, R. (2001). *Recreation and Leisure in Modern Society, 6th Edition*, Sudbury: Jones & Bartlett, MA, 24.
- Kraus, R. and Bates, B. (1975). *Recreation Leadership and Supervision*, Philadelphia, PA: W.B. Saunders, 10.
- Krause, K., & Freund, A. M. (2014). Delay or procrastination - A comparison of self-report and behavioral measures of procrastination and their impact on affective well-being. *Personality and Individual Differences*, 63, 75–80.
- Kruglanski, A.W., Orehek, E., Higgins, E.T., Pierro, A., Shalev, I. (2010). Modes of self-regulation: Assessment and locomotion as independent determinants in goal-pursuit. *In: Hoyle R., editors, Handbook of Personality and Self-Regulation: Hoboken, NJ: Wiley; 2010: 375–402.*
- LaFargue, P. (2015). *Tembellik Hakkı (Orj. Le droit à la paresse, 1880)*, Çeviren: Ayşe Meral, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım, 22.
- Langer, E. J. (2009). *Counter clockwise: Mindful health and the power of positivity*. London: Hodder & Stoughton. (Akt. Dattilo, 2015)
- Languar, R. (1991). *Turizm, Seyahat ve Sosyoloji*, Çeviren: Kayır, G. Ö., İstanbul: Kayır İletişim Yayınları, Cep Üniversitesi, 19.
- Larousse Sözlük (1986). ‘Boş Zaman’, *Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi*, (Vurgun-Zyvice) Cilt 24, İstanbul: Interpress Basın ve Yayıncılık, 12703.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495.
- Lay, C., & Schouwenburg, H. (1993). Trait Procrastination, Time Management, and Academic Behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-662.
- Lian S-l, Sun X-j, Zhou Z-k, Fan C-y, Niu G-f, Liu Q-q (2018). Social networking site addiction and undergraduate students’ irrational procrastination: The mediating role of social networking site fatigue and the moderating role of effortful control. *PLoS ONE*, 13 (12), doi:10.1371/journal.pone.0208162.

- Lindsley, D. H., Brass, D. J., & Thomas, J. B. (1995). Efficacy-performance spirals: A multilevel perspective. *Academy of Management Review*, 20 (3), 645–678.
- Lloyd, K., & Little, D. E. (2010). Self-determination theory as a framework for understanding women's psychological well-being outcomes from leisure-time physical activity. *Leisure Sciences*, 32, 369–385.
- Locke, J. (1960). *Two Treatises of Government* (ed. Laslett, P), Cambridge, TII:4. (Akt. Yolton, 1989)
- Loeffler, S. N., Stumpp, J., Grund, S., Limberger, M. F., & Ebner-Priemer, U. W. (2019). Fostering self-regulation to overcome academic procrastination using interactive ambulatory assessment, *Learning and Individual Differences*, 75, doi: 10.1016/j.lindif.2019.101760.
- Ludwig, P. & Schicker, A. (2018). *Procrastination*, New York: St. Martin's Essentials, 4.
- Lynch, J. G., & Zauberman, G. (2006). When do you want it? Time, decisions, and public policy. *Journal of Public Policy & Marketing*, 25 (1), 67–78.
- Mannell, R.C. and Kleiber, D.A. (1997). *A Social Psychology of Leisure*, State College, PA, Venture Publishing, 187-199.
- Marshall, B. (1999). *Sosyolojik Boş Zaman Araştırmaları, Sosyoloji Sözlüğü* (Çeviren: Akınhay, O. & Kömürcü, D.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 682.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation, *Psychological Review*, 50 (4), 370-96.
- McCown, W. & Roberts, R. (1994) A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to college version of an indirect measure of impulsive behavior. *Integra Technical Paper*, 28-94.
- Meier A, Reinecke L, Meltzer CE. (2016). “Facebocrastination”? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students' well-being. *Computers in Human Behavior*. 64, 65–76.
- Meyer H. D., Brightbill C. K, and Sessoms H. D. (1969). *Community Recreation, A Guide to Its Organization and Administration*, 4th Ed., Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall. (Akt. Karaküçük, 2008)

- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56 (1), 243–252.
- Miller, P. & Robinson, M. (1963). *The Leisure Age*, Wadsworth Publishing Company, USA, 5.
- Moon, S. & Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- Morris, W. (1969). Time, *The American Heritage Dictionary of English Language*, New York-US: American Heritage Publishing Co, 3.
- Mundy, J. (1998). *Leisure Education: Theory and Practice*. 2d ed. Champaign, Ill., Sagamore Publishing, 1-49.
- Munusturlar, S. (2014). *Boş Zaman Eğitiminin Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Üzerine Etkisi*, Doktora Tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 31.
- Munusturlar, S. & Bayrak, C. (2016). Developing the Leisure Education Scale, *World Leisure Journal*, doi: 10.1080/16078055.2016.1251489.
- Mura, G., Vellante, M., Nardi, A.E., Machado, S. and Carta, M. G. (2015). Effects of School-Based Physical Activity Interventions on Cognition and Academic Achievement: A Systematic Review, *CNS & Neurological Disorders - Drug Targets*, 14: 1194.
- Myrick, J. G. (2015). Emotion regulation, procrastination, and watching cat videos online: Who watches Internet cats, why, and to what effect?, *Computers in Human Behavior*, 52, 168–176.
- Nash, J. B. (1953). *Philosophy of recreation and leisure*. Dubuque, IA: William C. Brown, 89.
- Neumeyer and Neumeyer (1958). *Leisure and Recreation*, Ronald Press, New York, 57. (Akt. Torkildsen, 2005)
- Nichols, D. R. (1990). Leisure education: A Prescription for a Healthier Community. *Recreation Canada*, 48 (5), 10-13
- Ocak, G. ve Bulut, R. (2015). Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (2), 709-726.

- Odacı, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students, *Computers & Education*, 57, 1109 – 1113.
- O'Donoghue, T., & Rabin, M. (1997). Incentives for procrastinators. *Quarterly Journal of Economics*, 114 (3), 769–816.
- Orehek, E., Vazeou-Nieuwenhuis, A., Quick, E., & Weaverling, G. C. (2017). Attachment and self-regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2017; 43 (3): 365–380.
- Oktay, A. (2010). *21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 10-11.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 3-19.
- Ökdem, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetiminde Düşükleri Zaman Tuzakları ve Bunlarla Başetme Yolları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23 (1), 79-94
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 45-72.
- Patel, Ayas, Malhotra, White, Schernhammer, Speizer, Stampfer, Hu (2004). A prospective study of sleep duration and mortality risk in women. *Sleep*. 27 (3): 440–444.
- Patel, Malhotra, Gottlieb, White, Hu (2006). Correlates of long sleep duration. *Sleep*. 29 (7): 881–889.
- Perkins, K., & Nakamura, J. (2013). Flow and leisure. In T. Freiere (Ed.), *Positive leisure science: From subjective experience to social contexts*, Claremont, CA: Springer Science + Business Media, 121-140
- Pestalozzi, H. (1951). *The Education of Man - Aphorisms* (Translated from the German original by Heinz and Ruth Norden), New York-US: Philosophical Library Inc., 33.
- Pieper, J. (1963). *Leisure: The basis of culture*. New York: Random House, 43.
- Pierro, A., Giacomantonio, M., Pica, G., Kruglanski, A. W., & Higgins, E. T. (2011). On the psychology of time in action: Regulatory mode orientations and procrastination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101 (6), 1317-1331.

- Pinxten, M., Laet T. D., Soom, C. V., Peeters, C., & Langie, G. (2019). Purposeful delay and academic achievement. A critical review of the Active Procrastination Scale, *Learning and Individual Differences*, 73, 42-51.
- Pychyl, T.A., Lee, J.M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of executive dysfunction and academic procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*. 15 (5): 239–54.
- Quingguo, M., Jia, J., Liang, M., & Quiang, S. (2014). The dark side of monetary incentive: How does extrinsic reward crowd out intrinsic motivation. *Neuroreport*, 25 (3), 194-198.
- Rabin, L.A., Fogel, J., Nutter-Upham, K.E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of selfreported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*. 33 (3): 344–57.
- Rancourt, A. M. (1991). An exploration of the relationships among substance abuse, recreation, and leisure for women who abuse substances. *Therapeutic Recreation Journal*, 25 (3), 9-18.
- Raspberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature, *Preventive Medicine*, 52 (Supplement), 10-20.
- Rehber Ansiklopedisi (1984). ‘Zaman’, *Türkiye Gazetesi Rehber Ansiklopedisi*, Cilt 18 (V-Z), Fasikül 17, İstanbul: İhlas Matbaacılık ve Dağıtım, 257-267.
- Reinecke, L., Hartmann, T., & Eden, A. (2014). The guilty couch potato: The role of ego depletion in reducing recovery through media use. *Journal of Communication*, 64, 569–589.
- Roberts, K. (2004). *The Leisure Industries*, London: Palgrave Macmillan, 2.
- Robertson, B. J. (2000). Leisure education as an antidote for negative youth behaviours, *6th World Leisure Congress*, Bilbao, Spain.
- Robertson, B. J. (2001). Leisure education in public schools and youth custody facilities: A research perspective, *28th Canadian Congress on Criminal Justice*, Halifax, N.S.
- Robertson, B. J. & Lutes, J. (2003). The role of counselors in leisure education within custody and school settings. *Canadian Counseling Association Conference*, Halifax, N.S.

- Robertson, B. J., Link, A., Sivan A. & Shannon, C. S. (2008). Building communities one individual at a time: Realizing the potential of leisure education, *Congrès mondial du loisir, World Leisure Congress*. Quebec.
- Robertson, B. J. (2011). Leisure Education and Physical Literacy: Fostering Vital Skills for Healthy Lifestyles, *National Recreation Summit - Sommet National Des Loisir*, Lake Louise, Alberta, Canada.
- Rosario, P., Costa, M., Nunez, J.C., & Gonzales-Pienda, J. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 118-127.
- Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 05 (13), 1488–1502.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). Multiple identities within a single self: A self-determination theory perspective on internalization within contexts and cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*. New York: The Guilford Press, 253-274
- Ryan T., Chester A., Reece J., & Xenos S. (2014). The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction. *Journal of Behavioral Addictions*., 3 (3): 133–148.
- Sabini, J. & Silver, M. (1982). *Moralities of Everyday Life*, 1st English Edition, Oxford: Oxford University Press, 128.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33 (1), 135.
- Seo, E. H. (2011). The relationships among procrastination, flow, and academic achievement. *Social Behavior and Personality*, 39 (2), 209-218.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.). *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington DC: American Psychology Association, 3-7.
- Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination. *Journal of Educational Psychology*. 99, 12–25.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press, 1.
- Senemoğlu, N (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitabevi, 4.

- Shannon, C. S., & Shaw, S. (2005). If the dishes don't get done today, they'll get done tomorrow: A breast cancer experience as a catalyst for changes in women's leisure. *Journal of Leisure Research*, 37 (2), 195–215.
- Shannon, C. S. & Robertson, B. J. (2009). Positive youth development through leisure education: Tools that work. *THRIVE Conference*. Waterloo, ON.
- Shannon, C, Robertson, B, Werner, T & Wagner, S. (2010). Increasing leisure awareness: Outcomes of parents' participation in a leisure education process, *Leisure Research Symposium - Recreation Nova Scotia Annual Conference*, Halifax, NS.
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L. & Pychyl, T. A. (2003). I'll look after my health, later: An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35 (5), 1167–1184.
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality & Individual Differences*, 37 (1), 115–128.
- Sirois, F.M. & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30 (4), 237–248.
- Sirois, F.M., & Giguère B. (2013). When resistance isn't futile: Task enjoyment as a protective factor against health procrastination in the face of temptation. *In: 8th Biennial Procrastination Research Conference*, Sherbrooke, QC.
- Sirois, F. M. (2013). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13, 128–145.
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7 (2), 115–127.
- Sirois, F. M. (2014). Out of sight, out of time? A meta-analytic investigation of procrastination and time perspective. *European Journal of Personality*, 28 (5), 511-520
- Sirois, F. M., & Kitner, R. (2015). Less adaptive or more maladaptive? A meta-analytic investigation of procrastination and coping. *European Journal of Personality*, 29, 433–444.
- Sivan (1997). Recent Developments In Leisure Education Research And Implementation, *World Leisure & Recreation*, 39 (2), 41-44.

- Sivan, A. (2008). Leisure education in educational settings: From instruction to inspiration. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 31 (1), 49–68.
- Sönmez, M. (2017). Eğitim ve Çevre İlişkisi, *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10, 105-128.
- Spada, M. M., Hiou, K., Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20 (3), 319–326.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*. 133 (1): 65–94.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2015). Procrastination. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, 19, 73–78.
- Steel, P., Brothen, T. & Wambach, C. (2001). Procrastination and Personality, Performance and Mood. *Personality and Individual Differences*. 30, 95–106.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. J. (2010). I'll go to therapy, eventually: Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49 (3), 175–180.
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25 (1), 49–60.
- Stumbo, N. J. & Peterson, C. A. (2018). *The Leisure Ability Model. In Therapeutic recreation program design: Principles & Procedures (5th ed.)*. Urbana, IL: Sagamore & Venture, 22.
- Süzer, M. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sweet, E. W. (1987). *Sport and Recreation in Ancient Greece*, Oxford: Oxford University Press, 1.
- Tan, C.X., Ang, R.P., Klassen, R.M., Yeo, L.S., Wong, I.Y.F., Huan, V.S., & Chong, W.H. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27 (2), 135–144.
- Temel Brittanica (1993). 'Zaman', *Temel Eğitim ve Kültür Ansiklopedisi*, Cilt 19 (VIDA), Ana Yayıncılık, İstanbul: Hürriyet Ofset, 229-231.

- Terzioğlu, E. A. ve Yazıcı, M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Anlayış ve Alışkanlıkları (Atatürk Üniversitesi Örneği), *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı: 5-2.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi, 4. Baskı*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:150, Ankara Üniversitesi Basımevi, 25.
- Tezcan, M. (2015). *Sosyolojiye Giriş*, 8. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık, 56.
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health, *Psychological Science*, Vol. 8, Nov, 454-458.
- Tice, D. M. & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11 (3), 149–159.
- Torkildsen, G. (2005). *Torkildsen's Sport and Leisure Management*, New York: Routledge, 3-57.
- Toskay, T. (1983). *Turizm Olayına Genel Yaklaşım*, İstanbul: Der. Yayınları, 114. (Akt. Karaküçük, 2005)
- Trilla J., Ayuste A., Agud I. (2014). *After-School Activities and Leisure Education*. In: Ben-Arieh A., Casas F., Frönes I., Korbin J. (eds) *Handbook of Child Well-Being*. Springer, Dordrecht, doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_28
- Trudeau, F., Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5, 10, doi:10.1186/1479-5868-5-10.
- Tuckman, B.W., Abry, D.A., & Smith, D.R. (2002). *Learning and motivation strategies: Your guide to success*. Upper Saddle River, N.J: Prentice-Hall, 87.
- Varış, F. (1985). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 19.
- Veal, A. J. (2015). Human rights, leisure and leisure studies, *World Leisure Journal*, 57 (4), 249-272
- Veal, A. J. (2019). Joffre Dumazedier and the definition of leisure, *Loisir et Société / Society and Leisure*, 42 (2), 187-200
- Veblen, T. (1899). *The Theory of Leisure Class*, London: Allen & Unwin, 7-28.

- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*, İstanbul: Hayat Yayıncılık, 34.
- Wang, Z. & Englander, F. (2010). A cross-disciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics. What is the relative impact of procrastination? *College Student Journal*, 44, 458-471.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A. Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning, *Learning and Instruction*, 29, 103-114.
- White, L. T., Valk, R., & Dialmy, A. (2011). What is the meaning of “On time”? the sociocultural nature of punctuality. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 42, 482–493.
- Williams, T., Guerin, E., & Fortier, M. (2014). Conflict between women’s physically active and passive leisure pursuits: The role of self-determination and influences on well-being. *Health and Well-Being*. doi:10.1111/aphw.12022.
- Yang, W.C., Chen, K. C., Hsueh, Y. S., Tan, C. P., Ghang, C. M. (2012). The Relationship Between Leisure and Well-Being In Taiwanese College Students, *Social Behavior and Personality*, 40 (8), 1245-1254.
- Yavuz, K. (1983). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. (Akt. Sönmez, 2017)
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014) SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Detay Yayıncılık, 88-89
- Yeşil, R. & Şahan, E. (2012). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 219-236.
- Yıldırım, M., Bayrak, C. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Spora Dayalı Fiziksel Aktivitelere Katılımları ve Yaşam Kalitelerinin Akademik Başarı ve Sosyalleşme Üzerine Etkisi (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 123-144.
- Yolton, J. W. and Yolton, J. S. (1989). *Some Thoughts Concerning Education by John Locke*, Oxford: Clarendon Press, 14-18.
- Yörükoğlu, A. (1989). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*, İstanbul: Özgür Yayınları, 97
- Yue Hua, Peiwei Liua, Yiqun Guoa, Tingyong Fenga (2018). The neural substrates of procrastination: A voxel-based morphometry study, *Brain and Cognition*, 121, 11-16.

Zeigler, K. (2008). *Getting Organized at Work; 24 Lessons to set goals, establish priorities, and manage your time*, McGraw-Hill, 108.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>.







EKLER

EK-1. Etik Komisyon Onay Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/06/2019-E.74631



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**


BELFANGÜH

Sayı : 14574941-302.08.01-
Konu : Etik Alt Çalışma Grubu - Şenol
GÖRAL


**Sayın Prof. Dr. Suat KARAKÜÇÜK
Rekreasyon Bölümü Başkanlığı - Bölüm Başkanı**

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı doktora öğrencisi Şenol GÖRAL'ın, etik komisyon başvurusu ile ilgili olarak Üniversitemiz Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu'nun cevabi yazısı ekte gönderilmektedir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-İmzalıdır
Doç. Dr. Aysel BERKKAN
Enstitü Müdür Yardımcısı**

DAĞITIM
Gereği:
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne »
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Başkanlığına

Bilgi:
Sayın Prof. Dr. Suat KARAKÜÇÜK




Emniyet Mah. Abant Sok. No: 10/2 E Blok Kat: 9 06500 Yenimahalle/ANKARA


Riloi için -Desirin Tesis

EK-1. (devam) Etik Komisyon Onay Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/06/2019-E.74202



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16.04.2019 tarih ve E.49290 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi **Şenol GÖRAL**'ın, Prof.Dr. **Suat KARAKÜÇÜK**'ün danışmanlığında yürüttüğü "Boş Zaman Eğitiminin Akademik Erteleme Davranışına Etkisi" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 14.05.2019 tarih ve 05 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı


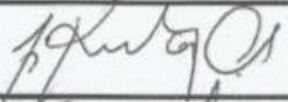
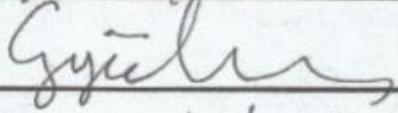
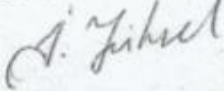
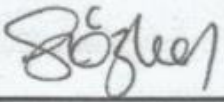
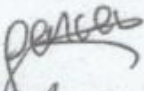
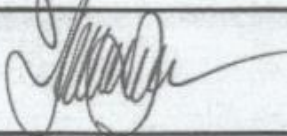
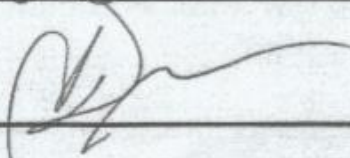
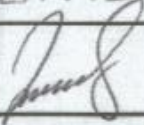

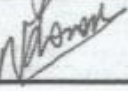
Araştırma Kod No: 2019-187

Ek: 1 Liste



Ankara Bilgi için - Bursak Çiçek

EK-1. (devam) Etik Komisyon Onay Yazısı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖLÇME DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU KATILIM LİSTESİ	
TOPLANTI TARİHİ : 14/05/2019	TOPLANTI SAYISI : 05
ADI-SOYADI	İMZA
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN Başkan	
Doç.Dr.İsmail KARAKAYA Başkan Yrd.	
Prof.Dr.Galip YÜKSEL	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER	
Prof.Dr. C. Haluk BODUR	
Prof.Dr.İbrahim DOĞAN	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ	KATILAMADI
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Doç.Dr.Nihan KAFA	KATILAMADI
Doç.Dr.İlyas OKUR	
Doç.Dr.Necdet KARASU	

EK-2. Veri Toplama Araçları

BOŞ ZAMAN EĞİTİMİNİN AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞINA ETKİSİ

Değerli katılımcı,

Boş zaman eğitiminin akademik erteleme davranışına etkisini incelediğimiz çalışmamızda, bu formlar yolu ile elde edilen veriler bir bütün olarak değerlendirilecektir. Yanıtlarınız ile birlikte katılımcı kimlik bilgileri istenmeyecek/kaydedilmeyecek; bireysel bir değerlendirme yapılmayacaktır! Bu sebeple; sorulara sizi en iyi hissettiren şekilde değil; sizi doğru ifade ettiğini düşündüğünüz şekilde cevap vermeniz, çalışmamızdan elde edilecek sonuçların doğruluğu için büyük önem taşımaktadır. Kıymetli zamanınızdan bir miktar da olsa harcıyıp çalışmamıza katıldığınız için; gösterdiğiniz samimiyet ve ilgi için teşekkür ederiz.

Sorumlu Araştırmacı: **Prof. Dr. Suat KARAKÜÇÜK**
Araştırmacı: **Arş. Gör. Şenol GÖRAL**

1. Okulunuz / 2. Bölümünüz / 3. Sınıfınız (Örnek; Gazi Üniversitesi / Rekreasyon Bölümü / 2. Sınıf)

4. Cinsiyetiniz

Erkek Kadın

5. Yaşınız _____

6. En uzun süre yaşadığınız yer (Yaşamınız boyunca/bugüne kadar – Yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz)

Köy İlçe Şehir Büyükşehir

7. Daha önce hiç, özellikle “Boş Zaman Değerlendirme” ve/veya “Rekreasyon” nitelikli bir eğitim ya da ders aldınız mı?

Evet Hayır

8. Gün içinde ortalama ne kadar boş zamanınız olur?

1 Saatten az 1-2 Saat 2-4 Saat 4-6 Saat 6 Saatten fazla

9. Boş zamanlarınızı daha çok nerede değerlendirirsiniz?

Evde Ev Dışında

10. Boş zamanlarınızda en çok hangi tür etkinliklerle ilgi duyarsınız? (Yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz)

Spor Kültür Sanat Sosyal Eğlence Diğer (Belirtiniz) _____

11. Boş zamanlarınızda en sık gerçekleştirdiğiniz bir etkinliği aşağıda belirtiniz

12. Yukarıda belirttiğiniz etkinliğin üzerinizde bıraktığı etkiyi değerlendiriniz (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

Eğleniyorum Dinleniyorum Kişisel gelişim sağlıyorum Diğer (Belirtiniz) _____

13. Boş zamanlarınızın yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

Kesinlikle yetersiz Yetersiz Ne yeterli ne yetersiz Yeterli Kesinlikle yeterli

14. Boş zamanlarınızı verimli bir şekilde değerlendirebildiğinizi düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Fikrim yok

15. Boş zaman değerlendirme davranışlarının ve rekreasyon etkinliklerine katılımın bireysel ve toplumsal açıdan değeri hakkında yeterli bilgi, birikim ve tecrübe sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz?

Evet Hayır Fikrim yok

EK-2. (devam) Veri Toplama Araçları

BOŞ ZAMAN EĞİTİMİ ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı;					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Boş zaman eğitimi , boş zamanın doğru kullanımıyla ilgili olan bilişsel, duygusal ve bedensel alan öğrenme hedeflerinin gerçekleşmelerine hizmet eden pedagojik, deneysel ve rekreasyonel deneyimler sağlama olarak tanımlanmaktadır.					
Bu çalışma, 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.)					
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 rahatlatığı için yaparım	1	2	3	4	5
9- Boş zaman aktivitelerini eğlenmek için yaparım	1	2	3	4	5
10- Boş zamanlarımı 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 şeyleri rahatlıkla cümlelere dökebilirim	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. (devam) Veri Toplama Araçları

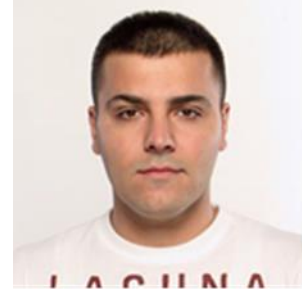
AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı;					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Akademik çalışmalarda sergilenen erteleme davranışı , bireyin kendi isteğiyle görevi yerine getirmeyi geciktirme veya görevden tamamen kaçınma eğilimi şeklinde tanımlanmaktadır.					
Bu çalışma, akademik erteleme davranışı düzeyinizi ölçmeye ve bu eğilimi etkileyen unsurları açığa çıkarmaya 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.					
1- Daha önemli bir işim olmamasına rağmen gereksiz yere akademik görevlerimi ertelerim	1	2	3	4	5
2- Plansız biri olduğum için akademik görevlerimi yapmayı son anlara kadar ertelerim	1	2	3	4	5
3- Çalışma motivasyonum düşük olduğu için ödev yapma ve sınavlara hazırlanma gibi görevlerimi yapmayı ertelerim	1	2	3	4	5
4- Gereksiz mazeretlerle sınavlara hazırlanmayı son güne kadar geciktiririm	1	2	3	4	5
5- Beni harekete geçirecek güç olmadığı için akademik görevlerimi yapmayı, başka güne ertelerim	1	2	3	4	5
6- İşlerimi öncelik sırasına göre belirlemediğim için akademik görevlerimi yapmayı son güne bırakırım	1	2	3	4	5
7- Ödev teslim tarihinin yaklaşmasına rağmen ödevlerimi yapma isteğim olmuyor	1	2	3	4	5
8- Akademik görevlerimi yapma isteğim olmadığı için onları yapmayı son anlara bırakırım	1	2	3	4	5
9- Vicdan azabı çeksem de zamanımın çoğunu ders çalışmak yerine keyif verici aktivitelerle geçiririm	1	2	3	4	5
10- Yetersiz güdülenmeden dolayı sınavlara son günlerde çalışırım	1	2	3	4	5
11- Kendime bu kez ders çalışmaya başlayacağım deyip de yine ders çalışmayan biriyim	1	2	3	4	5
12- Ben bir zaman israfçısıyım	1	2	3	4	5
13- Çokça çaba harcattıran akademik görevleri yapmayı, son ana bırakırım	1	2	3	4	5
14- Sosyal aktivitelere (film izlemek, gezmek, oyun vb.) bolca zaman ayırdığım için akademik görevlerimi yapmayı son ana bırakırım	1	2	3	4	5
15- Önemli akademik görevlerimi bile son anlarda yaparım	1	2	3	4	5
16- Akademik görevlerimi yapmaya başladığımda, kendimi motive edemem	1	2	3	4	5
17- Başarısız olma kaygısından dolayı ders çalışma ya da sınavlara hazırlanma gibi sorumluluklarımı yapmayı geciktiririm	1	2	3	4	5
18- Sadece ders çalışmaya başlamak bile uzun zamanımı alır	1	2	3	4	5
19- Akademik görevlere ne kadar zaman ayıracağımı önceden planlarım	1	2	3	4	5
20- Uzun zaman alacak ödevleri, hemen yapmaya başlarım	1	2	3	4	5
21- Yapılması kolay olan akademik görevleri hemen yapıp aradan çıkarırım	1	2	3	4	5
22- Üzerinde düşünmeye sevk eden akademik görevleri sevdiğim için onları zamanında yaparım	1	2	3	4	5
23- Üstesinden gelebileceğim dersleri zamanında yaparım	1	2	3	4	5
24- Ödevlerimi zamanında teslim etmek için gerekli azmi gösteririm	1	2	3	4	5
25- Yaparken zevk alacağım akademik görevleri, hemen yaparım	1	2	3	4	5
26- Eğer verilen ödevlerin yapılması zevkli ise, hemen yapmaya başlarım	1	2	3	4	5
27- İlgimi çeken akademik görevleri, zamanında yaparım	1	2	3	4	5
28- Beni çok uğraştıracak olsa bile akademik görevlerimi zamanında yaparım	1	2	3	4	5
29- Verilen akademik görevler zor da olsa zamanında yaparım	1	2	3	4	5
30- Bana bir şeyler kazandırmayacağımı düşündüğüm öğretmenin verdiği akademik görevleri yapmayı ertelerim	1	2	3	4	5
31- Baskıcı öğretmenlerin verdiği akademik görevleri yapmayı ertelerim	1	2	3	4	5
32- Öğrenmeye bir şeyler kazandırmak yerine dersi boş geçirmeye çalışan hocaların verdiği ödevleri yapmayı son güne kadar ertelerim	1	2	3	4	5
33- Sevmediğim öğretmenlerin ödevlerini, zamanında yapmam	1	2	3	4	5
34- Dersine gereken önemi vermeyen öğretmenin verdiği ödevleri yapmayı son ana kadar ertelerim	1	2	3	4	5
35- Sınava hazırlanırken çalıştığım yerleri tekrar tekrar çalışmaktan dolayı diğer sınavlara hazırlanmakta gecikirim	1	2	3	4	5
36- Ödevlerim üzerinde tekrar tekrar düzeltmeler yaptığım için ödevlerimi zamanında yetiştiremememe riskim olmuştur	1	2	3	4	5
37- Ödevlerimi en iyi şekilde yapayım derken, ödevleri bitirmeyi son güne kadar geciktiririm	1	2	3	4	5
38- En iyisini, en güzelini yapma düşüncesi bile ders çalışmaya başlamamı geciktirir	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı : GÖRAL, Şenol
 Uyuğu : T. C.
 Doğum Tarihi : 12.02.1987 / Senirkent
 Medeni hali : Bekâr
 Telefon : +90 (312) 202-3651
 Faks : +90 (312) 202-3696
 e-Posta : senolgoral@gazi.edu.tr



Eğitim Derecesi	Okul Programı	Mezuniyet yılı
Doktora	Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı	Devam ediyor
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı	2013
Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Rekreasyon Bölümü	2010
Lise	Gazi Lisesi	2004

İş Deneyimi	Çalıştığı Yer	Görev
2011 - devam ediyor	Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Rekreasyon Bölümü	Araştırma Görevlisi
2016	State University of New York - Brockport The College at Brockport Kinesiology, Sport Studies, & Physical Education	Assistant Scholar

İş Deneyimi	Çalıştığı Yer	Görev
2013	State University of New York - Brockport The College at Brockport Kinesiology, Sport Studies, & Physical Education	Assistant Scholar
2010-2011	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi - Muğla Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığı Daire Başkanlığı	Grafik Tasarım
2010-2007	Delta Yurtdışı Eğitim - Muğla Kültürel Değişim Programları Birimi	Danışman

Yabancı Dil

İngilizce	(Akıcı)
İspanyolca	(Başlangıç)

Yayınlar

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

1. Karaküçük, S., Ayyıldız Durhan, T., Aksın, K., Göral, Ş., Akgül, B. M. (2019). Oryantiring Sporcularının Ciddi Boş Zaman Perspektifleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17 (4), 296-318.
2. Akgül, B. M., Birinci, C., Göral, Ş., Karaküçük, S. (2017). An investigation of ecocentric and anthropocentric attitudes and antipathy towards environment in athletes. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3405
3. Yıldız, M., Pala, A., Biner, M., Göral, Ş. (2016). Examining Of Individual and Team Sports Athletes Notion About Doping. *International Refereed Journal Of Orthopaedics Traumatology and Sports Medicine* (6), 1-1., Doi: 10.17372/OTSHD.2016616641.
4. Akgül, B. M., Göral, Ş., Karaküçük, S. (2016). An Examination on the Recreational Use of Internet by Research Assistants Off duty or Off education According to Several Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 181-191.
5. Akgül, B. M., Ertüzün, E., Göral, Ş. (2015). Use Of Online Social Networks Amongst Recreation Majoring University Students. *International Refereed Journal Of Research On Economics Management* (4), 143-143.
6. Göral, K., Göral, Ş. (2015). Kadın Futbolcularda Sprint Sürati, Dikey Sıçrama ve Kuvvet Parametreleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 116123.

7. Göral, Ş., Karaküçük, S. (2015). Effects of Leisure Time Spent on Internet to University Students Happiness Levels. *International Journal of Psychiatry and Psychological Researches*, 2(2), 47-47.
8. Zorba, E., Göral, K., Göral, Ş. (2014). Elit Hentbolcularda Bazı Fiziksel Uygunluk Parametreleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Uluslararası Bilim, Spor ve Kültür Dergisi* (1), Doi: 10.14486/IJSC75.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler

1. Göral, S., Ayyıldız Durhan, T., Aksel, Z. M., Karaküçük, S. (2019). Boş Zaman Eğitimi Açısından Akademik Erteleme Davranışının Değerlendirilmesi, *17. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi* (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum).
2. Ayyıldız Durhan, T., Göral, Ş., Karaküçük, S. (2019). Boş Zaman Eğitimi ve Genel Yetkinlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Ankara Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi* (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
3. Akgül, B.M., Akbulut, B., Ayyıldız Durhani T., Göral, Ş., Özdemir, A. S., Karaküçük, S. (2018). Rekreatif Olarak Tango Yapan Bireylerin Ciddi Boş Zaman Perspektifleri, *16. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi* (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
4. Göral, Ş., Altın, M. Akgül, B.M., Karaküçük, S. (2018). Cumhuriyet Dönemi (Çağdaş) Türk Ressamların Eserlerinde Rekreasyon İzleri, *Uluslararası Rekreasyon ve Spor Yönetimi Kongresi - Geleceği Tasarlama Disiplinlerarası Bir Buluşma* (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
5. Akgül B. M., Göral, Ş., Ayyıldız Durhan, T., Arı, Ç., Karaküçük, S. (2017). Paintball Aktivitelerine Katılan Bireylerin Heyecan Arama ve Serbest Zaman Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *15. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*, 1652-1653. (Özet Bildiri/Poster).
6. Akgül, B. M. Ayyıldız Durhan, T., Göral, Ş., Karaküçük, S. (2017). Tercihler ve Engeller: Ankaradaki Açık Rekreasyon Alanları Üzerine Bir Çalışma. *15. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*, 1107-1108. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
7. Akgül B. M., Göral, Ş., Ayyıldız Durhan, T., Karaküçük, S. (2017). Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Durumları ile Sosyal Onay İhtiyaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *4. Rekreasyon Araştırmaları Kongresi*, 409 (Tam Metin Bildiri/Poster).
8. Akgül B. M., Ayyıldız Durhan T., Göral, Ş., Karaküçük, S. (2017). Oyunun E Hali - Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Durumlarının Araştırılması. *Uluslararası Balkan Spor Bilimleri Kongresi*, 425 (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

9. Akgül B. M., Göral, Ş., Karaman, M., Birinci, C., Ayyıldız, T., Karaküçük, S. (2016). Sporcuların Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevrenin Korunmasına Yönelik Antipatik Tutumlarının İncelenmesi. *14. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi* (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
10. Ayyıldız T., Karaman, M., Karaküçük, S., Göral, Ş. (2016). Darüşşafaka Spor Tesisi Üyelerinin Serbest Zamanda Algıladıkları Özgürlük ve Boş Zaman Engelleri Düzeylerinin İncelenmesi. *14. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi* (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
11. Göral, K., Mollaoğulları H., Göral, Ş., Metin, O. (2016). 11-12 Yaş Erkek Basketbolcularda Bazı Fiziksel Uygunluk Özelliklerinin İncelenmesi. *14. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi* (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
12. Akgül, B. M., Göral, Ş., Karaküçük, S. (2015). Examination of Research Assistants Non Work and Non Educaiton Related Recreational Internet Uses with Regard to Diverse Variables. *International Conference on Social Sciences and Education Researches* (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum).
13. Göral, K. Göral, Ş. (2014). Examination of the Relationship Between Sprint Speed Vertical Jump and Strenght Parameters of Female Soccer Players. *13th International Sport Sciences Congress*, 330-331. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
14. Akgül, B. M., Karaman, M., Ayyıldız, T., Göral, Ş., Başkan, A. H., Ertüzün, E. (2014). Evaluation of Perceived Freedom in Leisure and Life Satisfaction of Individuals Attending Fitness Centers Over a Different Variables. *13th International Sport Sciences Congress*, 176 (Özet Bildiri/Sözlü Bildiri).
15. Zorba, E., Göral, K., Göral, Ş. (2014). Examining Relationships Between Some Physical Fitness Parameters of Elite Handball Players, *3rd International Conference on Science, Culture and Sport*, 192 (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
16. Karakuş, S., Saygın, Ö, Sevindi, T, Göral, Ş., Göral, K (2011). Akademik ve İdari Personelin Rekreatif Etkinliklere Katılım Düzeyleri ile Beden Kitle İndekslerinin İncelenmesi Muğla Üniversitesi Örneği, *22. TAFISA Dünya Kongresi - Herkes için Spor: Köprüler Kurmak*, 157-158. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler

1. Karaküçük, S., Göral, Ş., Akgül, B. M. (2017). Rekreasyon Kısıtlayıcıları, *Rekreasyon Bilimi 2*, Gazi Kitabevi, Birinci Basım, 237-301, ISBN:978-605-344587-6, Türkçe (Bilimsel Kitap).
2. Göral, Ş., Karaküçük, S. (2016). Boş Zaman Tarihi, *Rekreasyon Tarihi*, Gazi Kitabevi, Birinci Basım, 5-42, ISBN:978-605-344420-6, Türkçe (Bilimsel Kitap).



GAZILI OLMAK AYRICALIKTIR

