

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

TAEKWONDO ANTRENÖRLERİNİN
STRESLE BAŞA ÇIKMA VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Şakir BEZCİ

Ankara
Aralık, 2010

<p>Şakir BEZCİ Aralık, 2010</p>	<p>TAEKWONDO ANTRENÖRLERİNİN STRESLE BAŞA ÇIKMA VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ</p>
-------------------------------------	--

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

TAEKWONDO ANTRENÖRLERİNİN
STRESLE BAŞA ÇIKMA VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Şakir BEZCİ

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜNAY

**Ankara
Aralık, 2010**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Şakir BEZCİ' nin "Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi, 27.12.2010 tarihinde, jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalında, Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Başkan:
Üye (Tez Danışmanı):
Üye :
Üye :
Üye :

ÖNSÖZ

Bu araştırma Türkiye'deki Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine yöneliktir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde değerli görüşleri ile beni yönlendiren, yardımlarını esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Mehmet GÜNAY'a teşekkür ederim.

Tezimin çeşitli aşamalarında her an desteğini gördüğüm, her türlü bilimsel yardımı esirgemeyen, aynı zamanda tezimin istatistiklerinde bana yardımcı olan, sevgili hocam Sayın Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya katılan antrenörlere, araştırma verilerinin toplanmasında yardımlarından dolayı antrenör arkadaşlarıma, tüm taekwondo camiasına ve adını yazamadığım bu çalışmada katkısı bulunan herkese çok teşekkür ederim.

Son olarak, taekwondo ve doktorayla uğraşmaktan onlara zaman ayıramadığım çocuklarım Hüseyin, Hilal, Emirhan ve eşim Sebahat BEZCİ' ye bana sabır gösterdiklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın tüm spor camiasına katkı sağlamasını dilerim.

Şakir BEZCİ

ÖZET

TAEKWONDO ANTRENÖRLERİNİN STRESLE BAŞA ÇIKMA VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

BEZCİ, Şakir

Doktora, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet Günay

Aralık-2010, 187 sayfa

Bu araştırmanın amacı taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışma, antrenörlerin stresle başa çıkma stratejilerinin ve problem çözme becerilerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesini de amaçlamaktadır.

Araştırmaya Türkiye Taekwondo Federasyonunun, 161’i 1. kademe, 175’i 2. kademe, 94’ü 3. kademe, 9’u 4. kademe ve 9’u 5. kademeye sahip 448 antrenör ($X_{\text{yaş}}=36.76\pm 7.13$) katılmıştır. Antrenörlerin 41’i kadın 407’si erkektir. Araştırmadaki veriler üç farklı ölçme aracından elde edilmiştir. Bu araçlardan birincisi, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formudur. İkincisi; Taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma stratejilerini belirlemek için Rosenbaum (1980) tarafından geliştirilen, Dağ ve Siva (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan ve güvenilirliği sınanmış “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, RÖGÖ”dir. Üçüncüsü ise; Taekwondo Antrenörlerinin problem çözme becerilerini belirlemek için, 1982 yılında Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan “Problem Çözme Envanteri” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada (f) frekans, (%) yüzde, (X) aritmetik ortalama ve (Ss) standart sapma analizleri kullanılmıştır. Ayrıca, ikili gruplar için bağımsız örnekler t-testi, üç veya daha fazla grupların olması durumunda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile irdelenmiştir. Problem çözme becerisi ve stresle başa çıkma stratejisi arasındaki ilişki Pearson Çarpımlar Moment Korelasyon tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışmada anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ alınmış ve istatistiksel analizler SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) programından yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma stratejileri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma stratejilerinde, cinsiyet, antrenörlük kademesi, antrenörlük yapma yılı, faal olarak antrenörlük yapma,

öğrenimleri, annenin-babanın öğrenimleri, BESYO'da öğrenim görme durumları, ailenin sosyo-ekonomik durumu, kaçınıcı çocuk oldukları, annenin-babanın tutumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine, taekwondo antrenörlerinin problem çözme becerilerinde, antrenörlük kademesi, antrenörlük yapma yılı, faal olarak antrenörlük yapma, öğrenimleri, annenin-babanın öğrenimleri, BESYO'da öğrenim görme durumları, ailenin sosyo-ekonomik durumu, annenin-babanın tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, ailenin kaçınıcı çocuğu olma ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim ve Öğretim, Taekwondo, Spor, Antrenör, Beden Eğitimi, Stres, Stresle başa çıkma, Problem Çözme.

ABSTRACT

THE STUDY OF RELATIONSHIP BETWEEN COPING STYLE WITH STRESS AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF TAEKWONDO COACHES

BEZCİ, Şakir

Ph. D. Thesis, The Science Department of Physical
Education and Sports Teaching

Thesis Supervisor: Prof.Dr. Mehmet Günay

December 2010, 187 pages

The purpose of this study was to investigate the relationship between coping style with stress and problem solving skills of taekwondo coaches. In addition, this study aimed to test coping style with stress and problem solving skills of coaches with regard to socio-demographic variables.

448 taekwondo coaches of Turkish Taekwondo Federation ($X_{age} = 36.76 \pm 7.13$) voluntarily participated in this study. 407 coaches are men and 41 are women. The data of this research were obtained by using three different instruments. The first one is a personal information form that was developed by the researcher. Second, "Rosenbaum's Learned Resourcefulness Scale", that was developed by Rosenbaum (1980) and adapted into Turkish by Dag and Siva (1991) was used to determine the coping strategies of Taekwondo coaches with stress. Third, "Problem Solving Inventory" that developed by Heppner and Petersen and adapted into Turkish by Sahin, Sahin and Heppner, was used to determine the problem solving skills. The frequency (f), percentage (%), arithmetic mean (X) and standard deviation analysis (SD) were used in this research. In addition, independent sample t-tests for groups of two and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) for groups of three or more were used. The relation between problem solving skills and strategies of coping with stress was analysed with Pearson's Products Moment Correlation technique. In this study the significance level was taken as $\alpha = .05$ and SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) program was utilized for the statistical analysis.

The results showed that there was no statistically significant relation between the strategies of coping with stress and problem solving skills of taekwondo coaches. In addition, the coping strategies of Taekwondo coaches with stress were not significantly differed with regard to gender, coaching degree, coaching year, actively coaching, education, education of parents, status of PES Education, family's socio-economic

status, being which one of the brothers/sisters, behavior of parents. In addition, there were not significant differences in the problem solving skills of taekwondo coaches, with respect to coaching degree, year of coaching, actively coaching, education, education of parents, PES education status, family's socio-economic status, behavior of parents. On the other hand, problem solving skills of coaches differed in terms of order of born and gender.

Keywords: Education and Training, Taekwondo, Sports, Coach, Physical Education, Stress, Coping with stress, Problem Solving.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları	5
1.6. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Stres Nedir	7
2.2. Stresin Aşamaları (Genel Uyum Sendromu)	10
2.3. Stresin Belirtileri.....	12
2.4. Stresin Sebep Olduğu Hastalıklar	13
2.5. Stres Kaynakları ve Stresin Nedenleri	15
2.6. Stresin Ölçümü	17
2.6.1. Objektif Testler	18
2.6.2. Fizyolojik ve Biyolojik Değişimler Yoluyla Stres Ölçümü.....	19
2.7. Stresle Başa Çıkma ve Stratejiler.....	19
2.7.1 Stresle Başa Çıkma Bireysel Stratejiler Ve Teknikler	22
2.8. Problem Nedir.....	26
2.9. Problemlerin Sınıflandırılması.....	28
2.10. Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi.....	29
2.10.1. Problem Çözme Basamakları.....	32
2.10.2. Problem Çözme Sürecinde Karşılaşılan Engeller	37

2.11. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar	40
2.11.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı	40
2.11.2. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli.....	41
2.11.3. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı	41
2.11.4. Karl Popper ve Problem Çözme	42
2.11.5. Mountrorse ve 5 Aşamalı Problem Çözme Yöntemi	42
2.11.6. Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	43
2.11.7. Thorndike ve Sınama-Yanımla Yoluyla Problem Çözme	44
2.11.8. Köhler ve İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme	44
2.12. Antrenör	45
2.12.1. Antrenörün Özellikleri	46
2.12.1.1. Zor Antrenörün Özellikleri	47
2.12.1.2. Aldırış Etmez Antrenörün Özellikleri.....	47
2.12.1.3. İşkolik Antrenörün Özellikleri	48
2.12.1.4. Sevecen Antrenörün Özellikleri.....	48
2.12.1.5. Otoriter Antrenörün Özellikleri	49
2.12.2. Antrenör Etik İlkeleri	49
2.12.3. Antrenörde Olması Gereken İletişim Becerileri	52
2.12.3.1. Etkileyici Konuşma ve İkna Etme Becerisi	52
2.12.3.2. Empati Kurma Becerisi.....	52
2.12.3.3. Dinleme Becerisi.....	53
2.12.3.4. Eğitici-Öğreticilik (Bilgilendirici) Becerisi	53
2.12.3.5. Geribildirimde Bulunma Becerisi	53
2.12.3.6. Pozitif Yaklaşım Becerisi	53
2.12.3.7. Zamanlama Becerisi	54
2.12.3.8. Beden Dilini Etkili Kullanma Becerisi	54
2.13. Taekwondo.....	55
2.13.1. Taekwondo ile İlgili Tanım, Kavram, Teknik ve Müsabaka	55
2.14. Stres, Stresle Başa Çıkma, Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar	58
2.14.1. Stresle Başa Çıkma İle İlgili Çalışmalar	58
2.14.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Çalışmalar	68
2.14.3. Sporda Stres ve Stresle Başa Çıkma ile İlgili Çalışmalar	97
2.14.4. Sporda Problem Çözme Becerileri İle İlgili Çalışmalar	99
BÖLÜM III.....	104

YÖNTEM	104
3.1. Araştırmanın Modeli.....	104
3.2. Evren ve Örneklem	104
3.3. Verilerin Toplama Araçları.....	104
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	105
3.3.2. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ).....	105
3.3.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE)	106
3.4.Verilerin Analizi	107
BÖLÜM IV.....	108
BULGULAR ve YORUM	108
4.1. Çalışma Grubundaki Taekwondo Antrenörlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Betimsel Bulgular	108
4.2. Taekwondo Antrenörlerin Stresle Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Bulgular..	115
4.3. Taekwondo Antrenörlerin Problem Çözme Becerileri İle İlişkin Bulgular.....	129
4.4. Taekwondo Antrenörlerin Stresle Başa Çıkma Stratejileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular.....	143
BÖLÜM V.	144
SONUÇ ve ÖNERİLER	144
5.1. Sonuçlar	144
5.1.1. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma İle Elde Edilen Bulgular Aşağıdaki Şekilde Özetlenmiştir.	144
5.1.2. Taekwondo Antrenörlerin Problem Çözme Becerileri İle Elde Edilen Bulgular Aşağıdaki Şekilde Özetlenmiştir.	145
5.1.3. Taekwondo Antrenörlerin Stresle Başa Çıkma Stratejileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki İle Elde Edilen Bulgular Aşağıdaki Şekilde Özetlenmiştir.....	147
5.2.Öneriler	147
KAYNAKÇA	150
EKLER	172

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Taekwondo Antrenörlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	108
Tablo 2. Taekwondo Antrenörlerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımları.....	108
Tablo 3. Taekwondo Antrenörlerinin Yaşamını En Uzun Süre İdame Ettirdiği Yere Göre Dağılımları	109
Tablo 4. Taekwondo Antrenörlerinin Antrenörlük Kademelerine Göre Dağılımları	109
Tablo 5. Taekwondo Antrenörlerinin, Antrenörlük Yapma Yılına Göre Dağılımları...	110
Tablo 6. Taekwondo Antrenörlerinin, Faal Olarak Antrenörlük Yapmalarına Göre Dağılımları	110
Tablo 7. Taekwondo Antrenörlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	111
Tablo 8. Taekwondo Antrenörlerinin Annesinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	111
Tablo 9. Taekwondo Antrenörlerinin Babasının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları .	112
Tablo 10. Taekwondo Antrenörlerinin Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu (BESYO)'da Öğrenim Görme veya Mezun Olmaya Göre Dağılımları	112
Tablo 11. Taekwondo Antrenörlerinin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Dağılımları	113
Tablo 12. Taekwondo Antrenörlerinin Kardeş Sayısına Göre Dağılımları	113
Tablo 13. Taekwondo Antrenörlerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olmasına Göre Dağılımları	114
Tablo 14. Taekwondo Antrenörlerinin Anne Tutumuna Göre Dağılımları.....	114
Tablo 15. Taekwondo Antrenörlerinin Baba Tutumuna Göre Dağılımları	115
Tablo 16. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Test Sonuçları.	116
Tablo 17. Taekwondo Antrenörlerinin Antrenörlük Kademelerine Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	117
Tablo 18. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Antrenörlük Kademesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	117
Tablo 19. Taekwondo Antrenörlerinin Antrenörlük Yılına Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	118
Tablo 20. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Antrenörlük Yılına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	118
Tablo 21. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Faal Olarak Antrenörlük Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Test Sonuçları	119
Tablo 22. Taekwondo Antrenörlerinin Öğrenim Durumuna Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	120
Tablo 23. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Antrenörün Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları....	120
Tablo 24. Taekwondo Antrenörlerinin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	121
Tablo 25. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları....	122

Tablo 26. Taekwondo Antrenörlerinin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	123
Tablo 27. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	123
Tablo 28. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin BESYO'da Öğrenim Görmeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Test Sonuçları	124
Tablo 29. Taekwondo Antrenörlerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	124
Tablo 30. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları .	125
Tablo 31. Taekwondo Antrenörlerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olma Durumuna Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	126
Tablo 32. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	126
Tablo 33. Taekwondo Antrenörlerinin Annelerinin Tutumuna Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	127
Tablo 34. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Annenin Tutumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	127
Tablo 35. Taekwondo Antrenörlerinin Babalarının Tutumuna Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	128
Tablo 36. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Babanın Tutumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	128
Tablo 37. Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Test Sonuçları	129
Tablo 38. Taekwondo Antrenörlerinin Antrenörlük Kademelerine Göre Problem çözme becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	130
Tablo 39. Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Antrenörlük Kademelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	131
Tablo 40. Taekwondo Antrenörlerinin Antrenörlük Yılına Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	131
Tablo 41. Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Antrenörlük Yılına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	132
Tablo 42. Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Faal olarak Antrenörlük Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Test Sonuçları	133
Tablo 43. Taekwondo Antrenörlerinin Öğrenim Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	133
Tablo 44. Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Antrenörün Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	134
Tablo 45. Taekwondo Antrenörlerinin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	135
Tablo 46. Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	135

Tablo 47. Taekwondo Antrenörlerinin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	136
Tablo 48. Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	137
Tablo 49. Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin BESYO'da Öğrenim Görmeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Test Sonuçları	138
Tablo 50. Taekwondo Antrenörlerinin Ailenin Sosyo- Ekonomik Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	138
Tablo 51. Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Ailenin Sosyo- Ekonomik Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları .	139
Tablo 52. Taekwondo Antrenörlerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olma Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	139
Tablo 53. Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerileri İle Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	140
Tablo 54. Taekwondo Antrenörlerinin Annelerinin Tutumuna Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	141
Tablo 55. Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Annenin Tutumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	141
Tablo 56. Taekwondo Antrenörlerinin Babalarının Tutumuna Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	142
Tablo 57. Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Babanın Tutumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	142
Tablo 58. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Sonuçları	143

KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	:	Türk Dil Kurumu
GSGM	:	Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü
APA	:	Amerika Birleşik Devletleri Psikoloji Derneği
TTF	:	Türkiye Taekwondo Federasyonu
RÖGÖ	:	Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği
PÇE	:	Problem Çözme Envanteri

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insanın, fiziksel ve ruhsal sınırlarının zorlanması ve tehdit edilmesi karşısında, değişik tepkiler ile bu değişime uyum sağlama çabalarına girmesi kaçınılmazdır. Günümüzde değişim o kadar çok ve hızlı yaşanmaktadır ki, insanlar, hangi sosyal ortamda olurlarsa olsunlar ve hangi işi yaparlarsa yapsınlar yaşamlarının büyük bir bölümünü kendi sınırlarını zorlayarak sürdürmek zorundadır. Dolayısıyla tüm insanlar stresli bir ortamda yaşamak zorunda kalmaktadır. Bu nedenle de stres kavramı, günlük yaşantımızda ve iş hayatımızda çok sık karşılaştığımız bir kavram haline gelmiştir (Aydın, 2004).

Stres, onu zihninde taşıyan kişiye özgüdür (Baltaş ve Baltaş, 2002). En basit gözlemde dahi, kişilerin aynı olaya farklı tepki ve yaklaşımlarının olduğu görülmektedir. İnsan bir gün dış ortamdan gelen uyarılara gülüp geçerken, bir başka gün aynı olaylara sert tepkiler verebilmektedir. Bu farklılık zihinsel şartlardan, sosyal şartlara kadar uzanan değişkenlerden kaynaklanır. Örneğin, ilkel toplumlarda, tehlikeli bir hayvan, ateş bulamamak, stres kaynağı iken, modern toplumlarda stres kaynakları çok farklı boyutlara ulaşmıştır. Günümüzde; fazla sorumluluk altına girmek, fiziksel görüntü konusunda endişeli olmak, yetersiz kişisel performans, mesleki başarıyla ilgili endişeler, iş tatminsizliği, dinlenme ve eğlenmeye fazla vakit ayıramamak, çok fazla iş yükünün olması, yalnızlık duygusu, reddedilme korkusu, günlük yaşamdaki değişim süreci ile birlikte yapmak zorunda olduğumuz sorumluluk ve görevler (anne baba rolü, patron veya çalışan rolü, arkadaş rolü, eş rolü vb.) stresin kaynakları olarak gösterilmektedir. (Yaylacı, 2005). Bu farklı stres kaynakları kişiye sıkıntı verecek, yeniden uyum sağlamasını gerektirecek, alıştığı yaşam ve çözüm biçimlerini sorgulatacak ve/ya da değiştirecek nitelikteyse birey, bu zorlu olayın üstesinden gelmek

ve rahatlayıp uyum sağlamak için çabalayacaktır. Bu noktada stresle başa çıkma kavramı önem kazanmaktadır (Basut, 2006).

Stresle baş etmek için birçok kişi stres karşısında sigaraya, yemeğe, alkole ya da bunlardan birkaçına başvurmaktadır (Lazarus, 1985). Bunun yanı sıra, yazılı kaynaklarda stresle başa çıkmak için kullanılacak stratejiler beden, zihin ve davranışla ilgili olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. İlk grupta gevşeme teknikleri, değişik beden egzersizleri ve beslenme biçimleri yer alır. İkinci grupta zihinsel başa çıkma yolları, uyumsuzluğa yol açan inançlarla uğraşma ve zihinsel düzenleme teknikleri bulunur. Davranış biçiminin değiştirilmesi, güvenli girişkenlik eğitimi ve zaman düzenlemesi teknikleri ise üçüncü gruptaki davranışçı başa çıkma yollarını oluşturmaktadır (Şahin, 2002a).

Fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan ani değişikliklerle karşı karşıya kalan birey bunlarla birlikte yeni problemlerle de yüz yüze gelmektedir. Stresle başa çıkmak aslında, bireyin karşılaştığı bu ani değişiklikleri yani problemleri çözme becerisine dayanır. Problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada bir engelle karşılaşma durumudur. Engellenme hedefe ulaşmayı güçleştirmektedir. Bu problemler matematik ya da fen derslerindeki gibi alışılmış problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler gibi karar verilmesi zor konularda oluşan türde sorunlardır. Böyle bir durumda problem çözme, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır. Problem ile başa çıkmada, kişinin problemleri çözme yeteneği, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve büyük ölçüde probleme odaklanmasına bağlıdır (Akt: Arslan, 2001).

Güçlükler ve yoğun baskılı ortam içinde gerçekleşen spor eylemleri de bu eylemler içerisinde yer alan bireylerin stresle karşılaştığı, stresle başa çıkmak için etkili ve verimli bir strateji belirlemesini ve aynı zamanda engellemeler karşısında problemleri çözme yeteneğine sahip olması gereken bir ortamdır. Sporda stres ve stresle başa çıkma stratejileri ile ilgili çalışmalar (Goldsmith ve Williams, 1992; Kyriacou, 1989; Martens, Vealey, ve Burton, 1990; Rainey, 1995) ele alındığında, bu çalışmaların ağırlıklı sporcular üzerinde yapıldığını söylemek mümkündür. Spor ortamının diğer parçası olan hakemler ve antrenörler üzerine yapılan çalışmalar ise, sporcularla karşılaştırıldığında daha azdır. Antrenörlük mesleği de en stresli meslekler arasındadır. Antrenörlük mesleğinin getirdiği stres antrenörü ve çevresini etkileyecektir. Bu etkilenme sonucu antrenörlerin kendilerine güvenleri zedelenebilir, dikkat ve

konsantrasyon problemleri yaşayabilirler. Antrenörler, sporcularının hayatlarının büyük bir bölümünde başrolleri oynayan kişilerin başında gelmektedir. Rolünü iyi oynayan antrenörün, sağlıklı, girişimci, araştıran, sorgulayan ve daima iyiye güzele ulaşmada kendini gerçekleştiren, başarılı sporcular yetiştirmesi olasıdır. Antrenörlerin sporcu üzerindeki rolü ve etkisi düşünüldüğünde, bu araştırma taekwondo antrenörünün stresle başa çıkma ve problem çözme becerilerinin olumlu hale gelmesi ve antrenman-müsabaka sürecinde antrenör geriliminin olumsuz etkilerini azaltması açısından önem taşımaktadır.

Ülkemizde taekwondo uluslararası alanda çok geniş kitlelere hitap eden ve en çok ilgi gören spor dallarından biri olmuştur. Bu yoğun ilgi tüm taekwondo camiasını (Antrenör, hakem, sporcu, kulüp, salon, milli takım) en iyi olma uğraşısı içine itmiştir. Yurtdışında başarılı olan Taekwondo Milli Takımımızın başarısının en önemli kaynağı ise özverili bilimsel çalışmalarıdır.

Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın problemini; Taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma stratejileri ve problem çözme becerilerini belirlemek ve bu beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma ve problem çözme becerilerini belirlemek ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi incelenmektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Antrenörlerin stresle başa çıkma stratejileri;

1.1. Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Antrenörlük kademesine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Antrenörlük yapma yılına göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Faal olarak antrenörlük yapma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Antrenörün öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.6. Annenin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.7. Babanın öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.8. Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda (BESYO) öğrenim görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

- 1.9. Ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.10. Ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.11. Annenin tutumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.12. Babanın tutumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. Antrenörlerin problem çözme becerileri,
 - 2.1. Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.2. Antrenörlük kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.3. Antrenörlük yapma yılına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.4. Faal olarak antrenörlük yapma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.5. Antrenörün öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.6. Annenin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.7. Babanın öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.8. Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda (BESYO) öğrenim görme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.9. Ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.10. Ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.11. Annenin tutumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.12. Babanın tutumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 3. Antrenörlerin stresle başa çıkma stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Stres ve problem yaşamımızın her aşamasında ortaya çıkmaktadır. Stresin ve problemin ortadan kaldırılması gerçekte hayatın bizzat kendisini ortadan kaldırmak anlamına gelir. Öyleyse stres ve problemle yaşamayı öğrenmek ve kontrol altına alarak yıkıcı etkilerini en aza indirmek ve yapıcı yönde kullanmak gerekir. Antrenörlük mesleği de en stresli meslekler arasındadır. Antrenörlük mesleğinin getirdiği stres antrenörü ve çevresini etkileyecektir. Bu etkilenme sonucu taekwondo antrenörlerinin kendilerine güvenleri zedelenebilir, dikkat ve konsantrasyon problemleri yaşayabilirler.

Taekwondo sporunun can damarı olan antrenörlerde stres ve problem kaynaklarının belirlenmesi, daha iyi bir eğitim ortamı oluşturabilmek için şarttır. Antrenörün stresle başa çıkma ve problem çözme becerilerinden kaynaklanan verimsizliği doğrudan sporcuları, sporcular da doğrudan toplumu etkilemektedir. Bu nedenle stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri için veya bunları yönetmek için; stres ve problemin ne olduğu, sebep ve sonuçlarının neler olabileceği ve stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri için neler yapılması gerektiği açıkça belirlenmelidir. Etkili bir stresle başa çıkma ve problem çözme becerisi; antrenörlerin fiziki ve zihni dengesini sağlar, karar verme yeteneğini artırır, spor tatminini kolaylaştırır ve verimliliğini artırır.

Bu araştırma; Taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve her ikisinin de ele alınan bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemesi bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca, taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri kazanmaya yönelik önlemler alınmasına katkıda bulunması ve spor teşkilatı içinde diğer spor branşlarında da konu üzerinde yeni araştırmalar yapılmasına yol gösterme açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, Türkiye Taekwondo Federasyonuna bağlı 2010 yılında tüm faaliyetlerde antrenörlük yapmak için, antrenör gelişim seminerine katılan 1. 2. 3. 4. 5. kademe antrenörler ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırmanın verileri Stresle Başa Çıkma “RÖGÖ Envanteri” ve “Problem Çözme Envanteri”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlandırılmıştır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada kabul edilen varsayımlar aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerin ölçeklerde yer alan maddelere içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Stres: Lazarus'a göre stres "insanlar üzerinde fizyolojik, sosyal ve psikolojik sistemlerde rahatsızlık yaratabilecek aşırı taleplerin sonucu" olarak tanımlanmıştır (Akt. Şengül, 1999, s.6). Stres, organizmanın fizik ve ruhsal sınırlarının zorlanması ve tehdit edilmesiyle ortaya çıkan bir durumdur (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Stresle başa çıkma: Stres faktörlerinin oluşturduğu duygusal gerilimi azaltma, yok etme ya da bu gerilime dayanma amacı ile gösterilen davranış veya duygusal tepkileri güçlendirmektir (Güney, 2001). Bireyin yaşantısını tehdit edici olarak algıladığı bir durumda, kendisini daha iyi bir duruma getirmek için, durumu kontrol etmesini ve davranış örüntüsünü içeren çabaların tümüdür (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Problem: Giderilmek istenen her güçlük bir problemdir. Bireyi, fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden, birden çok çözüm yolu olasılığı görünen her durum bir problemdir (Karasar, 2000, s.54).

Problem çözme becerisi: Kişiyi çözüme götürecek kuralların edinilip, kullanıma hazır kılınabilecek ölçüde birleştirilerek bir problemin çözümünde kullanılabilme düzeyidir (Bilen, 1999).

Antrenör: Sporcuların ferdi ve toplu olarak, uluslararası kural ve tekniklere uygun olarak eğitilmesini sağlayan, sporun esaslarını, teknik prensiplerini ve kurallarını öğreten ve alanındaki gelişmeleri takip eden kişiye antrenör denilmektedir. (GSGM, Madde 4). Bu çalışmada antrenör terimi taekwondo antrenörlük belgesine sahip olan ve kurslara katılan antrenörleri tanımlamak amacı ile kullanılmıştır.

Taekwondo: Taekwondo kelime anlamıyla el ve ayaklarla uygulanan savunma ve vuruş tekniklerinden oluşan, sporcuda ahlaki değerlerin yüceltilmesine katkıda bulunan bir spor dalıdır (TTF, 2010). Aynı zamanda olimpiyatlarda da yer alan bir spor dalıdır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde stres, problem çözme, antrenör, taekwondo konularını kapsayan kuramsal çerçeveye ve ardından yurt içi ve yurt dışı literatür taranarak, çalışmalara ait sonuçlara yer verilmiştir.

2.1. Stres Nedir

Stres terimi uzun süredir çok yaygın olarak kullanılmakla birlikte tek ve yeterli bir tanımı yapılamamıştır. Stres kavramı Latince “estrica”, eski Fransızca “estrece”, sözcüklerinden gelmektedir. Kavram 17. yüzyılda felâket, belâ, musibet, dert, keder, elem anlamlarında kullanılmıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda kavramın anlamı değişmiş ve güç, baskı, zor gibi anlamlarda objelere, kişiye organa ve ruhsal yapıya yönelik olarak kullanılmıştır. Buna bağlı olarak da stres nesne ve kişinin bu tür güçlerin etkisiyle biçimin bozulmasına, çarpıtılmasına karşı bir direnç anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Baltaş ve Baltaş, 2008). 20. yy. a gelindiğinde ise stres, insanların yaşam biçimi ve standartlarına bağlı olarak giderek yaygın bir hal almıştır.

Çok eskiden beri fizik biliminde; “maddenin kendi üzerine uygulanan güce gösterdiği tepki” anlamında kullanılan stres terimi; son 20 yılda tıp, fizyoloji, sosyoloji, psikoloji, psikiyatri alanlarında ve gündelik yaşamda herkesin kullandığı popüler kavramlarından biri haline gelmiş, kitle iletişim araçlarında sıklıkla yer verilen “medyatik” bir sözcük olmuştur ([http://www.sagmer.hacattepe.edu.tr.](http://www.sagmer.hacattepe.edu.tr;); http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=1787&baslik=stres_ve_bas_etme_yollari). Medyatikleşen bu durum karşısında, konu üzerinde birçok araştırma yapılmasına neden olmuştur.

1930’larda stresin psikolojik yönü üzerinde araştırmalar yapan Walter Cannon, stresi organizmanın normal şartların devamlılığı olan “homeostasis” in dışına çıkması olarak tanımlamıştır (Akt. Lazarus ve Folkman, 1984, s.2). Ayrıca Cannon, organizmanın strese karşı verdiği “savaş veya kaç” (fight or flight) kuramını bilim dünyasına kazandırmıştır (Akt. Greenberg, 2004, s.16).

1936 yılında ise Hans Selye stres kavramına biyolojik bir yaklaşım getirmiştir. Selye’nin kuramına göre bütün vücudu etkileyen değişiklikler stresin biyolojik

sonucudur. Bu sonuçlar bir veya daha fazla uyarıcı tarafından ortaya çıkar. Canlı organizmayı etkileyen her değişiklik bir uyarıcı veya stresördür (Selye, 1950, s.7–12). Selye'nin çok yaygın olarak benimsenen tanımına göre stres memnuniyet verici olup olmadığına bakmaksızın, her türlü isteme bedeninin uyum sağlamak için gösterdiği yaygın tepkidir. Selye'nin tanımı bir stres tepkisinin uyanmasında hem memnuniyet verici hem de sıkıntı oluşumlarının etkili olduğunu işaret etmektedir. İnsan bedeni genel olarak zevkli ve zararlı olaylar arasındaki farkı ayırt edemez. Her iki farklı durumda da beden, aynı işlevini yerine getirmektedir. Bu nedenle hem memnuniyet verici hem de olumsuz uyaranlar altında bedeninin gösterdiği stres tepkisi aynıdır (Allen, 1983, s.3). Selye daha sonra yaptığı araştırmalar sonucunda literatürde “Genel Uyum Sendromu (GAS)” olarak bilinen stres kuramını ortaya koymuştur (Selye, 1950, s.7–12).

Richard Lazarus stresi psikolojik yönleriyle analiz etmiştir. Lazarus'un stres modeline göre; stres, birey ile çevresi arasındaki karşılıklı etkileşim sonucu ortaya çıkan dinamik bir süreçtir. Stres, çevresel olaylar içerisindeki uyarıcılar veya tepkiler tarafından tanımlanır. Örneğin organizmaya yıkım derecesinde zarar veren durumlar, hastalık hali veya gün içerisinde işte yaşanan stres halleri, bireyin değerlendirmesine göre gerginlik yaratabilen faktörler içerisinde yer alır (Lazarus ve Folkman, 1984, s.21).

Organizma dış ve iç ortamdan kaynaklanan etkenlerle sürekli iletişim ve etkileşim durumundadır. Belirli bir ölçü ve sınırdan sonra bu etkenler organizmanın uyumunu bozar (Köknel, 1978, s.8). Dolayısıyla stres, insan vücudunda yer alan kimyasal bir süreç olmakla birlikte, aynı zamanda vücudun çevreden gelen baskılara uyum sağlamasının normal bir sonucudur. İnsanların rahatlığı ve huzuru için bir tehlike işareti veya bir uyarıcı olarak algılanan olaylara karşı gösterilen fizyolojik ve psikolojik tepkidir.

Stres, çeşitli şekillerde ortaya çıkar. Bazı stresler keskindir. Bunlar hayatımızdaki değişikliklerle oluşur ve vücut dengesini değiştirir. Hastalık, boşanma, fazla mesai, evlilik, mezuniyet, uyku saatinin değişmesi v.s. şeklinde kendini gösterir. Bazı stresler ise ardı ardına gelişir, bunlar da birçok yaşam değişikliğinin belli bir süre boyunca ardı ardına yaşanması sonucu ortaya çıkar. Kişisel felaketlerin birbiri ardına bir hafta, bir ay hatta bir yıl boyunca peş peşe yaşanması buna en güzel örnektir. Kronik stresin ise değişimle bağlantısı yoktur. Kronik stres insanın bedeni, akli ve ruhu üzerinde uzun erimli, devamlı bir strestir (Adamson, 2006, s. 15–25). Enerjinin belli bir kısmını düzenli olarak tüketen her sorun bir kronik stres kaynağı olabilir. Suyun kayayı aşındırdığı gibi kronik stres de bizi günden güne yıpratır (Altıntaş, 2003, s.24). Gövdenin

işlevini yitirmesine neden olur. Stresin en kötü sonucu ise gövdeyi bütünüyle durdurmayıp başka başka bölümlerini zorlamasıdır. Bu cilt, mide, kalp hatta huy bile olabilir. Her ne olursa olsun daha verimsiz olmaya, fiziksel ve psikolojik açıdan daha kötü hissetmeye neden olur (Makin ve Lindley 1996, s.89).

Stres bireyin esenliği ve huzuru için bir tehlike işareti veya bir uyarı olarak algılanan ve ele alınan olaylara gösterilen belirgin olmayan fizyolojik ve psikolojik tepki olarak da tanımlanabilir (Ertekin, 1993a, s.5). Bireyin gereksiniminden vazgeçmesine ya da bir tepkide bulunmasına zorlayıcı, bireyin içinden ve dışından gelen ve çoğu zaman bireyde gerilime, üzüntüye, çöküntüye yol açan bir güçtür (Başaran, 2000, s.106). Stres, insanın dengesini bozabilecek bütün unsurları kapsayan bir özelliğe sahiptir (Güney, 2001, s.514).

Stres insanların yaşantılarını oldukça yakından etkilemektedir. Strese karşı belirli bir oranda bilinç geliştirilmesi ve duyarlı olunması insanların çevrelerine daha iyi uyum sağlamalarına neden olacaktır. Stres oluşturan temel etkenlerin ne olduğunun bilinmesi, bunlara karşı alınacak önlemlerin de neler olabileceğine ışık tutacaktır. Stresin yönetilebilir ve denetlenebilir olması bu önlemlerin uygulanmasında insanları cesaretlendirmektedir (Durna, 2006).

Yaygın inanışın aksine stres her zaman kötü bir şey değildir, o yaşamımıza renk katan etkili bir güdeleyici olabilmektedir. Nitekim stres, vücudun içinde oluşan bir takım değişikliklerle ortaya çıkan bir olgudur. “Organizmanın oluşmasıyla birlikte vardır ve stresin yokluğu ölüm demektir” (Artan, 1986, s.52).

Selye’ye göre de stres her zaman zarar verici, kötü ve kaçınılması gereken bir durum olarak görülmemelidir. Terfi etmek, ün kazanmak, evlenmek gibi insanların ulaşmak istedikleri amaçlarla ilgili olaylarda yaşananlar olumlu stres (eustress); ölüm, işsizlik, mesleğinde ilerleme gösterememe gibi engellemeler ve kayıplarla ilişkili olaylarda olumsuz stres (distress) katagorisinde toplanabilir. Olumlu stresler bireyi güdeleyici ve teşvik edici bir rol oynarlar. Stres iyi (good) ve kötü (bad) stres olarak ele alınır. İşte ilerleme gibi istenilen fırsatları yakalamadaki zorluklar iyi stres, olumsuz yaşam deneyimleri (eşin ölümü gibi) kötü strestir (Selye, 1957, s.70).

Stres, yalnızca olumlu düzeyin altında kaldığı ya da üstüne çıktığı durumlarda sorun haline gelir. Olumlu stres düzeyinde birey, performansını en üst noktada tutabilirken, olumsuz stres düzeyinde yaşanan stres ya çok az ya da çok fazladır. Her iki durumda da stresle ilişkili kaygı, öfke, depresyon, uyku düzeninin bozulması, ilişkilerde gerginlik yaşanması, iştahta değişimler ve benzeri belirtiler görülmektedir. Başka bir

ifadeyle strese bağlı olumsuz belirtiler, bireyin hem genel sağlık durumu hem de iş performansı üzerinde pek çok zararlı sonuçlar doğurabilmektedir.

Stresle başarılı bir biçimde yaşamak için yaşamımızdaki stres kaynaklarını, bunlara karşı bedensel ve duygusal yanıtlarımızın mantıklı ve yararlı mı yoksa kontrol sağlamamızı ve stresle baş etmemizi engelleyici mi olduğunu bilmemiz gerekir (Wilkinson, 2005, s.1–3).

Yukarıdaki araştırmacıların stres kavramına yükledikleri anlamlar değişiklik göstermekte olup stresi tek bir cümle ile tanımlamak zordur. Stres ile ilgili yapılan tanımların bir kısmı uyarıcıları vurgularken bir kısmı da stresin psikolojik ve davranışsal yönü üzerinde durmuşlardır. Açıklamalara bakıldığında sonuç olarak stres, her insanda bulunması gereken ve uygun düzeyde olduğu zaman yararlı olan, aşırı düzeyde olduğu zamanlarda ise zararlı olan fiziksel ve psikolojik bir durumdur.

2.2. Stresin Aşamaları (Genel Uyum Sendromu)

Bir biyolog olan Selye'de stresi, uyarıcılara karşı gösterilen genel tepkiler olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmacıya göre, tüm stres kaynaklarına karşı beden tarafından verilen ortak cevaplar söz konusudur. Selye, bu ortak cevapları “Genel Uyum Sendromu” olarak tanımlamaktadır (Selye, 1975, s.14; Jones ve Bright, 2001, s.5). Genel Uyum Sendromu üç aşamadan oluşmaktadır.

Alarm Aşaması (Alarm Reaction): Stresin bu ilk aşamasında direnç, normal zamanlara oranla daha düşüktür, yani kişi gafil avlanmaktadır (Akman, 2004). Beden bir stresle karşı karşıya geldiğinde bir alarm reaksiyonuyla karşılık verir (Selye, 1957, s.31–33). Stresin ilk belirtileri karşısında bu aşama gözlenir. Organizma bedenin stresle savaşması için endokrin bezlerinden hormon salgılayarak kendini hazırlar. Kanda şeker oranının artması, kasların gerilmesi, kalp atışlarının hızlanması solunumun sıklaşması, göz bebeklerinin büyümesi bu aşamada görülür (Balcı, 2000, s.21–22). Bu aşamada beyin, dikkatinin büyük bir kısmını şiddetli fiziksel hareket için hazırlamaya yöneltmiştir. Bir panik durumunda etkin bir biçimde düşünemeyişimizin nedenlerinden biri de budur (Artan, 1986, s.53). “Eğer karşıdan karşıya geçerken üzerinize doğru hızla gelen bir araç fark ederseniz, adımlarınız hızlanır ve koşmaya başlarsınız. Bu, vücudunuzun strese alarm olarak tepkisidir” (Karadavut, 2005, s.26). Stresin etkisi ortadan kalktıktan sonra daha değişik kimyasal olaylar zinciri ortaya çıkmaktadır. Sinir

sisteminin sempatik dalı hareketsizleşirken para-sempatik dal harekete geçmeye başlamaktadır. Para-sempatik sinir sistemi vücudu hareketsizleştirme, diğer bir deyişle organları düşük heyecan düzeyine indirme etkisine sahiptir (Artan, 1986, s.53). Sempatik sinir sisteminin devreye girdiği bu aşamada beden “savaş ya da kaç tepkisini” ortaya koymaktadır. (Selye, 1975, s.27; Ross ve Altmaier, 1994, s.2; Baltaş ve Baltaş, 2002, s.26; Aydın, 2002, s.5). Stres durumu devam ederse direnme aşamasına geçilir.

Direnme Aşaması (Stage of Resistance): Direnç aşaması, vücudun tepki seviyesinin en yüksek noktasını oluşturur. Bu aşamada vücut, dengeleyici kaynaklarını etkili bir şekilde kullanarak, fizyolojik bütünlüğünü korumaya çalışır ve üstünde baskı oluşturan değişikliklere karşı direnir. Bu aşama, Genel Uyum Sendromu'nun en uzun safhasıdır. Aylarca, yıllarca ve daha da uzun sürebilir (Allen, 1983). Stres yapıcıyla ve stresli durumla uzun süre karşı karşıya kaldıktan sonra vücut alarm reaksiyonuyla karşı koymaya başlar ve stres yapıcı artık yokmuş gibi davranır (Selye, 1957, s.31–33). Eğer stres çok uzun sürerse tehdit, uzun dönemli olursa kaynakların tükenmesi gündeme geleceğinden organizmanın uyum yeteneği kaybolur ki bu çöküntü aşamasıdır (Balcı, 2000, s.22).

Çöküntü (Tükenme) Aşaması (Stage of Exhaustion): Eğer stres çok uzun sürer ya da yükü artarsa uyum enerjisi zayıflar, dolayısıyla gerilim sonucu bitkinlik ve yıkım başlar (Selye, 1957, s.31–33). Bu dönemde parasempatik sistem devam eder. Başa çıkılamayan stresler dengeyi bozar. Uyum enerjisi tükendiği için tükenme ve bitkinlik nöbetleri görülür. Artık geri dönüşü olmayan izler organizmaya kazınır. Bu dönem hastalıklara açık olduğumuz bir dönemdir. Sonunda bedensel tükenme ve ölüm meydana gelir (Altıntaş, 2003, s.16). Tükenme hissi, stresli durumların tekrarlanarak açığa çıkmasının direkt sonucu değildir. “Tükenme, dolaylı olarak çeşitli aktif ve pasif baş etme mekanizmaları boyunca meydana gelen pozitif ve negatif duygusal cevaplara yönelik birikimlerin sonucudur” (Montgomery ve Rupp, 2005, s.463).

Stres altındaki birey bazı duygular yaşar. Bireyin engellenmeye karşı geliştirdiği duygu kızgınlıktır. Kızgınlık duygusu genellikle bireyi atılım yapmaya ya da saldırgan davranışa yöneltir. Eğer birey sıklıkla engellenmelerle karşılaşarsa, kızgınlık duygusu düşmanlık duygusuna dönüşebilir. Kızgınlık ve düşmanlık duyguları yönetilmesi güç duygulardandır. Ayrıca stres altındaki birey yetersizlik, güvensizlik, değersizlik duyguları da yaşayabilir. Bu duygulara eşlik eden, karar vermede güçlük,

sigara, alkol vb. kullanma eğiliminin artması vb. düşünce ve davranışlar görülebilir (Yıldırım, 1991).

2.3. Stresin Belirtileri

Rowshan'a (2003) göre ise stres belirtileri ruhsal, sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel olmak üzere beş kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategoriler ise birbirleriyle bağlantılıdır.

Ruhsal stres belirtileri; içinde bir boşluk hissetme, affetmeyip kin duyma, hayatın anlamının kaybolması, suçluluk duygusu, diğer insanlara düşmanlık duyma, suç işleme şeklinde sıralanabilir.

Sosyal stres belirtileri; diğer insanlardan soyutlanma, acı duyma ve gücenme, ben merkezli olma, yalnızlık, geriye çekilme, toleranslı olamama, insanlarla ilişki kuramama, insanlara sıkıntı verme şeklinde sıralanabilir.

Duygusal stres belirtileri; duyguların sık sık değişmesi, huzursuzluk duyulması, kırgınlık, depresyon, üzüntü, soğukluk, sık sık kâbus görme, sakinleşememe, ümitsizlik duygusu, aşağılama, sinirsel gülme krizleri, heyecan duymama, hastalık kuruntusudur.

Zihinsel stres belirtileri; sık sık hafıza kaybı, düşüncelerin zihne hücum etmesi, konsantrasyonda güçlük çekilmesi, karar vermede güçlük çekilmesi, can sıkıntısı, devamlı olumsuz bencilce konuşmalar yapma, hüküm vermede güçlük çekme, kafa karışıklığı, karamsarlık, fobiler, intihar etme düşüncesi şeklinde sıralanabilir.

Fiziksel stres belirtileri ise; kalp çarpıntısı, kan basıncının artması, kabızlık, kulak çınlaması, sırt ağrısı, göğüs ağrısı, kas spazmı, kas gerilmesi, ellerin ve ayakların buz kesilmesi, deri hastalığı, ani kilo değişmesi, kronik yorgunluk, uykusuzluk, baş ağrıları, el ve ayak parmaklarında hissizlik, cinsel isteksizlik, diş gıcırdatma, el ve ayak parmaklarını aşırı oynatma, tırnak yeme, alkol ve sigara içiminde artış, hazımsızlık, alerjiler, başını devamlı öne eğme, ülser, aşırı terleme, boğazda ve ağızda kuruluk, titreme, sinirsel tikler, sık sık idrar yapma, sık sık adet görme, düzensiz aralıklarla yemek yeme, nefes kesikliği, baş dönmesi ve bayılma, kekeleme şeklinde sıralanabilir (Rowshan, 2003, s.17–20).

Bireyin stres altında olduğunu gösteren temel belirtiler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Daha önce kolaylıkla verebildiği kararları vermekte güçlük çekmesi
- Değersizlik, yetersizlik, güvensizlik ve terk edilmişlik duyguları

- Alışılmış davranış biçimlerinde önemli değişiklikler olması
- Uygun olmayan durumlarda ortaya çıkan öfke, düşmanlık ve kızgınlık dalgaları
- Sigara ve içki içme eğiliminin artması
- Kişisel hata ve başarısızlıkların sürekli düşünülmesi
- Aşırı hayal kurarak, sık sık düşünceye dalıp gidilmesi
- Birlikte olunan kimselere aşırı güven ya da güvensizlik duyulması
- Alışılmıştan daha titiz ve işin gerektirdiğinden daha fazla çalışması
- Konuşma ve yazıda belirsizlik ve kopukluk yaşanması
- Göreli olarak önemli konularda aşırı endişelenme ya da tam tersine gerçek sorunlar karşısında ilgisizlik ve kayıtsızlık duyulması
- Sağlığa aşırı ilgi, uyku bozukluğu yaşanması
- Ölüm ve intihar fikirlerinin sık sık tekrarlanmasıdır (Baltaş ve Baltaş, 2002, s.31).

2.4. Stresin Sebep Olduğu Hastalıklar

Strese karşı verilen tepkiler uzun bir zaman dilimi içerisinde kronik hastalıkların gelişmesine zemin hazırlar. Streslerin sıklığı ve yoğunluğu zamanı kısaltabilir. Bu hastalıklar baş ağrısı, yüksek tansiyon, kalp rahatsızlıkları, alerji, sindirim bozukluğu, ülser, mide bulantısı gibi bedensel hastalıklar olabildikleri gibi, psikolojik veya zihinsel hastalıklar da olabilir.

Stresin sebep olduğu hastalıkları kısaca açıklayacak olursak:

Baş Ağrısı: Stres ve stresin doğurduğu gerginlik ile ağrı arasında önemli bir ilişki vardır. Stresin sebep olduğu gerginlik damarların daralmasına, kafanın belirli bölgelerine giden kan akımının bozulmasına ve o bölgeye giden kanın bir hayli zayıflamasına yol açar. Diğer taraftan bir dokunun kansız kalması doğrudan ağrıya sebep olur. Çünkü muhtemelen bir taraftan gergin dokunun daha çok oksijene ihtiyaç duyması, diğer taraftan dokunun zaten yetersiz kanla beslenmesi özel ağrı alıcılarını uyarır. Öncelikle kasılan kas içindeki kan damarlarını sıkıştırıp kan akımını azaltır. Diğer yandan kasın oksijen ihtiyacını artırır. Böylece oksijen ihtiyacı artmış dokuda, kansızlığın yaratacağı etki büyüyerek ağrıya duyarlı özel alıcıların uyarılmasına ve böylece ağrının doğmasına sebep olur (Baltaş ve Baltaş, 2002, s.138).

Yüksek Tansiyon: Stresli durumlara karşı bedensel tepki, en çok kalp ve damar sistemi üzerinde görülmektedir. Stres ve yüksek tansiyon arasındaki ilişki uzun süredir bilinmektedir (Pehlivan, 1993, s.17).

Kalp-Damar Rahatsızlıkları: Stres kalp-damar hastalıklarının gelişimine katkıda bulunan temel bir etken, ölümün ve felçlerin başlıca nedeni olarak bilinmektedir. Stres tepkilerinden olan kalp atış hızının artması ve kan basıncının yükselmesi, kandaki kolestrol düzeyinin artmasına ve dolayısıyla kalp-damar rahatsızlıklarına neden olmaktadır (Yöndem, 2006, s.32).

Ülser: Ülser, midenin iç yüzeyinde ya da onikiparmak bağırsağında, aşırı sindirim asidi salgılanması sonucu oluşan bir hastalıktır. Sindirim asidi aşırı miktarlarda salgılandığında, mide çeperini koruyan mukoza tabakasını aşındırıp küçük yaralar oluşturur. Stresle ilişkisi en net biçimde belirlenebilen ve en yaygın olan hastalık gastrit ve ülserdir. Bu doğrultuda yapılan istatistikler ülserin küçümsemeyecek bir hastalık olduğunu desteklemektedir (Yılmaz ve Ekici, 2003, s.5).

Alerji: Aşırı duyarlılığın oluşmasında stresin önemli bir etkisi vardır. Aşırı duyarlılık tepkileri, bedenin bağışıklık sistemi üzerinde etki yapan alerji tepkileridir. Bu aşırı tepkiler kasılma, şişme ve kaşıntı gibi belirtiler ortaya çıkarır (Güney, 2001, s.534).

Sindirim Bozukluğu: Sindirim sisteminde yer alan mide ve bağırsaklar insanın heyecanını yansıtan organlardır. Stresli durumlarda heyecanlar, iştahsızlık, mide bulantısı, karın ağrısı ve bağırsak işlevlerinde artma ya da bozukluk yaratabilmektedir (Pehlivan, 1995, s.17).

Mide Bulantısı: Stresin neden olduğu rahatsızlıklardan birisi de mide bulantısıdır. Özellikle salgılanan adrenal hormonu mide bulantısının oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Stres durumu ortadan kalkınca genellikle mide bulantısı da sona erer (Güney, 2001, s.534).

İnsanlar, edinmiş oldukları davranış kalıplarına veya zihinsel özelliklerine göre stres karşısında psikolojik tepki olarak da geri çekilme, karşı koyma, korku, endişe, depresyon gibi duygusal sorunlar geliştirebilirler (Baltaş ve Baltaş, 2002, s.29–31). Beden, stresi çeşitli kanallar vasıtasıyla iletir. Bilinçsiz bir şekilde sinirsel refleksler

fiziksel stres belirtilerini açığa çıkarır. Bunlar genellikle birçoğu çocukluk dönemi boyunca elde edilen ve hayat boyunca süren davranışlardır. Stresin sebep olduğu sinir refleksleri şunlardır: Tırnak yemek, yumrukları sıkıca kapamak, çeneyi sıkıca kapamak, parmakları tıkırdatmak, dişleri gıcırdatmak, kambur durmak, yüz ve cildin bazı noktalarını kurcalayıp koparmak, el tırnaklarının çevresindeki deriyi koparmak, ayakları yere vurmak ve saça dokunmaktır (Kirsta, 2004, s.33).

2.5. Stres Kaynakları ve Stresin Nedenleri

Stresin oluşmasına neden olan birçok faktör vardır. Bireyin fiziksel ya da psikolojik durumu için tehdit olarak algıladığı her türlü uyaran, faktör strese neden olabilmektedir. Birey tarafından tehdit edici ve zararlı olarak algılanan ve böylelikle gerilim yaratan her olay ve durum stres uyararı olarak değerlendirilmektedir (Scheier ve Carvel, 1987; Akt: Aydın ve İmamoğlu, 2001).

Lazarus ve Folkman'a (1984) göre stres kaynaklarının ortaya konulması önemlidir. Denetlenebilirlik, yenilik, belirsizlik, tahmin edilebilirlik kişinin sınırlarını zorlayıp zorlamaması ve yakınlık süresi bir olayın stres kaynağı olarak değerlendirilmesinde belirleyici faktörler olarak görülmektedir. Kanseri hastalarının tedavilerinin sonuçlarını tahmin edememelerinin onların stres miktarını arttırması örneğinde olduğu gibi sonuçların bilinip bilinmemesi de stres miktarını azaltıp çoğaltabilir (Akt: Otrar, Ekşi, Dilmaç ve Şirin, 2002).

Teknolojide oluşan değişikliğe paralel olarak yaşamımızda da çeşitli değişiklikler olmakta ve bu değişiklikler bireyler üzerinde değişik derecelerde strese yol açmaktadır. Eşin ölümü, boşanma, ayrı yaşama, bir yakının ölümü, evlenme, işe girme veya işten atılma, emekliye ayrılma, hamilelik, cinsel güçlükler, ekonomik sorunlar, çocukların evi terk etmesi, okula başlama, amirle münakaşa etme, taşınma, tatil, yaşamda gerçekçi amaçların seçilmemesi, birbiriyle çelişen amaçların seçilmesi, amaca ulaşmak için bireyin kendini aşırı zorlaması, hoşgörülü olamama, 'hayır' demesini bilememe, günü işle doldurma, işte bir öncelik sırası oluşturamama çeşitli derecede strese neden olmaktadır. Ayrıca, risk almayı öğrenmemiş olma, az şeyle yetinmeme, içten geldiği gibi davranmama, mevki edinme hırsı ve kendine zaman ayırmama stres için kaynak oluşturabilmektedir (Norfolk, 1989; Akt: Yıldırım,1991).

Stresin nedenleri çok sayıdadır ve sınırlamak çok zordur. Strese sebebiyet veren her nedeni ayrı ayrı sınamak ve incelemek çok zor olacağından, önemli görülen stres

yaratıcı nedenlerin genel bir sınıflandırılmasının yapılması daha gerçekçi ve anlamlı olacaktır.

Stres, birey ile stres yaratan nedenler arasındaki etkileşim sonucu meydana geldiğinden, stres nedenlerinin bireyden, çevresinden ve çevre ilişkilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle de stres nedenlerini gruplandırırken bireysel ve çevresel nedenlerden bahsetmek mümkündür. Ancak bu nedenlere ek olarak; kişiyi iş yaşantısının dışında değerlendirmek mümkün olmayacağından ve yaşantısının büyük bir kısmını da iş ortamında geçirdiğini düşünerek iş yaşamından kaynaklanan stres nedenlerini de bu gruplandırmaya dâhil etmek yerinde olacaktır. Böylece stres yaratan nedenleri üç grupta toplamak mümkün olacaktır (Aydın, 2004).

1. Bireysel Faktörler ve Stres: Stres tamamen bireyin kendisinden, kaynaklanan süreçlerle ilgili olabilir. Örneğin, özel yaşamda yaşanan süreçler, evlilik, evlilik sorunları, çocukların eğitim, sağlık vb. sorunları, boşanma, ailelerden birinin hastalanması, ölüm vb., kişilik yapısı, algılama farklılıkları, ekonomik sıkıntılar, yeni bir işe girme, başka bir yere taşınma, yaşam tarzı, yaş (özellikle menopoz, andropoz dönemleri, lohusalık ve ergenlik dönemleri gibi) vb. Bu noktada bireyi strese yönelten stres faktörlerinin tanımlanması ve uzmanlar tarafından önerilen doğru stres yönetim tekniklerinin izlenmesi gereklidir (Yaylacı, 2005).

2. Çevresel Faktörler ve Stres: Yaşamımızı sürdürdüğümüz genel çevrede oluşan değişimler, belirsizlikler de stres kaynağı olabilir. Örneğin; ülkenin ekonomik sisteminde yaşanan dalgalanmalar, politik alanda yaşanan krizler, iktidar değişikliği dönemleri; doğal afetler, savaş, teknolojik gelişmeler, globalizasyon ve değişen rekabet anlayışı, ulaşım ve konaklama sorunları, çevre kirliliği, sosyo-kültürel değerlerin değişimi vb. çevresel faktörler bireylerin özel yaşamlarını veya kariyer gelişimlerini yakından etkileyip strese neden olabilmektedir (Yaylacı, 2005).

3. Örgütsel Faktörler ve Stres: Örgütsel stres; çalışma ortamında karşılaştığımız stres faktörlerini ifade eder. Örgütsel ortamlar ve bu ortamlarda yaşanan gelişimler (yeniden yapılanma dönemleri, iş yoğunluğu, görev karmaşıklıkları, statü uyumsuzlukları vb.) bireyleri yoğun biçimde strese sokmaktadır. İşletmelerde hiyerarşi resmi, katı iletişime dayalı yapılar kadar, yeni organizasyon yapılarının beraberinde getirdiği yeni oluşumlar yeniden yapılanma, yeni iletişim teknolojileri ve iş görme biçimlerinde değişimler, sanal çalışma vb. durumlar bireylerin strese girmelerine neden olabilmektedir. Örgütsel stresin belirli bir düzeyde çalışanlar için yararlı olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte kontrol altına alınmadığında; işletmelere çalışanların

motivasyon kaybı, performans, eksikliği, üretim hataları, iş kazaları gibi maddi ve manevi kayıplar getirebilmektedir (Yaylacı, 2005).

Az ya da çok her meslek belli ölçüde strese neden olmaktadır. Bununla birlikte, bazı meslekler diğerlerine göre daha fazla strese neden olmaktadır. Örneğin, çeşitli meslekler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada; gardiyanlık, polis memurluğu, öğretmenlik, ambulans şoförlüğü, hemşirelik, doktorluk, itfaiyecilik, diş hekimliği, maden işçiliği, askerlik, aktörlük ve gazetecilik gibi mesleklerin en çok stresli meslekler olduğu; gökbilimcilik, güzellik uzmanlığı, çevrecilik, seracılık, kütüphanecilik, müzecilik, berberlik, spor / fitnes kulübü yöneticiliği, göz doktorluğu ve din adamlığı gibi mesleklerin ise, en az stresli meslekler olduğu belirlenmiştir (Hargreaves, 1999).

Günlük yaşantı içerisindeki acelecilik, sürekli hareket, hızlı kentleşme, kalabalıklar potansiyel bir stres kaynağıdır. Karı-koca beraber çalışan bir çift işteki streslerini birbirlerine geçirebilirler. Çeşitli nedenlerden ötürü bir kentten başka bir kente taşınma da strese neden olabilir. Maddi sıkıntılardan dolayı günümüzde çoğu insan ikinci bir işte çalışmaktadır ya da eşlerden her ikisi de iş yaşamı içerisinde yer almaktadır. Bu durum eğlenceye ve aileye ayrılacak zamanı oldukça kısaltmaktadır ve başlı başına stres kaynağı olmaktadır. Özellikle çalışan evli kadınlar evde ve işyerinde farklı roller üstlenmek durumunda kalmaktalar ve bunun sonucunda da strese yol açan rol çalışması yaşayabilmektedirler (Luthans, 1995).

İnsanların strese maruz kalması için mutlaka bir etki gerekmiyor. İçinde bulunulan durumdan hoşnut olmamak veya sürekli tatminsizlik de kişi için başlı başına bir stres kaynağı olabilir. Nitekim insanların çoğu başka bir yerde, başka bir iş yaparak, başka birisiyle ve bol para ve zamana sahip olarak yaşamayı hayal ederek hayatlarını geçirirler (Bland, 1999).

2.6. Stresin Ölçümü

Bireyi etkileyen stres faktörleri çoğaldıkça hangi faktörün daha önemli olduğunun bilinmesi gerekmiştir. Bu yüzden de stresin değerlendirilmesi önem kazanmıştır. Stresin ölçümü olmazsa sonuçları da tartışılmaz. Stresin birey üzerindeki etkisini anlayabilmek için stresi ölçmek gerekir. Stresi ölçmek için çeşitli yöntemler mevcuttur. Objektif testler, fizyolojik ve biyolojik değişimler yoluyla stres ölçümü bu ölçüm yöntemlerinden bazılarıdır.

2.6.1. Objektif Testler

Stresin ölçümü ile ilgili çalışmaların başlamasından sonra aletli ölçümün yanı sıra bir dizi aletsiz ölçüm yöntemi de geliştirilmiştir. Bunların en yaygın olanı sosyal yönden adaptasyon derecelendirme tablosu (SRRS) dur ve Thomas H. Holmes ile Richard Rahe tarafından 1967’de geliştirilmiştir. Bu tablo en çok stres oluşturdandan en az stres yaratıcıya kadar 43 hayat olayını sıralamaktadır. Bu olaylardan en çok stres yaratana 100 puan verilmiş (eşin ölümü), en az stres yaratana da 11 puan verilerek (hafif sınavlar ve kanunların basit düzeyde ihlali) derecelendirilmiştir. Böyle bir tablo oluşturulduktan sonra kişilere geçen 6–24 ay içinde yaşadıkları olayları işaretlemeleri söylenmiş, sonra işaretlenen olayların puanları toplanarak toplam puanın gelecekteki olaylarla korelasyonu bulunmuştur. Esasında, Holmes ve Rahe bu tabloyu hayata uyumdaki değişmelerin streste kilit faktör olduğunu düşünerek geliştirmişlerdir. Hayat olayları tablosu geliştirildikten sonra bu tablonun içinde yer alması gereken değişkenlerin sayısı ve türü çok tartışılmıştır. Ayrıca değişkenlerin tüm insanlar için aynı anlamı taşıyacağı yönündeki düşünce de bu ölçeğin zayıf taraflarındandır (Ephesin, 2000).

Zamanla geliştirilen bir diğer hayat olayları tablosu günlük küçük iyi ve kötü olaylar cetvelidir. Richard Lazarus ve Berkeley tarafından geliştirilen bu ölçeğe göre bireyin günlük yaşantısında karşılaştığı olumlu ve olumsuz sıradan olayların değerlendirilmesi ve bu olayların stres yaratıcı olarak etkisinin ölçülmesi şeklinde olmuştur. Kişinin bir yere giderken trafik yoğunluğu nedeniyle gecikmesi gibi etkenler stres ölçmede kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre günlük kötü olaylar, kişinin iyiliğini tehdit eden veya onu güç, çaresiz duruma düşüren olaylardır. İyi olaylar ise günlük hayatta olumlu olarak değerlendirilen durum ve tecrübelerdir. Bu olayların yarattığı stres de olumlu ve olumsuz olarak kişide değişime yol açacaktır (Taştan, 2010).

Stresi ölçmek için kullanılan envanter ve anketlerden kaygı ölçekleri sıklıkla kullanılan yöntemlerdendir. Spielberger’in Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI), Martens’in Yarışma Durumluluk Kaygı Envanteri (Competitive State Anxiety Inventory – CSAI), yine Martens’in Spor Yarışma Kaygı Testi (Sport Competition Anxiety Test – SCAT) gibi envanterler stresin değerlendirilmesinde kullanılan objektif testlerden bazılarıdır.

2.6.2. Fizyolojik ve Biyolojik Değişimler Yoluyla Stres Ölçümü

Stres ölçümü, stresin bireyde yarattığı fizyolojik ve psikolojik değişikliklerin ölçümüyle sağlanır. Fizyolojik ölçüm için kullanılan etkiler kan basıncı, kalp atışları, refleksler, nefes alma hızı gibi değişimlerdir. Ayrıca biyolojik ölçülerle stres analizinde bazı salgıların artması kullanılır. Stres ölçmek için kullanılan mekanik ve elektrikli aletler doğrudan değerlendirme yapma ve homojen olma ve kolayca değerlendirilebilirliği açısından güvenilir ve yararlıdır. Fakat bu araç gereçler ölçüm sırasında kişide stres yaratır. Özellikle laboratuarda stresin biyolojik etkilerinin ölçülmesi bazı kişilerde stres yarattığından kullanılan araçlar küçültülmüş ve klinik ortamın dışında da kullanılabilecek hale getirilmiştir. Bu araçlar daha az göze battığından daha güvenilir sonuçlar vermiştir (Jones ve Hardy, 1990).

Fizyolojik değişimler yolu ile stres ölçümünde en yaygın olanı deri yüzeyinin elektrik aktivitesini ölçmektir. Bunların içindeki en kullanışlı olan “galvanik deri tepkisi”dir (Galvanic Skin Responce-GSR). Vücut gergin olduğunda, ter bezleri gergin kaslarda meydana gelen ısıyı kaybetmek için daha aktif olur. Deride nem olduğunda elektrik aktivitesinin bir noktadan, diğer bir noktaya akışı daha kolaylaşmaktadır. GSR ile derideki bir noktadan diğer bir noktaya olan bir dakikalık elektrik aktivitesi ölçülür (www.sporbilim.com.).

2.7. Stresle Başa Çıkma ve Stratejiler

Baş çıkma ile ilgili birçok görüş mevcuttur, bu görüşlere göre; Baş çıkma, stresle mücadelede herhangi bir güç mücadelesi olarak tanımlanmıştır. Bu güç mücadelesinde bireyin içsel ve dışsal destekçileri önemli rol oynar (Cohen ve Lazarus, 1979). Baş çıkma, yaşam stresinin zararlı etkilerinden bir tür kaçınma davranışıdır (Anıl, 1999). Baş çıkma kelimesi çarpmak, karşılaşmak, karşı karşıya gelmek anlamlarına da gelmektedir (Baykal, 1996). Baş çıkma stresin uyandırdığı duygusal gerilimi azaltma, yok etme ya da bu gerilime dayanma amacıyla gösterilen davranış veya duygusal tepkilerin bütünüdür (Gündüz, 2000). Diğer bir görüşe göre baş çıkma, kişinin stresi kavramsal ve davranışsal yönetme (minimuma indirme, üstesinden gelme veya tolere etme) gayretleridir (Folkman, Lazarus, Gruen ve Delongis 1986, s.571–579). Stresle baş çıkma veya diğer bir deyişle stres yönetimi, ruh ve beden sağlığını korumak, üretici ve verimli bir yaşam sürebilmek için gereklidir. Stres yönetiminin amacı sistemin

bütününden kaçınmak değil, verimlilik, enerji ve atıklığe doğru olumlu bir güç oluşturmaktır (Berant, Mikulincer, ve Florian, 2003). Stresle başa çıkmak ve yaşam kalitesini arttırmak amacıyla, durumu değiştirme ya da duruma verilen tepkileri değiştirmeye stres yönetimi denilmektedir (Karadavut, 2005, s.86).

Lazarus ve Folkman'a göre stres ve baş etme teorisi, kişi ile çevre arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin kısa ve uzun vadede sonuçlarını etkileyen bilişsel değerlendirme (Cognitive appraisal) ve baş etme (coping) süreçleri olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel değerlendirme; birincil ve ikincil değerlendirme olarak adlandırılan iki aşamadan oluşur. Birincil değerlendirmede (primary appraisal) kişi karşılaştığı durumun kendisine bir şey kazandırıp kazandırmayacağını değerlendirir. "Değerler ya da amaçlarla ilgili potansiyel bir tehlike veya yarar var mıdır?" sorusuna cevap arar. İkincil değerlendirmede (secondary appraisal) ise, "kişi eğer bir fayda veya zarar durumu söz konusu ise ne yapılabilir?" sorusuna cevap arar (Folkman ve diğerleri 1986, s.992–993).

Lazarus ve Folkman, stresle başa çıkmayı, sekiz ayrı strateji ile açıklamıştır. Bunlar; stresle karşılaşma, sosyal destek arama, problem çözmeyi planlama, kendini kontrol etme, sorumluluk alma, geride bırakma, pozitif yeniden değerlendirme, kaçma/sakınmadır. Bu stratejiler; problem çözme ve duygu odaklı olarak iki şekilde sınıflandırılmıştır (Lazarus ve Folkman,1984, s.150–153). Bunlardan ilki strese neden olan problem odaklı baş etme (problem-focused coping) ikincisi ise duygu odaklı baş etme (emotion-focused coping), yani duyguları denetim altına almaktır. Yapılan araştırmalara göre insanlar ciddi stresle karşılaştıklarında baş etmenin iki fonksiyonunu da kullanırlar. Problem çözme stratejisinde birey; stres durumlarını kontrol edeceğine inanarak harekete geçer. Örneğin problem odaklı baş etme formları; durumu değiştirmek, problemi çözmek için soğuk kanlı, makul, temkinli kişiler arası agresif gayretler içerir. Bu aktif bir baş etme stratejisidir. Duygu odaklı başa çıkmada ise birey, durumu kontrol edemeyeceğine inanır ve stres olaylarını olduğu gibi kabul eder, bu sebeple duygu odaklı başa çıkma pasif bir stratejisi olarak değerlendirilebilir (Lazarus ve Folkman,1984, s.150–153). Duygu odaklı baş etme problemi çözmek için mesafeli olma, kişi-kontrollü, sosyal destek arama, kaçma- kaçınma, sorumluluk üstlenme gibi formlar içeren pasif bir stratejidir (Folkman ve diğerleri, 1986, s.572).

Aynı zamanda Stresli durumların üstesinden gelmede sporcularında çok sayıda başa çıkma stratejileri vardır. Makro düzeyde, araştırmacılar işlev ve amaçlarına dayanarak farklı başa çıkma stratejileri arasından yüksek öncelikli olan stratejileri ayırıp tanımlamışlardır (Crocker, Kowalski ve Graham, 1998). En çok kullanılan başa çıkma

boyutları problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkma stratejileridir. Problem odaklı başa çıkma stratejileri olaydan sonra kullanılırken, bunun yanında duygu- odaklı başa çıkma ise durum ile birleşen kötü stresin üstesinden gelmekte kullanılmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984). Kaçınma biçiminde başa çıkma stresli durumdan kurtulmak için, davranışsal (bireyin kendini olaydan geri çekmesi) ve psikolojik (bilişsel uzaklaşma) eforu içermektedir (Krohne, 1993). Yaklaşma biçiminde başa çıkma stres kaynağı ile yüzleşmeyi ve bunu hemen azaltmayı içermektedir (direk harekete geçmeyi, efor artırmayı ve plan yapmayı içermektedir) (Roth ve Cohen, 1986). Değerlendirme odaklı başa çıkma ise durumun önemini azaltmak için durumun yeniden değerlendirilmesi ve yapılandırılması gibi stratejileri kapsamaktadır.

Stresle başarılı biçimde başa çıkanların özellikleri (Robert ve Pasnau, 1985).

1. Kişisel kontrole sahip olmaları: Çevrelerinin kontrol altında olduğunu ve etkili özel yeteneklere sahip olduklarını düşünme,
2. Anlamlı olanı seçmeleri: Uzun dönem sürecek mutluluklar için kısa dönemlerde sorunlarla yüz yüze gelebiliyor olmaları,
3. Günlük zamanlarını en etkili biçimde kullanmaları ve düzenli olarak egzersiz yapmaları,
4. Sosyal destek kullanmaları: Kişiye yardım edebilecek, bilgi sağlayacak kişisel ilişkilere sahip olmaları.

Baş a çıkma yollarının kullanımında kişilik özellikleri önemlidir. Benlik kavramları ve saygıları yeterli olan kişiler problem çözme ya da sosyal destek arama gibi aktif baş a çıkma yollarını tercih ederken aksi nitelikli olan kişiler inkâr ya da kaçınma gibi pasif baş a çıkma yollarını kullanmaktadırlar (Korkut, 2004, s.95).

Yapılan araştırmalara göre stres yönetimi için özel bir eğitim almamış kişilerin en çok kullandıkları baş etme yolları şunlardır (Ay, 2003, s.72–73):

- Bir baş a çıkma planı için sorumluluk alma
- Ani tepkiler yerine iyi düşünülmüş eylemlere girişmek
- Öneri ve destek almaya çalışmak
- Duygularını çevredekilere değil ama kendine ifade etmek
- Sükûnetini korumak ve mizahtan yararlanmak
- Düşmanca yaklaşmak
- Kavga çıkarmak
- Duygularını diğer insanlar önünde açıkça ifade etmek

- Kendini suçlamak
- Kararsızlık
- Problemin kendiliğinden çözülmesini umarak duruma aldırılmıyormuş gibi davranmak, duygularını bastırmak
- Denemekten vazgeçmek ve çok televizyon izleyerek, çok çalışarak, çok yiyerek, çok içerek, çok sigara kullanarak stres faktöründen kaçırmaya çalışmak.

“Stresle başa çıkma, ruh ve beden sağlığını korumak, üretici ve verimli bir hayat yaşayabilmek için gerekli olan beceriler bir program çerçevesinde öğrenilebilir” (Baltaş ve Baltaş, 2002, s.171). Stresle başa çıkmada bireysel stratejiler ve teknikler aşağıda verilmiştir.

2.7.1 Stresle Başa Çıkmada Bireysel Stratejiler Ve Teknikler

Bedensel hareket (Egzersiz): İçsel veya dışsal herhangi bir stres uyarıcısına karşı ilk tepkiyi bedenimiz veriyor ve kendimizi rahatsız hissetmeye başlıyoruz. Bedenimizin verdiği bu stres tepkileriyle başa çıkmada etkili olan yöntemlerden biri de fiziksel egzersizdir (Cotton, 1990; Akt: Gökçe, 2004). Egzersiz stresin etkilerinden fiziksel etkinlikle kurtulma, bir rahatlama sağlama için başvurulmuş, sakinleştirici sonuç yaratan yöntemlerdendir (Greenberg, 1993; Akt: Toydemir, 2005). Egzersiz tüm vücudu canlandıran, kasları güçlü bir biçimde kullanarak derin soluk alıp vermeyi sağlayan etkinliklerin tümü olarak adlandırılır. Koşma, tenis, bisiklet, yüzme, yürüyüş egzersize örnek olarak gösterilen hareketlerdir. Egzersiz sonucu ortaya çıkan fiziksel ve biyokimyasal değişimler stresin olumsuz etkilerini azaltmaktadır. Çünkü beyne giden kan miktarı egzersiz sonucu artan dolaşım nedeniyle çoğalmaktadır. Bu da oksijen ulaşımında iyileşmeye ve sonunda zihinsel işlevlerde canlılığa neden olmaktadır (Artan, 1986, s.137–138).

Dr. Malcolm Crutters, bedende yüksek düzeyde duygusal ve sinirsel değişim olurken, bedensel hareket çok az ise, bedenin kimyasal yapısının bozulduğunu ve bunun da kalp hastalıklarının temel nedenlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Stres altında olan insanların bu duruma düşmemesi için sık sık bedensel hareket yapmaları gerekmektedir (Norfolk, 1989).

Solunum egzersizi: Nefes almanın biyolojik açıklaması bedene oksijen alma ve bedendeki karbondioksiti dışarı vermektir. Yaşama gözlerimizi açtığımız ilk andan

itibaren, yaşadığımız sürece bunu yaparız. Ancak sanılanın aksine tek bir nefes alma yolu yoktur. Durumlara, koşullara ve tepkilerimize bağlı olarak nefes alışımız da değişir. Nefes almak istemsiz, otomatik bir işlemdir ve stres sonucu oluşan genel uyarılmışlık düzeyini de yansıtır. Ancak, nefes alma aynı zamanda istemli ve değişebilen bir işlemdir. Eğer istersek hızlı veya yavaş, yüzeysel veya derin nefes alabiliriz (Girdano ve diğerleri, 1989; Akt: Gökçe, 2004). Nefes almanın kendisi bir gevşeme yolu olduğu gibi bütün gevşeme egzersizlerinin de önemli bir parçasıdır. Doğru ve derin nefes almanın damarları genişletme ve kanın bedenin en uç ve en derin noktalarına kadar ulaşmasını sağlama özelliği vardır. Doğru ve derin olarak alınan nefes kaygının da dahil olduğu kişide başlayacak veya başlamış olan stres tepki zincirini kırmakta ve ters yöndeki zinciri başlatmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2002, s.182).

Meditasyon: Meditasyonda temel amaç kişiyi zihinsel kaygı, gerilim ve endişelerden uzaklaştırarak bir rahatlık ve sakinliğe ulaştırmaktır. Bedeni fiziksel ve duygusal olarak dinlendirmek için içsel yoğunlaşmayı ve sakinliği arttırmak meditasyon olarak adlandırılır. Meditasyon hem bireylerin stresli durumlardan uzaklaşmalarına hem de stres belirtilerinin azalmasına yardım eden bir yöntemdir (Güney, 2001, s.540). Stresle baş etmede kullanılan meditasyon uygulaması temel olarak, ‘dikkati yönlendirme, dikkati odaklama veya dikkati terbiye etme egzersizidir’ denebilir. Meditasyonun özü, dikkati, değişmeden tekrarlayan bir uyarıcıya yönlendirme ve bunu sürdürmedir (Onbaşıoğlu, 2004).

Harvard Tıp Fakültesi'nden Dr. Herbert Benson'un araştırmasına göre, meditasyonun şu faydaları bulunmaktadır;

- Meditasyon yapanların kalp atışı, ortalama, dakikada üç atış azalır.
- Solunum sayısı azalır.
- Bedenin oksijen tüketimi yüzde yirmi kadar azalabilir, bu da metabolizmanın yavaşladığını gösterir.
- Kandaki laktik asit miktarı düşer. Normalde kandaki laktik asidin yükselmesi sonucu sinirlilik ve krizler görülebilir.
- Tansiyon normal düzeyini korur. Yüksek olan tansiyon ise meditasyonla düşer. Meditasyon esnasında beyin," uyku ya da hipnoz halinden değişik bir şekilde alfa ve teta dalgaları yayımlar. Alfa dalgaları, uyku ile uyanıklık arasında, genellikle tam bir duyumsal ve zihinsel dinlenme halinde ortaya çıkar (Allen, 1983).

Biyo Feedback (Biyolojik Dönüt): Kişinin fizyolojik işlevlerini basit ölçüm aletleri yardımıyla denetim altına alma sürecidir (Artan 1986, s.140). Bu yöntemle kişi

kendisine yansıtılan bedensel faaliyetlerini kontrol etme ve bunları kendi isteği doğrultusunda kullanma alışkanlığını kazanır (Baltaş ve Baltaş, 2002, s.188).

Biofeedback tekniği düşünceler, duygular ve beden arasındaki ilişkiyi somut bir biçimde ortaya koyar. Böylece zihninden kendisine sıkıntı veren bir düşünce geçiren kişi, beden yüzey sıcaklığı düştüğünde, kas gerilimi ve ter bezi faaliyeti arttığından, anında ses ve ışık sinyalleriyle haberdar olur. Bu yöntemle kişi kendisine yansıtılan bedensel faaliyetlerini kontrol etmek ve bunları kendi isteği doğrultusunda kullanmak alışkanlığını kazanır. Böylece beden yüzey sıcaklığını yükseltir, ter bezi faaliyetini azaltır ve kas gerilimini düşürerek, gevşeme için ne yapması gerektiğini öğrenmiş olur (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Beslenme: Beslenme ile stres arasında önemli ilişkiler vardır. Bazı yiyeceklerin stres tepkisini başlattığı, arttırdığı hatta strese karşı daha duyarlı hale getirdiği bilinmektedir. Bu nedenle stresle daha etkili olarak başa çıkabilmek için beslenme düzenine ve beslenme alışkanlıklarına dikkat edilmelidir. Aşırı miktarda kafein içeren besinler kalp ritmini bozar ve kaygıya neden olur. Aşırı yağ ve tuz içeren yiyecekler, yüksek kan basıncı riskini artırır ve bu da strese neden olur. Mesela çok fazla kalori alınması aşırı kiloya sebep olur ve bireye psikolojik olarak sıkıntı verir, enerji düzeyini düşürür ve bireyin kendisine saygısını azaltır (Pehlivan, 2002, s.57–59).

Dengeli beslenme stres yönetimi kapasitesini destekler, çünkü beslenme kalp, ciğerler ve beyin de dâhil olmak üzere tüm yaşamsal organların işlevlerini etkiler. Besinler zindeliği, enerjiyi ve performansı artırır; sinirleri ve kasları besler; kan dolaşımını düzenler; nefes almayı dengeler ve bağışıklık sisteminin işleyişini destekler. Stres sırasında bedenimiz ve zihnimiz gerilir ve baskıya dayanmaya çalışır. Stres karşısında dayanabilmek için de tüm sistemleri ve organları sağlıklı bir vücut gerekir. Bunun için en önemli koşullardan biri yeterli beslenerek beden sağlığının korunmasıdır (Baysal, 1986; Beyhan, 2003; Holden, 1992; Kasap-Ersoy, 1986; Akt: Gökçe, 2004).

Gevşeme: Gevşeme tekniği sempatik sinir sisteminin hareketsizleşmesini ve parasempatik sinir sisteminin harekete geçişini içerir. Gevşeme teknikleriyle kişi, gündelik sorunlarla oldukça rahat bir şekilde başa çıkabilir. Bu kişilerin kaygı düzeyleri daha düşüktür. Stresli olaylarla karşılaştıklarında kendilerini kolaylıkla toparlayabilmektedirler (Artan, 1986, s.139).

Toplumsal destek: Yalnız yaşayan ya da insanlar veya gruplar tarafından kabul edilmeyen kişiler strese karşı daha hassastırlar. Bireylerin aile, toplum ve iş yaşamlarında birlikte oldukları diğer insanlar tarafından desteklenme düzeyleri, paylaşım oranları ve

birliktelikten aldıkları zevk onların stresle mücadele etmedeki başarı düzeylerini arttırmakta ve stresten daha az zarar görmelerini sağlamaktadır (Güney, 2001, s.543).

Sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler: Bireyin öz benliğine uygun ve yapmaktan zevk aldığı toplumsal, kültürel ve sportif etkinliklere katılarak, kişinin günlük yaşamın sıkıcılığından kurtulması ve insanlarla etkileşerek sosyal bir kişilik kazanması boş zamanları değerlendirme olarak açıklanmaktadır (Pehlivan, 1994). Yapılan çalışmalar stresle başa çıkmada hobilerin de önemli yerinin olduğunu göstermiştir. Kişi zihinsel ve vücut stresini arttırmayan hobiler seçerek, kendisine zevk veren, ilgisini çeken davranışları sergileyerek de bireysel stresleri ile başa çıkabilir (Erdoğan, 1996; Akt: Konak, 2005).

Bahçecilik, ağaç işleri, sporun her türü, balık tutmak, avcılık, ev hayvanları beslemek, televizyon izlemek, kitap okumak, müzik dinlemek, sinema ve tiyatroya gitmek, koleksiyon yapmak gibi hobiler stresin azaltılmasında önemli rol oynar. Bu tür hobiler boş zamanları değerlendirme, insanların değişik bir şeylerle uğraşmalarını ve bundan zevk almalarını sağlar. İnsanlar böylece günlük yaşamın veya çalışma hayatının bıkkınlık, endişe ve stres veren sorunlarından uzaklaşmakta ve kendileri için güzel, rahatlatıcı, keyif veren birçok faaliyet icra edebilmektedirler (Konak, 2005).

Masaj: Masaj kan dolaşımını düzenler, gerilmiş kasların gevşemesini, stres anında bedeninizde ortaya çıkan ağrıların giderilmesini, rahatlamanızı, kendimizi zinde hissetmenizi sağlar, kendinize olan güveninizin artmasına ve içinizde sevgi hislerinin uyanmasına sebep olur. Masaj yaptırmanın en büyük yararlarından biri vücudunuzun dinlenmiş ve dinç bir hale gelmesidir. Bedeniniz kas gerginliğiniz hakkında duyarlı hale gelir. Düzenli olarak masaj yaptıran bir kişi stres anında kasları gerginleşince bunun farkına varır ve kaslarını kendi kendine gevşeterek rahatlar (Rowshan, 2003, s.109–110).

Dua, İbadet ve Dini inançlar: Sıkıntı, zorluk ve kriz dönemlerinde insanların Allah'a yöneldikleri ve bazı dini davranışları gerçekleştirdikleri görülmüştür. İnsanın Allah'a olan inanç ve bağlılığını simgeleyen bütün davranışları ihtiva eden ibadetlere yönelik bazı faaliyetleri insanların stresle başa çıkma davranışı olarak gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir (Kula, 2002, s.25). Sıkıntılı, bunalımlı ve gergin bir durumda duanın etkisi, “yatışma ve rahatlama” şeklinde kendini gösterir. Hastalık, başarısızlık, felaket gibi insanı tehdit eden durumlar ve tehlikeler, kişinin sınırlarını bozar, moralini sarsar, cesaretini kırar. Dua eden birey, Allah'a güvenir, talep ve isteklerinin Allah tarafından bilindiğine ve duyulduğuna inanır. İlahi kudretin imdadına koşacağına güvenir ve sıkıntılı, gergin durumda bireyde bir yatışma ve rahatlama gerçekleşir (Kula, 2002, s.26).

Zaman yönetimi: Zamanını iyi kullanan bir insan hayatının kalitesini yükseltir. Zamanı iyi kullanmak için yapılması gereken düşünce ve ayrıntılarla zaman kaybetmeyip kısa zamanda daha fazla iş yapmak değildir. Aksine amaç ve öncelikleri tespit ederek insanın zamanını gerçekten yapmak istediği şeylere ayırarak, hayatından daha fazla zevk almasıdır. Zamanını iyi düzenlemeyen bir insan kaçınılmaz olarak stres altındadır. Zamanı kontrol edememek ise hayatı kontrol edememektir. Zamanlarını kontrol edemeyen insanların sağlıkları bozulur, stresin yol açtığı çeşitli hastalıklara yakalanırlar ve hayattan aldıkları zevk azalır (Baltaş, 1987, s.131–133). Zamanı nasıl ne şekilde harcayacağını öğrenmek kişinin hem işteki verimini, hoşnutluğunu hem de yorgunluk giderme yeteneğini arttırdığı için periyodik olarak acımasızca vakit geçirmenin kimi zaman tedavi edici bir yönü olabilir. Boş vakit ayırıp tembellik yapmak, gündüz uykusu çekmek ya da sosyal bir aktivitede bulunmak kişinin vücudunu sakinleştirmesini, enerjisini tazelemesini, iyimserlik, rahatlama ve mizah duygusunun gelişmesini sağlar (Kirsta, 2004, s.76). Zamanın iyi kullanılması bir anda çok işin yapılması demek değildir, öncelikler sıralamasına göre her bir işin yerine ve zamanına uygun olarak etkin ve verimli bir şekilde yapılmasıdır. Bu şekilde üzerinde gerginlik oluşturan zaman baskısını hissetmeyen kişi, daha verimli ve zevkli bir çalışma ortamına kavuşacaktır (Durna, 2006).

2.8. Problem Nedir

Problem kavramı çok geniş kapsamlıdır. Bir öğrenci için derslerinde başarısız olması problem oluştururken bir bilim adamı için hali hazırda bulunan ve araştırılacak olan konular, gelecek için yapılacak birçok buluş birer problem olarak ortaya çıkmakta ve çözüm gerektirmektedir (Heppner ve Krauskopf, 1987). Bir Antrenörler için, sporcularının sakatlanması, zorlu bir müsabaka ve sporcunun yenilmesi problem oluşturmaktadır.

Problem, bireyin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla girişimlerinin karşısına çıkan engelle denmektedir. Diğer anlamda problem, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur (Dinçer, 1995).

Problem çözümede karşılaşılan en önemli güçlüklerden biri, bireylerin problemleri çözmek için hiçbir çaba göstermemeleridir. Yalnız olmaktan şikâyet eden

bir bireyin çözüm olarak sadece “üzülmesi”, problem çözmek için hiçbir çaba göstermemesi örnek olarak verilebilir (Güner, 2000).

Problem Latince bir kavramdır. “Problema” sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük “Proballo” - öne çıkan engel - sözcüğünden türetilmiştir. Arapça’da ise mesele olarak kullanılmıştır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde (1979, s.403) problem, düşünülüp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmıştır. Günümüz Türkçesinde ise, problem kavramına karşılık olarak sor kökünden türetilen sorun kavramı kullanılmaktadır. Sorun kavramı çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Eğitim literatüründe ise yaygın olarak problem kavramı kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001).

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir. Dewey’e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanır (Baykul ve Aşkar, 1987). Bingham’a göre (1998) problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir. Morgan (1998) problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlamıştır.

Binbaşıoğlu (1987)’na göre ise problem, bireyin karşılaştığı içinden çıkılmaz gibi görünen yeni durumlar olarak ifade edilmiştir.

Problem, içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlük karşısına olmaktadır (Ülger, 2003).

Problem, bir uçta basit bir cevabı gerektiren bir durum olabilirken diğer uçta kapsamlı bir problem çözme sürecini gerektirebilir. Karmaşık problemler, hem psikolojik gelişme için olanak sağlamakta hem de psikolojik rahatsızlıklar için bir tehdit oluşturabilmektedir (Yurttaş, 2001). Organizmanın hazırdaki tepkilerle çözemediği durumlardır (Ün Açıkgöz, 2000, s.274).

Problem, birey açısından insan istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasını durduran engeldir. Örgüt açısından, amaçların gerçekleşmesini yavaşlatan, saptıran veya durduran engeldir. Yönetim açısından, yönetici tarafından duyulan, görülen, hissedilen rahatsız edici durumdur. Herhangi bir problem durumuyla ilgili üç unsur vardır. Birey-Amaç-Engel bunlardan biri yoksa sorun yoktur (Taymaz, 2003, s. 28–29).

2.9. Problemlerin Sınıflandırılması

Problemlerin farklı yapılarda ve birbirlerinden farklı özelliklerde olmaları onların çözümünde de farklı yaklaşımları gerektirmektedir. Bunu yerine getirebilmek için söz konusu yapı ve özelliklerin bilinmesi esastır. Aşağıda problemlerin yapı ve özelliklerine ilişkin genel görüşler ortaya konmuştur:

Problemlerin üç temel özelliği:

1. Amaç
2. Amaca giden yolda engel
3. Bireyin amaca ulaşması için içsel bir gerginlik duyması (Bingham, 1998).

Bunların dışında aşağıda, problemlerin diğer özellikleri belirtilmiştir.

Problem bilinen ya da belirsiz unsurları içeren bir durum sonucu meydana gelir. Bunların tamamının bilinmez oluşu bireyin probleme duyarlılığını engeller. İnsanlar genellikle alışagelmış tepki türlerini kullanarak problem çözerler, buna geleneksel yaklaşım da denebilir.

Çoğu kez problemler bireysel ve öznel dirler.

Bir kimse için problem olan bir şey bir başka birey için otomatik bir eylem ya da tepki olabilir.

Belli bir grupta karşılaşılan ortak bir problem de kişilerin aldıkları tavır ve ilgileri nedeniyle her şahıs için problem durumu farklı olacaktır.

Problemler, alan, güçlük, karmaşıklık ve süre bakımından değişiklik gösterirler.

Problemler, duygu-anlayış-eylem üçlüsünden birinin ifadesi olabilir ya da iki veya üçünün iç içe geçmişliğini de ifade edebilir (Söylemez, 2002).

Yerli ve yabancı literatürde problemler değişik bakış açılarına göre çeşitli sınıflamalara tabi tutulmuştur. Örneğin, Thorndike problemleri, günlük problemler ve entelektüel problemler olarak iki türde incelemiştir (Kalaycı, 2001). Simon (1984) ise “tek bir yanıtı olan ve belli stratejilerle doğru yanıtı ulaştıran problemleri yapılandırılmış problemler; çok boyutlu olup farklı konu alanlarından bilgiler gerektiren disiplinler arası problemleri de yapılandırılmamış problemler olarak” gruplandırmıştır (Akt: Aksan, 2006). Bu sınıflamaya göre, matematik problemlerinin, fizik ve kimya deneylerinin çoğu yapılandırılmış problemler içinde yer alırken, günlük yaşamdaki problemlerin pek çoğu ise yapılandırılmamış problemler içinde yer almaktadır (Bootzin, Bower, Crocker ve Hall, 1991).

Kreeland (2000) ise problemleri, hallet problemleri ve kökten çöz problemleri şeklinde iki gruba ayırmaktadır. Hallet problemleri, engel veya rahatsızlık teşkil eden bir durumun en kısa sürede düzeltilmesini kapsamaktadır. Kökten çöz problemleri ise, belirlenen hedefe ulaşmada karşılaşılan engellerin çözümlenmesi sürecini kapsayan bir problem durumudur (Akt: Kalaycı 2001).

Heppner (1978), problemleri gerçek hayattaki kişisel problemler ve kuramsal problemler olarak sınıflandırmıştır. Problemler gerektirdikleri tepkilere veya performanslara göre de sınıflandırılmışlardır:

- 1- Halihazırdaki isteklere veya krizlere karşı ertelenebilir tepkiler gerektiren problemler,
- 2- Alışılmışı karşı karmaşık tepkiler gerektiren problemler,
- 3- Tek bir probleme karşı çok yönlü tepkiler gerektiren problemler.

Çeşitli problem niteliklerinin birleştirilmesi problemin zorluk düzeyini etkilemektedir. Problemin doğasındaki zorluk düzeyi; problemi çözmekte zorlanan insanların sayısı ve problemi çözmeye çalışan kişinin öznel olarak algıladığı zorlukla belirlenir. Bu konuda Heppner ve Krauskopf (1987), problemin zorluğunun iki ölçüte bağlı olduğunu belirtmektedir. Birincisi nesnel olarak algılanan zorluğu diğeri ise öznel olarak algılanan zorluğu ifade etmektedir. Problemleri nesnel gerçekliği olan ve kişinin öznel olarak algıladığı problemler olarak ikiye ayırmak, problem kavramı için daha belirleyici olarak kabul edilmektedir. Buna göre problem çözme, kişi tepki verme gereksinimini hissettiği anda başlayabilir (Güçlü, 2003).

2.10. Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi

21. yüzyıl eğitim programlarında, başarılı öğrencinin kazanması gerekli olan beceriler tanımlamasında; iletişim kurabilme, bilimsel, akılcı ve mantıklı düşünme becerisine sahip olma, teknolojiyi kullanabilme, araştırmacı ve üretken olabilme, bilgiyi paylaşabilme, insanlık değerlerine sahip çıkmanın yanı sıra problem çözme becerisinin de yer aldığı görülmektedir. Problem çözme becerisi kazanılması gereken bir beceri olarak ele alınmaktadır (Söylemez, 2002).

Kişiler arası problem çözme becerisi, 2000'li yıllarda iş dünyasının istihdam edeceği kişilerde aradığı 10 özellikten biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili problem

çözme yöntemleri öğrenilebilir ve üç yaşından itibaren çocuklara öğretilmektedir (Öğülmüş, 2001).

Bilgi çağı eğitim modelinin temel özellikleri arasında yer alan problemi tanıma ve problem çözme becerisi; yaratıcı problem çözme teknikleri, genel problem çözme teknikleri, bunların yanında değişik bilim dallarındaki problem çözme teknikleri, bireysel ve grup halinde problem çözme teknikleri gibi becerileri kapsamaktadır (Özgüven, 1999).

Problem çözme; belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılmasına yönelik bilişsel ve psikolojik boyutları olan bir dizi çabayı içeren süreç olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1989).

Başka bir tanımda ise problem çözme; sorunlu bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçenekleri oluşturma ve bunların en uygun olanından birini tercih etmeyi içeren bilişsel ve davranışsal süreç olarak tanımlanmıştır (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Anderson (1980) problem çözmeyi bilişsel işlemleri sırasıyla bir hedefe yönleltmek olarak tanımlarken önceliği bilişsel işlemlere vermiştir.

Bingham (1998)’a göre etkili problem çözme, güç bir durumu karşılamak amacıyla geçmiş yaşantıları, izlenim ve duyguları, faydalı kuvvetler haline getirecek şekilde harekete geçirmek ve kaynaştırmaktır.

Heppner ve Krauskopf (1987) ise problem çözmeyi problemle başa çıkma kavramıyla eş anlamlı olarak kullanmıştır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme; içsel ya da dışsal isteklere uyum sağlamak için amaca yönelik bir dizi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlemler olarak tanımlanmıştır. Problem çözme rasyonel, mantıklı, bilişsel bir bilgi işlem süreci olarak basitleştirilemez. Gerçek yaşamda problem çözme dinamik ve aktiftir. Kişisel problem çözme oldukça karmaşık bir süreçtir. Tipik bir problem anında çözülebilir veya sayısız kararları içerebilir. Pek çok olası çözümü olabilir ya da değerlendirmeyi engelleyecek kadar belirsiz olabilir.

Kişisel problemlerin çözümünde bireyin kendi kişilik özellikleri ve farklılıkları önemlidir. Yapılan çalışmalarda problem çözenin, fiziksel sağlıkla (Elliot, 1992) kariyer ilerletebilme ile (Heppner ve Krieshok, 1983) ve akademik performansla (Eliot ve diğerleri, 1990) ile ilgili olduğu bulunmuştur (Güçlü, 2003).

Tanım olarak problem çözme becerisi, “bir amacımız olup da ona nasıl ulaşacağımızı bilmediğimiz zaman ne yaptığımızdır”. Buradan hareketle böylesi durumlarda engelleyici ve olumsuz bir deneyim olması beklentisi de oldukça yüksektir.

Bununla birlikte çocuklarda yeni bir sorunun çözülme süreci yeni fikirler üretmeyi, stratejiler geliştirmeyi de içine alan zevkli bir uğraştır. Aynı zamanda problem çözme uğraşısı, insan yaradılışına ilişkin çocukluğumuzun ilk uyum davranışlarını geliştirmek için temel bir başlangıçtır (Düzakın, 2004).

Bireyin doğuştan sahip olduğu problem çözme yeteneği sonradan eğitim ve deneyimlerin etkisiyle gelişir ve beceri şekline dönüşür.

Problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve araştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı, düşünce ile zeka, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı çok yönlüdür. Bireyin problem çözümünü etkileyen etmenler şunlardır:

Gelişim ve olgunlaşma düzeyi,
Yetenek düzeyindeki ayrıcalıklar,
Güdülenme,
Yetiştigi sosyo-kültürel çevre,
Aldığı eğitim ve öğretim (Taylan, 1990).

Problem çözme yöntemleri en basitten en karmaşık olana göre ele alındığında şu yöntemler kullanılır:

İçgüdülerden yararlanma: Problemin içgüdü ile çözülmesidir. Hayvanlarda daha sıktır.

Deneme-yanılma: İnsan bir problemle karşılaşınca birçok tepkide bulunur. Birey nedenini fazla aramadan, bunlardan amaca götürücü olanları seçer ve bunları yinelemeye çalışır, diğerlerini atar. Böylece bir problem çözme yöntemi bilinçli bir öğrenme yöntemi sayılmaz.

Ezbere dayalı çözüm: İnsanlar sadece geçmişte başarıyla kullanmış oldukları yöntemleri uygular. Eğer yeni çözüm daha önce çözdüklerine benziyorsa, daha az düşünerek bunu da kolayca çözebilir. Ancak çoğu kez sorunlar farklı olduğu için bu yöntemin yalnız başına kullanımı başarı sağlamaz.

Başkalarının yaşantılarından yararlanma: Bir problem çözümlenmediği zaman ya başkalarının bizzat kendilerinden yardım görülür ya da onların yapıtlarına başvurulur.

Uslamlama yöntemi: Problem çözmede en güvenilir yöntemdir. Başkalarının yaşantılarından yararlanma yöntemi, bu yöntemle birlikte uygulandığında daha yararlı olur. Uslamlama düşünmenin bir türüdür. Zihin herhangi bir problem karşısında

uslamlamada bulunurken bu yöntem veya işlemlerin hepsi veya bir kaçını kullanır (Binbaşıoğlu, 1987; Yurttaş, 2001).

2.10.1. Problem Çözme Basamakları

Belirli bir problemle karşılaşıldığında, analiz etme ve karar verme becerisi önem kazanmaktadır. Bununla birlikte, bireyler farkında olmadan kendi kişilikleri, yetiştirilme tarzları ve okulda öğrendikleri ile kendi kişisel problem çözme ve karar verme yöntemlerini geliştirebilmektedir (Arnold, 1992). Aslında problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir. Bu nedenle, kişisel ve örgütsel problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey, problem çözme sürecinin bilinmesidir (Güçlü, 2003).

Problem çözme sürecinin gerektirdiği davranış kategorisi, problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile problem çözme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır (Güçlü, 2003). Bu sürecin aşamalarını çözümlenmeye yönelik pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların çoğu Dewey'in görüşüne dayanmaktadır. Dewey'e göre düşünmenin temelindeki engel, karmaşıklık ve şüpheler bireyi düşünmeye yöneltmekte ve birey geçmiş yaşantılarının ve deneyimlerinin de yardımıyla karşılaştığı problem durumu için plan ve öneriler geliştirmekte, bu önerileri destekleyici kanıtlar aramakta ve öneriler içinden en uygun olanının seçmektedir (Erden ve Akman, 2001; Fidan, 1996).

Dewey, problem çözme sürecinin aşağıdaki aşamalardan meydana geldiğini ve bu aşamaların öğretimde problem çözme yöntemini gerçekleştiren birer işlem parçası olduğunu belirtmiştir. Bingham, Dewey'in problem çözme aşamalarını şöyle sıralamıştır (Aksan, 2006; Bingham, 1998; Fidan, 1996; Güçlü, 2003; Katkat, 2005; Sonmaz, 2002; Tanrıkulu, 2002):

1. Problemin farkında olmak ve onunla uğraşma isteği duymak.
2. İkincil problemleri kavramaya çalışmak.
3. Problemlerle ilgili verileri ve bilgileri toplamak.
4. Problemin çözümüne en uygun verileri seçmek ve düzenlemek.
5. Muhtemel çözüm yollarını tespit etmek ve uygun olan en iyisini seçmek.
6. Seçilen çözüm yolunu uygulamak
7. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Yıldırım'ın (1999) çalışmasında gösterdiği aşamalar, öğrenme açısından değerlendirilmiş ve daha genel basamaklarla gösterilmiştir (Akt: Sonmaz, 2002).

1. Problemin tanımlanması.
2. Nedeninin bulunması.
3. Çözümünün üretilmesi ve uygulanması.
4. Sonucun değerlendirilmesi ve öğrenme.

Tan, Kayabaşı ve Erdoğan (2002) problem çözmenin daha geniş bir tabana dayanması, dolayısıyla daha çok eleştiri ile görüşü harekete geçirmesi nedeniyle, bireysel problem çözmeden daha üstün olduğunu öne sürerek problem çözme aşamalarını ve sırasını şöyle açıklamışlardır:

1. Konunun seçilmesi.
2. Problemin sınırlandırılması.
3. Uygulamanın planlanması.
4. Çalışma kılavuzunun hazırlanması.
5. Kaynakların sağlanması.
6. Problemin incelenmesi.
7. Sonuçlara ulaşma.
8. Konuları, görüşleri ve bulguları tartışma.

Belirli bir amaca ulaşmak için bilgileri organize etmeyi ve bilişsel kaynakları etkili biçimde kullanmayı gerektiren ve öğrenmeye yol açan problem çözme sürecinde Ülgen (1995) de şu yolun izlenmesi gerektiğini savunmuştur:

1. Problem ortaya konur, tanımlanır ve tartışılır.
2. Problem analiz edilir, ihtiyaç ve beklentiler tanımlanır.
3. Hedeflere nasıl ulaşılabileceği ve yöntemin ne olacağı kararlaştırılır.
4. Gerekli değişiklikler yapılır.
5. Yeni teknikler işleme konur.
6. Bir sonraki probleme geçilir.

Kocaçınar (1969) problem çözmeyi bir teknik olarak görmüş ve aşamalarını şöyle sıralamıştır:

1. Problemin saptanması.
2. Problemin sınıflandırılması.
3. Gerekli bilgilerin toplanması.
4. Bulguların düzenlenmesi.
5. Problemin çözülmesi ve sonuç.

Mountrose (2000) problem çözme etkinliklerini basamaklandırırken daha çok duygular ve inançlar üzerinde durarak problem çözme sürecini şu şekilde sıralamıştır.

Problemin tanımlanması: Bu aşama sorunun tanımlanması ve biçimi ile ilgilidir. Yapılan araştırmalar başarılı sorun çözümlerinin problem konusunda fazla bilgi sahibi olduklarını, problemin özünü anlamayı başardıklarını ve kullandıkları ilk adımın tüm bilgiyi ve gerçekleri toplamak olduğunu göstermiştir. Birey bir problemi uygun bir şekilde tanımlayabilmek için en azından üç alanla ilgili öğeleri inceleyebilmelidir. Dolayısıyla bir problemin tanımlanması bir çok spesifik beceriyi gerektirmektedir.

- Kendini, davranışlarını, bilgisini heyecanlarını ve problem duruma ilişkin duygularını değerlendirme
- Bireyin problematik durumla ilgili çevresini değerlendirme
- Problematic durumu açığa kavuşturma, hedeflerin, beklenti ve çatışmaların farkında olma.

Seçeneklerin Oluşturulması: Seçeneklerin oluşturulması hedef yönelimli bir süreç olduğundan doğal olarak seçimi gerektirmektedir. Araştırma bulguları bireyin sahip olduğu bilginin bireyin geçmiş yaşantılarının bir fonksiyonu olmadığını bununla birlikte geçmiş deneyimleri kullanabilme yetisinin bilginin değerlendirilmesinde önemli bir etmen olduğunu göstermektedir. Bireylerin sorunlarının duygusal öğeler içermesi bireyin çözüme ilişkin alternatif seçeneklerini sayısını azaltabilmektedir. Araştırma bulguları, bireylerin engellenmişlik duygusuna sahip olmasının davranışlarındaki akıcılığı azaltabilmekte olduğunu ve daha önceki başarısızlıkların genelde problem çözme stratejilerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Seçeneklerin sayısını artırmak yönünden Oksorn'un Brainstorming (beyin fırtınası) yöntemi 4 kural içerir.

- Seçenekler oluşturulurken değerlendirme yapmaktan kaçınmak
- Kısıtlamaksızın, özgür zihinsel aktiviteye önem vermek
- Oluşturulan düşüncelerin sayısının fazla olması
- Önerilen seçeneklerden birleşimler oluşturmak ya da bunları geliştirmeye çalışmak.

Yapılan araştırmalar başarılı problem çözümlerinin sık sık problemlerini geçici olarak bir tarafa koyduklarını ve sonra bunlara tekrar geri döndüklerini göstermiştir. Mantiki olarak eğer birey sorununu bir süre bir kenara bırakıp, ona daha sonra dönerse, duygusal ve diğer engelleyici uyarıcıların etkilerini kaybetmelerinin olası olduğu söylenebilir.

Karar Verme: Bu süreç eyleme yönelik bir dizi seçenek arasından belirli bir tanesini seçmek olarak tanımlanabilir. Kuzgun (1972) karar verme, bir güçlüğü

gidirmek için herhangi bir seçeneğe yönelmektir ve problem çözme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Karar verme sürecinin amacı, bireyin kararından memnun olma olasılığını artıracak bir dizi eyleme girmesine yardımcı olabilmektir. Karar verme sürecine ilişkin araştırmalar, karar verme durumunu etkileyen iki unsurun varlığını öne sürmektedir. Bunlar:

- Fayda değeri ki, bunlar objektif ya da subjektif olabilir.
- Olası sonuçlar ki, bunlarda aynı şekilde objektif ya da subjektiftir.

D’Zurilla ve Goldfried (1971) geliştirdikleri karar verme prosedüründe fayda ve olasılık teorisi, sonuçlar açısından eğitime büyük önem veren biçimde birleştirilmiştir. Böylece programda fayda ve olasılık tahminlerine ek olarak danışmanlık hizmetinden faydalanan bireylere her bir seçeneğin ortaya çıkarabileceği kişisel, toplumsal, uzun ve kısa vadeli sonuçları değerlendirebilecekleri fırsatlar verilmiştir.

Bireyin karar verme süreciyle ilgili araştırmalar incelendiğinde, başarılı karar vermenin bazı becerilere bağlı olduğu saptanmıştır. Bunlar:

- Bilgi
- Olasılıkları doğru değerlendirme
- Kararların yararlı yönlerini değerlendirme
- Değişik seçeneklerin sonuçlarını değerlendirmedir.

Dolayısıyla karar verme, olasılıkları değerlendirme ve sonuçları tartma gibi spesifik davranışları içermektedir.

Değerlendirme: Bu aşama eylem planını uygulayıp sonucun belli bir standartla karşılaştırılmasını içermektedir. Eğer birey, eylemlerini karşılaştırır ya da verilmiş bir standartla uygunluğuna bakarsa (test etme) birey bu aktivitelerden yeni sonuçlar üretir ya da eylemlerini durdurur. Tersine eğer eylemleri bir standartla uyumsuzsa birey “işlemine” devam eder. Bireyler eylemlerinin sonuçlarını belirli bir standartla karşılaştırma yetisine sahiptirler. Bu beceriler şu biçimlerde işlevseldirler:

- Başarılı sonuçlar belirleyebilme ki bu da özgüven duyguları oluşturur.
- Olumsuzlukları ve problematik durumları tanımlama ki bu da problem çözme sürecini yeniden başlatabilecek bir oluşumu harekete geçirir.

Değerlendirme, sorun çözmenin son aşamasında seçilen eylem yerine getirildikten sonra olur ve gerçek sonucu değiştirmek için düzenlenmiştir. Bu aşama olmaz ise birey sıkıntıları için doğru çözümler keşfetmek yerine hareket yönü belirsiz bir performansta ısrar edebilir.

Kısaca, problemlerin çözüm aşamaları farklılık göstermektedir. Herkesin kendine özgü bir düşünce tarzının olmasına ve uygulanacak çözümlerin problemin türüne bağlı olmasına karşın, problemlerin çözüm aşamalarında problemin hangi amaçla çözümlenmek istendiği, problemin tanımlanması, gerekli bilgilerin toplanması gibi noktalarda benzerlikler olduğu görülmektedir. Problem çözmede en iyi çözüme götüreceği düşünülen seçenekten başlanmalıdır. Mevcut seçenekler uygulamaya konur ve değerlendirilmesi yapıldıktan sonra başarılı olunmuşsa o yolda devam edilir aksi halde başka seçenek uygulamaya konur.

2.10.2. Problem Çözme Sürecinde Karşılaşılan Engeller

Problemin çözülmesi sürecine zorluklar çıkararak beraberinde başarısızlığı da getirecek bazı etkenler bulunmaktadır. Bu engeller aşağıda yer almaktadır (Özensoy, 1998, s.17–20):

Entellektüel engeller: Problem çözmeyi bilememek, üretici düşünememek, düşünmede analitik olmak, metodik olmamak, bilgiyi elde etme ve kullanmada yetersiz olmaktır.

Duygusal engeller: Öğrenilmiş çaresizlik yaşama, girişimde bulunmaktan ve hata yapmaktan korkma, sabırsızlık, korku ve endişeler, stres, risk ve sorumluluk almaktan kaçınmak, meydan okuyamama ve mücadeleci olmamaktır.

İfade engelleri: Kendini ifade edememe ve anlatılanları algılayamama, kelime, şekil, sembol ve sayıları kullanma konusundaki yetersiz olmaktır.

Algılama engelleri: İstedikimizi görmek, kalıp düşüncelere saplanmak, klişeleşmiş hükümlerin arkasına sığınmak, olaylardan kaçınma eğilimde olmak, problemi geniş bir çerçeveden görememek, sebep ve sonuç ilişkisini kuramamaktan kaynaklanan engellerdir.

Kültürel engeller: Mevcut otoriteyi sorgulamadan kabul etmek, değişime kapalı olma, fantezi ve mizahın gereksizliğine inanmak, duygu ve subjektif görüşleri güvenilmez bulmak.

Çevresel engeller: Yetersiz fizik koşulları, gerekli uzman desteğinin olmaması, beklentinin yüksek olması ve strestir.

Problem çözmede yaşanan sorunlardan biride bireylerin problemler karşısında sahip oldukları olumsuz tutum ve düşüncelerdir. Olumsuz tutum, düşünce ve inançlar

problem çözmeye başarısızlığa sebep olmaktadır. Problem çözmeyi engelleyen bazı olumsuz tutumlar aşağıda yer almaktadır (Öğülmüş, 2001, s.27–30):

- Ben yapamam düşüncesi, birey burada deneme cesaretinden yoksundur. Problemi çözmek için girişimde bile bulunulmaz.
- Başkalarına göre kendini yetersiz görme, aşağılık psikolojisiyle kendine olan güveni çok azdır.
- Birey bahane bulmakta problemlerini erteleme, dış denetim odağını kullanarak sorumluluğu çevresine yükler.
- Sorunlar üzerinde genelleme yapma, bu tür sorunlar hep benim başıma geliyor, herkes benimle uğraşüyor düşüncesi hakim.
- Düşünmeden hareket etme, bu durum çok acil düşünce zaman yok mantığı hakim.

Problemlere nasıl olumsuz tutumlarla yaklaşıyorsa olumlu düşüncelerle yaklaşmakta mümkündür. Problemler karşısında olumlu tutumlara sahip olmak düşüncelerin netleşmesine olanak verir. Problemler karşısındaki olumlu tutumlar şu şekilde açıklanabilir (Öğülmüş, 2001 s.31–45):

- 1- İyi niyet, olaylara bakış açısını ve problemin algılanmasını etkiler.
- 2- Problemlerin birden fazla çözümü olduğuna inanma, etkili çözüm bireyin kendisini bütün olasılıklara açmasını gerektirir.
- 3- Bir tarafın kaybetmesi gerekmez, herkes kazanabilir, bir tarafın kazanması için diğer tarafın kaybetmesini önlemek iki tarafın da kazançlı çıkacağı çözümleri bulmaya çalışmak, problemlere farklı bakış açılarıyla yaklaşmak.
- 4- Başkalarının bakış açılarını öğrenmek için etkin bir dinleyici olmak, herkesin kazanacağı çözümlere ulaşmak için olaylara farklı açılardan yaklaşmak gerekir. Etkili bir çözüm için doğru bilgiye ihtiyaç vardır. Bilgi deneyim ve gözlemlerle elde edildiği gibi başkalarının fikirlerini de dinleyerek öğrenilebilir. Bu, bireylerin kalıp yargılardan kurtulmalarına da yardımcı olmuş olur.
- 5- Güç kullanmaktan kaçınma, pozisyonlar üzerinde değil problemler üzerinde odaklanma, güç kullanımına dayalı çözümler kalıcı ve etkin değildir. Var olan problemi ele alarak tartışmak, problem üzerinde yoğunlaşmak güce ve pozisyona dayalı çözümlere göre tarafların daha kazançlı çıkmasını sağlar.
- 6- Duyguları dikkate alma, problem çözme süreci tarafların sonuçtan memnun olmadığı sürece tamamlanmış değildir. Problem çözme sadece bilişsel bir süreç değildir. Duyguların rolü ve kontrolü büyüktür. Bu süreçte bireyin kendi duygu ve

düşüncelerine olduğu kadar karşısındakinin de duygu ve düşüncelerine önem vermesi her iki tarafın süreçten kazançlı çıkmasını sağlar.

Tüm bilgiler ışığında problem çözme sürecinde duygusal ve sosyal süreçleri dikkate almak oldukça büyük önem taşımaktadır. Aralarında problem olan bireyler, dikkat ve enerjilerini problemden çok çözüm, kişilik özelliklerinden çok davranış ve kavgadan galip çıkmak anlayışı yerine uzlaşmak düşüncesi üzerinde yoğunlaştırmaları problemin çözümü için önemli adımlar atılmış ve zaman kazanılmış olur.

Problem çözme sürecinde bireylerin probleme yaklaşım biçimleri, probleme ilişkin bilgilerin alınması, saklanması, kullanılması sırasında birçok olumsuzluk ortaya çıkabilmektedir. Olumsuz tutum ve yaklaşımlar bilişsel esnekliği, duyguların kontrolünü ve yaratıcılığı engellemesinin yanında bireylerin stres düzeyini de yükseltmektedir. Problem karşısında takınılacak olumlu ya da olumsuz tutum çözüme ilişkin sonuçlara olumlu ya da olumsuz yansıtılabilmektedir (Elliot, Shevchuk ve Richards, 2001).

Problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zeka, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı da çok yönlü bir eylemdir. Ayrıca bireyin problemlerini çözmeye yönelmesi, cesareti, isteği ve kendine duygusu ile doğru orantılıdır (Budak, 1999).

Nezu ve diğerleri, başa çıkma reaksiyonlarını iki genel kategoride toplamaktadırlar. Bunlar (Batıgün, 2000, s.40–49):

Problem odaklı başa çıkma; problemleri düzeltmeye yönelik olma,

Duygusal odaklı başa çıkma; problemlerle ilişkili olan duygusal sıkıntının yönetimini sağlamaktadır.

Problem çözme sürecinde başarılı olmak için en önemli faktörler güven, zaman, enerji ve temel iletişim becerileridir. Sistematik problem çözme birey tarafından kolayca öğrenilmez. Bu konuda bireye ya kendi başına kendi problemlerini çözebileceği ortam düzenlemek, fırsatlar yaratmak ya da doğru seçim yapma, değerli etkinliklerde bulunma fırsatı verilmelidir. Bireye kendine güven duygusu kazandırılarak, risklere rağmen karar verme konusunda cesaretli olması sağlanmalıdır. Problem çözme yöntemlerini destekleyecek deneyimler sunulmalı ve bu deneyimlerden kendilerini geliştirmelerine olanak verilmelidir (Şahin, 1999a, s.1–15).

2.11. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar

Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar aşağıda açıklanmıştır.

2.11.1. John Dewey'in Yansıtma Düşünce Kuramı

John Dewey'e (1933) göre yaratıcı düşünce, daha iyi sonuçların bulunması, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, problemler ve deneyim gerektirir (Saygılı, 2000).

John Dewey'in yaratıcı problem çözme modelinde şu aşamalardan söz edilmektedir (Saygılı, 2000; Sungur, 1992, s.129–141).

1. Algılanmış bir problem
2. Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci
 - a- Ön-gözlem aşaması
 - b- Probleme ilişkin farklı tanımlamalar önerme
 - c- Güçlüğü, çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme
 - d- Çözümler önerme (denenceler ortaya atma)
 - e- En iyi çözümü bulabilme
 - f- Çözüm yolunu iki biçimde sınama
 - Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı
 - Eylem ya da kontrol (gerçek ya da imgesel olabilir)
 - g- Geri dönme (başarısızlık durumunda c, d, e, f aşamalarına geri dönme)
 - h- Tutumlar ve istekleri gözden geçirme
 - ı- Problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme
 - i- Çözümün başarısını ortaya koyma

3. Yeni dengelerin kurulması ya da yaratma sonrası

1950'li yıllara kadar problem çözme için klasik bir model olarak kabul edilen John Dewey'in bu modelinin, özellikle bilim ve matematik alanlarında hala pratik olduğu düşünülmesine rağmen, bilişsel teoristler bu modelin çok fazla basitleştirilmiş olduğunu düşünmektedir.

Problem çözme aşamaları değişmez kabul edilmemektedir ve bir diziyi izlemezler. Bu nedenle süreç aşağı yukarı her aşamadan başlayabilir fikri hakim. Ön planda olan “bilinenden bilinmeyene” bir sıçramanın olmasıdır (Sungur, 1992).

2.11.2. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli

Bandura (1977) sosyal-öğrenme kuramında; bireylerin problem çözmeyi, çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit etme yoluyla öğrendiklerini savunmuştur.

Bandura'nın kendine-yeterlik modelinde, insanları yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının problem çözme becerisini de etkilediği belirtilmektedir. Bandura, bireylerin problem çözme becerilerini algılarının, gösterecekleri çabanın miktarını ve sebatlarını etkilediğini kabul etmektedir. Bandura bireylerin, problemlerin açıkça belli olduğu durumlarda çözüm için ne yapacaklarını bildiklerini, oysa belirsiz problem durumlarında bundan daha çok etkilenip, genelleme yaptıklarını belirtmektedir (Bandura, 1977).

Bandura (1977) kişilerin yeterlik beklentileri hem davranışın hem de başa çıkmanın devam etmesini etkilemektedir. Kişileri kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü, muhtemelen stresli durumlarla başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirlemektedir. Bu başlangıç düzeyinde, kişisel yeteneklerini algılamaları, davranışsal seçimlerini etkilemektedir.

Yapılan incelemelerde problem çözme becerisi ve kendine yeterlik arasında bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yapılan bilimsel araştırmalar da bu ilişkiyi desteklemektedir. Bu nedenle Heppner (1978) problem çözme becerisini kuramsal olarak Bandura'nın (1977) kendine-yeterlik modeline dayandırmaktadır.

2.11.3. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı

Osborn'a göre yaratıcı problem çözme süreci ideal olarak üç süreçten oluşmaktadır.

- 1- Gerçeği Bulma
- 2- Fikir Bulma
- 3- Çözüm Bulma

Gerçeği bulma; Problemin tanımlanması ve hazırlık gerektirir. Problem tanımlama, problemi bulup çıkarmak ve ona işaret etmektir. Hazırlıkta ise uygun verileri toplama ve analiz etme vardır.

Fikir bulma; Düşünce üretimi ve düşünce gelişimine ihtiyaç vardır. Düşünce üretimi, kılavuz niteliğinde olup bu kısımda olası geçici fikirler ortaya atılır. Düşünce gelişimi ise, değişiklik (modifikasyon) ve bileşim (kombinasyon) yoluyla sonuç

verebilecek fikirleri, bu fikirleri diğerlerine ilave etmeyi ve bütün bunları yeniden işlemeyi ifade etmektedir.

Çözüm bulma; Bu aşamada değerlendirme ve seçmeye gerek vardır. Değerlendirme geçici çözümlerin, testlerle ya da başka yollarla doğrulanmasıdır. Seçme ise, kesin sonuç üzerine karar vermektir.

Yaratıcı problem çözme süreci bir düşünceyle sona ermez. Sadece yeni başlamış olur. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle sonuca ulaşılmaya çalışılır ancak; karmaşık durumlar ve yaşam koşulları “mükemmel çözüm” ve “sonuç çözümleri” engeller. Böylece yeni bir sorun ortaya çıkmıştır. Yeniden en baştaki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekir. Daha sonra yeni düşünceler üretmek değerlendirme ölçütlerini koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir (Sungur, 1992).

2.11.4. Karl Popper ve Problem Çözme

Karl Popper’in problem çözme görüşünde; beklentilerin gerçekleşmemesinden, zıtlıklarından ya da kuramların bizi zor durumda bırakmasından dolayı ortaya çıkan soruların bizi öğrenmeye, bilgimizi arttırmaya, deneyime ve gözleme davet ettiği savunulmuştur. Problem çözme bir dünya görüşü, bir “sağ kalma sorunu” olarak ifade edilmiştir.

Popper’a göre bir problemi anlamaya çalışmak; problemin bir parçasını sezinlemek, onun alt birimleriyle tanışmış olmak ve onlar arasındaki mantık bağlantısını anlamak demektir. Bu kurama göre bilimsel bir problemi; onu yaşayarak, çözmeye çalışarak ve onu çözmeye başarısız olarak öğrenebilmekteyiz.

Popper’e göre, yaşamak, her şeyin üstünde bir sorun çözme sürecidir ve toplumlar da sorun çözmeye elverişli olmalıdır. Popper, toplumları sorun çözücü örgütlenmeler olarak görmektedir. Sorun çözmeyi toplum açısından ele alan ve kendi bilim anlayışını topluma uygulayan Popper’a göre; demokrasi ve yüksek yaşama standartları sorun çözme ile ilgilidir (Akt: Sungur, 1992).

2.11.5. Mountrorse ve 5 Aşamalı Problem Çözme Yöntemi

Mountrorse, problem çözme sürecinde 5 aşamalı bir yöntem önermiş ve bu yöntemde duygulara da yer vermiştir. Mountrorse’a göre davranışın değiştirilmesinde, davranışın altında yatan duygu ve düşüncenin açığa çıkarılması gerekir. Ebeveynlerin

çocuklarıyla daha iyi iletişim kurmasını da içeren bu yöntemin aşamaları aşağıda sıralanmıştır (Öğülmüş, 2001, s.55–58):

Problemi tanımlama: Ebeveyn çocuğa problemin ne olduğunu sorar, sabırlı, sakin ve dikkatlice dinler,

Duyguları ifade etme: Çocuk özgürce ne hissettiğini ifade eder,

Olumsuz inancı bulmak: Çocuğa probleme neden olan olumsuz inancı keşfetmesi için izin vermek ve cesaretlendirmek,

Olumlu inancı bulma: Olumsuz inancı doğruluk, sonuçlar ve değişim ilkeleriyle olumluya dönüştürmek,

Geleceği zihinde canlandırmak: Problemi tekrar ele alınması ve gelecekte olabilecekleri hayal etmesi.

2.11.6. Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Guilford'a göre çevreden ve kişinin bedeninden gelen bazı uyarıcılar problem çözme davranışını başlatır. Guilford'un modelinde yaratıcı problem çözme için gerekli olan dört değişken bulunmaktadır. Bunlar: süzgeç, hafıza, yakınsak üretim ve ıraksak üretimdir. Bu değişkenler etkileşim halindedir. Bu değişkenlerin herhangi birinde karşılaşılan problemler, problem çözmeyi engelleyebilmektedir (Dinçer, 1995, s.2–12).

Guilford, insan aklının fonksiyonlarını, yaratıcılıkla ilişkilendirerek bir teori geliştirmiştir. Teorinin temelini zihnin 5 temel fonksiyonu oluşturmaktadır (Terzi, 2000, s.2–36) Bunlar:

Tanımlama,

Hafıza,

Yakınsak düşünme,

İraksak düşünme,

Değerlendirme.

Yaratıcı problem çözme süreci, iç ve dış çevreden gelen uyarıcılarla başlamaktadır. Eğer birey mevcut durumla istenilen durum arasındaki farkı hissedemiyorsa süreç sona erer. Eğer kişi, farkı hissedip rahatsız oluyorsa problemi çözmeye başlar. Ancak çözümden vazgeçilirse süreç sona erecektir. Eğer kişi, farkı hissedip rahatsız oluyorsa problemi çözmeye başlar ve standart yolları kullanır sonuçtan da memnun oluyorsa problem çözme süreci tamamlanmış olur. Ancak bu aşamadan sonra süreç devam ettirilirse yaratıcı düşünce devreye girmiş olur. Problemin tekrar ele

alınması, yeni uyarıcılarla yeniden tanımlamanın yapılması ile özgün çözümler devreye sokulur. Eğer süreç, bitirilmeden devam ettirilirse, yaratıcı bir çözüm elde edilerek süreç sona erdirilir (Terzi, 2000).

2.11.7. Thorndike ve Sınama-Yanılma Yoluyla Problem Çözme

Thorndike, problem çözme durumunda, organizmanın yaptığı davranışlardan tatmin edici etki yaratanları kalıcı kıldığı ve hangi davranışların tatmin edeceğinin ise, sınama yanılma yoluyla öğrenildiği sonucuna ulaşmıştır. Sınama-yanılma yoluyla problem çözme, çoğunlukla anlamlı ilişki örüntüleri olmayan problemlerin çözümünde ya da problem hakkında ön bilgilerin eksik olduğu durumlarda elverişli bir yöntem olarak kullanılabilir (Söylemez, 2002).

2.11.8. Köhler ve İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme

Köhler, bir şempanze ile yaptığı deneyler sonucunda problemin çözümünün dereceli bir deneme-yanılma yoluyla değil, aniden olduğunu gözlemiştir. Şempanzenin, problemi bir kez çözdükten sonra, aynı problemi birkaç basit hareketle çözmesi başka önemli noktadır. Şempanze ile yapılan deneyin sonucu göstermiştir ki, çözümün üç önemli özelliği vardır; ani oluşu, bir kez keşfedildiğinde tekrarlanabilmesi ve yeni durumlara uygulanabilirliği. Köhler'in çalışması, karmaşık öğrenmenin iki aşama içerdiğini göstermiştir. İlk aşamada problem çözülür; ikinci aşamada çözüm hafızada depolanır ve ne zaman benzer bir durum ortaya çıksa geri çağrılır (Atkinson ve Atkinson, 1999).

Birçok problemin çözümü iç görüye dayanır. Çoğunlukla ani bir pırıltı çözümü getirir. Bu nedenle, eğer dikkatli bir hazırlık ve adım adım çabalar sonucu bir problemi çözemediyse, bir süre durup problemi düşünmek ve daha sonra yeni bir bakış açısıyla yeniden probleme dönmek akıllıca olabilir. Bazen bir problemin ayrıntılarına öylesine dalarız ki belirgin bir çözümü bile gözden kaçırabiliriz (Morris, 2002).

2.12. Antrenör

Holland'a (1997) göre meslek seçimi kişiliğin bir yansıması ve sonucudur. Günümüzde mesleki kimliğin bireylerin kişilikleri, cinsiyetleri, statüleri ve toplum içerisinde üstlenmiş olduğu diğer rollerle ilişkili olduğu söylenebilmektedir. Bir bireye kendisiyle ilgili bilgiler sorulduğunda alınacak ilk cevap; mesleğiyle ilgili olarak kendisini ifade etmesidir. Çünkü insanlar yaptıkları işlerle anılmakta ve önemli olayların sonucunda yaptıkları işlerle tarihe geçmektedirler (Holland, 1997, s.135). Antrenörlükte önemli bir meslek olup, tarihe geçen çok sayıda antrenör vardır.

Sporda eğitici kadro denildiğinde akla ilk gelen "antrenör" dür. Antrenör adı verilen spor eğitimcileri, sporun gelişmesinde oldukça önemli role sahiptirler. Antrenörün günümüzde çeşitli tanımları yapılmaktadır. Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü (GSGM) dördüncü maddesine göre, Sporcuların ferdi ve toplu olarak, uluslararası kural ve tekniklere uygun olarak eğitilmesini sağlayan, sporun esaslarını, teknik prensiplerini ve kurallarını öğreten ve alanındaki gelişmeleri takip eden kişiye antrenör denilmektedir (GSGM, Madde 4). Meydan Larousse' ye (1992) göre antrenör; atlet, yüzücü, boksör v.b. sporcuları, spor veya spor takımlarını, yaptırdığı çalışmalarla yarışma veya karşılaşmalara hazırlayan kişiler olarak tanımlanırken, Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğü, antrenörü; sporcu yetiştiren kimse olarak tanımlamıştır. Antrenör bir amaç için mücadele eden sporcuların eğitimi yöneticisidir (Şahin, 2002b, s.30). Bu tanımların yanı sıra antrenörün daha birçok tanımı yapılmaktadır. Buna göre antrenör teknisyen olarak gerekli bilgileri, bilimin ışığında sporcunun başarısı için kullanan, daha sonra bu bilgileri spor becerileri ve stratejiler ile birleştiren ve farklı mizaçlardaki insanlara uygulayabilen kişi olarak tanımlanırken, antrenörün iyi bir organizatör, etkili bir yönetici, motive edici ve sporcuya bağımsızlığını, yeterliliğini kazandıran bir eğitimci olması gerektiği de belirtilmiştir (Vanek, 1971).

Sporcu ne kadar yetenekli olursa olsun, ne kadar çalışırsa çalışsın, antrenörün yardımına ihtiyaç duyar. Ancak antrenörün görevi sadece çalıştırmak ve sporun nasıl yapılması gerektiğini göstermek olmamalıdır. Antrenör, spor bilimciden, spor hekimlerinden ve spor psikologlarından aldığı bilgileri yorumlayarak, bunları takımına adapte etmelidir. Spor bilimine dayalı antrenmanlarla sporcuyu müsabakalara hazırlayan üstün mesleki niteliklere sahip bir antrenör, sporcuyu, sürekliliği olan ve

bilinçli elde edilen başarılarla ulaştırır (Sevim, 2006). Her antrenörün farklı bir kişiliği ve alt yapısı vardır. Fakat bu, antrenörün taşıdığı sorumluluğun bilincinde olmasını ve kendisini yenileyerek çağdaş eğitim yöntemlerini uygulamasını engellememelidir (Sevim, 2006).

Amerika Birleşik Devletleri Olimpiyat Komitesi, antrenörlerin önde gelen görevlerinin başında, antrenörlerin sporcuları ile iyi bir iletişim kurmasını ve olumlu yönde ilerlemelerine yardımcı olmasını belirtmiştir. Bu iletişimin temel kaynağı da antrenörlerin sporculardan ne beklediği ve bu beklentilerin gerçekleşmesi için uygun davranışların belirlenmesidir. Bu davranışların belirlenmesinde antrenörlerin sahip oldukları etik ilkeler son derece önemlidir. Çünkü bu davranışlar etik ilkeler doğrultusunda belirlenmelidir (De Sensi ve Rosenberg, 1996, s.111).

İngiltere Antrenör Stratejisi Birliği antrenörün rollerini, bilgilendirici, değerlendirici, danışman, örnek, arkadaş, teşvik edip yönlendirici araştırmacı, eğitmen, gözlemci, organizatör, destekleyip motive edici olarak belirlemiştir. (United Kingdom Coaching Strategy Association, 2002). Antrenör, bir eğitici ve yol gösterici olarak bazı özelliklere sahip olmalıdır. Ancak bu özelliklere sahip olduğunda sporcusunun saygısını kazanabilir (Sevim, 2006).

Sporun istenilen düzeye erişmesinin temel şartlarından birisi her düzeyde uygulama yapabilecek bilgili, becerili, yetenekli ve iyi eğitilmiş antrenörlere sahip olmaktır. Değişik spor branşlarında yetişecek antrenörlerin spor dalının özelliği dikkate alınarak bir model içerisinde eğitilmesi ve geliştirilmesi bir zorunluluktur (Cushion, Armour ve Jones, 2003, s.215).

2.12.1. Antrenörün Özellikleri

Etkili bir antrenör, başarılı performans ortaya koyabilen veya sporcularından olumlu psikolojik tepkiler alabilen bir antrenördür. Antrenörler sporcuların sadece fiziksel performanslarını değil, psikolojilerini de etkilediğinden, sporcuların birçok kişisel ve bireysel ihtiyacına da cevap vermeye hazır olmalıdırlar. Bu nedenle teknik, bilgi ve becerilere ek olarak antrenörlerin, sporcunun yaşamında liderlik, arkadaşlık, öğretmenlik, rol modeli, sınır koyucu, psikologluk ve akıl hocalığı gibi birçok rolü de oynaması gerekebilir. Antrenör, sporcularının kişisel beklentilerine cevap vermeye hazırlıklı olan ve antrenörlük becerilerini geliştirerek takımın performansına fark yaratabileceğini ve kendi davranışlarının sporcuları üzerinde yaratacağı etkiyi bilebilen

bir kişidir (Women in Higher Education, 2006). Antrenör özellikleri beş ana başlık altında toplanabilir. Bunlar;

2.12.1.1. Zor Antrenörün Özellikleri

Pek çok yönden otoriter antrenörün özellikleri ile benzerdir. Antrenör, zaman zaman, içinde bulunduğu kendi koşulları bir insan olarak onun da olumsuz duygular içine düşmesine neden olabilir. Pek çok meslek ve aile sorunları onun antrenmandaki ve maçtaki insancıl davranışlarını engelleyebilir. Ancak antrenör kendini iyi tanımalı ve insancı bir antrenör içinde bulunduğu olumsuz duygularını antrenmanda veya maçta devamlı bir yer değiştirme mekanizması olarak kullanma tuzağından kendilerini korumalıdır (Jones, Jones, 1998, s.119).

Antrenör, programlarında, davranış tarzlarında ve düşüncelerinde katıdır. Zorlayıcı bir antrenöre "dogmatik", "dik kafalı" veya "inatçı" gibi isimler verilebilmektedir. Bu tür antrenörler genelde sporcusunun ne söylediğini dinleyeceği yerde ona vereceği yanıtı da düşünmektedirler (Bucher ve Koenig, 1983, s.86). Bucher ve Koenig'in bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Sporcularına kendilerinden örnekler vererek motive etmeye çalışmaktadırlar.
- Olaylara aşırı önem verirler ve dramatize ederler.
- Materyaller ve detaylar üzerinde çok fazla zaman harcamaktadırlar.
- Asla başarılarıyla memnun olmamaktadırlar. Oyundan, skordan, takımın ya da sporcunun performansından asla gerçekten memnun olmamaktadırlar.
- Rakip takımların veya rakip oyuncuların oyun stilleri ve metotları hakkında sürekli araştırma yapmaktadırlar.
- Sık sık kaygı durumları yaşamaktadırlar.
- Her şeyin üstesinden tek başına gelmeye çalışmaktadırlar.

2.12.1.2. Aldırış Etmez Antrenörün Özellikleri

Bu stildeki antrenörler, planlanmamış ve üzerinde iyice düşünülmemiş ani hareketlere sahiptirler. Bu tür durumlarda karar, sonucu düşünülmeden alınmıştır ve kötü sonuçlara yol açarak birçok hayal kırıklıklarına neden olabilmektedir. Davranışları bir heves veya fevriyet sonucu oluştuğu için, güvenilmezdirler (Bucher ve Koenig, 1983, s.86). Bucher ve Koenig'in bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Plan ve program yapmaktan hoşlanmamaktadırlar.
- Her şey kontrolleri altında olduğu izlenimi vermektedirler.
- Çoğu zaman tembel davranışlar sergilemektedirler.
- Takım içerisinde ve sporculara bireysel olarak çok az baskı uygulamaktadırlar.
- Sınırlarını kolayca bozmaz ve kolayca tedirginlik duymazlar.

2.12.1.3. İşkolik Antrenörün Özellikleri

Sürekli kazanmak için çalışan sporcular ve antrenörler vardır. Bazı antrenörler devamlı başarılarla doğru yavaş ama düzenli tempo oluşturabiliyorlarken, bazı antrenörler diğer meslektaşlarına göre sonuca çabuk ulaşmak için daha hızlı tempoda çalışırlar (Singer, 1972, s.358). Singer'ın bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Yaklaşımlarında mantık kurallarına uygun davranırlar.
- Çok iyi organize olmaktadırlar.
- Tüm davranışlarını hesaplayarak yapmaktadırlar.
- Kişiler arası ilişkilerde oldukça soğukturlar.

2.12.1.4. Sevecen Antrenörün Özellikleri

Sporcusunun ya da takımın başarılı olmasında antrenörün kişilik özelliği büyük önem taşımaktadır. Anlayışlı ve sempatik olan antrenörler sporcularını her zaman olumlu motive etmektedirler (Işıl (Ertekin), 1988, s.4). Işıl'ın bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Pek çok kişi tarafından sevilen insanlardır.
- Sporcularına, meslektaşlarına, rakiplerine ve diğer kişilere karşı saygılıdırlar.
- Sporcularını motive etmek için olumlu sözler kullanmaktadırlar.
- Planlarında oldukça esneklerdir.
- Genellikle takımları veya sporcuları diğer takımlara oranla daha iyi fiziksel kondisyona sahiptir.
- Takım ruhuna önem vermektedirler.
- Yeni sistemleri ve stilleri denemeye açıktırlar.

2.12.1.5. Otoriter Antrenörün Özellikleri

Singer (1972) göre; sporcunun antrenörü tarafından olumlu bir atmosfer sağlanmadığı ve kendisinin bir kişi olarak gerçekten kabul edildiğini hissetmemesi halinde, sporcunun başarılı olması mümkün değildir (Singer, 1972, s.356). Singer'ın bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Disipline güçlü bir biçimde inanmaktadırlar.
- Kuralları uygulamak için genellikle cezalandırıcı yollar seçmektedirler.
- Program ve kurallarda esnek davranmamaktadırlar.
- Merhametsiz olabilirler ve hakaret edebilmektedirler.
- Genellikle sıcak bir kişiliğe sahip değildirlerdir.
- Çok iyi plan ve organizasyon yapmaktadırlar.
- Kişiler arası ilişkilerde çok yakın olmayı sevmektedirler.
- Genellikle katı bir biçimde geleneksel davranışlara sahiptirler.
- Genellikle önyargılı ve peşin hükümlüdürler.
- Motive etmek için tehdit kullanmaktadırlar.
- Yardımcı antrenör olarak zayıf insanları tercih etmektedirler.

2.12.2. Antrenör Etik İlkeleri

Antrenör Etik İlkeleri ile ilgili çeşitli ülkelerde yapılan çalışmalar; (Uluslararası Antrenör Federasyonu Antrenör Etik İlkeleri (International Coach Federation, 2003), Kanada Profesyonel Antrenörler Birliği Antrenör Etik İlkeleri (Canadian Professional Coaches Association, 2003), İngiltere Antrenör Stratejisi Birliği Etik İlkeleri (United Kingdom Coaching Strategy Association, 2002), Amerikan Ulusal Gençlik Spor Antrenör Birliği Etik İlkeleri (American National Youth Sports Coaches Association, 2004), Avustralya Spor Hekimleri Antrenör Etik İlkeleri (Sports Medicine Australia, 2003), Amerika Birleşik Devletleri Olimpiyat Komitesi Antrenör Etik İlkeleri), değişik şekillerde sınıflandırılmıştır. Örnek olarak Amerika Birleşik Devletleri Olimpiyat Komitesi Antrenör Etik İlkelerini sıralayabiliriz.

Amerika Birleşik Devletleri Olimpiyat Komitesi Antrenör Etik İlkeleri

Spor psikolojisinde gerekli olan uygulama kuralları, etik düzenlemeleri karşılamayı karmaşık hale getirmektedir. Birçok spor psikologu gizlilik ve kişisel bilgi formunun kullanılması ile ilgili sorunlarla karşılaşmaktadır. Uygulamanın sonlanması ve çok yönlü ilişkinin ortaya konması zorlaşmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Psikoloji Derneği (APA) hem sporcu hem de uygulayıcıyı zor ve tehlikeli durumlardan korumak için etik kodlar belirlemiştir (Ze, 2003, s.601). Bununla birlikte APA'nın da işbirliği ile Amerika Birleşik Devletleri Olimpiyat Komitesi antrenörün sahip olması gereken etik ilkeleri aşağıdaki gibi belirlemiştir (American Psychological Association, 1992);

Antrenör,

- Etik ilkeleri özel yaşantılarında ve çalışma hayatlarında benimsemeli ve bunları uygulamakta örnek olmalıdır,

- Gelişmeleri izlemeli ve uzmanlığını korumalıdır,

- Bilimsel ve profesyonel bilgisi alanıyla ilgili karar almada yargı temeli olmalıdır,

- Antrenman hizmetlerinin doğasını ve sonuçlarını tanımlamalıdır,

- Diğer bireylerin değer tutum ve kendisinden farklı olan fikirlerine saygı göstermelidir,

- Cinsiyet, yaş, din, dil, ırk ve benzeri ayırım gözetmeksizin, ayrımcılık yapmamalıdır,

- Cinsel tacizde bulunmamalı, mevcut sporcularla cinsel ilişkiye girmemeli ve daha önceden cinsel beraberliği olduğu sporculara antrenörlük yapmamalıdır,

- Sporcularını ve katılımcılarını tehlikelerden koruma sorumluluğunu almalıdır,

- Antrenörlük yetkisini kötüye kullanmamalıdır,

- Çoklu ilişkiler kurabilmeli ve yürütebilmelidir,

- Çalışma ortamında yetki sahibi olduğu sporcuları ile girmiş olduğu ilişkileri istismar etmemelidir,

- Danışmanlık yapmalıdır,

- Harcamalarında finansal sorumluluğu dürüstlük çerçevesinde yerine getirmelidir,

- Basın toplantısı ya da toplum önündeki konuşmalarda antrenörler etik ilkeler uyarınca görüş bildirmelidir. Bu görüşler yanıltıcı, yanlış ve aldatmacı demeç şeklinde olmamalıdır,

- Sporcu eğitimlerini sporculara gerekli bilgileri dürüst bir şekilde vermelidir,
- Sporcu aileleri ile oluşan sporcu ilişkilerinde antrenörlük rolünü netleştirmelidir,
- Başka antrenörler gözetiminde çalışan sporculara ihtiyaçları olduğu durumda destek vermelidirler,
- Performans artırıcı ilaç kullanımına tolerans göstermemelidirler,
- Sigara ve alkol kullanmamayı desteklemelidirler,
- Profesyonel ilişkinin bitiminde sporcu ile görüşmenin yasak olmadığı durumlarda mutlak suretle sporcularla görüşme yapmalıdır,
- Etkin ve gerekli antrenman programları hazırlamalıdır,
- Açık ve anlaşılır antrenman tanımlaması gerçekleştirmelidir,
- Antrenmanda açık, dürüst ve yeterli seviyede objektif bilgi aktarmalıdır,
- Sporcu performansını belirlenmiş standartlar dahilinde değerlendirmeli ve geri bildirim vermelidir,
- Belirlenen profesyonellik çerçevesi içerisinde takım oluşturmalıdır,
- Etik ilkelere hakim olmalıdır,
- Etik ilkelere uygunluk konusunda karmaşaya düştüğü durumlarda diğer antrenörlere danışmalıdır,
- Kulüp talepleri ile etik ilkeler arasında uyumsuzluk olması halinde durumu en iyi şekilde değerlendirip mümkün olduğunca etik kurallar çerçevesinde sorunu çözüme kavuşturmalıdır,
- Başka bir antrenörün etik ilkeler dışına çıkışına tanık olduğunda resmi olmayan uyarılarla olayın etik yollarla çözüme kavuşturulmasına destek vermelidir,
- Sporcuya zarar gelmeyecek şekilde, informal çözüm üretilmediği durumda resmi mercilere bildiride bulunmalıdır,
- Uygunsuz şikâyetleri engellemelidir.

Antrenör sporun temel taşıdır. Antrenöre ne kadar çok imkan sağlanır ve ne kadar iyi eğitilirse, yetiştireceği sporcular da o kadar performans gösterecektir. Spor performansında antrenörün eğitimi oldukça önemlidir. Buna göre, her mükemmel sporcunun arkasında, güçlü ve destekleyici bir antrenörün olduğu söylenebilir. Antrenörlerin, kendi gereksinimleri, sporcunun gereksinimleri ve yapılan sporun gereksinimleri arasında uyumu sağlayacak özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Sevim, 2007).

2.12.3. Antrenörde Olması Gereken İletişim Becerileri

Antrenörde Olması Gereken İletişim Becerileri aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır.

2.12.3.1. Etkileyici Konuşma ve İkna Etme Becerisi

Takım lideri konumundaki antrenörün de etkileyici konuşması ve ikna becerisine sahip olması genel olarak kabul gören bir gerçektir. Ayrıca bu tip antrenörlerin oyuncularını takım hedeflerine yönelik daha iyi motive edebileceği de söylenebilir (Nelson ve Quick, 1995).

2.12.3.2. Empati Kurma Becerisi

Empati becerisine sahip olan antrenörler, sporcuları tanımada ve istedikleri gibi yönlendirmede diğer antrenörlerden daha başarılı olurlar. Çünkü empati, sporcuların, eğilim, beğeni, istek ve gereksinimlerini tanıma ve anlamada çok önemlidir. Empati, etkili liderliğin bir gerekliliği olarak sporcuların motivasyonun da önemli değere sahiptir (Konter, 1996).

Empati, özü gereği, gerçekten önem verme ve samimi olmaktır. Genel olarak iletişim becerileri üzerinde, özel olarak da dinlemede önemli rol oynar. Antrenörler için empati üç aşamayı içine almaktadır (Martens, 1988);

Gereksinmenin tanınması ve anlaşılması,

Takım elemanlarını tanımak için acele edilmeden zamanın kullanılması,

Takım elemanlarının hedeflerini başarmaları için, onlara yardımcı olma temelinde yaklaşılması ve eylemde bulunulmasıdır.

Empati, antrenörün sporcularıyla iletişime girmeden “Ben onların gereksinimlerini ve beklentilerini biliyorum.” demesiyle başarılmaz. Empatide, sporcuların kişisel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı ve herkese aynı şekilde davranış gösterme ve eşit davranma yaklaşımı içinde sporcuların kişisel gereksinimleri göz ardı edilmemelidir (Martens, 1988).

2.12.3.3. Dinleme Becerisi

Dinlemek ne kadar kolay görünse de hiç de kolay bir eylem değildir. Özellikle antrenörlerin aşağıda sıralanan nedenlerden dolayı düşük dinleme becerilerine sahip olduğu düşünülmektedir (Konter, 1996).

Komutlar ve talimatlar vermekle o kadar meşgullerdir ki oyuncularına fazla konuşma fırsatı vermezler, Antrenörler bütünüyle her şeyi bildiklerini ve oyuncularının kendilerini ifade edebilecekleri hiçbir değere sahip olmadıklarını düşünürler. Sporcular sadece izlenilmelidir, dinlenilmemelidirler tarzında bir yaklaşımı benimsedikleri görülür. Sporcular, sürekli olarak antrenörlerin kendilerini dinlemedikleri ortamlarla karşılaşınca onlarla konuşmaktan ve onları dinlemekten vazgeçebilirler. Sporcularını dinleme problemi olan antrenörler, çok daha fazla disiplin sorunları ile karşılaşır. Sporcular, antrenörlerinin dikkatini çekebilmek için kötü davranışlar gösterebilirler. Bu da antrenörlerin sporcularını zorunlu olarak dinlemesi için başvurdukları olumlu olmayan bir süreç doğurur (Konter, 1996).

2.12.3.4. Eğitici-Öğreticilik (Bilgilendirici) Becerisi

Antrenörler unvanlarıyla kendilerini hâkim, yargıç gibi görmeye başlar devamlı olarak oyuncularının yaptıklarının, doğru veya yanlış olup olmadığı ile ilgili kararlarını genellikle sporcular yanlış yaptıklarında konuşurlar. Ancak, sporcular neyi yanlış yaptıklarından ziyade, bunu nasıl doğru yapacaklarını anlatan özel bilgiye ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, başarılı antrenörler hâkim ve yargıçlık yapanlardan çok etkili öğretme becerisine sahip olan bireylerden oluşmaktadır (Konter, 1996).

2.12.3.5. Geribildirimde Bulunma Becerisi

Geri bildirimde etkili iletişimi garantilemek, mesajların alınma ve anlaşılma derecesini belirlemek açısından antrenör için önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Konter, 1996; Hartley ve Bruckmann, 2002).

2.12.3.6. Pozitif Yaklaşım Becerisi

Antrenörlükte öğrenilmesi gereken önemli becerilerden biri de, pozitif yaklaşımla iletişim kurmaktır. Pozitif yaklaşım, arzu edilir davranışları güçlendirmek-

pekiştirmek için, övgü ve ödüllerin vurgulanmasını gerektirir. Buna karşılık negatif yaklaşım ise, arzu edilemeyen davranışı ortadan kaldırmak için yıkıcı, yıpratıcı eleştirilere ve cezalandırmalara dayanır (Konter, 1996).

Pozitif yaklaşım, sporcuların bireyler olarak kendilerine değer vermelerine yardımcı olur ve buna karşılık antrenöre saygı, değerlik, saygınlık ve güven kazandırır. Negatif yaklaşım, sporcunun başarısızlık korkusunu yükseltirken, kendilerine saygılarını azaltır ve güveninin yok olmasına neden olur (Konter, 2004).

2.12.3.7. Zamanlama Becerisi

İyi yapılan bir zamanlama değişime karşı geliştirilen direncin üstesinden gelmede başrol oynadığı göz önüne alındığında antrenörlerin de iletişimde zamanlama konusunda dikkatli davranmaları gerektiği söylenebilir. Dolayısı ile antrenörler sporcuları değerlendireceği zamanları çok iyi seçmelidirler. Aşırı değerlendirmeler sporcularla kurulan iletişime hâkim olmamalıdır. Antrenörler değerlendirmelerini sporcularıyla yaptıkları öğretici çalışmalara saklamalı ve bunlarda da pozitif, yapıcı bir yaklaşımı benimsemelidirler (Konter, 2006).

2.12.3.8. Beden Dilini Etkili Kullanma Becerisi

Antrenörlerin düşüncelerini, bilgilerini, isteklerini, övgülerini, uyarılarını iletmede en temel araç olarak kullandığı sözlü iletişim; duyguların, heyecanların, coşkuların iletilmesinde her zaman yeterli ve etkili olmayabilir. Bu nedenle, çoğu insan gibi antrenörlerde konuşurken, duygu ya da heyecanlarını ifade ederken sıkça mimiklerine ve el-kol hareketlerine başvururlar. Beden dili, konuşma ve yazı diline kıyasla daha evrensel sayılsa da kültürler ve kişiler arasındaki ilişkilere göre farklı anlamlar ifade edebilir (Gökçe, 1998).

Bu açıdan dil ve kültür farklılığı gösteren oyuncularla çalışmak zorunda olan antrenörlerin, oyuncuların beden dilini yorumlayabilme becerisine sahip olmalıdır. Sözsüz iletişimin öğelerini oluşturan görsel göstergeler; sözlü iletişimi tamamlama, duyguları açığa vurma, etkileşimi yönlendirme ve iletişimsizliği imkânsız kılma fonksiyonlarıyla oyuncu, antrenör iletişiminde önemli rol oynamaktadır (Gökçe, 1998).

2.13. Taekwondo

Taekwondoya ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

2.13.1. Taekwondo İle İlgili Tanım, Kavram, Teknik ve Müsabaka

Taekwondo 20 yüzyılı aşkın bir zamandan beri Kore’de bağımsız olarak geliştirilmiş ve uluslararası çağdaş bir nitelik kazanmış bir savunma sanatıdır (Kim, 1986). Taekwondo bir savunma sanatı ve sporu olduğu kadar beden sağlığını, fiziksel direnç ve yeteneği geliştirmeyi de amaçlar. (Larousse, 1992). Başlıca özelliği, çıplak el ve ayaklarla rakibe karşı yapılan savunma tekniklerini içeren müsabaka sporu olmasıdır. Saygı, sevgi, alçakgönüllülük, sabır taekwondonun öteki özellikleri arasında yer alır (Larousse, 1992; Kim, 1986).

Taekwondonun tüm hareketleri, bu sporun düşmana karşı savunma amacıyla geliştirildiği günlerden bu yana savunma ruhunun egemen olduğu bir temel üzerine kurulmuştur. Eski çağlarda, insanlar fiziksel güçleri ve yeteneklerine dayalı, ilkel bir yaşam sürdüğü için yaşlılıklarında vücutları kısa zamanda çökmekte ve belleri bükülmekteydi. Spor ve özellikle Taekwondo aynı zamanda vücut sıhhatini, fiziksel direnci ve yetenekleri geliştirmede yardımcı olmaktadır (Kim, 1986).

Taekwondo; sözlük anlamıyla ‘tekmeleme ve yumruklamanın yolu’ olarak tercüme edilirken aynı zamanda hız, uçuş ve döner tekme ile Kore’de dövüş sanatı olarak nitelendirilir (Chun, 1975; Law, 2004; Melhim, 2001; Olson, 1999). Taekwondo kelime anlamıyla el ve ayaklarla uygulanan savunma ve vuruş tekniklerinden oluşan, sporcuda ahlaki değerlerin yüceltilmesine katkıda bulunan bir spor dalıdır (TTF, 2010). Aynı zamanda olimpiyatlarda da yer alan bir spor dalıdır.

Taekwondonun açılımı Kore’ce kelimelerin birleşmesinden meydana gelmiştir. **Tae:** Ayak teknikleri, **Kwon:** El ve yumruk teknikleri, **Do:** Ahlak, inanç, nezaket, saygı, sanat, vücut bilgisi ve ruhun olgunlaştırılması şeklinde ifade edilir. (Hyo, 1992; Larousse, 1992). Do, Taekwondonun kelime anlamını ve Taekwondonun felsefesini oluşturur. Böylece Taekwondo değişik toplumlarda, kültürlerde yapılabılır evrensel bir spor halini alır (Wiedmeier, 1966).

Taekwondo 3 kısımdan oluşur. Bunlar, Temel teknikler (Poomse, Self Defans), Kırımlar ve zor hareketler (Kyokpa), Müsabaka (Gyorugi) dir (The World Taekwondo Federation (www.wtf.org), 2010).

Taekwondo poomse'si, Her biri kendine özgü, bağımsız; fakat diğerlerinin içinde de bulunabilen çeşitli hareket ve duruşları kapsar. Her poomse, takriben iki düzine hareketin iç içe sıralanmasıyla oluşmuştur. Blok yapma, yumruk vurma, hücum, itme ve ayakla vurma pumse içerisinde yer alan hareketlerdir. Bunlar uygun bir şekilde el, ayak ve yumruklarla vücudun hedef olarak seçilen hayati nokta veya yüzeylerine tatbik edilir (Yalçınkaya, 1986).

Kırışlar ve zor hareketler insanda var olan fiziki gücü bilinçli ve doğal yolla kullanmayı öğretir. Uzakdoğu sporlarının ve özellikle Taekwondo sporunun bölümlerinden birini oluşturur. Kiremit, tuğla, tahta, buz, mermer vb. sert cisimlerin el ve ayak teknikleri ile kırılmasına kırış tekniği diyoruz. Ayak ve el darbeleriyle yapılan bu kırışlar ve hareketler daha ziyade gösteri niteliğini taşımakta ve bu tür sporları yapan kişilerin ne gibi bir güç taşıdıklarını ortaya koymaktadır (Kim, 1975).

Taekwondoda öğrenciler temel durdurma, yumruklama ve tekmeleme tekniklerini öğrenerek ve sonra bu öğeleri temas etmeksizin yumruk atma ve hareketlerin düzenliliğiyle birleştirmeye başlarlar. Taekwondocular beceri, teknik ve bilgileri geliştikçe bir kuşak seviye serisine göre hareket ederler. Yeni başlayanlardan (beyaz kuşak) ileri düzeydekilere (siyah kuşak) kadar bir kuşak-renk sistemi vardır. Daha ileri düzeydekiler siyah kuşak düzeyinin birinciden onuncu DAN'a kadar ödüllendirilmesiyle ayırt edilir (Law, 2004).

Taekwondo veya Olimpik taekwondo müsabakası yüksek skorun ya da nakavt'ın kazanını belirlediği tam temas sporudur. Puanları bir tekme veya yumrukla yasal puan bölgesine atıldığında kazanılır. Taekwondo müsabakasında genelde puanlar (yaklaşık olarak %80-%90) yumruk tekniklerinden çok tekme teknikleri ile kazanılır. Bu vuruşlardan puan kazanmak için sporcular yeterli gücü üretmelidirler (Koh ve Watkinson, 1999). El ve ayak vuruş teknikleriyle yapılan taekwondo müsabakasında amaç sporcunun rakibini yaralaması değil zihinsel ve taktik olarak puan kazanmaktır (GSGM, 1995).

Müsabıklar müsabaka sahasına girmeden önce göğüs koruyucusu, kafa koruyucusu, kask, kasık koruyucusu, kol ve ayak koruyucusu giyerler ve dişlik takarlar. Kasık koruyucusu, kol ve ayak koruyucuları taekwondo elbisesinin içine giyilir. Müsabıkların başlarına kasktan başka herhangi bir şeyin giyilmesine, takılmasına izin verilmez. Kullanılacak dişlik şeffaf ve daha beyaz renktedir. Bununla birlikte dişlik

kullanımını sporcunun sağlığına zarar verebileceğine dair doktor raporu ile başvurulursa dişlik kullanma mecburiyetinden muaf tutulabilir. Minik ve yıldızlar mşsabakalarında ayakşstş koruyucu ve dişlik kullanılması zorunludur (TTF, 2007; Bezci, 2007).

Uluslararası dşzeyde mşsabakalar, her raunt iki dakika, rauntlar arasındaki dinlenme sşresi bir dakika olmak ũzere ũç raunt ũzerinden yapılır (TTF, 2007; Bezci, 2007).

Yapılan araştırmalarda genel taekwondo antrenmanına ve taekwondo poomsesine (ard arda gelen bir hareket dizisi) ũzgř, kardiorespiratşr dayanıklılığı ve genel fiziksel yeteneği geliştirdiği vurgulanmaktadır (Melhim, 2001; Pieter, Taafle ve Heijmans, 1990; Young, 1992).

Taekwondoda disiplin yoluyla kazanılan sosyal ve duygusal gelişmeler amaçlanır. Yani, sporcu heyecan ve duygularını kontrol edebilir ve rekabet etme, iş birliği kurma, birlik olma, dşvşş ruhu ve sanat kazanma gibi sosyal kabiliyetler geliştirebilir. Taekwondonun bireye kazandıracadığı dşşünme yeteneği ile birey taekwondonun kurallarını, taktiklerini ve verilen bilgileri rahat bir şekilde anlayabilir ve uygulayabilir. Bireyler taekwondo yaptıkça dşşünme kapasiteleri ve olaylara bakış açıları olumlu yşnde değişebilir (Heller ve diğerleri, 1998).

Taekwondo eğitimi alan gençlerde bedensel gelişmeye paralel olarak ruhsal (psikolojik-sosyolojik) aaçıdan bazı gelişmeleri izleyebiliriz (Gil, 1978).

Sporun ũzünü bşnyesinde toplamış uzakdoğu kşkenli bir spor dalı olan Taekwondo'da fiziksel gelişme yanında ruhsal gelişmeyi de içine alır. Taekwondo bize beden ve zihin enerjimizi en ũstřn ve uygun bir şekilde kullanmamız usulşnş ũđretir (Kim, 1975).

Őđrenciler Taekwondo salonunda antrenmana girdiklerinde ũnce tşm ciddiye ve dikkatleriyle ulusal bayraklarını ve daha sonra da hocalarını selamlar. alıştırıcı (antrenşr-hoca) da ũđrencilerini selamlar. Bşylelikle Taekwondocular alışma sşresince sşrdşrecekleri dikkatleri bir noktada toplayabilme (konsantre) imkanını bulmuş olacaklardır. Çalışma bitiminde, ũđretmen ve ũđrenciler birbirlerini ve bayrağı selamlayıp antrenmanı bitirirler (Kim, 1975).

Spor faaliyetlerinde bulunanlar hem fiziki hem de psikolojik yşklenmelerle (etkilerle) karşı karşıyadır. Spor, bedensel ve ruhsal yetenekleri, dşzenli, amaca uygun

olarak geliştirmek ve gereğinde bunlardan en iyi biçimde yararlanmak için yapılır (Kim, 1986).

Taekwondo çalışan bireylerde hızlı bir bedensel gelişme ile birlikte; vücutta depo edilmiş fazla yağlar antrenmanla eritilir. Sinirsel uyarıların zamanında alınıp, refleks hareketin yapılması sağlanır. Reaksiyon zamanı kısalır. Çabukluk, sürat, beceri, esneklik, kuvvet, dayanıklılık gibi motorsal özellikler geliştirilir (Köknel, 1978).

Refleks, karar, cesaret, kendine güven, kendini korumada güvenme, bağımsızlık, sakinlik, liderlik, cesaret, işbirliği, vatanperverlik gibi ruhsal ve toplumsal olgular geliştirilir. Taekwondo çalışmaları kişinin karakterini şekillendirir. Kendine güven hissinden dolayı sabırlı ve alçakgönüllü olunur (Pak, 1993).

Taekwondo eğitimi başlı başına sosyal davranışlarda alçak gönüllük prensibine dayanmaktadır. Mertlik ve alçak gönüllük fazileti, temelde kendine güven duygusuna dayanmaktadır. Sıhhatli bir vücudun, insanı hareketli ve güçlü kılacağı açıktır. Kendine güven duygusuyla geliştirilmiş fiziksel ve ruhsal eğitim, güncel yaşamımızda, aile çevresinde, toplum içerisinde yararlı olmamıza olanak sağlar (Kim, 1975).

2.14. Stres, Stresle Başa Çıkma, Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde, öncelikle, spor alanı dışında stresle başa çıkma ve problem çözme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar genel olarak özetlenecek daha sonra ise, sporda stres ve stresle başa çıkma stratejilerine ve problem çözme konularına yönelik olarak yapılan çalışmalar özetlenecektir. Antrenörlerin stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri ile ilgili kısıtlı sayıda çalışma olduğu için diğer alanlarda yapılan çalışmaların özetlenmesine gerek duyulmuştur.

2.14.1. Stresle Başa Çıkma İle İlgili Çalışmalar

Pehlivan (1993)'ın "Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları" adını taşıyan araştırmasında, Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan müfettişler ile teknik liselerde görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin, örgütsel ve mesleki stres kaynaklarını ortaya koymaya yöneliktir. Araştırmadaki bazı sonuçlar şöyledir: Öğretmenlerde en çok stres yaratan durumlar, ücret yetersizliği, personel değerlendirmedeki adaletsizlikler, araç-

gereç yetersizliği ile çalışmaların karşılığını alamamaktır. Stresin fiziksel belirtilerine ilişkin çok az görülen sonuçlardan bazıları ise; terleme, nefes darlığı, alerji ve mide bulantısı şeklindedir. Tansiyon yükselmesi, sindirim bozukluğu ve baş ağrısı az, yorgunluk belirtisi ise orta derece olarak gözlenmiştir. Davranışsal stres belirtileri içerisinde çok az görülen sonuç alkol kullanmadır. Sigara kullanma, iştah artışı ve uyuma isteği belirtisi ise az derecede gözlenmiştir. Psikolojik stres belirtilerine ilişkin sonuçlardan işbirliğinden kaçınma, sürekli endişe ve yersiz telaş az derecede gözlenmiştir. Stresin performans üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle deneklerde çok az ve az derecede olmak üzere, kendini yetersiz hissetme, izin veya rapor alma, işe gitmekte isteksizlik, işten ayrılmayı düşünme, işbirliği kuramama, kırıncı davranma, hata yapma ve isabetsiz kararlar verme durumlarının, öğretmenlerde orta derecede olmak üzere yapılan işin niteliğinin düşmesi durumunun saptandığı görülmektedir. Tüm denek gruplarının çok az ve az düzeylerde olmak üzere yoga, meditasyon gibi gevşeme yöntemleri ile stresli durumlar karşısında birini suçlama, kendini avutma ve bedensel egzersizler yapma yöntemlerini kullandıkları belirtilmektedir. Tüm denek gruplarının orta düzeyde olmak üzere başvurdukları yöntemler ise, stres yaratıcı durumu düşünmeme, eğlenceli ortamlarda bulunma dua ve ibadet etme, hobilerle uğraşma ve sosyo-kültürel etkinlikleri izleme biçiminde ifade edilmektedir. Stresle başa çıkma yöntemlerine ilişkin olarak, okul müdürü-müfettiş ve öğretmen-müfettiş grupları arasında 01 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Balcı (2000) araştırmasında, Ankara'daki bazı üniversite öğretim elemanlarının işlerinde yaşadıkları stresin düzeyi, stresle baş etmede kullandıkları stratejiler ve stres durumundaki performans düzeyleri belirlemeye çalışmıştır. Cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre benzeri düzey stres duydukları bulunmuştur. Öğretim üye yardımcıları ile öğretim üyeleri gruplarının Öğretim üye yardımcılarının daha fazla stres yaşadıkları bulunmuştur. Araştırma kapsamına giren öğretim elemanlarının eğitimciler ve eğitimci olmayanlar olarak iki gruba ayrıldıklarında iş stresi faktörleri ölçeğine giren faktörlerden sadece "iş yükü" faktöründe stres yaşama düzeyi bakımından birbirlerinden manidar bir farklılık gösterdikleri tespit edilmiştir. Eğitim fakültelerinin diğer gruba göre bu faktörden daha çok stres yaşadıkları bulunmuştur. Stresle baş etme yollarının; cinsiyet, yaş, unvan ve fakülte değişkenlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Çardak (2002) araştırmasında, İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ile stresle başa çıkma arasındaki ilişki incelemiştir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, branş ve kıdem değişkeni ile stresle başa çıkma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem ve branş değişkeni ile iş doyumunu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Karadavut (2005) araştırmasında, Öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları, stres belirtileri ve stresle başa çıkma yöntemlerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Sonuç olarak örgütsel stres kaynaklarının ilköğretim okulu öğretmenlerini stres altında bırakma düzeyleri sırasıyla şu şekildedir: Kariyer gelişiminden kaynaklanan stres etkenleri, işe özgü stres etkenleri, örgütsel rolden kaynaklanan stres etkenleri, işteki ilişkilerden kaynaklanan stres etkenleri, örgütsel yapı ve ikliminden kaynaklanan stres etkenleri. Örgütsel stres kaynaklarının cinsiyete göre bütün boyutlarında; mezuniyet durumuna göre işe özgü stres etkenleri ile örgütsel yapı ve ikliminden kaynaklanan stres etkenleri arasında anlamlı ilişkiler çıkmıştır. Örgütsel stres kaynaklarının branşa, kıdeme göre bütün boyutlarında; mezuniyet durumuna göre kariyer, örgütsel rol ve işteki ilişkiler arasında anlamlı ilişkiler olmadığı ortaya çıkmıştır. Stres belirtilerinin cinsiyetlere göre davranışsal belirtiler arasında anlamlı ilişki olduğu, stres belirtilerinin branşa, kıdeme, mezuniyet durumuna göre bütün boyutlarında; cinsiyete göre fiziksel belirtiler ve psikolojik belirtiler arasında anlamlı ilişki mevcut olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre ilköğretim okulu öğretmenlerin stresle başa çıkmada kullandıkları yöntemlerin ise kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, sosyal desteğe başvurma, çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım olduğu belirtilmiştir.

Bulut (2005) araştırmasında, İlköğretim öğretmenlerinde stres yaratan yaşam olayları ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerde başa çıkma tarzlarının, meslekte çalışma süresi, meslekteki verimleri ve öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği yerde bulunup bulunmadığına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Kanbay (2007) çalışmasında, Kars ve Artvin ilinde hemşirelerin kullandıkları stresle baş etme yöntemleri ve etkileyen etmenler incelenmiştir. Çalışmada hemşirelerin en fazla kendine güvenli yaklaşımı kullandıkları ve sıklıkla problem odaklı baş etme

yöntemlerini kullandıkları saptanmıştır. Hemşirelerde en fazla stres yaratan faktörlerin yönetimsel kaynaklı stresörler olduğu, kişiler arası ilişkilerden kaynaklanan stresörlerin ise en az stres yaratıcı faktörler olduğu belirlenmiştir.

Kale (2007) çalışmasında, banka çalışanlarının ruh sağlığı düzeylerini ve stresle baş etme yöntemlerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, banka çalışanlarının stres belirtilerine sahip oldukları, başa çıkma yöntemi olarak da aktif planlama yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca ruh sağlığı düzeylerinin erkek çalışanların kadın çalışanlardan, bekârların evlilerden daha iyi olduğu bulunmuştur. Eğitim düzeyi arttıkça ruh sağlığı düzeyinin düzeldiği görülmüştür.

Avcı (2007) çalışmasında, Stresin ne olduğu, örgütsel strese nelerin sebep olduğu, örgüt üzerindeki etkileri ve bunların nasıl önlenebileceği üzerinde durulmuştur. Araştırmada stresten ötürü çalışanlar üzerinde baskı ve zorlama hissedildiği görülmüş ve bunun sonucunda yapılan işten mutlu olunmadığı tespit edilmiştir. Her durumdaki stres kaynağının farklı olduğu ve bunun örgüt ve bireyi etkileme derecelerinin farklı olduğu görülmüştür. Araştırmada stresin çok yoğun olmasının çalışanların performansını ve verimliliğini olumsuz yönde etkilediği tespit edilirken stresin az olmasının da motivasyon ve performansı olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Yılmaz (1993) araştırmasında, üniversite öğrencilerinde stres düzeyleri, psikopatoloji ve stresle başa çıkma durumlarını incelemiştir. Araştırmaya 222 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda; kız ve erkek öğrencilerin psikolojik belirti düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda stres düzeylerinin, stresle başa çıkma stratejilerini etkilediğini, düşük stres koşullarındaki öğrencilerin, yüksek stres koşulundaki öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldığını ve yüksek düzeyde strese maruz kalan öğrencilerin, stresle başa çıkma stratejileri açısından daha başarısız olduklarını belirtmiştir.

Sürük (1994) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin, stresle başa çıkma sürecinde kullandıkları bilişsel başa çıkma stratejileri dağarlarının genişliği (öğrenilmiş güçlülüklerinin), cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi, akademik başarı algısı, barınma durumu, gelir düzeyine ilişkin algıları, boş zamanlarını herhangi bir etkinlikle değerlendirilip değerlendirilmemesi gibi değişkenlere göre incelemiştir.

Araştırmaya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde okumakta olan 214'ü kız ve 300'ü erkek olmak üzere toplam 514 öğrenci katılmışlardır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin bilişsel başa çıkma dağarlarının genişliğinin cinsiyet ve barınma durumundan etkilenmediği, diğer taraftan sınıf düzeyi yükseldikçe bilisel başa çıkma stratejilerinin çeşitliliğinde ve kullanılma sıklığında azalma olduğu görülmüştür. Akademik başarıya ve ailenin gelir durumuna ilişkin algı ile öğrenilmiş güçlülük arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca boş zaman etkinliği olanların olmayanlara göre öğrenilmiş güçlülüklerinin yüksek olduğu ve öğrencilerin okudukları bölümlere göre de öğrenilmiş güçlülüklerinin farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Aslan, Gürkan, Aslan, Alparslan ve Cenkseven (1997) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin aile ortamında karşılaştıkları stres kaynaklarının ve başa çıkma tarzlarını bazı sosyodemografik değişkenlerle ilişkisini araştırmıştır. Çalışmaya 222 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda; yaşla, aile yapısıyla ve cinsiyetle ekonomik sorunlar arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Baba eğitimi yalnızca ekonomik sorunlar aile boyutu puanlarıyla ilişkili iken, anne eğitimi, stres, sosyal etkinliklerle kısıtlılık ve ilişkilerde duyarsızlık-tutarsızlık puanlarıyla da ilişkili olduğu, ailesiyle birlikte yaşayan öğrencilerin stres puanları daha düşük, duyarsızlık-tutarsızlık ve ev ortamında düzensizlik puanlarının ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Şahin (1999,b) araştırmasında, üniversite son sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları üzerine bir inceleme yapmıştır. Araştırmaya 1998–1999 öğretim yılında Ankara'da bulunan çeşitli üniversitelerden toplam 180 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonunda, başa çıkma tarzlarında; bölümlere fark olduğu, cinsiyete göre, öğrencilerin başka şehirden gelme durumuna göre ve aylık gelir durumlarına göre ise bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Doğan (1999) çalışmasında, Başkent Üniversitesi öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenleri göre incelenmesi konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 1214 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda; ailesinin yanında kalan öğrenciler ile ailesinin yanında kalmayan öğrenciler arasında problem çözme, sosyal destek arama ve kaçınma stratejilerinin kullanımı açısından bir fark görülmezken, ailelerinin yanında kalmayan öğrencilerin kendini suçlama ve hayal etme

davranışlarını daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise; kızların problem çözme ve sosyal destek arama, erkeklerin ise kaçınma stratejisini daha fazla kullandıkları görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkenine göre ise; problem çözme, sosyal destek arama ve kaçınma stratejilerinin kullanımının farklılık göstermediği, buna karşın kendini suçlama ve hayal etme stratejilerinin kullanımının birinci sınıf öğrencilerinde daha yaygın olduğu görülmüştür. Burslu ve burssuz öğrencilerin problem çözme düzeyleri arasında bir farklılaşma görülmezken burs almayan öğrencilerin sosyal destek arama, kendini suçlama, hayal etme ve kaçınma stratejilerini daha fazla kullandıklarını belirlenmiştir. Yaşamlarının büyük kısmını büyük yerleşim birimlerinde geçirenlerle küçük yerleşim birimlerinde geçiren öğrencilerin problem çözme, sosyal destek arama ve kaçınma stratejilerinin kullanımı açısından fark bulunmazken yaşamlarının büyük kısmını küçük yerleşim birimlerinde geçirenlerin kendini suçlama ve hayal etme stratejilerine daha fazla başvurdukları görülmüştür. Olumlu benlik algısı geliştiren öğrencilerin problem çözme ve sosyal destek arama gibi etkili stratejileri daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Son olarak önlisans programlarında okuyan öğrencilerin lisans programlarında okuyan öğrencilere göre kendini suçlama stratejisini daha sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür.

Özer (2001) çalışmasında, Ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejileri ve benlik imajı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 145'i kız, 137'si erkek olmak üzere toplam 282 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda benlik imgesi ile başa çıkma stratejilerinden korunma stratejisi arasında ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan ergenlerin doğum sıraları ile sosyo-ekonomik düzey, stresle başa çıkma stratejilerinde farklılık yaratmamaktadır. Kızlar erkeklere göre sosyal destek arama ve kaçınma stratejilerini, 2. sınıfta olanlar ise 1. sınıfta olanlara göre problem çözme ve kaçınma stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Binboğa (2002) çalışmasında, sağlık yüksek okulu öğrencilerinin stresle başa çıkma ve genel sağlık durumlarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 250 sağlık yüksekokulu öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin cinsiyetleri ile kullandıkları başa çıkma yolları alt ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını saptamıştır. Sosyal destek arama üçüncü sınıf öğrencilerinde dördüncü sınıf öğrencilerinden yüksek; iyimser yaklaşım ise üçüncü sınıf öğrencilerinde birinci sınıftan yüksek bulunmuştur. Ayrıca aile tipi, mezun oldukları

lise türü, ekonomik durumları ve şu andaki barındıkları yer açısından ise stresle başa çıkma puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığını saptamıştır.

Çiftçi (2002) çalışmasında, bir grup lise öğrencisinin stresle başa çıkma yolları ile strese karşı dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 168 kız ve 82 erkek olmak üzere toplam 250 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda; lise öğrencilerinin cinsiyet faktörü ile strese karşı dayanıklılık düzeyi yönünde ilişki önemli bulunmamıştır. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin strese karşı dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı düzeyde önemli bulunmamıştır. Farklı akademik başarı düzeylerindeki öğrencilerin strese karşı dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı düzeyde önemli bulunmamıştır. Öğrencilerin anne-baba tutumları ile strese karşı dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Lise öğrencilerinin sigara alışkanlığı ile strese karşı dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin spor yapma alışkanlığı ile strese karşı dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki de anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin uyku süreleri ile strese karşı dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki ise anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin kahvaltı yapma alışkanlıkları ile strese karşı dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki ise önemli bulunmamıştır. Strese karşı dayanıklılık ile kendini suçlama düzeyi arasındaki ilişki önemli bulunmuştur. Diğer başa çıkma stratejileri ile strese karşı dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki ise anlamlı bulunmamıştır.

Maşraf (2003) yapmış olduğu çalışmasında, sağlıklı yaşam biçimi geliştirmeye yönelik stresle başa çıkma programının üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin stres düzeyleri ve stresle başa çıkma stratejileri üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 223 ODTÜ hazırlık sınıfı öğrencileri arasından gönüllü olarak seçilen 9 erkek, 5 kız 14 öğrenci oluşturmuştur. 6 haftada tamamlanan eğitim programında her bir oturum 90'dk sürmüştür. Bulgular Sağlıklı Yaşam Biçimi Geliştirmeye Yönelik Stresle Başa Çıkma Programı'nın, deney grubundaki deneklerin stres düzeylerini azaltmada etkili olmadığını göstermiştir. Ayrıca bulgular Sağlıklı Yaşam Biçimi Geliştirmeye Yönelik Stresle Başa Çıkma Programı'nın, Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği'nin sadece kendini suçlama alt ölçeği puanlarında anlamlı bir değişikliğe neden olduğunu, ancak diğer alt test puanları olan problem çözme, sosyal destek arama, hayal etme ve kaçınma puanları üzerine bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Odacı ve Kalkan'ın (2004) yapmış olduğu araştırmada, çeşitli stresle başa çıkma tekniklerinin öğretiminin üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde okuyan ve stresle başa çıkma tekniklerini öğrenmek isteyen 28 gönüllü öğrenci katılmıştır. Araştırma deseni, ön-test, son-test, deney ve kontrol grup desen olup 14 öğrenci deney, 14 öğrenci kontrol grubuna alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; çeşitli stresle başa çıkma teknikleri öğretimi programına katılan öğrencilerin stresle başa çıkma düzeylerinin bu programa katılmayan öğrencilerin stresle başa çıkma düzeylerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğrencilere çeşitli stresle başa çıkma tekniklerinin öğretiminin stresle başa çıkma biçimlerinden olan sosyal destek arama, soruna yönelme ve sorunla uğraşmaktan kaçınma düzeyleri üzerinde de etkili olduğu görülmüştür.

Demirtaş (2007) yaptığı araştırmada İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyete göre yalnızlık, sosyal destek ve stresle başa çıkma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada annesi çalışan öğrencilerin çalışmayanlara göre stresle başa çıkma ölçeğinden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Annenin çalışma durumu ile yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Babanın çalışma durumu ile yalnızlık, stresle başa çıkma düzeyleri, sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ailelerin ekonomik durumu düşük olanların yalnızlık ölçeğinden daha yüksek, stresle başa çıkma ve sosyal destek ölçeğinden daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin kardeş sayısı ile yalnızlık, sosyal destek arama ve stresle başa çıkma puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Akademik başarı durumu düşük olan öğrencilerin orta ve yüksek olanlara göre yalnızlık ölçeğinden yüksek, sosyal destek aile ve arkadaş alt ölçeklerinden düşük puan aldıkları görülmüştür. Akademik başarı ile öğretmenden algılanan sosyal destek ve stresle başa çıkma düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ana baba tutumları ile yalnızlık, sosyal destek ve stresle başa çıkma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Karahan ve Eplikoç'un (2007) yapmış olduğu araştırmada, üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının, uzun süreli yaşadıkları yerleşim birimine ve algıladıkları anne-baba tutumuna göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Araştırmaya Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ne bağlı Samsun il merkezinde bulunan fakültelerin 1.2.3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 12939 öğrenci katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular; uzun süreli olarak illerde ve büyük şehirlerde yaşayan öğrencilerin stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşımı diğer öğrencilere göre daha çok kullandıklarını; uzun süreli olarak köylerde, ilçelerde ve illerde yaşamış olan öğrencilerin ise stresle başa çıkmada çaresiz yaklaşımı büyük şehirlerde yaşamış olan öğrencilere göre daha çok kullandıklarını göstermektedir. Araştırmada ayrıca anne tutumlarını, ilgisiz ve otoriter olarak algılayan öğrencilerin stresle başa çıkmada çaresiz yaklaşımı diğer öğrencilere göre daha çok kullandıkları; baba tutumlarını otoriter ve koruyucu olarak algılayan öğrencilerin ise stresle başa çıkmada çaresiz yaklaşımı daha çok kullandıkları saptanmıştır.

Forlin (1997) araştırmasında, Avustralya'daki ilköğretim öğretmenlerinin eğitim sırasında ve özel durumlarda stresli durumlarla baş etmeleriyle ilgilidir. Araştırmanın örneklemini Avustralya'nın Queensland şehrindeki Darling Downs bölgesinde bulunan 13 okuldaki 17 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya göre öğretmenlerde en çok strese neden olan konular, kişisel zorluklar ve çocuk aktivitelerine bağlı zorluklar olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin hemen hemen hepsi çocukların eğitiminden ve huzurundan kendilerinin sorumlu olduklarına inandıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumun ise oldukça fazla bir şekilde strese neden olduğu belirtilmiştir. Çocuğun ihtiyaçları, beslenmesi ve aktif öğrenme çevresi de yine öğretmenlerin tamamı tarafından stresli durum olarak görülmüştür. Çocuk davranışlarına bağlı stres yapıcıların başında ise çocuğun uygunsuz sosyal kabiliyetler sergilemesi ve kısa dikkat süresi olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin eğitim ile ilgili stresli durumlarla baş etmek için kullandıkları en etkin stratejinin mizah duygularını koruma, bazı öğretmenlerin ise stresli olduğu durumlarda izin almak, alkol kullanmak ve meditasyonu denedikleri, yine öğretmenlerden bir kısmının ise stresli oldukları zaman istifa etmeyi düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Magaya, Kimberly ve Schreiber (2005) araştırmalarında, Zimbabweli gençlerin karşılaştıkları stres karşısında başa çıkma stratejilerini incelemişlerdir. Çalışmaya 17-19 yaşları arasında toplam 101 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonunda, gençlerin strese neden olan etkenleri; okul hayatı, ilişkiler, sosyal hayat ve ekonomik açıdan zorluk çekme olarak görülmüştür. Kızların erkeklere oranla daha fazla stres yaşadıkları

kaydedilmiştir. Ayrıca, Zimbabweli gençlerin stres karşısında problem çözme stratejileri yerine duygusal odaklı stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir.

Sasaki ve Yamasaki (2007) araştırmalarında, Üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada, öğrencilerin stresle baş etme süreçleri ile uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Toplam 229 birinci sınıf öğrencisine okula ilk girdiklerinde bir de üç ay sonra yapısal model ile dört tane baş etme sürecini (duygusal açılma, duygusal destek arayış, problem çözme ve bilgi alışverişi) içeren bir anket uygulanmıştır. Sonuç olarak, problem çözmeyi ve bilgi alışverişini baş etme yöntemi olarak kullanan öğrencilerin gerek üniversiteye adapte olmakta gerekse sağlık durumları açısından diğerlerine göre daha iyi oldukları tespit edilmiştir.

Aysan (1988) çalışmasında, lise öğrencilerinin stresle başa çıkmada kullandıkları başa çıkma stratejilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Buna göre yaş faktörünün problem çözme, kendini suçlama, hayal etme ve kaçınma gibi başa çıkma stratejileri üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Ancak gençlerin yaşları büyüdükçe sosyal destek arama davranışlarında da bir azalma olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok problem çözme yöntemlerine başvurdukları, sorunlarını çözmede çevreden daha çok destek sağladıklarını bulmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre daha hayalci ve kendilerini daha fazla suçladıklarını saptamıştır.

Dağ (1990) çalışmasında, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik belirti gösterme ilişkileri açısından incelemiş, günlük yaşamda stresle başa çıkmanın yetersiz kaldığı durumlarda ruh ve fizik sağlığının da tehlikeye girdiği anlaşılmıştır. Böyle bir ilişkinin varlığı stresle başa çıkma mekanizmalarının sistemli bir biçimde incelenmesi ve değerlendirilmesi gereğini de beraberinde getirmektedir. Araştırmalar göre etkin şekilde başa çıkma yolları kullanmak, sosyal destek görmek, belli bazı kişilik yapılarına ya da görüntülerine sahip olmak, fiziksel ve psikolojik tepkilerin ortaya çıkmasını durdurabilmekte veya hafifletebilmektedir.

Jerath, Hasija ve Malhotra (1993) araştırmalarında, 240 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, cinsiyet, zeka düzeyi, kişilik tipi (içe dönüklük ve dışa dönüklük) ve stres düzeyinin bir problem çözme durumunda kaygı düzeyi üzerindeki

etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, problem çözme durumunda, dışa dönüklerin içe dönüklere oranla; stres düzeyi yüksek olanların düşük olanlara oranla ve kızların erkeklere oranla daha yüksek kaygıya sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, problem çözme durumuyla karşı karşıya kalındığında stres durumunun artmasının durumluluk kaygı düzeyini de arttıracak sonuca bulunmuştur. Problem çözme durumunda orta düzey zekaya sahip olanların yüksek zeka düzeyine sahip olanlara göre, dışa dönüklerin içe dönüklere göre, stres düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre ve kızların erkeklere göre daha yüksek kaygıya sahip oldukları görülmüştür.

2.14.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Çalışmalar

Problem çözme beceri algısını akademik başarı değişkeni açısından inceleyen Elliot ve Godshall, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin problem çözme beceri algılarının da daha olumlu olduğunu bulurken, Bilge ve Aslan, akademik başarı algısı yüksek olan öğrencilerin problem çözme beceri algılarının daha olumlu olduğunu ancak, akademik yönden sene kaybetmenin anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuşlardır (Ferah, 2000). Ferah, araştırmasında Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma bulgularında akademik başarı ortalaması yüksek olan kız öğrencilerle, liderlik yapan öğrencilerin, problem çözme beceri algılarının, yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre problem çözme becerisi algısında fark bulunmazken cinsiyete göre kendine güven ve kaçınan yaklaşım boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonuçları, kız öğrencilerin problemlerini çözerken daha sistemli davrandığını, kaçınan yaklaşımı daha az kullandığını göstermiştir (Ferah, 2000).

Ergenlik döneminde suç işlemiş ergenlerle hiç suç işlememiş ergenler üzerinde problem çözme becerilerinin incelendiği bir çalışmada. Suç işlemiş olan ergenlerin karşılaştıkları problemleri çözme becerileri diğer ergenlere göre anlamlı derecede düşük olduğu gözlenmiştir (Greening, 1997).

Taylan (1990) çalışmasında, problem çözme becerisi algısının 226 üniversite öğrencisi üzerinde "Problem Çözme Envanterini" uygulayarak, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf gibi değişkenler açısından farklılıkları ölçmeye çalışmıştır. Elde edilen bulgular

P.Ç.E toplam puanlarının cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılık olmadığı, ancak sınıf ve program birlikte alındığında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda dördüncü sınıflar arasında anlamlı farklılığın olmadığı, farklılığın birinci sınıflarda olduğu belirlenmiştir. Sosyal programların birinci sınıfında okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının anlamlı olarak düşük olduğu görülmüştür.

Hisli (1990) araştırmasında, Almanya'dan Türkiye'ye kesin dönüş yapan lise öğrencilerinin uyum düzeylerine göre fonksiyonel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliliği konusunda kendilerini algılayışlarındaki farklılıkları incelemiştir. Örnekleme alınan 64'ü erkek, 82'si kız olmak üzere toplam 146 öğrenciden; Otomatik Düşünceler Ölçeği, Problem Çözme Envanteri, Beck Depresyon Envanteri, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Sonuçta, kız öğrencilerin erkeklere göre problem çözenin "Kişisel Kontrol" alt boyutunda kendilerini daha iyi algıladıklarını göstermiştir. Depresyon puanları dikkate alınarak uyum yapabilen ve uyum yapamayan öğrencilerin PÇE ve anksiyete puanları karşılaştırıldığında, uyum yapanların lehine PCE'de "Kişisel Kontrol ve Anksiyete puanlarında farklılık bulunmuştur. Ayrıca anksiyete puanları dikkate alınarak uyum yapabilen ve yapamayan öğrencileri depresyon ve PCE puanları karşılaştırıldığında, uyum yapabilenlerin lehine olmak üzere tüm ölçek puanlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan çalışmada, üniversiteli bayanlar ve erkekler arasında kültürün de etkisiyle Problem Çözme Envanteri ve alt boyut puanları arasında bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Amerikalı erkeklerin daha güvenli oldukları, Türk erkeklerinin ise problemlerine daha fazla yaklaşım gösterdikleri tespit edilmiştir. Türk bayanlarının, Amerikalı bayanlara göre yaklaşım, uzlaşım ve kişisel kontrol puanlarının ve Problem Çözme Envanteri toplam puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu sonucun, Türk bayanlarının Amerikalı bayanlarla kıyaslandığında daha iyi problem çözme yeteneğine sahip oldukları, problemlerine daha fazla yaklaştıkları ve kişisel kontrollerinin daha güçlü olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Türk bayanları ile erkekleri karşılaştırıldığında ise puanların birbirine benzerlik gösterdiği ancak bayanların erkeklere göre daha fazla problem çözme güvenine sahip oldukları saptanmıştır. Bulunan bu sonuç, üniversite

eğitimine devam eden Türk bayan ğrencilerinin diğer Türk bayanlarına göre, daha olumlu, kendine güveni olan seçilmiş bir grup olmasına bağlanmıştır.

Korkut (1994) araştırmasında, bireylerin sigara içip imemelerine göre sürekli kaygı ve problem çözme becerisi algısının farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. 229’u polis akademisi, 259’u da niversite ğrencisi olmak üzere 488 kişiden oluşan bir örnekleme, sonuç olarak, sigara içenlerin içmeyenlere göre sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve problem çözme becerilerini de daha az düzeyde olumlu değerlendirdikleri bulunmuştur.

am (1995) araştırmasında, ğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algıları arasındaki ilişkiyi araştırmış sınıf ğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 134 ğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri ‘‘Sıfat Tarama Listesi’’, ‘‘Problem zme Envanteri’’ yolu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ğretmen adaylarının algıladıkları problem çözme becerilerinin yetişkin ve koruyucu ebeveyn ego durumlarıyla olumlu; eleştiren ebeveyn, doğal ocuk ve duygulu ocuk ego durumlarıyla olumsuz yönde ilişkisinin olduğu saptanmıştır.

am (1997) araştırmasında, öğretmenlik formasyonu eğitimi programının ğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına etkisi incelenmiştir. Programın başlangıcında ve sonunda 68 ğretmen adayının problem çözme becerisi algıları PE ile ölçülmüştür. Sonuçlar, ilk ölçüm ve son ölçüm puanları karşılaştırıldığında son ölçüm lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının geldikleri alana (fen-sosyal), daha önce ya da hali hazırda öğretmenlik yapıp yapmamalarına, mezun ya da halen ğrenci olmalarına, yaşlarına (21–25 ve 26–52) ve cinsiyetlerine göre iki ölçüm puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca, bu değerkenler ile ölçüm etkileşiminin, problem çözme algısı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Kasap (1997) araştırmasında, Sosyo-Ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumunu inceleyen araştırmasına random örnekleme yoluyla 399 ilkokul ğrencisi katılmıştır. Örnekleme grubunu oluşturan denekler alt ve üst olmak üzere, iki sosyal ekonomik gruba ayrılmıştır. Problem zme tutumu ile problem çözme başarısı arasındaki ilişki ‘‘Spearman Rho Korelasyonu’’ yöntemi ile

ortaya konmuştur. Problem çözme tutumunun cinsiyete göre farklılaşması, “Kruskal-Wallis Sıralamaları Varyans Analizi” ile ortaya konmuştur. Problem çözme tutumunun problem çözme başarısına göre farklılaşması da “Kruskal Wallis Sıralamalar Varyans Analizi” ile bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, problem çözme yönünde kendisine karşı olumlu tutum geliştirmiş öğrencilerin problem çözmeye daha başarılı oldukları, problem çözme tutum ve başarısının, alt ve üst sosyo ekonomik gruplarda cinsiyete göre farklılaşmakta olduğu gözlenmiştir. Ayrıca problem çözme tutumunun sosyo-ekonomik seviyeye göre farklılık gösterdiği, üst sosyo-ekonomik düzey öğrencilerinin bu konuda kendilerine karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Basmacı (1998) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yerleşim merkezleri (şehir veya kasaba), ebeveynlerin öğrenim düzeyleri, sayısal, sözel ve özel yetenek puanıyla öğrenci alan bölümlerde öğrenim görmeleri ve cinsiyet ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Aydın (1999) araştırmasında, denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ergenlerin problem çözme becerileri ve iç dış denetim odağı puanlarını karşılaştırmış, iç ve dış denetim odağına sahip ergenlerin problem çözme becerileri puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ancak, cinsiyet açısından bakıldığında, kız ve erkeklerin denetim odakları puanları arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Bilge ve Arslan'ın (1999) yaptığı çalışmada, akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri algılarını; cinsiyet, yaş, ailenin aylık geliri, yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim birimi, algılanan akademik başarı, okulun yanı sıra yürütülen bir iş olup olmaması, öğrenim görülen bölümden hoşnut olup olmama ve şimdiye kadar akademik yıl kaybı olup olmaması açılarından incelenmiştir. Araştırma sonunda, üniversite öğrencilerinin aylık gelirleri ile algıladıkları akademik başarıları yükseldikçe, öğrenim gördükleri bölümden hoşnutlukları arttıkça ve akılcı olmayan düşünce düzeyleri düştükçe, problem çözme becerilerini daha olumlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Budak (1999) yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinde aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin artmasının problem çözme becerileri üzerinde herhangi bir etki yaratmadığı belirlenmiştir.

Saygılı (2000) araştırmasında, problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkiyi; anne-babanın öğrenim durumu, okul farklılığı, yerleşim yeri ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma, fen lisesi, normal lise ve meslek lisesinden toplam 300 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda, problem çözme becerisi, kişisel ve sosyal uyum arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuş olup, farklı okullarda okuyan öğrencilerin problem çözme becerileri ve sosyal uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanırken kişisel uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerileri ile cinsiyet ve farklı yerleşim yerleri değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, anne-baba öğrenim düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tümkiye ve İflazoğlu (2000) tarafından yapılan araştırmada, Hollan ve Kendall'ın (1980) geliştirdiği Otomatik Düşünceler Ölçeği ile Heppner ve Petersen'in (1982) geliştirdiği Problem Çözme Envanteri'ni kullanarak yaptıkları araştırmalarını, Ç. Ü. İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'da okuyan 233 kız ve 230 erkek olmak üzere toplam 453 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin sahip oldukları sosyo-demografik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkilere bakıldığında yalnızca "sınıflar" arasında önemli bir ilişkinin varlığı dikkat çekmiştir. Burada en yüksek ortalamaya sahip olan grubun birinci sınıflar (81.30) en düşük ortalamaya sahip olan grubun ise dördüncü sınıflar (72.85) olduğu anlaşılmıştır. Bir başka deyişle birinci sınıfta okuyan öğrenciler problem çözme becerisi yönünden kendilerini, dördüncü sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yetersiz olarak algıladıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca, anne-babanın eğitim düzeyinin yüksek olması ile öğrencilerdeki olumsuz otomatik düşünce sıklığının azalması ve problem çözme becerisinin artması arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Araştırmada otomatik düşünceler ile problem çözme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Terzi (2000) araştırmasında, ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, kişiler arası problem çözme becerilerini, ana-baba tutumu, cinsiyet, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin problem çözme beceri puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı, kardeş sayısı değişkenine göre ise farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca demokratik ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri puanları, otoriter ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuş olup, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri puanları, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Çelikten (2001) yaptığı çalışmada, Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini incelemiş, Kayseri ilinde bulunan 21 okul müdüründen görüşme ve gözlem yoluyla, yöneticilerin karşı karşıya kaldıkları problemleri sorgulamış ve şu sonuçlara ulaşmıştır; sınıfların kalabalık olması, fiziki olanakların yetersiz olması, ailelerin öğrencilerle yeterince ilgilenmemesi, öğrencilerin gelecekle ilgili ideallerinin olmaması, eğitimin önemini yeterince kavrayamaması, öğretmenlerin pedagojik formasyonlarının yetersizliği, okul- veli ilişkisinin yeterli seviyede olmaması, eğitim öğretimde yapılan mevzuat değişiklikleri, görev ve yetki alanlarındaki belirsizlik ve özellikle her şeyi devletten bekleme alışkanlıklarının olmasıdır.

Eroğlu'nun (2001) yaptığı çalışmada, öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin gelişmesini sağlayan beceri ve alışkanlıkları kazanmasında, annelerin eğitim seviyesi ve yaşları, babaların eğitim seviyesi ve yaşları, ailenin gelir seviyesi, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı yüksek düzeyde etkili çıkmıştır. Babanın çalışmakta olduğu mesleği ise düşük düzeyde etkili olduğu değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmada ailelerin gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin problem çözme becerileri yükselmektedir.

Yurttaş (2001) çalışmasında, Atatürk Üniversitesi Erzurum Sağlık Yüksek Okulu 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin empatik beceri ve problem çözme becerilerini karşılaştırmış, çalışma 157 (1. sınıf 84 kişi, 4. sınıf 73 kişi) öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Empatik Beceri Ölçeği, Problem Çözme Ölçeği ve anket

formu kullanılmıştır. Öğrencilerin %73,2'si hemşirelik, %26,8'i ebelik bölümünde, %53,5'i 1. sınıfta ve %46,5'i ise 4. sınıfta bulunmaktadır. Öğrencilerin empatik beceri puan ortalaması $135,59 \pm 20,31$, problem çözme becerisi puan ortalaması ise $80,25 \pm 17,00$ olarak belirlenmiştir. İki ölçüğe ait puanlar arasındaki ilişki önemsiz bulunmuştur. Araştırmada, 1. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisinin, 4. sınıf öğrencilerinden önemli ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin, bölümünün, yaşının, şu anda hemşirelik-ebelik yapıyor olmasının, sağlık alanında çalışan birey olmasının, mezun olduğu lisenin, yaşamın çoğunu geçirdiği yerin, Sağlık Yüksekokulu'nu tercih sırasının, mezun olduktan sonra görev almak istediği alanın, mesleğine karşı duyduğu sevgi düzeyinin, öğrenimi boyunca mesleği ile ilgili sevgi düzeyinde oluşan değişikliğin problem çözme becerisi ve empatik becerisi üzerine önemli bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Tokyay (2001), Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri konulu araştırmanın evrenini Kayseri il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı İlköğretim Okulu Müstakil (Sınıf Okutmayan) okul müdürleri oluşturmaktadır. 36 ilköğretim okulu örneklem alınarak seçilen okul müdürleri ile görüşme yapılmış daha sonra 30 soruluk anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğrenci velilerinin okul idaresi ve öğretmenlerle gerekli iletişimi sağlayamadıkları, yöneticilerin büyük çoğunluğunun problemi tanımlama ve sebeplerini araştırma yerine o problem için sorumlular aradıkları, idarecilerin büyük çoğunluğu kırtasiye işleri ile uğraşmaktan okulun problemlerini araştırmaya ve çözmeye vakit bulamadıkları, çok genel olarak yöneticilerin astlarına güvenmeyip sorumluluk getireceği düşüncesiyle yetki devri yapmadıkları, tüm bu nedenlerden dolayı, örgüt içerisinde çatışma ve amacından sapmaların olduğu yargısına varılmıştır.

Katkat (2001) araştırmasında, öğretmen adayı olan Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri puanları, bazı değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi öğrencilerinden 406 erkek ve 333 bayan olmak üzere toplam 739 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyet ve farklı sınıflar açısından problem çözme becerileri arasında

anlamli farklılıklar bulunmasına karşın, üniversiteye kayıt tipleri ve puan türleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Arslan (2001) araştırmasında, Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemiş, veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma 2000–2001 eğitim-öğretim yılında Konya ve Niğde illerinde M.E.B.'e bağlı, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 183 öğretmen ve aynı illerdeki üniversitelerin, Eğitim Fakültelerinde okuyan 351 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin öğrenim gördükleri üniversite ve okudukları bölüm değişkenlerinin, değerlendirici ve planlı yaklaşım açısından, mezun oldukları lise değişkenlerinin düşünen, kaçınan ve kendine güvenli yaklaşım açısından, okudukları sınıf değişkenlerinin aceleci, düşünen, kendine güvenli, planlı yaklaşım ve toplam puan açısından farklılaştığı bulunmuştur.

Nadir (2002) yaptığı araştırmasında, ergenlerin problem çözme becerileri ile benlik imgeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 13–17 yaş arası ergenler üzerinde yapmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet bağlamında ergenlerin genel problem çözme becerileri üzerinde cinsiyet farklılıklarına rastlanmamış, benlik imgesi üzerinde aile ilişkileri ve ruh sağlığı alt ölçeklerinde cinsiyet farklılıklarına rastlanmıştır. Genel problem çözme becerilerini yordamada baş etme gücü, ruh sağlığı, beden imgesi ve aile ilişkileri, benlik imgesi ölçümlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Söylemez (2002) tarafından, ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı oluşturmak ve bu programı Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile sınamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma için 15–17 yaş grubundaki 8'er öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Her iki gruptaki öğrenciler PÇE puanlarına göre yüksek puan alan (problem çözme becerisi düşük) öğrencilerden seçilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere 8 hafta süre ile haftada bir kez olmak üzere 50 dakikalık oturumlarla problem çözme becerisi eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunun ön test ve son test ölçüm puanları arasında son test puanları lehine bir farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları arasında son test ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Temel

becerilerden biri olarak kabul edilebilecek problem çözme becerisinin ergenlikte geliştirilmesinin günümüzde önem kazandığı varsayımından yola çıkan bu çalışma söz konusu becerinin eğitim yolu ile geliştirilebileceğini ortaya koymuştur.

Tanrıkulu (2002) çalışmasında, 15–17 yaş arasındaki ergenlerin olumsuz otomatik düşünceleri ve problem çözme becerilerinin yetiştirme yurdunda yaşama ile ailesi yanında yaşama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. İstanbul ilinde bulunan yetiştirme yurtlarında yaşayan 161 ve İstanbul ilindeki liselere devam eden 218 ergen üzerinde yürütülen araştırmada Holland ve Kendall tarafından geliştirilen “Otomatik Düşünceler Ölçeği”, Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin kendi evlerinde yaşayan ergenlere göre daha fazla olumsuz düşüncelere sahip olduğu, aynı şekilde yurttan kalan ergenlerin problem çözme becerisi açısından, kendilerini evde yaşayan ergenlerden daha olumsuz değerlendirdikleri bulunmuştur. Problemlerle başa çıkma becerisi açısından ergenlerin yaş, cinsiyet ve araştırmada incelenen diğer bağımsız değişkenlere göre kendilerini algılamalarında bir fark saptanmamıştır. Olumsuz otomatik düşünceler ile problem çözme becerisi arasında genel, yurttan kalanlar ve evde kalanlar olmak üzere üç boyutta da anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Buna göre ergenlerde olumsuz otomatik düşüncelerin varlığı ile problem çözme becerisi hakkındaki olumsuz değerlendirme birlikte bulunmaktadır.

Albayrak (2002) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri ile ilgili çalışmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerini, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yöneticilikteki mesleki kıdem ve yaş gibi değişkenlere göre incelemiş ve aralarında anlamlı farklılıklar bulmuştur. İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme konularında kendilerini yetersiz olarak algıladıkları sonucuna varmıştır.

Korkut (2002) tarafından yapılan araştırma, lise düzeyindeki öğrencilerin bazı değişkenler açısından problem çözme becerilerini çözme ve ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Normal ve süper lisede okumakta olan 239'u kız, 155'i erkek toplam 394 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve

anlaşıldıkları kişilerin kimler olduğu değişkenlerinin problem çözme becerilerini algılamada fark yarattığı, annelerinin işi, anne ve babalarının eğitimleri değişkenlerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesinde fark yaratmadığı bulunmuştur.

Sonmaz (2002) araştırmasında, İstanbul ili Kadıköy İlçesi sınırlarındaki 8 devlet ve 2 özel okulun 8. sınıf öğrencilerinden tesadüfi olarak seçilen 198 kız ve 166 erkek olmak üzere toplam 364 öğrenci üzerinde yürütülmüş, yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Problem Çözme Envanteri ve Cattell Zeka Testi A Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; problem çözme becerisi, yaratıcılık ve zeka puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Problem çözme becerisi ve zeka arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yüksek ve düşük problem çözme becerisine göre yaratıcılığın alt boyutları arasındaki farklılığın incelenmesinde, sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orjinellik alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, şekilsel akıcılık, şekilsel orjinellik, başlıkların soyutluluğu, şekilsel zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler listesi, şekilsel zenginleştirme alt boyutları ile zeka arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bütün farklılıkların yüksek problem çözme becerisine sahip grup lehine olduğu belirtilmiştir. Problem çözme becerisi yüksek ya da düşük olanların zeka puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Ünüvar (2003),) araştırmasında, çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15 – 18 yaş arası lise öğrencilerinde problem çözme becerilerine ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda problem çözme envanterinin bütün alt boyutlarının, cinsiyet, anne çalışma durumu, anne eğitim durumu, öğrenim görülen alan, okul aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı değişkenlerine göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Ergenlerin, aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek arttıkça problem çözme becerileri olumlu yönde artmaktadır. Ayrıca benlik saygısı seviyesi yüksek ergenlerin daha olumlu problem çözme becerisine sahip oldukları görülmüştür.

Güçlü (2003) tarafından yapılan araştırmada, lise müdürlerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri ile yaş, branş, yöneticilik kıdemi, yönetim konulu katıldıkları kurs/seminer sayısı ve problem çözme konulu kurs/seminere katılma durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, 2002–2003 öğretim yılında,

Ankara iline bağlı ankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ, Etimesgut ve Gölbaşı merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde görev yapan 170 lise müdürü üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Problem zme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin problem zme becerilerine ilişkin algılarının yüksek ve genel olarak problem zme konusunda kendilerini yeterli gördükleri bulunmuştur. Müdürlerin algıları arasında yaş, mezun oldukları okul, meslekteki kıdemleri ve yönetimle ilgili kurs veya seminerlere katılma sayısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, branşlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Ayaydın ve zbay'ın (2003) yaptığı araştırmada, niversite ğrencilerinin problem alanları, problemlilik düzeyleri, problem zme becerileri ve yardım arama davranışları arasındaki ilişkileri incelemiş, yardım arama davranışlarını yordama kullanılabilecek değişkenleri tespit etmeye alışmışlarıdır. Araştırma, yardım arama davranışları ile problem zme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yardım arama davranışlarının problem zme becerilerinden yordamasının yanında problemlilik düzeyi ve farklı demografik değişkenlerin de yardım arama davranışlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Yardım arama davranışları bu çalışmada profesyonel yardım alma veya arama eğilimi olarak ele alınmıştır. Bu alışma 400 niversite orta sosyo-ekonomik düzeye sahip “ve çoğunluğunu birinci sınıf niversite ğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Problem zme Envanteri (şahin, şahin ve Heppner, 1993) ve Kendini Tanıma Envanteri (zbay, 1997) ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, yardım arama davranışları ile problem zme becerileri arasında bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur. Yardım arama davranışlarının problem zme becerilerinden yordanasında sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bunun yanında yardım arama davranışlarıyla annenin eğitim düzeyinin ilişkili olduğu, problem alanlarından kişiler arası ilişkiler ve nevrotik eğilimlere dönük problem alanlarının yardım arama davranışlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Annenin eğitim düzeyi düştükçe yardım arama davranışları azalmakta, diğer taraftan kişiler arası ilişkiler ve nevrotik eğilimleri olanların yardım arama davranışlarının daha az olduğu belirlenmiştir. Problem alanlarından kişiler arası ilişkilerde ve nevrotik eğilimlerde cinsiyet farklılıklarının olduğu, ayrıca cinsiyet farklılıklarının problem zme becerilerinden aceleci, kaçıngan ve değerlendirici yaklaşım üzerinde de olduğu

belirlenmiştir. Sonuçlar üniversite öğrencilerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri ve genel anlamda uygulamalara yönelik olarak tartışılmıştır.

Katkat (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adayı olan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin problem çözme beceri seviyeleri tespit edilerek, farklı cinsiyetler ve farklı alanlar açısından karşılaştırılmıştır. 1636 erkek ve 1332 bayan olmak üzere toplam 2968 öğretmen adayı üzerinde yürütülen araştırmada Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; bayan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin erkeklere göre daha iyi seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca, sayısal alan öğretmen adaylarının, sözel ve eşit ağırlık alanındaki öğretmen adaylarına oranla problem çözme yeteneği bakımından daha üstün olduğu belirlenmiştir. Yine sözel yeteneğe sahip öğretmen adaylarının diğer tüm alanlara oranla daha düşük problem çözme yeteneğine sahip oldukları bulunmuştur.

Üstün ve Bozkurt'un (2003) yaptığı araştırmada, İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörleri incelemiş ve Amasya ili genelindeki tüm (241) ilköğretim okulu müdürleri ile çalışmışlardır. Örneklem olarak şehir ve köy ayrımı dikkate alınarak random yoluyla seçtiği, 98 ilköğretim okulu müdürü ile yürütmüştür. Araştırmada Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmış, yöneticilerin problem çözme becerileri, öğrenim durumu, branşları, yöneticilik kıdemi, yöneticilik ile ilgili kurs ve seminere katılma değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonunda, yöneticilerin problem çözme becerilerinin, öğrenim durumu, branş, yöneticilik kıdemi ve yöneticilik ile ilgili kurs ve seminere katılma değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.

Ülger (2003) araştırmasında, Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışlarıyla ilişkisini incelemiş ve okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle problem çözme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Yöneticilik süresi değişkenine göre liderlik puan ortalamalarında bir farklılaşma bulunamamıştır. Liderlik puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde kadın yöneticiler lehine bir farklılaşma bulunmuştur. Yine Problem çözme becerileri toplam puan ortalamaları

cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde kadınlar lehine bir farklılaşma bulunmuştur.

Batıgün ve Şahin (2003) yaptıkları araştırmada, çeşitli durumlar ve problemler karşısında intiharı akıllarına ilk çözüm yolu olarak getirmede farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek ve bu eğilimin, intihar olasılığı, problem çözme becerileri, öfke-saldırganlık gibi değişkenler ile ilişkisini saptamayı amaç edinmişlerdir. Bu doğrultuda araştırma 14–62 yaş arası 619 kişiye uygulanmıştır. Araştırma sonunda, gençlerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yetersiz algıladığı, daha dürtüsel davrandığı, daha öfkeli görüldüğü ve kendilerine sunulan stresli bir durum ya da olay karşısında, bir çözüm yolu olarak intiharı, daha sıklıkla ilk seçenek olarak akıllarına getirdiği görülmüştür.

Şahin ve Özbay (2003) yaptıkları araştırmada, yardım arama davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. 400 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri ve Kendini Tanıma Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada, yardım arama davranışları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Bunun yanında yardım arama davranışlarıyla annenin eğitim düzeyinin ilişkili olduğu bulunmuştur. Annenin eğitim düzeyi düştükçe yardım arama davranışlarının azalmakta olduğu, kişiler arası ilişkiler ve nevrotik eğilimleri olanların yardım arama davranışlarının daha az olduğu belirlenmiştir. Problem alanlarından kişiler arası ilişkilerde ve nevrotik eğilimlerde cinsiyet farklılıklarının olduğu, ayrıca cinsiyet farklılıklarının problem çözme becerilerinden aceleci, kaçınan ve değerlendirci yaklaşım üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir.

Düzakın (2004) araştırmasında, lise öğrencilerinin problem çözme becerileri bazı değişkenler (anne baba tutumları, okul türü, sınıf düzeyi, öğrencinin kardeşler arasında sahip olduğu doğum sırası, kardeş sayısı, cinsiyet) açısından incelemiştir. Araştırma grubunu, 2002–2003 öğretim yılında Ankara ilindeki üç Anadolu Lisesi, üç Genel lisede yer alan toplam 836 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak, Problem Çözme Envanteri ve Ana Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; lise öğrencilerinde problem çözme becerisinin anne tutumuna göre farklılaşmadığı, babanın tutumuna göre ise farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca,

öğrencilerin problem çözme becerilerinin Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulguyla cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde etkili bir değişken olduğu kanısına varılmıştır. Diğer değişkenlere (kardeş sayısı, sınıf düzeyi ve doğum sırası) göre problem çözme becerisinde anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

Pehlivan ve Konukman'ın (2004) yaptığı araştırmada, beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 194 beden eğitimi öğretmeni ve 118 diğer branş öğretmeni olmak üzere toplam 312 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ölçekten alınan toplam puanlar bakımından branş ve cinsiyet arasında gruplar arasında önemli bir farklılığa rastlanmamıştır. Medeni durum değişkeni açısından puanlar arasındaki farklılık önemli bulunmuştur. Alt faktörlerden “aceleci yaklaşım” ve “kaçıngan yaklaşım” açısından gruplar arasındaki farklılık önemli bulunmuştur. Problem çözme becerisini algılama yönünde toplam puan bakımından, beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında önemli bir farklılık bulunmamasına rağmen, beden Eğitimi öğretmenlerinin ortalamalarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Erdoğmuş (2004) araştırmasında, İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Konya il merkezinde bulunan Meram, Selçuklu ve Karatay merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında yönetici olarak görev yapan, 54 bayan 266 erkek toplam 320 kişiyle yürütülmüştür. Yöneticilerin problem çözme becerileri cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve yöneticilerin öğrenim durumlarına göre incelenmiş, buna göre; cinsiyet açısından bayan ve erkek yöneticilerin problem çözme becerileri arasında, kendine güvenli ve planlı problem çözme boyutunda anlamlı fark ortaya çıkarken, aceleci, düşünen, kaçıngan ve değerlendirici boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Mesleki kıdemlere göre, kendine güvenli ve planlı problem çözme boyutunda anlamlı fark ortaya çıkarken, aceleci, düşünen, kaçıngan ve değerlendirici boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Öğrenim durumlarına göre, aceleci, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark

olmadığı görülmüştür. Yalnızca kaçınan yaklaşım alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Branşlara göre ise, aceleci, düşünen, kendine güvenli ve planlı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüş, sadece değerlendirici ve kaçınan alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Onursal (2004), tarafından Beden Eğitimi Spor Yüksekokulunda, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini karşılaştırmak amacıyla yapılan araştırmada, veri toplama aracı olarak Çetinkanat (1997) tarafından geliştirilmiş “Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği” ile Heppner ve Petersen tarafından (1982) geliştirilmiş “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşleri üniversite ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı farklılık göstermiştir. Bayan öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının görüşleri arasında empati, saygınlık, eşitlik ve etkililik boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Bunun yanında, Ege, Çukurova, Celal Bayar Üniversitesi öğretmen adaylarının görüşleri arasında yeterlilik boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri üniversite, sınıf ve cinsiyet bakımından anlamlı bir fark göstermiştir. Problem çözme becerilerinin alt boyutu olan değerlendirici yaklaşımın ortalama puanları cinsiyete göre incelendiğinde; bayan öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalama puana sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda, 4. sınıf öğretmen adayları ile 1. sınıf öğretmen adaylarının görüşleri arasında aceleci, güvenli ve planlı yaklaşım boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sevgi (2004) araştırmasında, İlköğretim okulu ve lise yöneticilerinin sorun çözmeye ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın evrenini, Düzce ili merkez ilçe ve Akçakoca, Cumayeri, Çilimli, Kaynaşlı, Gümüşova, Gölyaka ve Yığılca ilçelerinde görev yapmakta olan 132 ilköğretim okulu müdür ve müdür yardımcı ile 55 lise müdür ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmada Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır. Yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumları, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma bulguları, PÇE’deki her bir maddeye ilköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin verdikleri yanıtlar yüzde ve frekanslarla ifade edilmiştir.

Buna göre, sorun çözmeye ilişkin tutumları bakımından, lise yöneticilerinin kendilerini ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha yeterli gördükleri, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu açısından yöneticilerin sorun çözmeye ilişkin tutumları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmış, branş değişkeni araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

Izgar, Gürsel, Kesici ve Negiş (2004) tarafından yapılan araştırmada, Önder Davranışların Problem Çözme Becerisine Etkisi incelenmiştir. Aksaray, Karaman, Konya, Nevşehir ve Niğde İl merkezlerinde görev yapan 310 okul yöneticisi üzerinde yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak Önderlik Davranış Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Çalıştıkları okul türü ile problem çözenin planlı yaklaşım alt boyutunda; yöneticilik kıdemleri ile problem çözme ölçeğinin kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda; öğrenim durumları ile problem çözme ölçeğinin düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Önderlik özellikleri ile okul türü, yöneticilik kıdemi arasında da anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Danışık (2005) yaptığı araştırmasında, ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Bolu Atatürk Lisesi'nde okuyan 555 ergen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda problem çözme ile toplumsal cinsiyet, psikolojik semptom ve sosyal paylaşım değişkenleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuş olup, bu değişkenlerin etkisini kontrol ettikten sonra problem çözme becerisi ile öfke kontrolü arasında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Şah (2005) yaptığı araştırmasında, spor yapan ve yapmayan bedensel engellilerin problem çözme becerileri arasındaki farklılıkların incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 107 spor yapan tekerlekli sandalye basketbol oyuncusu ve 97 bedensel engelli spor yapmayan bireyden oluşmuştur. Araştırmada, bedensel engellilerin %79,9'unun erkek, %20,1'inin bayanlardan oluştuğu ve araştırmaya katılan bayanların sadece %32'sinin spor yapmakta iken, erkeklerde bu oranın %58 olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonucunda; spor yapan bedensel engelli bireyler ile yapmayan bedensel engelli bireyler arasında problem çözme becerileri

açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, bedensel engellilerin problem çözme becerilerini etkileyen faktörlerin; eğitim düzeyleri, bir işte çalışıp çalışmaması, aylık gelir, engelliliğin doğuştan olup olmaması gibi çok boyutlu faktörler olduğu sonucu bulunmuştur. Bedensel engeli bireyin hem spor yapması hem de eğitim düzeyinin yüksek olması, aylık gelirinin yüksek olması ve çalışıyor olması da problem çözme becerisini etkileyen faktörler olarak bulunmuştur.

Aydın, İmamoğlu ve Yukay (2005) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin öfke ve öfke ifade stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada öfke ve öfke ifade stilleri ile problem çözme becerileri değişkenlerinin yanı sıra, cinsiyet ve doğum sırası gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline göre hazırlanan araştırmaya 160'ı kız, 103 erkek olmak üzere 263 öğrenciye “Kişisel Bilgi Formu”, “Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarz Ölçeği” ve “Problem Çözme Becerisi Envanteri” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgulara göre, problem çözme becerilerinden kendine güven alt ölçeğinin öfke ve öfke ifade tarzları alt ölçeğinden sürekli öfke ($p<.01$) ve öfke dışı ($p<.05$) alt ölçekleri ile doğrusal ilişki, öfke kontrol ile de ters yönde bir ilişki içinde olduğunu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve doğum sırası değişkenleri açısından problem çözme ve öfke ele alındığında, sonuçlar cinsiyet değişkeninin problem çözmede sadece kaçınma yaklaşım boyutunda farklılık yarattığını, bu farklılığın erkekler lehine olduğunu ve doğum sırası değişkeninin ise, öfke ve öfke ifade tarzlarından sürekli öfke ve öfke dışı boyutunda ve problem çözme becerilerinden de kendine güven boyutunda farklılığa neden olduğu saptanmıştır.

Kapıkıran ve Fiyakalı'nın (2005) yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinde akran baskısını problem çözme yaklaşımları ve bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma üç farklı programdaki okullarda okuyan 368 öğrenci üzerinde yapmıştır. Araştırma sonunda, akran baskısı ile cinsiyet, anne eğitim, aceleci problem çözme yaklaşımı, okul türü ve kişisel kontrol yaklaşımı arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Kaya (2005), hemşirelerin problem çözme becerilerini ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri'ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 20–24 ve 40 yaş üzeri hemşireler ile evli hemşirelerin problem çözme başarı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Araştırmada ön lisans mezunu hemşirelerin, klinik sorumlusu hemşirelerin, 21 yıl ve üzeri çalışma deneyimi bulunan hemşirelerin ve problem çözme süreci ile ilgili eğitim alan hemşirelerin problem çözme başarı düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Giray (2006) araştırmasında, Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme, Problem Çözme Yeterliliğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul, Kadıköy ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan 107 okul müdürü ve 248 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada karar verme/sorun çözmenin boyutlarını oluşturan, sorunu duyma, sorunu tanıma, çözüm arama, kararlaştırma, kararı uygulama, değerlendirme boyutlarında yer alan davranışlarını ne derece yerine getirebildikleri sorusuna, hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin algılama dereceleri arasında manidar farklılık bulunup bulunmadığı açısından cevap aranmıştır. Araştırmada 42 soruluk bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, karar verme/sorun çözme sürecine ilişkin bütün boyutlarda ele alınan davranışları yöneticiler “çoğunlukla” ve “tam” olarak yerine getirdiklerini belirtirlerken, öğretmenler bu boyutlarda yer alan davranışları yöneticilerin “orta” derecede yerine getirdiklerini işaret ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri karşılaştırıldığında, ankette yer alan maddelerin tümünde de manidar düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır.

Derin (2006) araştırmasında, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki bazı bireysel özelliklerine ve ailelerine ilişkin değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma, 231 erkek ve 203 kız olmak üzere toplam 434 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda, sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ile denetim odağı düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik becerileri arasında ise negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin problem çözme becerileri ile cinsiyetleri, anne- babalarının birlikte yada ayrı olmaları, babalarının sahip oldukları meslek grupları, anne tutumları,

öğretmen tutumları, kendi başarı algıları değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olup, öğrenim gördükleri okul, yaşamlarını en uzun geçirdikleri yer, anne-babalarının eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum, annelerinin sahip oldukları meslek, baba tutumları değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Çam ve Tümkaya (2006) yaptıkları araştırmada, üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen alan değişkenlerine göre kişilerarası problem çözme yönelim ve becerilerinin karşılaştırmıştır. Çalışma grubu, Çukurova Üniversitesi'nde farklı 15 programda öğrenim gören öğrencilerden 308'i kız, 315'i erkek olmak üzere 623 lisans ve yüksek lisans öğrencisinden oluşturulmuştur. Çam ve Tümkaya (2006), tarafından geliştirilen Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ile veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, kız öğrencilerin Probleme Olumsuz yaklaşma ve Israrlı-Sebatkâr Yaklaşım puan ortalamalarının erkeklerinkinden; Kendine Güvensizlik puanlarında ise erkeklerin ortalama değerinin kızlarinkinden yüksek olduğu bulunmuştur. Yapıcı Problem Çözme ve Sorumluluk Almama puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre bakıldığında, Yapıcı Problem Çözme puanları açısından 23–30 yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının, 18–20 yaş grubunun ortalamasından yüksek olduğu gözlenmiştir. Sorumluluk almama puanlarında ise tersi bir bulgu elde edilmiştir.

Arı ve Seçer (2006) yaptıkları araştırmada, ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisine etkisi incelenmiştir. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Hazım Uluşahin İlköğretim Okulu 6. 7. 8. sınıfına devam eden Öğrencileri'nden oluşturulmuştur. Çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi Arı ve Şahin'in geliştirmiş olduğu psikososyal temel i problem çözme ölçeği ile ölçülmüştür. Ana baba tutumları ise PARI (Aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutum ölçeği) ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, aşırı koruyucu annelik boyutunun, çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisini etkilemektedir. Aşırı koruyucu annelik düzeyi azaldıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalaması da yükselmektedir. Demokratik ana baba tutumunun bağlı olarak demokratik davranma düzeyi arttıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalaması da yükselmektedir. Tamamen ev kadınlığı rolünü reddeden anneler ile kısmen ev kadınlığı rolünü reddeden annelerin çocuklarının psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında fark olmasına rağmen 0.05 düzeyinde anlamlı

bulunmamıştır. Ev kadınlığı rolünü reddetme düzeyi azaldıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları da yükselmektedir. Aile içi geçimsizlik arttıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları da düşmektedir. Şiddetli ve kısmen geçimsiz olan ailelerin çocuklarının psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında fark olmasına rağmen 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Baskı-disiplin, çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamalarını etkilemektedir. Baskı-disiplin azaldıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları yükselmektedir.

Arın (2006) tarafından yapılan araştırmada, “Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi incelenmiştir. 2005–2006 öğretim yılında Bilecik, Afyon ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı, bütün resmi lise ve dengi okullarda görev yapan 542 müdür ve müdür yardımcıları üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; lise yöneticilerinin genel olarak problem çözme konusunda kendilerini yeterli gördükleri, problem çözme becerileri ile öğretim liderliği davranışlarının genel olarak uyum gösterdiği; problem çözme becerilerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve seminer kurs sayısı değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Dalkılıç (2006) yaptığı araştırmada, ergenlerin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin cinsiyet, yaş, algılanan akademik başarı, kardeş sayısı, doğum sırası, çekirdek/geniş ve birlikte/parçalanmış aile yapısı, anne ve babanın eğitim düzeyi ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonunda, ergenler tarafından algılanan ana-baba ve ergen ilişkilerinde algılanan problem çözme ve iletişim becerilerinin, özellikle ergenlerin akademik başarılarına yönelik algılarına ve gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, kendilerini akademik olarak başarısız algılayan ve gelir durumu düşük olan ergenlerin ana-babalarıyla olan ilişkilerini daha olumsuz algıladıklarını, daha fazla çatışma ve anlaşmazlık yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada, ergenlerin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerinin, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, aile yapısının birlikte ya da parçalanmış olması ve babalarının eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterirken, aile

yapısının çekirdek ya da geniş olması ve annelerinin eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Gültekin (2006) araştırmasında, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalında öğrenim görmekte olan psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet, algılanan anne-baba tutumları, öğrenim düzeyi ve doğum yeri gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. 250 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet, algılanan anne-baba tutumu ve doğum yeri değişkenleriyle problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Ayrıca öğrenim düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin de yükseldiği gözlemlenmiştir.

Çilingir (2006) araştırmasında, fen lisesi ve genel lise öğrencilerinin sosyal beceri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Trabzon Yomra Fen Lisesi ve Trabzon Lisesi'nde 2002–2003 eğitim-öğretim yılında okuyan toplam 400 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda, fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin; cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkenleri açısından problem çözme becerilerinde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Güler (2006) yaptığı araştırmada, İstanbul ili Avrupa yakası Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen üzerinde çalışmıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Zekâ Ölçeği ve Problem Çözmeye İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğu ve problem çözmeye yaratıcı oldukları sonucu bulunmuştur. Ayrıca bu iki ölçek arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Duygusal zeka puanları ile cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki

bulunamazken, mesleki kıdem ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Akın (2007) araştırmasında, Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Bolu ili merkez ve merkez köylerdeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 138 müdür ve müdür yardımcısı oluşturmuştur. Araştırmada okul yöneticilerinin problem çözme becerisi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada, Problem Çözme Envanteri ve Tükenmişlik Envanteri ölçek olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Yöneticilerin problem çözme becerileri aceleci yaklaşımda orta düzeyde, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında yüksek düzeyde bulunmuştur. Yöneticiler duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında düşük seviyede tükenmişlik yaşamaktadırlar. Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Problem çözümlen tüm alt boyutları ile kişisel başarısızlık alt boyutunda pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yöneticilerin problem çözme becerileri, yaş, mesleki kıdem, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Güner (2007) yaptığı araştırmada çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmış ve genel lise dokuzuncu sınıfa devam eden 60 denekle yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunun yanında kontrol grubu da yer almıştır. Çatışma çözme beceri grup rehberliği her biri 90 dakika süren 12 oturumda uygulanmıştır. Deney grubu 18 saatlik ‘Çatışma Çözme Beceri’ eğitimi almıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir eğitim verilmemiştir. Deney grubuna programın uygulanmasının öncesinde ve sonrasında; her iki gruba da, Saldırganlık Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin saldırganlık düzeylerinde ve problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuş, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık puanlarında gözlenen azalma ile problem çözme

becerilerinde artma yönündeki önemli farklılığın uygulanan çatışma çözme grup rehberliğinden kaynaklandığını göstermiştir.

Spivack ve Levine (1963), yaptıkları araştırmada, duygusal anlamda sorunlar yaşayan ergenlerin sorun çözme becerisiyle bakım evi ortamındaki davranış adaptasyonu arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Çalışmanın sonucunda, sıralı planlama ve sonuca varan düşünme gerektiren görevlerde normal ergen erkeklerin dürtüsel hareket eden saldırgan ergenlerden daha iyi bir performans gösterdiği öne sürülmüştür. Saldırgan ergen erkeklerin planlama ve öngörüyle sorunlara alternatif çözümler üretmede zorluk çektikleri görülmüştür (Shure ve Spivack, 1972; Spivack ve Levine, 1963).

Meichenbaum ve Goodman (1971) yaptıkları araştırmada, dürtüsel hareket eden ikinci sınıf çocuklarının sorun çözme yeteneklerini incelemişlerdir. Araştırmada; 7–9 yaşları arasında olan çocuklara, yarım saatlik dört oturum şeklinde iki hafta süren bir eğitim verilmiştir. Eğitimin odak noktasını, bilgi verme ve modelleme yoluyla kendilerini nasıl açıklayacaklarını öğretmek oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda, çocukların dürtüsel tepkiler vermeden önce bir görevi basamak basamak nasıl yerine getirebileceklerini öğretebileceği, bu çocukların sorun çözme becerilerinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Spivack ve Shure (1974), küçük çocukların sosyal hayata adaptasyonunu inceledikleri araştırmalarında, gerçek yaşam sorunlarını çözmeye yönelik bilişsel yaklaşımı değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçları, sorun çözme becerilerinin eksikliği dikkate alındığında, erken müdahaleler ile çocuğa sorun çözme beceri stratejilerinin öğretilmesiyle saldırganlığın yönlendirilebileceğini göstermiştir.

Heppner, Hibbel, Neal, Weinstein ve Rabinowitz (1982), kendilerini “başarılı” ve “başarısız” problem çözücü olarak algılayan üniversite öğrencilerinin kişisel farklılıklarını belirlemek üzere bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin Problem Çözme Envanteriyle (PÇE) ölçüldüğü çalışmada, kişi içi ve kişilerarası iki farklı problem türüyle bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişkenler karşılaştırılmıştır. PÇE puanlarına göre alt ve üst gruptan 10 kız ve 10 erkek olmak üzere 40 denek “başarılı” ve “başarısız” problem çözücü olarak iki gruba ayrılmıştır.

Ayrılan grupların problem tür ve sayısını belirlemek için Money Problem Tarama Listesi uygulanmış ve kişi içi ve kişilerarası problemleri nasıl çözdükleri hakkında bilgi almak için de yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmecilerin değerlendirmeleri ve PÇE sonuçlarının karşılaştırılmasında sonuçların oldukça tutarlı olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda iki grup arasında yaşanan problem sayısında, kişisel problem çözme süreçleri hakkında, kendini tanımlayıcı değerlendirmelerin sayısında ve gözlemciler tarafından bilişsel ve davranışsal değişkenlerin değerlendirilmesinde farklılıklar olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, kendilerini “başarılı” problem çözücü olarak algılayanların; problemin çözümü için daha fazla çaba harcadıkları, problem çözme sürecinin farkında olmaları, sosyal becerilerinin daha iyi oldukları, problem karşısında daha az kaygı duydukları, görüşmede sorulan sorulara daha dikkatli cevap verdikleri, problemleri kavrayış güçleri daha iyi oldukları ve etkili problem çözme becerilerine sahip oldukları gibi özellikler taşıdıkları belirtilmiştir. Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkeklerin kızlara göre problem çözme süreçlerinin daha çok farkında oldukları ve kişilerarası problemleri çözmede kızların daha stratejik davrandıkları görülmüştür.

Heppner ve Petersen (1982), problem çözme becerilerini öğretme işleminin, bireylerin problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yaptıkları deneysel çalışmada, kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir gruba haftada birer saat olmak üzere altı haftalık problem çözme eğitimi vermişlerdir. Verilen eğitim programı, çalışmaya katılanların yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik ev ödevleriyle desteklenmiştir. Problem çözme becerilerinin PÇE ile ölçüldüğü araştırma sonucunda, çalışmaya katılanların kontrol grubundakilere göre problem çözme becerisini algılamada olumlu yönde anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür.

Heppner, Reeder ve Larson (1983), 500 üniversite öğrencisi üzerinde yüksek ve düşük problem çözme becerisi düzeyinin çeşitli bilişsel değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular, kendini etkili problem çözücü olarak algılayan öğrencilerin diğerlerine göre bilişsel etkilerinden daha çok zevk aldıklarını, benlik algılarının yüksek ve kendini eleştirme puanlarının düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu öğrencilerin, fonksiyonel olmayan düşüncelere ve irrasyonel inançlara daha az sahip oldukları, başa çıkma yollarında daha az suçluluk duygusu yaşadıkları ve probleme daha fazla odaklanabildikleri tespit edilmiştir. Araştırmada erkekler kızlara göre

problem-odaklı stratejilerle, yardım arama-kaçınma ve duygusal destek alt ölçeklerinden daha düşük puan almışlardır.

Heppner ve Anderson (1985), yaptıkları araştırmada problem çözme becerisi ile psikolojik uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 671 öğrenci katılmıştır. Psikolojik uyum “MMPI” ölçeği ile problem çözme becerisi PÇE ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda bireyin problem çözme becerisiyle psikolojik uyum arasında ilişki bulunmuştur. (Akt.Saygılı, 2000).

Cooper ve Sweller (1987), yapmış oldukları araştırmada, benzer ve farklı problemler için önemli sayılan örneklerle eğitilmiş grubun başarısının sıradan örneklerle eğitilmiş grubun başarısından daha iyi olduğunu belirtmektedirler. Aynı araştırmada, problem çözümedeki kuralların otomatikleşmesinin ve şemaların, değişik kuralların otomatikleşmesinin ve şemaların değişik kategorideki problemlerin çözümünü kolaylaştıracağı görülmüştür.

Kazdin, Esveldt, French ve Unus'un (1987) yaptıkları çalışmada, çocuklar için var olan sorun çözme becerilerini geliştiren eğitimler ve direktif olmayan ilişki terapisiyle hastanede tedavi gerektiren anti sosyal davranışlar arasındaki farkları incelemişlerdir. Yaşları 7–13 arasında değişen 56 özne saldırgan, yıkıcı ve intihara yönelik ya da adam öldürmeye yönelik davranışlar yüzünden 2–3 aylığına hastaneye alınmışlardır. Özneler sorun çözme becerisi eğitimi, grup ve ilişki terapisi eğitimi almışlardır. Sorun çözme eğitimi haftada üç gün yapılan 20 oturum, ilişki terapisi bireysel 20 oturum, grup terapisi ise 20 dakikalık 20 oturumdan oluşmuştur. Sonuçlar sorun çözme beceri eğitiminin, direktif olmayan terapi ve kontrol gruplarına oranla, saldırgan davranışların azaltılmasında daha etkili olduğunu göstermiştir.

Schatte ve Clum (1987) kolej öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile stres, umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Problem çözme becerisi düşük olan ve olumsuz yaşam stresinin baskısı altında olan bireylerin etkili problem çözme becerisine sahip olanlara göre çok fazla umutsuzluk ve intihar etme eğilimi içinde oldukları ve problem çözme becerisi ile stres arasında ilişkinin olduğunu görülmüştür. Etkisiz problem çözme becerisine sahip bireylerde

umutsuzluk düşüncesinin artması sonucu intihar düşüncesinin de arttığı gözlenmiştir (Akt. Basmacı, 1998).

Botter ve Yetton'un (1987) yapmış oldukları araştırmada, problem çözmede bireysel eğitimin verilmesinin grup performansını artırıp artırmadığına bakmışlardır. Araştırmanın sonucunda eğitilmiş bireylerin oluşturduğu grup performansının eğitilmemiş grup performansına göre, problem çözmede daha yüksek olduğu, hatta eğitilmiş bireyin, grubun başarısını arttırdığını da bulmuşlardır.

Brems ve Johnson (1988) yapmış oldukları araştırmada, problem çözme değerlendirmeleri ve başa çıkma stillerinin seçimi ile cinsiyet ve cinsiyet rollerinin eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmayı 138 yetişkin birey üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, erkek olmanın problem çözme değerlendirmeleriyle, problem çözmede kendine güvenli yaklaşımla ve yaklaşma boyutu ile olumlu yönde bağlantılı olduğu görülmüştür. Başa çıkma stillerinin seçimi cinsiyet ve cinsiyet rollerinin eğilimiyle bağlantılı bulunmuştur. Buna göre de, erkek olmanın olayları, problemleri inkar etmeye, bayan olmanın ise problemler karşısında kendi içlerine dönmeyle bağlantılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yani erkek olmanın problem çözümü konusunda sağlıklı bir kendilik değerlendirmesine aracılık ettiği ortaya koyulmuştur. Başa çıkma stilleri açısından cinsiyet faktörü değerlendirildiğinde ise, bayanların problem çözme yeterliliklerini düşük olarak algıladıkları kendilerini suçlama ve güvensizlik eğilimlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Erkeklerin ise problemlerini ne kendileri ne de çevrelerine açtıkları, bayanların ise bu konuda daha açık oldukları ortaya koyulmuştur.

Lorsan ve Heppner (1989) yaptıkları araştırmada, bir grup hasta erkek alkoliklerde problem çözme becerisi incelenmiştir. Alkolik erkeklerin problem çözme becerilerinin normal yetişkinlerden farklı olduğu, alkoliklerle ergenleri başa çıkma stratejilerinin benzer olduğu görülmüştür. Alkoliklerin duygusal olarak olgunlaşmadıkları ve bu açıdan ergenlere benzedikleri düşünülebilir. Ayrıca alkoliklerin gerçek performanslarıyla, değerlendirmeleri arasında uyumsuzluk görülmüştür.

Guerra ve Ronalt (1990) problem çözme becerileri eğitiminin saldırganlık davranışları üzerinde etkisini araştırmışlardır. Verilen eğitim sonunda bilişsel eğitim

programına katılanların problem çözme becerilerinde artış görülürken, saldırganlık davranışlarında ise azalma olduğu saptanmıştır.

Tallent, Mary ve Yarbrought (1992) yapmış oldukları çalışmada, problemleri çözme programına katılan orta dereceli kabiliyetli öğrencilerle, bu programa katılmayan orta yetenekteki öğrencileri karşılaştırmışlardır. Çalışmada, programa katılanların, dünyayı ilgilendiren konulara karşı katılmayanlardan daha ilgili oldukları ve gelecek için kontrolde daha pozitif oldukları bulunmuştur.

Lochman (1992) Araştırmasında, aşırı saldırgan ve yıkıcı oldukları için öğretmenleri tarafından kliniğe gönderilen öğrencilere problem çözme ve öfkeyle başa çıkma becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda, öfkeyle başa çıkma programı uygulanan öğrencilerin öz saygı seviyeleri ve sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek seviyeye ulaştığı görülmüştür.

Lochman ve Dodge (1994) yapmış oldukları çalışmalarında, saldırgan çocukların sosyal bilgiyi işlerken kullandıkları adımları açıklayan bir sosyal-bilişsel yaklaşım geliştirmişlerdir. Bu doğrultuda da, 296 erkek katılımcıdan oluşan bir grup ile saldırgan çocuklar ve ergenlerin sosyal bilişsel süreçlerini saldırgan olmayan çocuklar ve ergenlerle karşılaştırmışlardır. Saldırgan çocuk ve ergenlerin sosyal bilgi işleme sürecinin her adımında yetersizlikler ve çarpıklıklar yaşadığı bu durumda onların sosyal sorun çözme becerilerinde eksikliğe neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca saldırgan davranışların şiddetinin problem çözme becerilerindeki yetersizliklerle doğru orantılı olarak arttığını belirtmişlerdir.

Elliot ve Henrick (1995) yapmış oldukları araştırmada, 61 kız ve 51 erkek toplam 112 üniversite öğrencisinin kişilik ile problem çözme becerilerini algılamalarını incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri ve Myers-Briggs Kişilik Tipleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözmenin yaklaşma/kaçınma boyutu ile kişilik tipleri ölçeğinin algılayıcı, yargılayıcı ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Problem Çözme Envanterinin kişisel kontrol boyutu ile düşünen ve duyarlı kişilik tipleri arasında da anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ayrıca araştırmada, yaklaşma/kaçınma boyutunda kendilerini etkili olarak algılayan bireylerin algılayıcı ve duyarlı kişilik tipi

puanlarının düşük olduğu, yargılayıcı kişilik tipi puanlarının ise yüksek olduğu görülmüştür.

Pakaslahti ve Keltikangas-Jarvinen'in (1996) yapmış oldukları araştırmada, orta ergenlik döneminde, saldırganlıkla problem çözme stratejileri, saldırgan davranış ve sosyal kabul görme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, orta ergenlik dönemindeki ergenlerin saldırganlıkla problem çözme stratejileri ile saldırgan davranışları arasında çok yakın olmasa da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakat bu ilişkinin ergenliğin gelişimsel dönemlerine göre değişebileceği belirtilmiştir. Ayrıca saldırganlıkla sorun çözme stratejileri bağlamında, sosyal olarak kabul gören akranlarına oranla daha saldırgan benlik kavramına sahip oldukları, erkeklerin problem çözme stratejileri ile saldırgan davranışları arasındaki ilişkinin kızlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Slesnick ve Waldron'un (1997) yaptıkları araştırmada, problem çözme becerileri yetersiz olan ailelerin, çocuktaki depresif eğilimlerin sürekliliğine ve ilerlemesine neden olduklarını bulmuşlardır. Depresif çocukların, depresif olmayan çocuklara göre ailelerine karşı daha düşmanca ve daha anlayışsız davrandıkları ve aynı şekilde depresif ergenlerin ailelerinin de çocuklarına karşı daha anlayışsız davrandıkları belirlenmiştir. Bu ailelerin aynı zamanda normale oranla son derece sabırsız ve katı davranışlara sahip oldukları gözlenmiştir.

Kenndy, Fenler, Cauce ve Primevera'nın (1998) yaptıkları çalışmada, ergenlerin aile içerisindeki ilişkilerini etkileyen faktörlerin ve akademik başarı kriterlerinin kişilerarası bilişsel problem çözme ve sosyal problem çözme üzerinde etkili olduğu sonucunu bulmuşlardır.

D'Zurilla, Maydeu-Oliveras ve Kant'ın (1998) yapmış oldukları araştırmada, 17-20 yaş arasındaki genç yetişkinler, 40-55 yaş arasındaki orta yetişkinler ve 60-80 yaş arasındaki yaşlılar üzerinde sosyal problem çözme becerilerinin yaş ve cinsiyet ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, orta yaşta bireylerin probleme pozitif yönelme ve akılcı problem çözüme yüksek; probleme negatif yönelim, dikkatsizlik ve dürtüsel hareket etme, kaçınma stilinde ise düşük puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Orta yaşlılar ile yaşlıların karşılaştırılmasında ise, orta yaşlı

grubun probleme pozitif yönelme ve akılcı problem çözümede yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninde sadece probleme pozitif yaklaşım ve probleme negatif yaklaşım boyutlarında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu, erkeklerin kızlara oranla probleme pozitif yaklaşımda yüksek, negatif yaklaşımda ise düşük puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Bulunan bu sonucun erkeklerin kızlara göre problem çözme yetenekleri ve problemle başa çıkma konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Webster-Stratton, Reid ve Hammond'un (2001) yaptıkları araştırmada, iletişim ve problem çözme becerileri eğitiminin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, eğitime katılan çocukların kendilerine ve çevrelerine daha az zarar verdikleri, okuldaki saldırganlık davranışlarının azaldığı, özgeci davranışlarının arttığı, çatışma çözme becerilerinin geliştiği ve çevreleriyle daha iyi iletişim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bir yıl sonra yapılan izleme çalışmasında da kazanılan becerilerin belli bir düzeyde devam ettiği gözlenmiştir.

Keltikangas-Jarvinen'in (2002) yaptığı araştırmada, erken ve geç ergenlik döneminde, saldırganlıkla problem çözme stratejileri, saldırgan davranış ve sosyal kabul görme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 11-17 yaşa arasındaki 1655 ergen üzerinde yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, saldırgan problem çözme stratejileri ile saldırgan davranışlar arasında oldukça fazla bir ilişki olduğu ve sosyal kabulün saldırgan davranışların ortaya çıkmasında çok önemli bir rolü olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada saldırgan olarak kabul edilen ergenlerden, davranışlarını değerlendirmeleri istendiğinde, kendilerini neredeyse saldırgan olmayan bireylerle aynı derecede gördükleri ve tanımladıkları, kendi saldırganlık düzeylerinin farkında olmadıkları görülmüştür. Bu durum özellikle geç ergenlik döneminde olan ergenlerde daha fazla görülmüştür. Agresif olmayan ergenlerin ise, kendilerini sosyal kabule bağlı olarak değerlendirmedikleri belirtilmiştir.

D'Zurilla, Chang ve Sana (2003) yapmış oldukları araştırmada, saldırganlık davranışı için problem çözme ve benlik saygısı konusunda 205 üniversite öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmalar sonucunda, sosyal problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve sosyal problem çözme ve benlik saygısının saldırganlık davranışı ile anlamlı ilişkisinin olduğunu bulmuşlardır. Bununla

birlikte düşük benlik saygısına sahip bireylerin probleme daha az olumlu yaklaştıkları, probleme dikkatsiz ve dürtüsel yaklaşım gösterdikleri ve problemden kaçınma davranışını daha çok gösterdikleri bulunmuştur.

2.14.3. Sporda Stres ve Stresle Başa Çıkma ile İlgili Çalışmalar

Sporda stres ve stresle başa çıkma becerileri ile ilgili çalışmalar ele alındığında bu çalışmaların ağırlıkla sporcu gruplar üzerinde yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Tuncel (2000) futbolcuların stres düzeyleri ve başa çıkma stratejilerini incelemek için 157 futbolcunun katıldığı bir çalışmada stres düzeyleri bakımından, futbolcuların oynadıkları kulüp, yaş, medeni durum, öğrenim durumu ve gelir düzeyi değişkenlerinde göre anlamlı bir farklılık göstermediklerini bulmuştur. Gould, Finch ve Jackson(1993a) ise şampiyon patencilerin yaşadıkları stres ve stres kaynakları üzerine bir çalışma yapmışlardır. Gould ve diğerleri (1993a) 17 şampiyon patenci ile yaptıkları çalışmada sadece performans sırasında yaşanan strese değil, şampiyon patencilerin yaşadıkları diğer stres çeşitlerine de odaklanmıştır. Sporcuların sekiz genel başa çıkma boyutu kullandığını bulmuştur. Bunlar; mantıksal düşünce ve içsel konuşma, olumlu odaklanma, sosyal destek (antrenörlerden, arkadaşlardan ve aileden destek alma), zaman yönetimi ve önceliklendirme, yarışma öncesi zihinsel hazırlanma ve kaygı yönetimi (gevşeme, görselleştirme), düzgün, disiplinli ve sıkı antrenman, izolasyon ve çekilme, stres kaynaklarını görmezden gelmek. Stres kaynakları ise fiziksel ve psikolojik talepler, dışsal baskı olarak belirlenmiştir.

Anshel ve Delany (2001) ise Avustralya'daki kız ve erkek çocuk sporcuların stresle başa çıkma biçimlerini, başa çıkma stratejilerini ve bilişsel değerlendirmelerini araştırmışlardır. Hakemin adil olmayan karar vermesi ve hata yapması her iki cinsiyet için de en sık karşılaşılan stres kaynağıdır. Sporcuların en sık kullandıkları başa çıkma stratejisi kaçınma olarak bulunmuştur. Bunu olumsuz biçimde bilişsel değerlendirmeler yapmaya eğilimi takip etmektedir (%72 erkekler ve %58 kızlar). Araştırma sonuçlarına göre yaklaşma biçiminde başa çıkma ile değerlendirme arasında olumlu bir ilişki vardır.

Orta mesafe koşucuları sporda stres araştırmalarında ele alınan diğer bir örneklem grubu olmuştur. Madden, Kirkby ve Mc Donald (1989) Lazarus ve Folkman tarafından geliştirilen Başa Çıkma Yolları Envanterinin (WOCC) spora uyarlanmış versiyonu ile yaptıkları çalışmada 21 orta mesafe koşucusunun başa çıkma biçimlerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, koşucuların performanslarında düşüş yaşadıkları

zaman sosyal destek arama, çabalarını artırma ve problem odaklı baş çıkma kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Anshel ve Wells (2000) 147 Avustralyalı amatör basketbol oyuncularını ile yaptıkları çalışmada, yarışma stresi ile başa çıkmayı tarif etmek için kişisel ve davranışsal değişimleri açıklamıştır. Bu çalışmanın sonuçları yaklaşma biçiminde başa çıkmanın stres yaratıcıyı takiben kaçınma biçiminde başa çıkmaya göre daha çok kullanıldığına dair kanıt sağlamıştır.

Gould, Eklund ve Jackson (1993b) Amerikalı Olimpik güreşçilerin kullandıkları başa çıkma stratejilerini belirlemek için yaptıkları araştırmada, 1988 Amerikan Olimpik güreş takımının 20 üyesinin Seul Olimpiyatları sırasında yaşanan stresle başa çıkmak için harcadıkları başa çıkma çabalarını belirlemiştir. Güreşçilerin kullandıkları başa çıkma stratejileri; (a) düşünce kontrolü stratejileri, (b) görev odaklı stratejiler, (c) davranışsal temelli stratejiler (çevreyi değiştirme veya kontrol etme), (d) duygusal kontrol stratejileri. Düşünce kontrolü en sık kullanılan boyuttur. Dikkat dağıtıcı durumların engellenmeyi, görüş almayı, olumlu düşünceyi ve dua etmeyi içermektedir. Göreve odaklanma stratejileri var olan göreve odaklanarak ve hedeflere konsantre olarak sporcuların düşüncelerini kontrol etmeyi içermektedir. Davranışsal temelli stratejiler çevreyi değiştirmeyi veya kontrol etmeyi (kendini diğer insanlardan uzaklaştırma, diğer aktivitelerle meşgul olma, etrafını olumlu insanların sarmasına izin verme) ve güreşçinin sahip olduğu belirsizliği en aza indirmesine yardımcı olacak rutinleri takip etmeyi ve dikkatini odaklamayı içermektedir. Son olarak duygusal kontrol stratejileri uyarılmanın kontrol edilmesini (gevşeme ve nefes kontrolü) ve görselleştirme tekniklerini içermektedir. Bu çalışmanın sonuçların göre tek bir stres kaynağı ile başa çıkmada kullanılan stratejiler sınırlı değildir, dinamik süreci yansıtan birçok stratejiyi içermektedir.

Anshel (1997) Avustralyalı basketbol oyuncularını ile yaptığı çalışmada, durumsal değerlendirmeler, başa çıkma şekilleri ve akut strese tepkide kullanılan başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi açıklamıştır. Sporla ilişkili stresli durumlara göre katılımcılar yaklaşma ve kaçınma biçiminde başa çıkmayı değiştirerek kullanmaktadır. Kaçınma biçiminde başa çıkmada durumsal değişkenler kişisel özelliklere göre daha iyi belirleyiciler olmaktadır.

Crocker (1992) yaptığı araştırmasında, Folkman ve Lazarus'un Başa Çıkma Yolları Envanterini (Ways of Coping Checklist) değiştirerek sporcuların stresle nasıl başa çıktıklarını incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre sporcular sporla ilişkili stresi yönetmek için bilişsel ve davranışsal stratejileri geniş bir yelpazede kullanmaktadır. Crocker, sporcuların strese katkıda bulunan çevresel şartları kontrol etmek istediklerinde aktif ve problem odaklı başa çıkma stratejilerinin uygun olduğunu bulmuştur. Başa çıkmanın 8 boyutu bulunmaktadır. Bunlar; aktif başa çıkma, problem odaklı, sosyal destek, yeniden değerlendirme, istekli kontrol, ayrılma ve kendini suçlama. Bu faktörlerin sporda önemli olduğu görülmektedir.

Sporcuların yanı sıra, antrenörlerde sporda stres çalışmalarında ele alınmıştır. Antrenörlerle yapılan çalışmada, Ballıkaya (2009) antrenörlerin stresle başa çıkma tarzları'nı incelemiştir. Araştırmaya 31'i futbol, 37'si basketbol, 37'si voleybol, 20'si atletizm, 13'ü güreş ve 33'ü tenis antrenörü olmak üzere toplam 171 antrenör katılmıştır. Antrenörlerin başa çıkma tarzlarına bakıldığında stresle başa çıkma tarzı olarak birinci sırada kendine güvenli yaklaşımı kullandıkları bulunmuştur. Spor türüne göre bakıldığında bireysel spor dalı antrenörlerinin etkisiz başa çıkma yöntemini takım spor dalı antrenörlerine oranla daha fazla kullandıkları, takım spor dalı antrenörlerinin ise kendine güvenli yaklaşımı bireysel spor dalı antrenörlerine oranla daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Yaş durumuna göre, 50–59 yaş aralığındaki antrenörlerin etkisiz başa çıkma yöntemini 30–39 yaş aralığındaki antrenörlere oranla daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Lig düzeyine göre ulusal ligde çalışan antrenörlerin başa çıkmada etkisiz yöntemleri bölgesel ligde çalışan antrenörlere oranla daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Spor dalına göre başa çıkma tarzlarına bakıldığında ise güreş antrenörlerinin atletizm antrenörleri dışında diğer antrenörlere oranla etkisiz başa çıkma yöntemini daha fazla kullandığı belirlenmiştir.

2.14.4. Sporda Problem Çözme Becerileri İle İlgili Çalışmalar

Akandere ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmada, Üniversitede Öğrenim Gören Spor Yapan ve Spor Yapmayan Gençlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmiştir. 2003–2004 eğitim öğretim döneminde Selçuk Üniversitesi'nde öğrenim gören 200 öğrenci üzerinde yürütülmüş ve çalışmada veri

toplama aracı olarak Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Öğrenciler spor yapan ve yapmayan olarak 2 gruba ayrılmıştır. Araştırmada, iki grup arasında cinsiyet açısından önemli bir farklılık bulunamamıştır. Spor yapan ve yapmayan kız öğrencilerin problem çözme puanları arasında da önemli bir farklılık görülmemiştir. Spor yapmayan kız ve erkek öğrencilerin problem çözme puanları analizinde ise spor yapmayan kız öğrencilerin problem çözme beceri puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Spor yapan ve yapmayan erkek öğrencilerin problem çözme puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Branş değişkeni açısından spor yapan ve voleybol branşıyla uğraşan kız öğrencilerin problem çözme puanları; atletizm ve taekwondo branşıyla uğraşan kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Branş değişkeni açısından spor yapan ve futbol branşıyla uğraşan erkek öğrencilerin problem çözme puanları; atletizm ve taekwondo branşıyla uğraşan erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Genel olarak spor yapan ve yapmayan üniversite gençliğinin problem çözme becerilerinin karşılaştırılmasında; spor yapan ve yapmayan öğrenciler arasında az bir farklılık olduğu görülmüştür.

Öztürk, Koparan, Özkaya ve Topsaç'ın (2005) yaptığı araştırmada, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri konusunda kendilerini algılayışları tespit edilmeye çalışılmıştır. 111 bayan ve 113 erkek olmak üzere toplam 224 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; son sınıf öğrencileri problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yeterli görmelerine rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan önemli bulunmamıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasında bayanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Problem çözme becerisinin branşlara göre karşılaştırılmasında da anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın, basketbol-voleybol karşılaştırılmasında voleybolcular lehine; basketbol-diğer branşlar karşılaştırılmasında diğer branş sporcuları lehine; futbol-voleybol karşılaştırılmasında voleybolcular lehine ve futbol ile diğer branşlar karşılaştırılmasında diğer branş sporcuları lehine olduğu görülmüştür.

İnce ve Şen (2006) tarafından yapılan araştırmada, Adana İlinde deplasmanlı ligde basketbol oynayan sporcuların problem çözme becerileri incelenmiştir. 18 bayan ve 23 erkek olmak üzere toplam 41 sporcu katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı

olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Türkiye'ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, basketbolcuların problem çözme becerilerinin gruplar ve cinsiyetler arasında anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Yani bayan sporcuların problem çözme becerilerinin, erkek sporculardan daha iyi olduğu görülmüştür. Yaş ve mevkileri arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Pehlivan ve Öksüzoğlu (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, futbol ve dansla amatör biçimde ilgilenen üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi konusunda kendilerini nasıl algıladıklarını karşılaştırmalı biçimde belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu toplam 121 (Futbolcu: 63, Dansçı: 58) üniversite öğrencisi ve/veya mezunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; PÇE ölçeğinden futbolcular ortalama 84.53 ± 18.68 , dansçılar ise ortalama 82.95 ± 15.27 puan almışlardır. Grupların ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Ancak, puan ortalamaları dikkate alındığında ve etki büyüklüğü (Effect-Size) test edildiğinde; dansçıların futbolculara oranla problem çözme konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şenduran ve Amman (2006) tarafından yapılan çalışmada, sporcu olan ve olmayan ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme yaklaşımları incelenmiştir. Yaş ortalamaları $16,4 \pm 0,5$ olan 318 sporcu ve 495 sporcu olmayan toplam 813 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, genel olarak sporcu öğrenciler ile olmayan öğrencilerin problem çözme becerileri değerlendirildiğinde sporcu öğrencilerin, sporcu olmayan öğrencilere göre problem karşısında planlı ve kendine güvenen yaklaşımı daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Diğer problem çözme yaklaşımları olan aceleci, kaçınan, değerlendirici ve düşünen yaklaşım tutumlarında öğrenciler arasında belirgin bir tercih farklı bulunmamıştır. Çalışmanın sonuçları, sporcu öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarını, sporcu olmayan öğrencilere göre daha sıklıkla ve etkili kullandıklarını ortaya koymuştur.

Özen ve Çelebi'nin (2006) yaptığı araştırmada, dağcılık eğitiminin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, Türkiye Dağcılık Federasyonunun Temmuz 2003 tarihinde düzenlediği 7 günlük Yaz Eğitim kamplarına farklı illerden katılan 10 kadın, 41 erkek toplam 51 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Heppner ve Petersen'in Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; dağcılık eğitiminin, katılımcıların cinsiyet, doğa sporları tecrübesi ve kaya tırmanış tecrübesi değişkenleri açısından problem çözme beceri algı düzeyine anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Sadece kaya tırmanış tecrübesi olan katılımcıların olmayan katılımcılara göre daha iyi problem çözme beceri algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Germi ve Sunay'ın (2006) yaptığı çalışmada, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünde görev yapan spor yöneticilerinin problem çözme becerileri değerlendirilmiştir. Çalışma grubunu Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Merkez Teşkilatında çalışan; Federasyon Başkanı, Daire Başkanı, Genel Sekreter, Şube Müdürü ve taşra teşkilatında çalışan Gençlik ve Spor İl Müdürlerinden oluşan 151 kişi oluşturmuştur. Araştırmada, verileri toplamak için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Sonuç olarak Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü merkez ve taşra teşkilatında çalışan spor yöneticilerinin problem çözme beceri seviyelerinin yüksek olduğu. GSGM'de merkez ve taşra teşkilatında çalışan yöneticiler arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir fark bulunmadığı, problem çözme becerisi konulu kurs/seminere katılma sayısının da problem çözme becerisini etkilemediği görülmüştür. Cinsiyete göre problem çözme becerilerini algılama düzeyleri incelendiğinde ise PÇE'nin alt ölçeklerinden biri olan "yaklaşma-kaçınma" faktöründe anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani kadınlar erkeklere oranla daha yüksek algılama seviyesine sahip bulunmuştur.

Tekin, Taşgın ve Kıvrak (2007) tarafından yapılan araştırmada, Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğrencilerin problem çözme becerilerinin, cinsiyet, sınıf, sporculuklarının devam edip etmemesi ve mezun olunan lise değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma verileri, Selçuk Üniversitesi Karaman Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan 1. sınıf ve 4. sınıf, 52 bayan, 80 erkek toplam 132 öğrenciye

Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada, kaçınan yaklaşım açısından bayan öğrenciler lehine; düşünen, kaçınan, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşım açısından sporculukları devam eden öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin, mezun olunan lise ve sınıf değişkenlerine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Katkat (2005) yaptığı araştırmada, Türkiye’de profesyonel olarak çalışan futbol antrenörlerinin liderlik yönelimlerini ve problem çözme becerilerini tespit ederek liderlik biçimleri ile problem çözme becerilerini karşılaştırmıştır. 2003–2004 profesyonel futbol liglerinde faaliyet gösteren toplam 221 takımın antrenörleri çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubu kendi arasında “yaş”, “iş deneyimi” ve “eğitim düzeyi” bakımından gruplandırılmıştır. Bu grupların önce liderlik yönelimleri analiz edilmiş ve sonra problem çözme beceri düzeyleri ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucunda, antrenörlerin %48,8’inin 37–43 yaş aralığında olduğu, %36,7’sinin 6–10 yıl iş deneyimine sahip ve %58,8’inin ise lise mezunu oldukları belirlenmiştir. Genelde genç olan antrenörlerin diğerlerine oranla daha iyi liderlik ve problem çözme becerisi sergilediği görülmüştür. Eğitim düzeyi ile antrenörlerin liderlik ve problem çözme beceri düzeylerinin doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir. Türkiye için işe yönelik antrenör tipinin problem çözme becerisi baz alındığında geçerli antrenör tipi olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, antrenörlerin problem çözme becerileri bakımından farklı iş deneyimine sahip olanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öztürk, Koparan ve Efe (2008) boks antrenör adaylarının problem çözme becerilerini araştırmışlardır. Çalışmada Türkiye’nin çeşitli illerinden 1. Kademe Boks Antrenör kursuna katılan 29 kişi yer almıştır. Boks antrenör adaylarının, problem çözme puan ortalamalarının orta seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyleri, branşı seçme nedenleri ve medeni hallerine göre kıyaslandığında problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aylık ortalama gelir ve yaş ile problem çözme becerileri arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Ulaşılan literatürler göz önüne alındığında Güçlü’nün de (2003) belirttiği gibi problem çözme alanında Türkiye’de yeterli araştırma bulunmamaktadır.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılacak model, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırma verilerinin toplanması ile ilgili yapılan çalışmalar ve araştırma da kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir nitelikte olup, Taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki irdelenmiştir.

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geniş grupları içeren evrenden seçilmiş bir örneklem grup üzerinde yapılan, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle incelemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2000).

Durum tespiti için anket kullanılmıştır. Anket araştırmacı tarafından uygulandığından uygulama sırasında anketle ilgili sorular cevaplandırılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Tarama modelindeki bu araştırmanın evrenini, Türkiye Taekwondo Federasyonuna bağlı 2010 yılında tüm faaliyetlerde antrenörlük yapmak için, antrenör gelişim seminerine katılan 1. 2. 3. 4. 5. kademe 698 antrenör oluşturmuştur. Çalışmaya 41 kadın ($X_{yaş}=32.02\pm6.37$) ve 407 erkek ($X_{yaş}=37.23\pm7.04$) gönüllü olmak üzere toplam 448 antrenör katılmıştır.

3.3. Verilerin Toplama Araçları

Üç farklı ölçme aracından veriler elde edilmiştir. Bu araçlardan birincisi, araştırmacı tarafından antrenörlerin kişisel bilgilerine ulaşmak için geliştirilen kişisel bilgi formudur. İkincisi; Taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma stratejilerini belirlemek için Rosenbaum (1980) tarafından geliştirilen, Dağ ve Siva (1991) tarafından

Türkçeye uyarlanan ve güvenilirliği sınanmış “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, RÖGÖ”dir. Üçüncüsü ise; Taekwondo Antrenörlerinin problem çözme becerilerini belirlemek için, 1982 yılında Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan “Problem Çözme Envanteri”dir. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ait detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur:

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından Taekwondo antrenörlerinin kişisel bilgilerini ölçmek amacıyla oluşturulan kişisel bilgi formunda (Ek-1) antrenörlerin yaş, cinsiyet, antrenörlük kademesi, antrenörlük yapma yılı, faal olarak antrenörlük yapma durumu, eğitim durumu, kaçınıcı çocuk olduğuna yönelik demografik bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Ayrıca, kişisel bilgi formunda, anne ve baba eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne ve babanın tutumuna yönelik sorularda bulunmaktadır.

3.3.2. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ)

Çalışmada RÖGÖ taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkmada kullandığı bilişsel stratejileri belirlemek amacı ile kullanılmıştır. Ölçek, 1980 yılında Rosenbaum tarafından stresle başa çıkmada bireyin kullanabileceği bilişsel stratejileri ne ölçüde kullandığını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bireyin kendi başına cevaplayabileceği, kolay uygulanabilir ve grup uygulamasına uygun bir ölçektir. RÖGÖ Envanteri (Ek-2) 36 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. “Hiç tanımlamıyor” yanıtından 1, “biraz tanımlıyor” yanıtından 2 , “oldukça iyi tanımlıyor” yanıtından 3, “iyi tanımlıyor” yanıtından 4, “çok iyi tanımlıyor” yanıtından 5 puan alınmaktadır. Ölçekteki maddelerden 11 tanesi (4, 6, 8, 9, 14, 16, 18, 19, 21, 29, 35. sorular) ters yönlüdür. Ölçekten 36 ile 180 arasında toplam puan alınabilmektedir. Yükselen puanlar kendini denetleme becerilerinin yüksekliğine, bir başka deyişle ölçekte temsil edilen başa çıkma stratejilerinin sıklıkla uygulandığına işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması 1991’de Dağ ve Siva tarafından yapılmış ve cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.78 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada toplam puan baz alınarak analizler yapılmıştır.

3.3.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Problem Çözme Envanteri (Ek-3) Heppner ve Petersen (1982) tarafından çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan “genel yönelim”, “problemin tanımı”, “alternatif üretme”, “karar verme” ve “değerlendirme” gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeterliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. PÇE, 35 maddeden oluşan, 1–6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek, (1) Her zaman böyle davranırım, (2) Çoğunlukla böyle davranırım, (3) Sık sık böyle davranırım, (4) Arada sırada böyle davranırım, (5) Ender olarak böyle davranırım, (6) Hiçbir zaman böyle davranmam şeklindedir. Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlamada 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı bırakılır. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanır. Bu maddeleri puanlarken 6=1, 5=2, 4=3, 3=4, 2=5, ve 1=6 şeklinde tersine çevrilir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Orijinal envanterden alınabilecek puan rantı, 32-192’dir. Puanlamada olumlu faktörlerde (Düşünen Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım) düşük puanlar problemleri çözmeye etkililiği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir. Olumsuz faktörlerde ise (Aceleci Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım) yüksek puanlar, problem çözme algısında daha çok bu faktörlerin kullanılma eğilimi olduğunu ifade eder. Bu çalışmada ölçekten elde edilen toplan puan baz alınarak değerlendirmeler yapılmıştır.

Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları çerçevesinde çeviri çalışmaları 1988 yılında ilk olarak Akkoyun ve Öztan (Akt: Ferah, 2000), daha sonra Taylan (1990) ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Bunlardan Taylan (1990)’ın çalışmasında 14 kişi ile yapılan envanterin İngilizce ve Türkçe uygulamalarından elde edilen korelasyon katsayıları. 64 ile. 86 arasında bulunmuş; Şahin, Şahin ve P.P. Heppner (1993)’in çalışmasında ise, envanterin orijinal formu Şahin ve Şahin tarafından ayrı ayrı çevrilerek ters çevirme işlemi uygulanmıştır. Bu işlemin sonucunda orijinal maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler seçilerek Türkçe formu oluşturulmuştur. Bu çalışmalar, envanterin Türkçe ve İngilizce formlarının eşdeğerde

olduğunu göstermiştir. PCE'nin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları da Taylan (1990), şahin, şahin ve Heppner (1993) ve am (1995) tarafından yapılmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden (f) frekans, (%) yüzde, (X) aritmetik ortalama ve (Ss) standart sapma analizleri kullanılmıştır. Ayrıca, bağımsız değişkenlere göre problem çözme becerileri ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki farklılıklar ikili gruplar için bağımsız örnekler t-testi, üç veya daha fazla grupların olması durumunda ise Tek Yönlü Varyans analizi ile irdelenmiştir. Problem zme becerileri ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin sınanmasında ise Pearson arpımlar Moment Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ alınmış ve istatistiksel analizler SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) programında yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen araştırma soruları çerçevesinde taekwondo antrenörlerinin, kişisel bilgileri, stresle başa çıkma stratejileri ve problem çözme becerileri farklı bağımsız değişkenler açısından incelenmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

4.1. Taekwondo Antrenörlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin cinsiyete göre dağılımları betimsel olarak incelenmiş ve Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Taekwondo Antrenörlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Erkek	407	90.80
Kadın	41	9.20
Toplam	448	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan Taekwondo antrenörlerinin % 9.2 si kadın, % 90.8 i erkektir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin yaş gruplarına göre dağılımları betimsel olarak incelenmiş ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Taekwondo Antrenörlerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımları

Yaş Grubu	f	%
61–70 yaş	1	0.2
51–60 yaş	11	2.50
41–50 yaş	117	26.10
31–40 yaş	231	51.60
21–30 yaş	88	19.60
Toplam	448	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan Taekwondo antrenörlerinin % 0.2’si 61–70 yaş aralığında, % 2.5’i 51–60 yaş aralığında, %19.6’sı 21–30 yaş aralığında, % 26.1’i 41–50 yaş aralığında, antrenörlerin yarısından biraz fazlası ise (% 51.6)’sı 31–40 yaş aralığından oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin yaşamını en uzun süre idame ettirdiği yerlere göre dağılımları betimsel olarak incelenmiş ve Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Taekwondo Antrenörlerinin Yaşamını En Uzun Süre İdame Ettirdiği Yere Göre Dağılımları

Yaşanılan En Uzun Yer	f	%
Büyükşehir	213	47.50
Şehir	153	34.20
İlçe	75	16.70
Köy-Kasaba	7	1.60
Toplam	448	100

Tablo 3’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan Taekwondo antrenörlerinin % 47.5’ i yaşamlarını en uzun süre büyükşehirde idame ettirmişlerdir. En yüksek yüzdeye sahip olan büyük şehri % 34.2 ile şehir, % 16.7 ile ilçe takip etmektedir. En düşük yüzdeye % 1.6 ile köy – kasaba sahiptir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin hangi kademe antrenör olmalarına göre dağılımları betimsel olarak incelenmiş ve Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Taekwondo Antrenörlerinin Antrenörlük Kademelerine Göre Dağılımları

Antrenörlük Kademesi	f	%
Teknik Direktör (V.kademe)	9	2.0
Baş antrenör (IV. Kademe)	9	2.0
Kıdemli Antrenör (III. Kademe)	94	21.0
Antrenör (II. Kademe)	175	39.1
Yardımcı Antrenör (I. Kademe)	161	35.9
Toplam	448	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan Taekwondo antrenörlerinin, % 39.1 i en yüksek yüzde ile Antrenör (II. Kademe) dir. Bunu % 35.9 ile Yardımcı Antrenör (I. Kademe) takip etmektedir. En düşük yüzdeler % 2.0 ile Baş antrenör (IV. Kademe) ve Teknik Direktör (V. kademe) aittir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin antrenörlük yapma yılına göre dağılımları betimsel olarak incelenmiş ve Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Taekwondo Antrenörlerinin, Antrenörlük Yapma Yılına Göre Dağılımları

Antrenörlük Yılı	f	%
21 Yıl ve üzeri	52	11.6
16–20 Yıl	66	14.7
11–15 Yıl	80	17.9
6–10 Yıl	109	24.3
1–5 Yıl	141	31.5
Toplam	448	100

Tablo 5’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan Taekwondo antrenörlerinin, % 31.5’i en yüksek yüzde ile 1–5 yıl antrenörlük yapmaktadır. Bunu % 24.3 ile 6–10 yıl takip etmektedir. En düşük yüzdeler %11.6 ile 21 yıl ve üzeri ve % 14.7 ile 16–20 yıla aittir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin faal olarak antrenörlük yapmalarına göre dağılımları betimsel olarak incelenmiş ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Taekwondo Antrenörlerinin, Faal Olarak Antrenörlük Yapmalarına Göre Dağılımları

Faal Antrenörlük Yapma	f	%
Hayır	34	7.6
Evet	414	92.4
Toplam	448	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi çalışmaya katılan Taekwondo antrenörlerinin, % 92.4’ü faal olarak antrenörlük yapmaktadır.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin eğitim durumlarına göre dağılımları betimsel olarak incelenmiş ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Taekwondo Antrenörlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	13	2.9
Ortaokul	34	7.6
Lise	218	48.7
Yüksekokul/Fakülte	170	37.9
Lisansüstü (Yüksek L.-Doktora)	13	2.9
Toplam	448	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan Taekwondo antrenörlerinin, % 48.7 si en yüksek yüzde ile lise mezunudur. Bunu % 37.9 ile yüksekokul/fakülte takip etmektedir. En düşük yüzdeler ise % 2.9 ile ilkokul ve Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora) sahiptir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin annesinin eğitim durumuna göre dağılımları betimsel olarak incelenmiş ve Tablo 8’da verilmiştir.

Tablo 8

Taekwondo Antrenörlerinin Annesinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Anne Eğitim Durumu	f	%
Okur – yazar değil	121	27.0
Okur - yazar	88	19.6
İlkokul	168	37.5
Ortaokul	47	10.5
Lise	20	4.5
Yüksekokul/Fakülte	4	0.9
Toplam	448	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan Taekwondo antrenörlerinin annelerinin eğitim durumunda en yüksek yüzde % 37.5 ile ilkokul mezunudur. Bunu % 27.0 ile Okur-yazar değil takip etmektedir. En düşük yüzde % 0.9 ile Yüksekokul/Fakülte ye aittir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin babasının eğitim durumuna göre dağılımları betimsel olarak incelenmiş ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Taekwondo Antrenörlerinin Babasının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Baba Eğitim Durumu	f	%
Okur – yazar değil	42	9.4
Okur - yazar	80	17.9
İlkokul	195	43.5
Ortaokul	56	12.5
Lise	60	13.4
Yüksekokul/Fakülte	15	3.3
Toplam	448	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi çalışmaya katılan Taekwondo antrenörlerinin babalarının eğitim durumunda en yüksek yüzde % 43.5 ile ilkokul mezunudur. Bunu % 17.9 ile okur – yazar takip etmektedir. En düşük yüzde % 3.3 ile Yüksekokul/Fakülte ye aittir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu (BESYO)’da öğrenim görme veya mezun olmaya göre dağılımları betimsel olarak incelenmiş ve Tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 10

Taekwondo Antrenörlerinin Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu (BESYO)’da öğrenim görme veya Mezun Olmaya Göre Dağılımları

Besyo’da Öğrenim Görme Durumu	f	%
Evet	59	13.2
Hayır	389	86.8
Toplam	448	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi çalışmaya katılan Taekwondo antrenörlerinin, % 13.2 si beden eğitimi ve spor bölümünde okuyor veya bu bölümden mezundur.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin sosyo-ekonomik durumuna göre dağılımları betimsel olarak incelenmiş ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Taekwondo Antrenörlerinin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Dağılımları

Sosyo-Ekonomik Durum	f	%
Yüksek	29	6.5
Orta	374	83.5
Düşük	45	10.0
Toplam	448	100

Tablo 11’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan Taekwondo antrenörlerinin, % 83.5 i sosyo-ekonomik durumlarını orta olarak değerlendirmektedirler. Bunu % 10 ile düşük takip etmektedir. En düşük yüzde % 6.5 ile yükseğe aittir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin kardeşin sayısına göre dağılımları betimsel olarak incelenmiş ve Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Taekwondo Antrenörlerinin Kardeş Sayısına Göre Dağılımları

Kardeş Sayısı	f	%
Kardeşim yok	9	2.0
Bir	36	8.0
İki	75	16.7
Üç	76	17.0
4 ve üzeri	252	56.3
Toplam	448	100

Tablo 12’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan Taekwondo antrenörlerinin, % 56.3 ü dört kardeş ve üzeri kardeşe sahiptir. En düşük yüzde % 2.0 ile kardeşim yok seçeneğine aittir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olmasına göre dağılımları betimsel olarak incelenmiş ve Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Taekwondo Antrenörlerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olmasına Göre Dağılımları

Kaçınıcı Çocuk	f	%
10.Çocuk	1	0.2
9.Çocuk	2	0.4
8. Çocuk	7	1.6
7. Çocuk	13	2.9
6. Çocuk	19	4.2
5. Çocuk	28	6.3
4. Çocuk	61	13.6
3. Çocuk	96	21.4
2. Çocuk	115	25.7
1. Çocuk	106	23.7
Toplam	448	100

Tablo 13’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan Taekwondo antrenörleri, en çok % 25.7 ile 2. çocuk cevabını vermiştir. Bunu % 23.7 ile 1. çocuk ve % 21.4 ile 3. çocuk cevabı izlemiştir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin anne tutumuna göre dağılımları betimsel olarak incelenmiş ve Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Taekwondo Antrenörlerinin Anne Tutumuna Göre Dağılımları

Anne Tutumu	f	%
Tutarsız	7	1.6
İlgisiz	13	2.9
Otoriter	37	8.3
Demokratik	104	23.2
Koruyucu	287	64.1
Toplam	448	100

Tablo 14’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan Taekwondo antrenörlerinin, % 64.1 i annenin tutumu için koruyucu demiştir. En düşük yüzde % 1.6 ile tutarsıza aittir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin baba tutumuna göre dağılımları betimsel olarak incelenmiş ve Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Taekwondo Antrenörlerinin Baba Tutumuna Göre Dağılımları

Baba Tutumu	f	%
Tutarsız	5	1.1
İlgisiz	27	6.0
Otoriter	119	26.6
Demokratik	138	30.8
Koruyucu	159	35.5
Toplam	448	100

Tablo 15’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan Taekwondo antrenörlerinin, % 35.5 i babanın tutumu için koruyucu demiştir. En düşük yüzde % 1.1 ile tutarsıza aittir.

4.2. Taekwondo Antrenörlerin Stresle Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan taekwondo antrenörlerin stresle başa çıkma stratejilerine ait ortalama değer 128.45 ± 16.45 olarak bulunmuştur. Stresle başa çıkma ortalama değerleri cinsiyete göre incelendiğinde, Tablo 16’da görüldüğü gibi kadınlar için 130.40 ± 14.50 , erkekler için ise 128.25 ± 16.64 ‘dir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma stratejileri arasındaki farkın cinsiyete göre test edilmesine yönelik t-test sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Test Sonuçları.

Cinsiyet	n	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Erkek	407	128.25	16.64			
Kadın	41	130.40	14.50	446	-0.79	0.43

Tablo 16’da görüldüğü gibi analiz sonuçlarına göre, katılımcıların cinsiyetlerine göre stresle başa çıkma stratejilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(446)} = -0.79$; $p > 0.05$). Analizler, kadın ve erkek taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma stratejileri arasında farkın olmadığını ve stresle başa çıkma becerileri açısından benzer olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, Ballıkaya’nın (2009) antrenörlerin stresle başa çıkma tarzlarını ele aldığı çalışması ile benzerlik göstermektedir. Yine konu ile ilgili yapılan literatür taramasında, Lazarus (1993) Sürük (1994), Şahin (1999,b), Dağ (1999), Şahin (2002,a), Binboğa (2002), Çiftçi (2002), Bozkurt (2004), Durna (2006), Demirtaş (2007) ve Uluruh (2008)’un araştırmalarında elde ettikleri sonuçlar bu çalışmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir. Diğer yandan, bu bulgu Özgan ve diğerleri (2008), Aslan ve diğerleri (1997), Otrar ve diğerleri (2002), Aysan (1988), Yılmaz (1993), Doğan (1999) ve Özer (2001)’in araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Çalışmalarda ele alınan örneklem grubu ve kullanılan envanter farklılığı literatürdeki farklılıkların sebebi olarak gösterilebilir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerin antrenörlük kademelerine ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Taekwondo Antrenörlerinin Antrenörlük Kademelerine Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Antrenörlük Kademesi	\bar{X}	Ss
1.kademe -Yardımcı Antrenör	129.12	17.91
2.kademe -Antrenör	128.69	15.37
3.kademe- Kıdemli Antrenör	125.66	16.23
4.kademe -Baş Antrenör	133.44	10.90
5.kademe -Teknik Direktör	135.56	14.13

Tablo 17’de görüldüğü gibi antrenörlük kademesine göre stresle başa çıkma stratejilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değerin 135.56 ± 14.13 ile 5. kademe olan antrenörlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama değer ise 125.66 ± 16.23 ile üçüncü kademe antrenörlere aittir.

Taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma stratejilerinin arasındaki farkın antrenörlük kademelerine göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Antrenörlük Kademesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Antrenörlük Kademesi	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Yardımcı Antrenör (I. Kademe)	Gruplar Arası	1494.20	4	373.55	1.39	0.24
Antrenör (II. Kademe)						
Kıdemli Antrenör (III. Kademe)						
Baş Antrenör (IV. Kademe)	Grup İçi	119470.40	443	269.69		
Teknik Direktör (V.kademe)						

Tablo 18’de görüldüğü gibi katılımcıların antrenörlük kademesine göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(4,443) = 1.39$; $p > 0.05$). Bu bulgu antrenörlerin kademelerine göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılaşmadığını, farklı kademelere sahip antrenörlerinin benzer stresle başa çıkma becerileri

kullandıklarını göstermektedir. Bir başka deyişle, antrenörlük kademesi değiştikçe antrenörlerin stresle başa çıkma becerileri farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerin antrenörlük yılına ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur. Stresle başa çıkma stratejilerinin arasındaki farkın antrenör olma yılına göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları ise Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 19

Taekwondo Antrenörlerinin Antrenörlük Yılına Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Antrenörlük Yılı	\bar{X}	Ss
21 Yıl ve üzeri	129.54	12.86
16–20 Yıl	126.16	18.15
11–15 Yıl	126.59	16.28
6–10 Yıl	129.97	16.40
1–5 Yıl	128.98	16.94

Tablo 19’da görüldüğü gibi antrenörlük yılına göre stresle başa çıkma stratejilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer 6–10 yıl olan antrenörlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama değer ise 126.16 ± 18.15 ile 16–20 yıl antrenör olanlara aittir.

Tablo 20

Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Antrenörlük Yılına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Antrenörlük Yılı	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
21 Yıl ve üzeri	Gruplar Arası	975.27	4	243.82	0.90	0.46
16–20 Yıl						
11–15 Yıl	Grup İçi	119989.33	443	270.86		
6–10 Yıl						
1–5 Yıl						

Tablo 20’de görüldüğü gibi katılımcıların antrenörlük yılına göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(4,443) = 0.90; p > 0.05$). Bu bulguda antrenörlerin, antrenörlük yılına göre stresle başa çıkma becerilerinin farklılaşmadığını, farklı yıllara tecrübeye sahip antrenörlerinin benzer stresle başa çıkma becerileri kullandıklarını

göstermektedir. Bir başka deyişle, antrenörlerin yılları değişse de antrenörlerin stresle başa çıkma stratejirileri farklılaşmamaktadır. Bireylerin yaşı ve tecrübesi artıkça stresle başa çıkma stratejilerinininde arttığını ortaya koyan çalışmalar vardır. Örneğin, Tuncel (2000), Balcı (2000), Bulut (2005), tarafından yapılan araştırmalardır. Bu bağlamda bu çalışmalardan elde edilen bulgular bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermemektedir. Öte yandan, farklı gruplarla yapılan çalışmalarda, örneğin, Tuncel (2000), Çardak (2002), yaşın stresle başa çıkma stratejileri üzerinde etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulguların çalışmada elde edilen bulguları kısmen desteklediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerin stresle başa çıkma stratejileri arasındaki farkın faal olarak antrenörlük yapmaya göre test edilmesine yönelik t-test sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Faal Olarak Antrenörlük Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Test Sonuçları

Faal Olarak Antrenörlük Yapma	n	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Evet	414	128.56	16.17			
Hayır	34	127.03	19.75	446	0.52	0.60

Tablo 21’de görüldüğü gibi katılımcıların faal olarak antrenörlük yapma durumlarına göre stresle başa çıkma stratejileri karşılaştırıldığında, stresle başa çıkma stratejilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{(446)}=0.52$; $p>0.05$). Yani faal olarak antrenörlük yapıyor olmak stresle başa çıkma stratejilerini etkilememiştir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin öğrenim durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Taekwondo Antrenörlerinin Öğrenim Durumuna Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anrtenörün Öğrenim Durumu	\bar{X}	Ss
İlkokul	124.69	16.05
Ortaokul	123.18	18.72
Lise	129.15	15.92
Üniversite	128.34	16.63
Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)	135.62	14.94

Tablo 22’de görüldüğü gibi antrenörlerin öğrenim durumuna göre stresle başa çıkma stratejilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer 135.62± 14.94 lisansüstü (yüksek lisans-doktora) antrenörlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama değer ise 123.18± 18.72 ile orta okul öğrenim durumundaki antrenörlere aittir. Elde edilen bu ortalama değerler öğrenim durumu yüksek olan antrenörlerin stresle başa çıkma stratejilerinde daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Stresle başa çıkma stratejilerinin arasındaki farkın öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Antrenörün Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Antrenörün Öğrenim Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
İlkokul	Gruplar Arası	1904.63	4	476.16	1.77	0.13
Ortaokul						
Lise						
Üniversite						
Lisansüstü (Yüksek L.-Doktora)						
	Grup İçi	119059.98	443	268.76		

Tablo 23’de görüldüğü gibi katılımcıların öğrenimlerine göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık saptanmamıştır ($F(4,443)=1.77; p>0.05$). Literatür incelendiğinde bu konu hakkında çalışma çok azdır. Tuncel'in (2000) araştırma sonuçları ile bu araştırma bulgusu benzerlik göstermektedir. Antrenörlerin öğrenim durumuna göre stresle başa çıkma stratejilerinde farklılık çıkmamasının nedeni, kişisel özelliklerden kaynaklı olarak yorumlanabilir. Antrenörlerin stresi algılaması, uygun stresle başa çıkma yollarını geliştirebilmesi ve bunları kullanabilmesinde öğrenim düzeyi bir etkidir denebilir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin annelerinin öğrenim durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 24'de sunulmuştur. Stresle başa çıkma stratejilerinin arasındaki farkın annelerin öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları ise Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 24

Taekwondo Antrenörlerinin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Annenin Öğrenim Durumu	\bar{X}	Ss
Okur-yazar değil	126.23	16.62
Okur-yazar	126.66	14.96
İlkokul	129.55	16.20
Ortaokul	131.62	18.36
Lise	130.35	18.51
Üniversite	141.50	8.02

Tablo 24'de görüldüğü gibi antrenörlerin, annenin öğrenim durumuna göre stresle başa çıkma stratejilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değerün üniversite eğitime sahip olan anneleri olan antrenörlere ait olduğu (141.50 ± 8.02) görülmektedir. En düşük ortalama değer ise annesi okur-yazar olmayan (126.23 ± 16.62) antrenörlere aittir.

Tablo 25

Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Anninin Öğrenim Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Okur-yazar değil	Gruplar Arası	2305.04	5	461.01	1.72	0.13
Okur-yazar						
İlkokul						
Ortaokul	Grup İçi	118659.57	442	268.46		
Lise						
Üniversite						

Tablo 25’de görüldüğü gibi katılımcıların annelerinin öğrenimlerine göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(5,442) = 1.72; p > 0.05$). Bu bulgu, annelerin eğitim düzeyinin antrenörlerin stresle başa çıkma stratejileri üzerinde etken olmadığını göstermektedir. Konu ile ilgili yapılan literatür taramasında çalışmaların çok az sayıda olmasına rağmen, Demirtaş (2007) ve Uluruh (2008)’un anne eğitim durumuna göre stresle başa çıkma düzeyleri arasında farklılaşmanın olmadığına ilişkin araştırma bulgusu ile araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan Aslan ve diğerlerinin (1997) yaptıkları araştırma bulgusu bu araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir. Bu noktada, annenin öğrenim düzeyi, bireyin stresle başa çıkma becerisi kazanmasında bir etkendir diyemeyiz.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin babalarının öğrenim durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur. Stresle başa çıkma stratejilerinin arasındaki farkın babaların öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 26

Taekwondo Antrenörlerinin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Babanın Öğrenim Durumu	\bar{X}	Ss
Okur-yazar değil	126.88	19.95
Okur-yazar	127.56	15.02
İlkokul	126.76	15.43
Ortaokul	130.43	17.37
Lise	132.15	16.87
Üniversite	137.20	17.64

Tablo 26’da görüldüğü gibi antrenörlerin, babanın öğrenim durumuna göre stresle başa çıkma stratejilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer anne öğrenim durumunda olduğu gibi babası üniversite öğrenimine ait antrenörlere ait olduğu (137.20 ± 17.64) görülmektedir. En düşük ortalama değer ise 126.76 ± 15.43 ile babası ilkokul mezunu olan antrenörlere aittir.

Tablo 27

Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Babanın Öğrenim Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Okur-yazar değil	Gruplar Arası	2913.08	5	582.62	2.18	0.06
Okur-yazar						
İlkokul						
Ortaokul						
Lise						
Üniversite	Grup İçi	118051.53	442	267.09		

Tablo 27’de görüldüğü gibi katılımcıların babalarının öğrenimlerine göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(4,443) = 2.18$; $p > 0.05$). Bu bulgu, babaların eğitim düzeyinin antrenörlerin stresle başa çıkma stratejileri üzerinde etken olmadığını göstermektedir. Konu ile ilgili yapılan literatür taramasında çalışmaların çok az sayıda olmasına rağmen, Demirtaş (2007) ve Uluruh (2008)’un baba eğitim

durumuna göre stresle başa çıkma düzeyleri arasında farklılaşmanın olmadığına ilişkin araştırma bulgusu ile araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan Aslan ve diğerlerinin (1997) yaptıkları araştırma bulgusu elde edilen bu bulgu ile örtüşmemektedir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerin stresle başa çıkma stratejileri arasındaki farkın BESYO’da öğrenim görme durumuna göre test edilmesine yönelik t-test sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin BESYO’da Öğrenim Görmeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Test Sonuçları

Besyo’da Öğrenim Görme Durumu	n	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Evet	59	127.76	16.98			
Hayır	389	128.55	16.39	446	0.52	0.60

Tablo 28’de görüldüğü gibi katılımcıların BESYO’da öğrenim görme durumlarına göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t_{(446)}=0.52$; $p>0.05$). Katılımcıların BESYO’da öğrenim görmelerinin stresle başa çıkma stratejileri üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur. Stresle başa çıkma stratejilerinin arasındaki farkın ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları ise Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 29

Taekwondo Antrenörlerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu	\bar{X}	Ss
Düşük	128.02	16.35
Orta	128.68	16.06
Yüksek	126.07	21.39

Tablo 29’da görüldüğü gibi antrenörlerin, ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre stresle başa çıkma stratejilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer Orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan antrenörlere (128.68 ± 16.06) ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama değer ise 126.07 ± 21.39 ile ailenin sosyo-ekonomik durumu yüksek olan antrenörlere aittir.

Tablo 30

Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Düşük	Gruplar Arası	192.27	2	96.13		
Orta					0.35	0.70
Yüksek	Grup İçi	120772.34	445	271.40		

Tablo 30’da görüldüğü gibi katılımcıların ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(2,445)=0.35$; $p>0.05$). Katılımcıların ailelerinin sosyo-ekonomik durumunun stresle başa çıkma üzerine etkisinin olmadığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmayı destekleyen araştırmalar bulmak mümkündür. Örneğin, Şahin (1999,b), Tuncel (2000), Özer (2001), Binboğa (2002) ve Çiftçi (2002) yaptığı araştırmalar bu çalışma bulgusu ile paraleldir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur. Stresle başa çıkma stratejilerinin arasındaki farkın ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 31

Taekwondo Antrenörlerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olma Durumuna Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ailenin Kaçınıcı Çocuğu	\bar{X}	Ss
1.Çocuk	130.34	15.27
2.Çocuk	128.51	16.35
3.Çocuk	128.02	17.41
4.Çocuk	125.64	16.83
5.Çocuk	125.25	17.25
6.Çocuk	128.89	16.48
7.Çocuk	128.38	18.63
8.Çocuk	137.57	9.22
9. ve 10. Çocuk	135.33	19.22

Tablo 31’de görüldüğü gibi antrenörlerin, ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumuna göre stresle başa çıkma stratejilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer 8. çocuk olan antrenörlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama değer ise 125.25 ± 17.25 ile beşinci çocuk olan antrenörlere aittir.

Tablo 32

Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ailenin Kaçınıcı Çocuğu	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
1.Çocuk	Gruplar Arası	1893.58	8	236.70	0.87	0.54
2.Çocuk						
3.Çocuk						
4.Çocuk						
5.Çocuk						
6.Çocuk	Grup İçi	119071.03	439	271.23		
7.Çocuk						
8.Çocuk						
9.ve 10. Çocuk						

Tablo 32’de görüldüğü gibi katılımcıların kaçınıcı çocuk olduklarına göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(8,439) = 0.87$; $p > 0.05$). Katılımcıların ailede kaçınıcı fert olmasının stresle başa çıkma üzerine etkisinin olmadığı

görülmektedir. Özer (2001), Ercan (2002) ve Demirtaş'ın (2007) çalışmaları araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin annelerinin tutumlarına ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 33'de sunulmuştur.

Tablo 33

Taekwondo Antrenörlerinin Annelerinin Tutumuna Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Annenin Tutumu	\bar{X}	Ss
Otoriter	123.54	19.22
Koruyucu	127.87	15.70
Demokratik	131.97	16.32
İlgisiz	129.08	17.59
Tutarsız	124.43	24.56

Tablo 33'de görüldüğü gibi antrenörlerin, annenin tutumuna göre stresle başa çıkma stratejilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer anne tutumunu demokratik olarak niteleyen antrenörlere ait olduğu görülmektedir (131.97± 16.32). En düşük ortalama değer ise 123.54± 19.22 ile anne tutumunu otoriter olarak niteleyen antrenörlere aittir.

Stresle başa çıkma stratejilerinin arasındaki farkın annelerin tutumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34

Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Annenin Tutumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Annenin Tutumu	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Otoriter	Gruplar Arası	2396.90	4	599.22	2.24	0.06
Koruyucu						
Demokratik						
İlgisiz						
Tutarsız	Grup İçi	118567.71	443	267.65		

Tablo 34'de görüldüğü gibi katılımcıların annelerinin tutumlarına göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(4,443)=2.24$; $p>0.05$). Annenin tutumunun stresle başa çıkma üzerine etkisinin olmadığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgusunu, Demirtaş'ın (2007) yaptığı araştırma bulgusunun desteklediği görülmüştür. Çiftçi'nin (2002) yaptığı araştırma bulgusu bu bulgu ile örtüşmemektedir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin babalarının tutumlarına ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 35' de sunulmuştur. Stresle başa çıkma stratejilerinin arasındaki farkın babaların tutumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları ise Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 35

Taekwondo Antrenörlerinin Babalarının Tutumuna Göre Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Babanın Tutumu	\bar{X}	Ss
Otoriter	126.76	16.25
Koruyucu	127.99	16.50
Demokratik	131.03	15.79
İlgisiz	126.11	20.27
Tutarsız	124.20	9.96

Tablo 35'de görüldüğü gibi antrenörlerin, babanın tutumuna göre stresle başa çıkma stratejilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer babasının tutumunu demokratik olarak niteleyen antrenörlere ait olduğu görülmektedir (131.03 ± 15.79). En düşük ortalama değer ise 124.20 ± 09.96 ile baba tumunu tutarsız olarak niteleyen antrenörlere aittir.

Tablo 36

Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Babanın Tutumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Babanın Tutumu	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Otoriter	Gruplar Arası	1530.39	4	382.58	1.42	0.23
Koruyucu						
Demokratik						
İlgisiz	Grup İçi	119434.28	443	269.60		
Tutarsız						

Tablo 36’da görüldüğü gibi katılımcıların babalarının tutumlarına göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(4,443)=1.42$; $p>0.05$). Babanın tutumunun stresle başa çıkma üzerine etkisinin olmadığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgusunu Demirtaş’ın (2007) yaptığı araştırma bulgusunun desteklediği görülmüştür. Çiftçi’nin (2002) yaptığı araştırma bulgusu araştırma bulgusu ile örtüşmemektedir.

4.3. Taekwondo Antrenörlerin Problem Çözme Becerileri İle İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan taekwondo antrenörlerin problem çözme becerilerine ait ortalama değer 102.78 ± 17.29 olarak bulunmuştur. Problem çözme becerileri ortalama değerleri cinsiyete göre incelendiğinde, Tablo 37’de görüldüğü gibi kadınlar için 109.07 ± 11.56 , erkekler için ise 102.15 ± 17.65 ‘dir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerin problem çözme becerileri arasındaki farkın cinsiyete göre test edilmesine yönelik t-test sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Test Sonuçları

Cinsiyet	n	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Erkek	407	102.15	17.65			
Bayan	41	109.07	11.56	446	-2.46	0.014

Tablo 37’de görüldüğü gibi katılımcıların cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t_{(446)}=-2.46$; $p<0.05$). Buna göre kadın taekwondo antrenörlerinin ($X= 109.07 \pm 11.56$) problem çözme becerilerine ait ortalama değerleri erkek taekwondo antrenörlerinden ($X=102.15 \pm 17.65$) yüksektir. Yapılan bazı çalışmalar

Heppner ve diğerleri (1982), Brems ve Johnson (1988), Aydın (1999), Terzi(2000), Katkat (2001), Korkut (2002), Albayrak (2002), Ülger (2003), Ünüvar (2003), Şahin ve Özbay (2003), Katkat (2003), Düzakın (2004), Onursal (2004), Öztürk ve diğerleri (2005), Çilingir (2006), Serin ve Derin (2006), İnce ve Şen (2006), Germi ve Sunay (2006), problem çözme becerilerinin cinsiyetler arasında anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuşlardır. Bu çalışmalar bu çalışmada elde edilen cinsiyet farklılığını destekler niteliktedir. Ayrıca araştırma sonuçları paralellik göstermeyen yani problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunan çalışmalarda mevcuttur. Bu çalışmalarda; Heppner ve diğerleri (1983), Taylan (1990), Çam (1997), Basmacı (1998), Tümkeya ve İflazoğlu (2000), Sonmaz (2002), Saygılı (2000), Tanrıku (2002), Sevgi (2004), Pehlivan ve Konukman (2004), Izgar ve diğerleri (2004), Akandere ve diğerleri (2005), Özen ve Çelebi (2006), Güler (2006), Gültekin (2006) ve Arın (2006) cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır. Bu duruma, araştırmalara alınan farklı örneklem gruplarının sebep olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerin antrenörlük kademelerine ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 38’de sunulmuştur. Problem çözme becerilerinin arasındaki farkın antrenörlük kademelerine göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları ise Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 38

Taekwondo Antrenörlerinin Antrenörlük Kademelerine Göre Problem çözme becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Antrenörlük Kademesi	\bar{X}	Ss
1.kademe-Yardımcı Antrenör	102.91	17.93
2.kademe-Antrenör	102.70	16.13
3.kademe-Kıdemli Antrenör	103.21	18.70
4.kademe-Baş Antrenör	101.89	14.96
5.kademe-Teknik Direktör	98.33	17.36

Tablo 38’de görüldüğü gibi antrenörlük kademesine göre problem çözme becerilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer 103.21 ± 18.70 ile 3. kademe olan antrenörlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama değer ise 98.33 ± 17.36 ile beşinci kademe antrenörlere aittir.

Tablo 39

Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Antrenörlük Kademelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Antrenörlük Kademesi	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Yardımcı Antrenör (I. Kademe)	Gruplar Arası	206.34	4	51.59	0.17	0.95
Antrenör (II. Kademe)						
Kıdemli Antrenör (III. Kademe)						
Baş Antrenör (IV. Kademe)	Grup İçi	133438.79	443	301.22		
Teknik Direktör (V.kademe)						

Tablo 39’da görüldüğü gibi katılımcıların antrenörlük kademesine göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(4,443)=0.17$; $p>0.05$). Bu bulgu antrenörlerin kademelerine göre problem çözme becerilerinin farklılaşmadığını, farklı kademelere sahip antrenörlerinin benzer problem çözme becerileri kullandıklarını göstermektedir. Bir başka deyişle, antrenörlük kademesi değiştikçe antrenörlerin problem çözme becerileri de farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerin antrenörlük yılına ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 40’da sunulmuştur. Problem çözme becerilerinin arasındaki farkın antrenörlük yılına göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 40

Taekwondo Antrenörlerinin Antrenörlük Yılına Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Antrenörlük Yılı	\bar{X}	Ss
21 Yıl ve üzeri	102.13	14.23
16–20 Yıl	105.06	20.89
11–15 Yıl	101.39	14.98
6–10 Yıl	99.59	18.48
1–5 Yıl	105.94	17.86

Tablo 40’da görüldüğü gibi antrenörlük yılına göre problem çözme becerilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer 105.94 ± 17.86 ile 1–5 yıl antrenörlük deneyimine sahip olan antrenörlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama değer ise 99.59 ± 18.48 ile 6–10 yıl antrenörlük deneyimine sahip olanlara aittir.

Tablo 41

Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Antrenörlük Yılına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Antrenörlük Yılı	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
21 Yıl ve üzeri	Gruplar Arası	1969.24	4	492.31	1.66	0.16
16–20 Yıl						
11–15 Yıl						
6–10 Yıl	Grup İçi	131675.88	443	297.24		
1–5 Yıl						

Tablo 41’de görüldüğü gibi katılımcıların antrenörlük yapma yılına göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(4,443)=1.66$; $p>0.05$). Bu bulguda antrenörlerin, antrenörlük yılına göre problem çözme becerilerinin farklılaşmadığını, farklı yıllara ve tecrübeye sahip antrenörlerin benzer problem çözme becerilerini kullandıklarını göstermektedir. Bir başka deyişle, antrenörlerin antrenörlük yılları değişse de antrenörlerin problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır. Bireylerin yaşı ve tecrübesi arttıkça problem çözme becerilerinde arttığını ortaya koyan çalışmalar vardır. Örneğin, Ulupınar (1997), Kanbay ve Bozok (2004), tarafından yapılan araştırmalardır. Bu bağlamda bu çalışmalardan elde edilen bulgular bu çalışma elde edilen bulgularla benzerlik göstermemektedir. Öte yandan, farklı gruplarla yapılan çalışmalarda,örneğin Çam (1997), Yurttaş (2001), Tanrıkulu (2002), Güçlü (2003), Kaya (2005), Arın (2006), İnce ve Şen (2006), yaşın problem çözme becerileri üzerinde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguların çalışmada elde edilen bulguları kısmen desteklediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerin problem çözme becerileri arasındaki farkın faal olarak antrenörlük yapmaya göre test edilmesine yönelik t-test sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Faal olarak Antrenörlük Yapma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Test Sonuçları

Faal Olarak Antrenörlük Yapma	n	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Evet	414	103.10	17.31			
Hayır	34	98.88	16.80	446	1.37	0.17

Tablo 42’de görüldüğü gibi katılımcıların faal olarak antrenörlük yapma durumlarına göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t_{(446)}=1.37$; $p>0.05$). Yani faal olarak antrenörlük yapıyor olmak problem çözme becerilerini farklılaştırmamaktadır.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin öğrenim durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 43’de sunulmuştur. Problem çözme becerilerinin arasındaki farkın öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları ise Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 43

Taekwondo Antrenörlerinin Öğrenim Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Antrenörün Öğrenim Durumu	\bar{X}	Ss
Okur-yazar değil	0	0
Okur-yazar	0	0
İlkokul	102.77	13.25
Ortaokul	95.35	16.88
Lise	103.56	18.76
Üniversite	102.81	15.76
Lisansüstü (Yüksek L.-Doktora)	108.62	10.50

Tablo 43’de görüldüğü gibi antrenörlerin öğrenim durumuna göre problem çözme becerilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer 108.62±10.50 ile lisansüstü (yüksek lisans-doktora) öğrenime sahip antrenörlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama değer ise 95.35± 16.88 ile ortaokul öğrenim durumundaki antrenörlere aittir.

Tablo 44

Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Antrenörün Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Antrenörün Öğrenim Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Okur-yazar değil						
Okur-yazar	Gruplar Arası	2452.40	4	613.10	2.07	0.084
İlkokul						
Ortaokul						
Lise						
Üniversite	Grup İçi	131192.73	443	296.15		
Lisansüstü (Yüksek L.-Doktora)						

Tablo 44’de görüldüğü gibi katılımcıların öğrenim durumuna göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(4,433)=2.07$; $p>0.05$). Literatüre bakıldığında, Üstün ve Bozkurt (2003), Sevgi (2004), Arın (2006), Öztürk ve diğerleri (2008) tarafından yapılan bulgular çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Diğer yandan, Kasap (1997), Eroğlu (2001), Albayrak (2002), İzgar ve diğerlerinin (2004) yapmış oldukları çalışmalar, çalışmanın bulgularını destekler nitelikte değildir. Katkat (2005) çalışmasında eğitim düzeyi ile antrenörlerin liderlik ve problem çözme beceri düzeylerinin doğru orantılı olduğunu tespit etmiştir. Antrenörlerin öğrenim durumuna göre problem çözme becerilerinin arasında fark çıkmamasının nedenini, kişisel özelliklerden kaynaklı olarak yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin annelerinin öğrenim durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 45’de sunulmuştur. Problem çözme becerilerinin arasındaki farkın annelerin öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları ise Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 45

Taekwondo Antrenörlerinin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Annelerin Öğrenim Durumu	\bar{X}	Ss
Okur-yazar değil	101.86	16.35
Okur-yazar	104.26	17.34
İlkokul	103.77	18.44
Ortaokul	99.17	15.10
Lise	102.55	18.73
Üniversite	99.75	10.56

Tablo 45’de görüldüğü gibi antrenörlerin, annelerin öğrenim durumuna göre problem çözme becerilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer annesi okur-yazar (104.26 ± 17.34) olan antrenörlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama değer ise 99.17 ± 15.10 ile annesi ortaokul öğrenim durumuna sahip olan antrenörlere aittir.

Tablo 46

Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Annelerin Öğrenim Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Okur-yazar değil	Gruplar Arası	1111.78	5	222.36	0.74	0.59
Okur-yazar						
İlkokul						
Ortaokul						
Lise						
Üniversite	Grup İçi	132533.34	442	299.85		

Tablo 46’da görüldüğü gibi katılımcıların annelerinin öğrenimlerine göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(5,442)=0.74$; $p>0.05$). Bu bulgu, annelerin öğrenim durumlarının antrenörlerin problem çözme becerilerini etkilemediği görülmektedir. Tümkaya ve İflazoğlu (2000), Korkut (2002), Dalkılıç (2006), Derin (2006), Basmacı (1998) ve Aydın, İmamoğlu ve Yukay (2005), tarafından yapılan

araştırmalarda bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bahsi geçen bu çalışmalarda da anne öğrenim düzeyi ve problem çözme becerileri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Buna karşılık, Saygılı (2000), Eroğlu (2001), Kapıkıran ve Fiyakalı (2005), Ünüvar (2003) araştırmalarında anne öğrenim düzeyi arttıkça problem çözme becerisinin de arttığına dair bulgulara ulaşmışlardır. Bu araştırma bulguları literatürdeki anne öğrenim düzeyi ile bireylerin problem çözme becerileri arasında bir ilişki olmadığı yönündeki araştırma bulgularını desteklerken, anne öğrenim düzeyi arttıkça bireylerin problem çözme becerilerinin de artacağı yönündeki bulgularla tutarlılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin babalarının öğrenim durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47

Taekwondo Antrenörlerinin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Babanın Öğrenim Durumu	\bar{X}	Ss
Okur-yazar değil	97.24	16.59
Okur-yazar	103.06	17.29
İlkokul	104.56	17.89
Ortaokul	101.88	15.45
Lise	102.98	16.94
Üniversite	96.20	16.86

Tablo 47’de görüldüğü gibi antrenörlerin, babanın öğrenim durumuna göre problem çözme becerilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer babası ilkokul (104.56 ± 17.89) mezunu olan babalara ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama değer ise 96.20 ± 16.86 ile babası üniversite mezunu durumundaki antrenörlere aittir.

Problem çözüme becerilerinin arasındaki farkın babaların öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Babanın Öğrenim Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Okur-yazar değil						
Okur-yazar	Gruplar Arası	2611.24	5	522.25	1.76	0.12
İlkokul						
Ortaokul						
Lise						
Üniversite	Grup İçi	131033.89	442	296.46		

Tablo 48’de görüldüğü gibi katılımcıların babalarının öğrenimlerine göre problem çözüme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(5,442)=1.76$; $p>0.05$). Bu bulgu, babaların öğrenim durumlarının antrenörlerin problem çözüme becerilerini etkilemediğini göstermektedir. Tüm kaya ve İflazoğlu (2000), Fidan (2002), Korkut (2002), Derin (2006), Basmacı (1998), Aydın, İmamoğlu ve Yukay (2005) ve Kapıkıran ve Fiyakalı (2005) yapmış oldukları araştırmalarda da bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Baba öğrenim düzeyi ve problem çözüme becerileri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Buna karşılık Saygılı (2000), Eroğlu (2001) ve Dalkılıç (2006) tarafından yapılan araştırmalarda baba öğrenim düzeyi ile problem çözüme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Baba öğrenim düzeyi ile problem çözüme becerisi arasında ilişkinin olduğunu ortaya koyan çalışmalar bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerin problem çözüme becerileri arasındaki farkın BESYO da öğrenim görmeye göre test edilmesine yönelik t-test sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin BESYO'da Öğrenim Görme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Test Sonuçları

Besyo'da Öğrenim Görme Durumu	n	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Evet	59	105.71	17.33	446	1.40	0.16
Hayır	389	102.33	17.26			

Tablo 49'da görüldüğü gibi katılımcıların BESYO'da öğrenim görme durumlarına göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t_{(446)}=1.40$; $p>0.05$). Katılımcıların BESYO'da öğrenim görmelerinin problem çözme becerilerinin üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 50'de sunulmuştur. Problem çözme becerilerinin arasındaki farkın ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları ise Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 50

Taekwondo Antrenörlerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu	\bar{X}	Ss
Düşük	103.31	16.44
Orta	103.14	17.62
Yüksek	97.28	13.44

Tablo 50'de görüldüğü gibi antrenörlerin, ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre problem çözme becerisine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer sosyo-ekonomik durumunu düşük olarak niteleyen (103.31 ± 16.44) antrenörlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama değer ise 97.28 ± 13.44 ile ailenin sosyo-ekonomik durumunun yüksek olduğunu belirten antrenörlere aittir.

Tablo 51

Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Düşük	Gruplar Arası	940.20	2	470.10	1.58	0.21
Orta						
Yüksek	Grup İçi	132704.93	445	298.21		

Tablo 51’de görüldüğü gibi katılımcıların ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(2,445)=1.58$; $p>0.05$). Katılımcıların ailelerinin sosyo-ekonomik durumunun problem çözme becerilerinin üzerine etkisinin olmadığı görülmektedir. Çilingir (2006), Eroğlu (2001) ve Kasap’ın (1997) yaptıkları çalışmalarda ise bu araştırma bulgusuna ters olarak problem çözme becerilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığı görülmüştür. Gelir düzeyi arttıkça problem çözme becerisi artmaktadır.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52

Taekwondo Antrenörlerinin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olma Durumuna Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ailenin Kaçınıcı Çocuğu	\bar{X}	Ss
1.Çocuk	104.96	13.97
2.Çocuk	102.58	18.21
3.Çocuk	101.69	16.02
4.Çocuk	101.97	19.31
5.Çocuk	106.75	16.71
6.Çocuk	105.95	18.19
7.Çocuk	87.77	17.66
8.Çocuk	94.57	17.29
9. ve 10. Çocuk	111.67	48.09

Tablo 52’de görüldüğü gibi antrenörlerin, ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumuna göre problem çözme becerilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer 106.75± 17.71 ile 5. çocuk olan antrenörlere ait olduğu

görülmektedir. En düşük ortalama değer ise 94.57 ± 17.29 ile sekizinci çocuk olan antrenörlere aittir.

Problem çözme becerilerinin arasındaki farkın ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları Tablo 53'de verilmiştir.

Tablo 53

Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerileri İle Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ailenin Kaçınıcı Çocuğu	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık Farkı
1.Çocuk	Gruplar Arası	4933.86	8	616.73	2.10	0.034	1.çocuk – 7. çocuk
2.Çocuk							
3.Çocuk							
4.Çocuk							
5.Çocuk							
6.Çocuk	Grup İçi	128711.26	439	293.19			5.çocuk– 7. çocuk
7.Çocuk							
8.Çocuk							
9.ve10.Çocuk							

* $p < 0.05$

Tablo 53'de görüldüğü gibi katılımcıların kaçınıcı çocuk olduklarına göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F(8,439) = 2.10$; $p < 0.05$). Bu çözümleme sonucunda gruplar arasında beliren anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla, post-hoc test istatistikleri uygulanmıştır (Tukey HSD). Birinci çocukların ortalaması (104.96 ± 13.97) yedinci çocukların ortalamasından (87.77 ± 17.66) yüksektir. Ayrıca beşinci çocukların ortalaması (106.75 ± 16.71) yedinci çocukların ortalamasından (87.77 ± 17.66) yüksektir. Literatür incelendiğinde, Dalkılıç (2006) ve Çilingir'in (2006), çalışmaları bu bulguyu destekler niteliktedir. Terzi (2000) ve Düzakın'ın (2004), araştırma bulguları ise bu araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin annelerinin tutumlarına ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 54'de sunulmuştur. Problem çözme becerilerinin arasındaki farkın annelerin tutumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları ise Tablo 55'de verilmiştir.

Tablo 54

Taekwondo Antrenörlerinin Annelerinin Tutumuna Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Annenin Tutumu	\bar{X}	Ss
Otoriter	100.49	20.16
Koruyucu	102.97	17.53
Demokratik	103.08	16.46
İlgisiz	102.77	14.81
Tutarsız	102.86	8.45

Tablo 54’de görüldüğü gibi antrenörlerin, annenin tutumuna göre problem çözme becerilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer anne tutumunu demokratik olarak niteleyen (103.08± 16.46) antrenörlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama değer ise 100.49± 20.16 ile anne tutumunu otoriter olarak niteleyen antrenörlere aittir.

Tablo 55

Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Annenin Tutumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Annenin Tutumu	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Otoriter						
Koruyucu	Gruplar	213.68	4	53.42		
Demokratik	Arası				0.18	0.95
İlgisiz	Grup İçi	133431.44	443	301.20		
Tutarsız						

Tablo 55’de görüldüğü gibi katılımcıların annelerinin tutumlarına göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (F(4,443)=0.18; p>0.05). Annenin tutumunun problem çözme becerilerinin üzerine etkisinin olmadığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde, Düzakın (2004), Gültekin (2006) tarafından yapılan araştırmada bu araştırma bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşılmış olup, anne tutumlarıyla problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çam (1997), Basmacı (1998), Terzi (2000) ve Derin (2006) araştırma bulguları ise bu araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerinin babalarının tutumlarına ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 56’da sunulmuştur. Problem çözme becerilerinin arasındaki farkın babaların tutumlarına göre karşılaştırılmasına yönelik varyans analiz sonuçları ise Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 56

Taekwondo Antrenörlerinin Babalarının Tutumuna Göre Problem Çözme Becerilerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Babanın Tutumu	\bar{X}	Ss
Otoriter	103.73	15.99
Koruyucu	101.72	19.86
Demokratik	103.37	16.30
İlgisiz	101.63	12.01
Tutarsız	103.60	12.58

Tablo 56’da görüldüğü gibi antrenörlerin, babanın tutumuna göre problem çözme becerilerine ait ortalama değerler ele alındığında, en yüksek ortalama değer baba tutumunu demokratik olarak niteleyen (103.73 ± 15.99) antrenörlere ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalama değer ise 101.63 ± 12.01 ile baba tutumunu ilgisiz olarak niteleyen antrenörlere aittir.

Tablo 57

Taekwondo Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin Babanın Tutumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Babanın Tutumu	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Otoriter	Gruplar Arası	372.26	4	93.06	0.31	0.872
Koruyucu						
Demokratik	Grup İçi	133272.87	443	300.84		
İlgisiz						
Tutarsız						

Tablo 57’de görüldüğü gibi katılımcıların babalarının tutumlarına göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(4,443)=0.31$; $p>0.05$). Babanın tutumunun problem çözme becerilerinin üzerine etkisinin olmadığı görülmektedir. Düzakın (2004),

Terzi (2000) ve Basmacı (1998) tarafından yapılan araştırmalar bu araştırma bulgularıyla tutarsızlık göstermektedir. Derin (2006) ve Gültekin'in (2006) araştırma bulguları ise bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Kişinin problem çözme becerisinin kazanılmasında algıladığı baba tutumunun dışında, bireyin kişilik yapısı, algılaması, zekâsı, yaratıcılığı, deneyimleri gibi birçok faktör etkilidir. Bu araştırmada da taekwondo antrenörlerinin problem çözme becerilerinde algılanan baba tutumunun dışındaki bu faktörler etkili olmuş olabilir.

4.4. Taekwondo Antrenörlerin Stresle Başa Çıkma Stratejileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan taekwondo antrenörlerin stresle başa çıkma stratejileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki sonuçları Tablo 58'de verilmiştir.

Tablo 58

Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Sonuçları

Stresle Başa Çıkma	Problem Çözme	
	r	p
	0.07	0.168

Tablo 58'de görüldüğü gibi yapılan Pearson Çarpımlar Moment Korelasyon Analiz Sonucuna göre, taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma stratejileri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r= 0.07$; $p > 0.05$). Bu bulgu, stresle başa çıkma ve problem çözmenin birbirleri ile bağlantılı olmadığını göstermektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular verilecek ve elde edilen bulgular çerçevesinde ileriki çalışmalara ve uygulamaya önerilerde bulunulacaktır.

5.1. Sonuçlar

Taekwondo antrenörlerin stresle başa çıkma stratejileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki belirlemek amacıyla yapılan araştırmada uygulanan veri toplama araçlarına dayalı olarak elde edilen sonuçlar bu bölümde sunulmuştur.

5.1.1. Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma İle Elde Edilen Bulgular Aşağıdaki Şekilde Özetlenmiştir.

1. Taekwondo antrenörlerinin kadın ve erkek olmalarına göre stresle başa çıkma stratejilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2. Taekwondo antrenörlerinin antrenörlük kademesine göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

3. Taekwondo antrenörlerinin antrenörlük yapma yılına göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. Taekwondo antrenörlerinin faal olarak antrenörlük yapma durumlarına göre stresle başa çıkma stratejileri karşılaştırıldığında, stresle başa çıkma stratejilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır .

5. Taekwondo antrenörlerinin öğrenimlerine göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

6. Taekwondo antrenörlerinin annelerinin öğrenimlerine göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

7. Taekwondo antrenörlerinin babalarının öğrenimlerine göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

8. Taekwondo antrenörlerinin BESYO'da öğrenim görme durumlarına göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

9. Taekwondo antrenörlerinin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

10. Taekwondo Antrenörlerinin kaçınıcı çocuk olduklarına göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

11. Taekwondo antrenörlerinin annelerinin tutumlarına göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

12. Taekwondo antrenörlerinin babalarının tutumlarına göre stresle başa çıkma stratejilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

5.1.2. Taekwondo Antrenörlerin Problem Çözme Becerileri İle Elde Edilen Bulgular Aşağıdaki Şekilde Özetlenmiştir.

1. Taekwondo antrenörlerinin cinsiyete göre problem çözme becerilerinin aritmetik ortalaması erkek $\bar{X}=102.15\pm 17.65$, kadın $\bar{X}=109.07\pm 11.56$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre kadın taekwondo antrenörlerinin problem çözme becerilerine ait

ortalama değerleri, erkek taekwondo antrenörlerinden daha yüksektir ve kadın antrenörler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

2. Taekwondo antrenörlerinin antrenörlük kademesine göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

3. Taekwondo antrenörlerinin antrenörlük yapma yılına göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

4. Taekwondo antrenörlerinin faal olarak antrenörlük yapma durumlarına göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

5. Taekwondo antrenörlerinin öğrenim durumuna göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6. Taekwondo antrenörlerinin annelerinin öğrenimlerine göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

7. Taekwondo antrenörlerinin babalarının öğrenimlerine göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

8. Taekwondo antrenörlerinin BESYO'da öğrenim görme durumlarına göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

9. Taekwondo antrenörlerinin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

10. Taekwondo antrenörlerinin problem çözme becerileri ile ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumuna ilişkin ANOVA sonuçlarına bakıldığında anlamlı farklılığa

rastlanmıştır. Birinci çocukların ortalaması ($\bar{X}=104.96\pm13.97$) yedinci çocukların ortalamasından ($\bar{X}=87.77\pm17.66$) daha yüksektir. Ayrıca beşinci çocukların ortalaması ($\bar{X}=106.75\pm16.71$) yedinci çocukların ortalamasından ($\bar{X}=87.77\pm17.66$) daha yüksektir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan HSD testi sonuçlarına göre 1.çocuk-ile 7.çocuk, 5.çocuk-ile 7.çocuk olma durumları arasında farklılık tespit edilmiştir.

11. Taekwondo antrenörlerinin annelerinin tutumlarına göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

12. Taekwondo antrenörlerinin babalarının tutumlarına göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

5.1.3. Taekwondo Antrenörlerin Stresle Başa Çıkma Stratejileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki İle Elde Edilen Bulgular Aşağıda verilmiştir.

Taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma stratejileri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu, stresle başa çıkma ve problem çözmenin birbirleri ile bağlantılı olmadığını göstermektedir.

5.2.Öneriler

Antrenörlerin, problem çözme becerileri ve stresle başa çıkma konusunda hangi stratejilerin olduğunu ve hangi durumlarda bu stratejileri kullanacağını bilmesi sıkıntıları aşma konusunda yararlı olacaktır. Ayrıca, bu çalışmanın taekwondo antrenörlerinin stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri kazanmaya yönelik önlemler alınmasına katkıda bulunması ve spor teşkilatı içinde diğer spor branşlarının da konu üzerinde yeni araştırmalar yapılmasına yol gösterme açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilmiştir:

- Antrenörlerin, stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olarak, sporcunun müsabaka öncesi, müsabaka esnası ve müsabaka sonrasında olumsuz etkilenebileceği davranışlarda, tepkilerde tutarlı davranışlar göstermeleri gerekmektedir.
- Antrenörler, sporcunun problem çözme becerileri ve stresle başa çıkma kaynağını iyi tespit ederek bu kaynağı performansla olumlu etkiler yapabilecek şekilde yönlendirmeleri ile başarıya ulaşmada olumsuz uyarıcıları olumlu uyarıcılara çevirebilirler.
- Bu araştırmada sadece taekwondo antrenörleri ele alınmıştır. Başka araştırmalarda, bireysel ve takım sporları dallarında çalışan antrenörler veya temaslı ve temassız spor dallarındaki antrenörler gibi daha fazla alt boyuta ayrılarak incelenmesi de farklı sonuçlar yaratabilir. Böylece diğer spor dallarının antrenörlerinin tüm özelliklerine uygun stresle başa çıkma stratejilerinin ve problem çözme becerilerinin belirlenmesine olanak tanınmış olabilir.
- Antrenörün geldiği sosyal çevre iyi etüt edilip sürekli stres ile başa çıkabilmesi ve problem çözme becerileri için önlemler alınabilir.
- Başarılı ve başarısız antrenörlerin stresle başa çıkma stratejilerini ve problem çözme becerilerini kullanmaları açısından fark olup olmadığının araştırılması da araştırılmaya değer bir konu olabilir.
- Antrenörlere, problem çözme becerilerinin önemi, uygun stresle başa çıkma yollarının öğrenilmesi, sporla uğraşırken daha küçük yaşlarda öğretilbilir. Bu nedenle benzer bir çalışma spor okullarında veya antrenörlük bölümlerinde de yapılabilir.
- Antrenörlerin stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri konulu eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- Günümüzde toplum üzerinde büyük etkisi olduğuna inanılan kitle iletişim araçlarından yararlanarak, toplumun tamamına ulaşım, ailelerin ve antrenörlerin stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri konularında aydınlatılması

sağlanmalıdır.

- Üniversitenin Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu (BESYO) nun çeşitli bölümlerinde özellikle de antrenörlük bölümlerinde, “stresle başa çıkma” ve “problem çözme becerileri” gibi konuların ders programı içerisine dâhil edilmesinin, antrenörlerin sosyal ilişkilerinde ve mezuniyet sonrası iş yaşamlarında karşılaştıkları sorunları, daha aktif başa çıkma becerilerini kullanarak çözebilmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.
- Literatür incelendiğinde, Taekwondo Antrenörlerin Stresle Başa Çıkma Stratejileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Taekwondo Antrenörlerin Stresle Başa Çıkma Stratejileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük bilimsel çalışmaların sayısı arttırılmalı ve farklı envanterler kullanılarak bu ilişki düzeyleri incelenmelidir.

6. KAYNAKÇA

- Adamson, E. (2006). *Stres Yönetimi*. (çev. Ü. Şensoy). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Akandere, M., Arslan, F., Boyalı, E., ve Kaya, E. (2005, 10–11 Haziran). Üniversitede Öğrenim Gören Spor Yapan ve Spor Yapmayan Gençlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. 4. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*, As Kültür Merkezi, Bursa.
- Akın, K. (2007). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akman, S. (2004). Stresin Nedenleri ve Açıklayıcı Kuramları. *Türk Psikoloji Bülteni*, 34–35, 40–55.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Albayrak, G. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Allen, R. J. (1983). *Human Stres: Its Nature and Control*. New York, Macmillan Publishing Company, 11.
- Altıntaş, E. (2003). *Stres Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- American National Youth Sports Coaches Association. (2003). Coaches' Code of Ethics. Retrieved March, 22, 2004. web [.http://www.nays.org](http://www.nays.org).
- American Psychological Association. (1992). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. December. Vol, 47 No, 12.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive Psychology and Its Implications*. Sanfransisco: Freeman.
- Anıl, L. (1999). *Askerlikte Ruhsal Bozukluk Belirtisi Gösteren ve Göstermeyen Erlerin Sosyal Destekler ve Başa Çıkma Yöntemleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Anshel, M. H. (1997) *Sport psychology: From theory to practice* (3. Baskı). Neddham, MA: Allyn & Bacon.

- Anshel, M. H. and Wells, B. (2000). Sources of acute stress and coping styles in competitive sport. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 1–26, 2000.
- Anshel, M.H. and Delany J. (2001). Sources of acute stress, cognitive appraisals and coping strategies of male and female child athletes. *Journal of Sport Behavior*, 24(4), 329–353.
- Arı, R., ve Seçer, Z. Ş. (2006). “Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15 (2), 451–456.
- Arın, A. (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Arnold, J. D. (1992). *The Complete Problem Solver*. Canada: John Wiley & Sons Inc.
- Arslan, C. (2001). *Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Artan, İ. (1986). *Örgütsel Stres Kaynakları ve Yöneticiler Üzerinde Bir İnceleme*. İstanbul: Özgün Matbaacılık.
- Aslan, H., Gürkan, S., Aslan, O., Alparlan, N., ve Cenkseven, F. (1997). Üniversite Öğrencilerinde Aile Ortamındaki Stres Etkenleri ve Stres İle Başa Çıkma Yolları. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*. 4 (2), 65–73.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., and Nolen-Hoeksema, S. (1999). *Psikolojiye Giriş* (çev. Y. Alogan). Ankara: Arkadaş.
- Avcı, Ö. (2007). *Örgütsel Stres Kaynaklarının Halkla İlişkiler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler Anabilim Dalı, Ankara.
- Ay, H. (2003). *Stres Yönetimi ve Örgütsel Verimlilik: Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayaydın, Ş. F. ve Özbay, Y. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanları, Problemlilik Düzeyleri, Problem Çözme Becerileri ve Yardım Arama Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresine Sunulan Bildiri*. Malatya.157–158.

- Aydın, İ. P. (2002). *İş Yaşamında Stres*. (2. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, B. ve İmamoğlu, S. (2001). Stresle Başa Çıkma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Grup Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 41–52.
- Aydın, B., İmamoğlu, S., ve Yukay, M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Öfke ve Öfke İfade Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. İstanbul.
- Aydın, Ömer. (1999). *Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aydın, Ş. (2004). Örgütsel Stres Yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (3).
- Aysan, F. (1988). *Lise Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2000). *Öğretim Elemanının İş Stresi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ballıkaya, E. (2009). *Antrenörlerin Stresle Başa Çıkma Tarzları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Mersin.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2002). *Stres ve Stresle Başa Çıkma Yolları*. (21. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2008). *Stres ve Stresle Başa Çıkma Yolları*. (25 Baskı). İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Baltaş, Z. (1987). Stresin Psikolojik Özellikleri. *Stres Yönetimi Semineri*. Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü. 28–29 Eylül. Gebze, Kocaeli.
- Bandura. A. (1977). Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 84 (2), 191–215.
- Basmacı, S. K. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Malatya.

- Basut, E. (2006). Stres, Başa Çıkma ve Ergenlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 13(1), 31–36.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri*. (5.Basım). Ankara: Umut Yayın.
- Batıgün A. D. (2000). Problem Çözmeye Yönelik Terapiler: Tanımı ve Değerlendirme, Ankara Üniversitesi Psikoloji Bölümü *Türk Psikoloji Bülteni*. Ankara. (19), 40–49.
- Batıgün, A. D. ve Şahin, N. (2003). Öfke, Dürtüsellik ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizlikler Gençlik İntiharlarının Habercisi Olabilirmi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (51), 37–52.
- Baykal, T. (1996). *Lise Öğrencilerinin Çocuk Yetiştirme Biçimi ve Başaçıkma Mekanizmaları ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baykul, Y. ve Aşkar, P. (1987). Problem ve Problem Çözme, Matematik Öğretimi. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınlar*. No: 94. Eskişehir.
- Berant, E., Mikulincer, M. and Florian, V. (2003). Marital Satisfaction Among Mothers Of Infants With Congenital Heart Disease: The Contribution Of Illness Severity, Attachment Style, and The Coping Process Anxiety. *Stress&Coping*, Vol.16(4), 397–406.
- Bezci, Ş. (2007). *Elit Taekwondocularıda Antrenman Öncesi ve Sonrası Bazı Hematolojik ve Biyokimyasal Parametrelerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Konya.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilge, F. ve Arslan, A. (1999). Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (13).
- Binbaşoğlu, C. (1987). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Binboğa, D. (2002). *Osmangazi Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Stresle Başaçıkma ve Genel Sağlık Durumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev. A. F. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Bland, M. (1999). A New Approach to Management of Stres, *Industrial and Commercial Training*, 31 (2).
- Bootzin, R. R., Bower, G. H., Crocker, J., and Hall, E. (1991). *Psychology Today: An Introduction*. (Seventh Edition). Mc Graw-Hill Inc.
- Botter, P. G. and Yetton, P.W. (1987). İmproving Group Performance by Training in İndivudial Problem Solving. *Journal of Applied Psychology*. 4,72.s.347–362.
- Bozkurt, N. (2004). İlköğretim Öğretmenlerinde, Stres Yaratan Yaşam Olayları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Brems, C. and Johnson, M. E. (1988). Problem Solving Appraisal and Coping Style: The Influence of Sex-Role Orientation and Gender. *The Journal of Psychology*. 123 (2), 187–194.
- Bucher, C. A. and Koenig C. R. (1983). *Methods and Materials for Secondary School Physical Education*. London: The C. V. Mosby Company.
- Budak, B. (1999). *Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Bulut, N. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Stres Yaratan Yaşam Olayları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13(2), 467–478.
- Canadian Professional Coaches Association (2003) Coaching Code of Ethics Principles and Ethical Standart Retrieved January 20, 2004 <http://www.coach.ca/member/ethicse.htm>.
- Chun, R. (1975). *Moo Duk Kwon Taekwondo: Korean Art of Seif-Defense Vol 1*. Santa Clarita, CA: Ohara Puplications.
- Cohen, S. and Lazarus, R. S. (1979). *Coping With The Stres of Ilnes*. Jossey-Bass-San Francisco: 217–254.
- Cooper, G. and Sweller, J. (1987) Effect of Obhema Acguiction and Rule Automation on Mathematical Problem-Solving Transfer. *Journal of Educational Psychology*. 4,79. 347–362.
- Crocker, P. R. E., Kowalski, K. C. and Graham, T. R. (1998). Measurement of coping strategies in sport. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp.149–161). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

- Crocker, P.R.E. (1992). Managing stres by competitive athletes: ways of coping. *International Journal of Sport Psychology*. 23, 161–175, 1992.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., and Jones, R. L. (2003). *Coach education and continuing professional development*, experiences and learning to coach. *QUEST*, 55, 215–230.
- Çam, S. (1995). Öğretmen Adaylarının Ego Durumları ile Problem Çözme Becerisi Algısı İlişkisinin İncelenmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2(6), 37–42.
- Çam, S. (1997). Öğretmenlik Formasyon Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi*. 15 (2), 56–61.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Kişilerarası Problem Çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15(2), 119–132.
- Çardak, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu ile Stresle Başa Çıkma Yolları*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Niğde.
- Çelikten, M. (2001). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.7 (27).
- Çiftçi, M. P. (2002). *Bir Grup Lise Öğrencisinin Stresle Başa Çıkma Yolları İle Strese Karşı Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çilingir, A. (2006). *Fen Lisesi İle Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- D'zurilla, T. J. and Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving and Behaviour Modification. *Journal of Abnormal Psychology*. 18, 407–426.
- D'zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., and Kant, G. L. (1998). Age and Gender Differences in Social Problem Solving Ability. *Personality and Individual Differences*. 25, 241–252.
- D'zurilla, T. J., Chang, E. C., and Sana, L. J. (2003). Self-Esteem and Social Problem Solving as Predictors of Aggression in College Students. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 22 (4), 424–440.

- Dağ, İ. (1990). *Kontrol Odağı, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dalkılıç, M. (2006). *Lise Öğrencilerinin Ana-Baba ve Ergen İlişkilerinde Algıladıkları Problem Çözme ve İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Danışık, D. N. (2005). *Ergenlerin Sürekli Öfke Öfke İfade Tarzları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Demirtaş, A. S (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek ve Yalnızlık Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- DeSensi, T. J. and Rosenberg, D. (1996). *Ethics in Sport Management*. USA,. Fitness Information Technology Inc: Pepper Press.
- Dinçer, A. (1995). *Anaokuluna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, T. (1999). *Başkent Üniversitesi Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Durna, U. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Stres Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 20 (1), 319–341.
- Düzakın, S. (2004). *Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eliot, T., Shevchuk, R. and Richards, S. (2001). Family Caregiver Social Problem Solving Abilities and Adjustment During the Initial Year of the Caregiving Role, *Journal of Counseling Psychology* Vol: 48, No:2, pp 230.

- Elliot, T. R. and Henrick, S. M. (1995). Personality Correlates of Self-Appraised Problem Solving Abilities. *Counselling Psychology Quarterly*. 8 (2), 163-172.
- Ephesin, R. (2000). Stres Avcıları. *Güncel Psikoloji Dergisi*, 1 (2), 23.
- Ercan, Ö. (2002). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Aile Özellikleri, Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ve Stresle Basa Çıkma Yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. (10. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, N. (2004). *İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi (Adapazar Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ertekin, Y. (1993). Örgüt ve Stres Üzerine Düşünceler. *Amme İdaresi Dergisi*. 26,1.
- Ferah, D. (2000). *Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algulamalarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Folkman S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J. and Delongis, A. (1986). Appraisal, Coping, Health Status, and Psychological Symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 50, No. 3, pp. 571-579.,992-993.
- Forlin, C. (1997). Teachers Perceptions of the Stres Associated with, Inclusive Education and Their Methods of Coping. *Australian Association of Special Education 21st National Conference*. Birisbane, 25–28 September, Avusturalia, pp.1–13.
- Gençlik Spor Genel Müdürlüğü GSGM (2010). *Antrenör Eğitim Yönetmeliği*. 1. Bölüm Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar: Madde 4, Ankara.www.gsgm.gov.tr
- Germi, H. ve Sunay, H. (2006). Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünde Görev Yapan Spor Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. 9. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*. 3–5 Kasım 2006. Muğla Üniversitesi Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.

- Gıl, K. (1978). *Taekwondo*. Niedriehsen, s: 9–19.
- Giray, N. (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme, Problem Çözme Yeterliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gould D., Eklund R.C. and Jackson S.A. (1993,b). Coping strategies used by U.S. Olympic wrestlers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (1), 83–93.
- Gould, D., Finch, L.M. and Jackson, S. A. (1993,a). Coping strategies used by national champion figure skaters. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 453–468.
- Gökçe, F. T. (2004). Stres yönetimi: bedene yönelik teknikler, *Türk Psikoloji Bülteni*, 34 (35), 128–163.
- Gökçe, O. (1998). *İletişim Bilimine Giriş*. (3.basım). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Greenberg, J. S. (2004). *Comprehensive Stres Management*. (Eighth Edition) New York: Mc. Graw Companies.
- Greening, L. (1997). *Adolescent Stealers and Nonstealers Social Problem Solving Skills*. Department of Psychology, University of Alabama, Tuscaloosa.
- Gsgm, (1995). *Sporda 10 yıl*, yayın no:138, s.761, Ankara.
- Guerra, N. G. and Ronald G. S. (1990). Cognitive Mediators of Aggression in Adolescent Offenders: 2. Intervention. *Developmental Psychology*, 26, 269–277.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim 80.Yıl Özel Sayısı*.160, 272–300.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, A. (2006). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Gündüz, B. (2000). *Hemşirelerde Stresle Başa Çıkma Biçimleri ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Güner, İ. (2007). *Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Güner, P. (2000). Sorunlarla Etkili Baş Etme Yolu: Problem Çözme. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. 3 (1), 62–67.
- Güney, S. (2001). Stres ve Stresle Başa Çıkma. *Yönetim ve Organizasyon*. Güney, S. (Editör). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hargreaves, G. (1999). *Stresle baş etmek*, (Çev: Ali Cevat Akkoyunlu), Doğan Kitap.
- Hartley, P. and Bruckmann C.G. (2002). *Business Communication*. London: Routledge.
- Heller, J., Peric, T., Dlouha, R., Kohlikov, A. E., Melichna, J. and Novakva, H. (1998). Physiological profiles of male and female taekwondo (ITF) black belts. *Journal of Sports Science*, 16, 243–249.
- Heppner, P. P. (1978). A Review of The Problem Solving Literature and It's Relationship to The Counseling Process. *Journal of Counseling Psychology*. Vol: 25, 366–375.
- Heppner, P. P. and Krauskopf, C. J. (1987). An Information Processing Approach to Personal Problem Solving. *The Counseling Psychologist*. 15 (3), 371–447.
- Heppner, P. P. and Petersen, C. H. (1982). The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*. 29 (1), 66–75.
- Heppner, P. P., Hibel, J., Neal, G. W., Weinstein, C. L. and Rabinowitz, F. E. (1982). Personal Problem-Solving: A Descriptive Study of Individual Differences. *Journal of Counseling Psychology*. 29 (6), 580–590.
- Heppner, P. P., Reeder, B. L. and Larson, L. M. (1983). Cognitive Variables Associated with Personal Problem-Solving Appraisals Implications for Counseling. *Journal of Counseling Psychology*. 30, 537–545.
- Heppner, P.P. and Anderson, W. P. (1985). *The Relationships Between Problem Solving Self-Appraisal and Psychological Adjustment*. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 415–427.
- Hisli, N. (1990). Almanya'dan Dönüş Yapan Öğrencilerden Uyum Yapan ve Yapamayanların Fonksiyonel Olmayan tutumlar, Otomatik Olumsuz Düşünceler ve Problem Çözme Yeterliliği Konusunda Kendilerini Algılayışları Açısından Farklılıklar. *V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Psikoloji Seminer Dergisi Özel Sayısı*. 8, 711- 723. İzmir.
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices* (5th edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hyo, J. L. (1992). *Antrenör Eğitimi ve Seminer Notları*. Ankara.

- International Coaches Federation (Mayıs, 2003) ICF Standart of Ethical Conduct. Retrieved October, 25, 2003. Web, (<http://www.icfoffice@coachfederation.org>).
- Işıl, (Ertekin), N. (1988). *12–18 Yaş Grubu Öğrenci Voleybolcuların Başarılarını Etkileyen Bazı Faktörler Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Izgar, H., Gürsel, M., Kesici, Ş. ve Negiş, A. (2004). Önder Davranışların Problem Çözme Becerisine Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6–9 Temmuz, 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- İnce, G. ve Şen, C. (2006). Adana İlinde Deplasmanlı Ligde Basketbol Oynayan Sporcuların Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 4 (1), 5–10.
- Jerath, J., Hasija, S. and Malhotra, D. (1993). A Study of State Anxiety Scores in a Problem Solving Situation. *Studia Psychologia*. 35 (2), 143–150.
- Jones, F. and Bright, J. (2001). *Stres: Myth, Theory and Research*. Harlow-England, Prentice Hall.
- Jones, G. J. and Hardy, L. (1990). *Stress and Performance in Sport*. John Wiley and Sons Ltd, England,
- Jones, V. F. and Jones, L. S. (1998). *Comprehensive Classroom Management*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Kale, N. K. (2007). *Banka Çalışanlarının Stresle Başa Çıkma Yöntemleri ve Ruh Sağlık Düzeyleri (T.C. Ziraat Bankası A.Ş. Örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Niğde.
- Kanbay, A. ve Bozok, D. (2004). Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi'nde Çalışan Hemşirelerin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *III. Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi*, 29–30 Nisan, Edirne.
- Kanbay, Y. (2007). *Kars ve Artvin İlinde Hemşirelerin Kullandıkları Stresle Başetme Yöntemleri ve Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kapıkıran, N. A. ve Fiyakalı, C. (2005). Lise Öğrencilerinde Akran Baskısı ve Problem Çözme. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 18, 1–7.

- Karadavut, Y. (2005). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynakları, Stres Belirtileri ve Stresle Başa Çıkma Yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Ankara.
- Karahan, T. F. ve Eplikoç, H. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Uzun Süreli Yaşadıkları Yerleşim Birimine ve Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına Göre İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (33), 119–130.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kasap, Z. (1997). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı İle Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Katkat, D. (2001). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Katkat, D. (2003). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyetler ve Alanlar Bakımından Karşılaştırılması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 8 (3), 11–18.
- Katkat, D. (2005). *Türkiye Profesyonel Futbol Liglerindeki Antrenörlerin Liderlik Yönelim Analizi ve Problem Çözme Becerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.
- Kaya, E. (2005). *Hemşirelerin Problem Çözme Becerilerinin ve Etkileyen Bazı Faktörlerin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kazdin, A. E., Esveldt-Dawson, K., French, N. H. and Unis, A.S. (1987). Problem-Solving Skills Training and Relationship Therapy In The Treatment Of Antisocial Child Behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55 (1), 76–85.
- Keltikangas-Jarvinen, L. (2002). Aggressive Problem-Solving Strategies, Aggressive Behaviour and Social Acceptance In Early and Late Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, (34), 279–287.

- Kenndy, M. G., Fenler, F. D., Cauce, A. and Primevera, J. (1998). Social Problem Solving in Adjustment in Adolescence. The Influence of Moral Reasoning Level, Scoring Alternatives and Family Climate. *Journal of Clinical Child Psychology*. 17 (1), 73–83.
- Kim, C. K. (1975). *Taekwondo*. Ankara s:11 – 13.
- Kim, J. R. (1986). *Taekwondo*. Seo Lim Publishing Company, c:1, Seoul – Korea, s:23 – 33.
- Kirsta, A. (2004). *Strese Son*. Çeviren: (D. Özsoy, U. Özsoy). İstanbul: Meta Yayınları.
- Kocaçınar, M. (1969). *Genel Öğretim Metodu*. İstanbul: As Matbaası.
- Koh, J. O. and Watkinson, E. J. (1999). *Video Analysis Of Blows To The Head And Face at The 1999 World Taekwondo Championships*, J Sports Med Physfitness 200; 42, 348–53.
- Konak, S. (2005). *Kara Havacı Pilotlar İçin Stres ve Stres Yönetimi (Kara Havacılığında Bir Araştırma)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Konter, E. (1996). *Bir Liderlik Olarak Antrenör*. (1.baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Konter, E. (2004). *Antrenörlük ve Takım Psikolojisi*. (1.baskı). Ankara: Palme Yayıncılık;
- Konter, E. (2006). *Spor Psikolojisi El Kitabı*. (6.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Korkut, F. (1994). Sigara İçen ve İçmeyen Öğrencilerin Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri. 8. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bildirisi*. İzmir.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 177–184.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1978). Gençlik ve Spor. *Sağlık ve Yaşam Dergisi*. 2 (16), 33 – 35.
- Krohne, H. W. (1993). Vigilance and Cognitive Avoidance as Concepts İn Coping Research. In H. W. Krohne (Ed.), *Attention and Avoidance: Strategies İn Coping With Aversiveness*. pp. 19 – 50. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Kula, N. (2002). Deprem ve Dini Başa Çıkma. *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 234–255.

- Kuzgun, Y. (1972). *Ana Baba Tutumlarının Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kyriacou, C. (1989). The Nature and Prevalence of Teacher Stres. *Teaching and Stres*. (Cole, M. and Walker, S.) Philadelphia: Open University Pres, 27–35.
- Larousse, L. (1992). *Taekwondo*. Büyük Larousse sözlük ve ansiklopedisi, İnterpress Basın ve Yayıncılık A.Ş. (Milliyet Gazetecilik A.Ş.) İstanbul, 22, 11371–11372.
- Law, D. R. (2004). *A Choice Theory Perspective on Children's Taekwondo*, *International Journal of Reality Fall Vol. XXIV*, Number 1.13.
- Lazarus, D. (1993). From Psychological Stres to The Emotions. *Annual Review of Psychology*, 44, 1–21.
- Lazarus, R. S. and Folkman, S. (1984). *Stres, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lochman, J. E. (1992). Cognitive-Behavioral Intervention with Aggressive Boys: Three-Year Follow-Up and Preventative Effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (3), 426–432.
- Lochman, J. E. and Dodge, K. A. (1994). Social-Cognitive Processes of Severely Violent, Moderately Aggressive and Nonaggressive Boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 366–374.
- Lorsan, M. and Heppner, P. P. (1989). Problem Solving Appraisal in an Alcoholic Population. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (1), 73-78.
- Luthans, F. (1995). *Organization behavior*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Madden, C. C., Kirkby, R. J. and Mc Donald, D. (1989). Coping styles of competitive middle distance runners. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 287–296.
- Magaya, L., Kimberly, K. and Schreiber, J. B. (2005). Stres and coping strategies among zimbabwean adolescents. *British Journal Of Educational Psychology*, 75, 661–671.
- Makin, P. E. and Lindley P. A. (1996). *Pozitif Stres Yönetimi*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Martens, R. (1998). *Başarılı Antrenörlük*. (Çev: Tuncer Büyükonat). (2.baskı). İstanbul: Beyaz Yayıncılık.
- Maşraf, F. U. (2003). *The effect of a wellness oriented stres management program on stres level and coping strategies of university students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Meichenbaum, D. and Goodman, J. (1971). Training Impulsive Children to Talk to Them-Selves. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115–126.
- Melhim, A. E. (2001). *Aerobic and Anerobic Power Responses to the Practise of Taekwondo*, *British Journal of Sports Medicine* 35,4; Academic Research Library pg. 231.
- Meydan Larousse (1992). 2, s.23, Ankara.
- Montgomery, C. and Rupp, A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers, *Canadian Journal of Education*, 28, 3, 458–486.
- Morgan, C. T. (1998). *Psikolojiye Giriş*. (12.Baskı). (Çev. H. Arıcı ve diğerleri). Ankara: Meteksan A.Ş.
- Morris, G. C. (2002). *Psikolojiyi Anlamak* (Çev. H. B. Ayvayışık, M. Sayıl). Ankara: Türk Psikoloji Derneği.
- Mountrose, P. (2000). *6–18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede Beş Aşama*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Nadir, B. (2002). *Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Yordayıcı Bir Değişken Olarak Benlik İmgesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Nelson, D. L. and Quick, J. C. (1995). *Organizational Behavior Foundations, Realities and Challenges. 2nd Edition*. New York: West Publishing Company.
- Norfolk, D. (1989). *İş hayatında stres*. (Çev. L. Serdaroğlu). İstanbul: Form Yayınları.
- Odacı, H. ve Kalkan, M. (2004). Çeşitli Stresle Başa Çıkma Teknikleri Öğretiminin Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *3P Dergisi*, 12 (2), 125–132.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. (2. Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Olson, M. S. (1999). *Martial art Exercise: A.T.K.O in Studio Fitness, AGSM'S Health and Fitness*, Jurnal, 3, 6–14.
- Onbaşıoğlu, M. (2004). Stresle Baş Etmede Zihinsel Yöntemler. *Türk Psikoloji Bülteni*, 34–35, 103–127.
- Onursal, A. M. (2004). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, İzmir.

- Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B. ve Şirin, A.(2002). Türkiye’de Öğrenim Gören Türk ve Akraha Topluluk Öğrencilerinin Stres Kaynakları, Başa Çıkma Tarzları İle Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 474–500.
- Öğülmüş S. (2001). Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özen, G. ve Çelebi, M. (2006). Dağcılık Eğitimi Alan Kişilerin Farklı Değişkenler Açısından Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. 9. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*. 3–5 Kasım. Muğla Üniversitesi, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
- Özensoy, T. (1998). *Örgütlerde Etkin Karar Verme ve Problem Çözme Yöntemleri ve Bir Uygulama Araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, İ. (2001). *Ergenlerin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin Benlik İmajı İle İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özgan, H., Balkar B. ve Eşkil, M. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencileri Tarafından Sınıfta Algılanan Stres Nedenleri ve Kişisel Değişkenlerin Strese Olan Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 337–350.
- Özguven, İ. E. (1999). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, F., Koparan, Ş., Özkaya, G. ve Topsaç, M. (2005). Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması. 4. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*. 10–11 Haziran. As Kültür Merkezi, 212–219, Bursa.
- Öztürk, F.; Koparan, Ş. ve Efe, M. (2008). Boks Antrenör Adaylarının Problem Çözme Becerisi ve Atılganlık Düzeylerinin Tespiti. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXI* (2), 447–459, Bursa.
- Pak, Y. P. (1993). *Benefits of Taekwondo in Everday Life*. WTF No:49, Seoul – Korea, s: 29.
- Pakaslahti, L. and Keltikangas-Jarvinen, L. (1996). Social Acceptance and the Relationship Between aggressive Problem-solving Strategies and Aggressive behaviour in 14 years old Adolescent. *European Journal of Personality*, 10, 265–278.

- Pehlivan (Aydın), İ. (2002). *İş Yaşamında Stres*. (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pehlivan, İ. (1993). *Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Ankara.
- Pehlivan, İ. (1994). Stresle Başa Çıkmada Bireysel ve Örgütsel Stratejiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 27 (2), 803–815.
- Pehlivan, İ. (1995). *Yönetimde Stres Kaynakları*, Ankara, Pegem Yayınları. Ankara.
- Pehlivan, Z. ve Konukman, F. (2004). Beden Eğitimi Öğretmenleri ile Diğer Branş Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Açısından Karşılaştırılması. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2 (2), 55–60.
- Pehlivan, Z. ve Öksüzoğlu, P. (2006). Futbol ve Dansla Uğraşan Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*. 3–5 Kasım. Muğla Üniversitesi, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
- Pieter, W., Taafle, D. and Heijmans, J. (1990). *J Heart Rate Response to Taekwondo Forms and Technique Combinations*. *J. Sports Med. Phys Fitness* 30: 97–102.
- Robert, O. and Pasnau, M. D. (1985). Stres and Psychiatry. *Textbook of Psychiatry*, Fifth Edition. Vol: 2, pp 1231–1235.
- Ross, R. R. And Altmaier, E. M. (1994). *Intervention in Occupational Stres*. SAGE Publications, London.
- Roth, S. and Cohen, L. J. (1986). Approach, Avoidance and Coping With Stres. *American Psychologist*, 41, 813–819.
- Rowshan, A. (2003). *Stres Yönetimi*. (4. Baskı). (Çev. Ş. Cüceloğlu). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Sasaki, M. and Yamasaki, K. (2007). Stress, Coping and The Adjustment Process Among Universty Freshmen. *Counselling. Psychology Quarterly*. 20 (1), 51–67.
- Saygılı, H. (2000). *Problem Çözme Becerisi İle Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Selye, H. (1950). *Stres*. Montreal, Canada: Acta, Inc. Medical Publishers.
- Selye, H. (1957). *The Stres of Life*. London: Lowe & Brydone (Printers), Ltd.
- Sevgi, M. (2004). *İlköğretim ve Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmeye İlişkin Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Sevim, Y. (2006). *Antrenör Eğitim İlkeleri*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sevim, Y. (2007). *Antrenman Bilgisi*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım;
- Singer, N. R. (1972). *Coaching Athletics and Psychology*, (Çev. N. Öztan), Florida.
- Slesnick, N. and Waldron, H. B. (1997). Interpersonal Problem Solving Interactions of Depressed Adolescents and Their Parents. *Journal of Family Psychology*. 11 (2), 234-245.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Spivack, G. and Levine M. (1963). *Self-Regulation in Acting Out and Normal Adolescent*. (Report to Notional Institute of Health, M-4531). Washington: DC: United States Puclic Health Service.
- Spivack, G. and Shure, M.G. (1974). *Social Adjustment of Young Children: A Cognitive Approach To Solving Real-Life Problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sports Medicine Australia (2003). Sports Trainers. Retrieved March, 22, 2004. web, <http://www.sma.org.au/about/ethics.asp>
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Sürük, N. (1994). *Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Şah, H. (2005). *Spor Yapan ve Yapmayan Bedensel Engellilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Şahin, F. ve Özay, Y. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanları, Problemlilik Düzeyleri, Problem Çözme Becerileri ve Yardım Arama Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 9-11 Temmuz. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şahin, H. M. (2002,b) *Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar*. Gaziantep: Nobel Yayınları.

- Şahin, N. H. (2002,a). Yetiştirme Yurtlarında Kalan ve Aileleriyle Yaşayan Liseli Gençlerin Stresle Başa çıkma Stratejileri, *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 92-111.
- Şahin, N. H., Şahin, N. and Heppner P. (1993). Psychometric Properties of The Problem Solving Inventory in A Group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*. 17 (3), 379–385.
- Şahin, Ş. (1999,b). *Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şahin, Z. (1999,a) *Çocukların Psiko-Sosyal Temelli Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şenduran, F. ve Amman, T. (2006). Sporcu Olan ve Olmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Yaklaşımları. *9. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi*. 3–5 Kasım, Muğla Üniversitesi, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
- Şengül, A. (1999). *Organizasyonel Stresin Yönetimi ve İzmir Çevresinde Orta Kademe Yöneticiler Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tallent, R., Mary, K. and Yarbrought, D. W. (1992). Effect of The Future Problem Solving Program on Chidren's Concerns About The Future. *Gifted-Child-Quarterly*. 36 (4), 190–194.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretim Planlama ve Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Tanrıkulu, T. (2002). *Yetiştirme Yurtlarında ve Aile Ortamında Yaşayan Ergenlerin Bilişsel Yapıları (Olumsuz Otomatik Düşünceler) ve Problem Çözme Becerileri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taştan, S.(2010).www.insankaynaklari.gokceada.com/stres01.html Erişim: 20.07.2010.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarılama, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Tekin, M., Taşgın, Ö. ve Kıvrak, A. O. (2007). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ülkümüz Dergisi*. 4 (7), 57–66.
- Terzi, I. Ş. (2000). *İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tiryaki, M. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarını Etkileyen Bazı Etmenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tokay, N. (2001). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Toydemir, A. E. (2005). *Eğitim Yaşantısında Stres Yaratan Faktörler; KHO, HHO, DHO ve Sivil Üniversite Öğrencileri Karşılaştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tuncel, Z. (2000). Futbolcuların Stres Düzeyleri ve Başa Çıkma Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi Bildiri Yayınları*. Ankara, 229.
- Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Otomatik Düşünce ve Problem Çözme Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (6), 143–158.
- Türk Dil Kurumu (1979). *Türkçe Sözlük*. (6. Baskı). Ankara: TDK.
- Türkiye Taekwondo Federasyonu (TTF) (2010). www.turkiyetaekwondofed.gov.tr/talimat.doc. Erişim: 25.07.2010
- Ulupınar, S. (1997). *Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uluruh, A. (2008). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Stres Yaratan Yönetici Davranışları ve Öğrencilerin Başa Çıkma Davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- United Kingdom Coaching Strategy Association (2002). *Sport Coach, Coaching*. Retrieved, 26, April, [web,http://www.brainmac.demon.co.uk/coaching.htm](http://www.brainmac.demon.co.uk/coaching.htm).
- Ülgen, G. (1995). *Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.

- Ülger, Ö. E. (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- ÜnAçıkgöz, K. (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15–18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*.11 (1).
- Vanek, M. (1971). *The Coaches' Role and Attitudes Proceedings of International Symposium on the Art and Sciences of Coaching*. Canada. F.I. Production.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. and Hammond, M. (2001). Social Skills and Problem-Solving Training for Children With Early-Onset Conduct Problems: Who Benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 42 (7), 943–952.
- Wiedmeier, C. (1966). *Karate Die Welt Des Taekwondo*. Copress-Verlag München, s:11.
- Wilkinson, G. (2005). *Stres*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Women in Higher Education (2006). *29th Update on Women in Athletics: Participation, Coaching, Administration*.
- World Taekwondo Federation WTF. (2010) www.wtf.org. Erişim: 20.07.2010.
- Yalçinkaya, G. (1986). *Taekwondo*, İstanbul: Hilal Matbaacılık Koll.
- Yaylacı, G. Ö. (2005). Örgütsel Stres Yönetmede Etkili Kişilerarası İletişim Stratejileri, *Amme İdaresi Dergisi*. 38 (2), 51–59.
- Yıldırım, İ. (1991). Stres ve Stresle Başa Çıkmada Gevşeme Teknikleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 175–189.
- Yılmaz, A. Ekici, S. (2003). Örgütsel Yaşamda Stresin Kamu Alışanlarının Performansına Etkileri Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*. 10 (2), 1–19.
- Yılmaz, N. E. (1993). *Üniversite Öğrencilerinde Stres Düzeyleri, Psikopatoloji ve Stresle Başa Çıkma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Young, D. (1992). *Cardiorespiratory Endurance, Muscle Endurance and Flexibility: A Comparison Study of Taekwondo and Aerobic Exercise in Adult Males*. PhD dissertation, Temple University.
- Yöndem, Z. D. (2006). *Kişilik Dinamikleri ve Stresle Baş Etme*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Yurttaş, A. (2001). *Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Becerileri ile Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ze, M. (2003) Ethical dilemmas in sport psychology, discussion and recommendations for practice. *Professional Psychology-Research and Practice*. 34(6), p,601. *web,http://wos10.isiknowledgw.com*.

İNTERNETTEN ALINANLAR

<http://www.sporbilim.com>, Erişim: 20.07.2010.

http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=1787&baslik=stres_ve_bas_etme_yollari, Erişim: 20.07.2010.

<http://www.sagmer.hacattepe.edu.tr>, Erişim: 20.07.2010

7. EKLER

EK – 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Antrenörler,

Bu çalışma Taekwondo Antrenörlerinin Stresle başa çıkabilme ve Problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi herhangi bir kişi ve kuruluşa da verilmeyecektir. Lütfen her bir maddeyi cevaplandırınız. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Şakir BEZCİ

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz Erkek Bayan
2. Yaşınız
3. Yaşamınızı en uzun süre idame ettirdiğiniz yer
 Büyükşehir Şehir İlçe Köy-Kasaba
4. Şu anda ikamet ettiğiniz İl
5. Hangi Kademe Antrenörsünüz?
 Yardımcı Antrenör (I. Kademe) Antrenör (II. Kademe) Kıdemli Antrenör (III. Kademe)
 Baş antrenör (IV. Kademe) Teknik Direktör (V.kademe)
6. Kaç yıldır antrenörsünüz?
 1–5 Yıl 6–10 Yıl 11–15 Yıl 16–20 Yıl 21 Yıl ve üzeri
7. Faal olarak antrenörlük yapıyor musunuz(Özel spor okulu, kulüp, salon vb.) Evet Hayır
8. Kendinizin, Anne ve Babanızın eğitim durumu;

	<u>Siz</u>	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
Okur-yazar değil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okur-yazar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İlkokul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ortaokul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Üniversite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde okuyorum veya mezun oldum? Evet Hayır
10. Ailenizin sosyo-ekonomik durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Düşük Orta Yüksek
11. Kaç kardeşiniz var?
 Kardeşim yok Bir İki Üç Dört ve üzeri
12. Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?
13. Annenizin size karşı tutumu?
 Otoriter Koruyucu Demokratik İlgisiz Tutarsız
14. Babanızın size karşı tutumu?
 Otoriter Koruyucu Demokratik İlgisiz Tutarsız
15. Taekwondonun dışında yaptığınız faaliyetler
 Müzik dinleme Eğlence Gezi ve İnceleme Diğer.....

EK- 2: RÖGÖ ENVANTERİ

	Hiç tanımlamıyor	Biraz tanımlıyor	Oldukça iyi tanımlıyor	İyi tanımlıyor	Çok iyi tanımlıyor.
Aşağıda kötü bir durum veya olayla karşılaştığında kişilerin neler yapabileceğini anlatan 36 ifade vardır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak o maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ölçeği dikkate alarak yandaki kutucuklardan uygun olanı işaretleyiniz. 1. Hiç tanımlamıyor. 2. Biraz tanımlıyor. 3. Oldukça iyi tanımlıyor. 4. İyi tanımlıyor. 5. Çok iyi tanımlıyor.					
1. Sıkıcı bir iş yaparken, işin en az sıkıcı olan yanını ve bitirdiğinde elde edeceğim kazancı düşünürüm.					
2. Beni bunaltan bir iş yapmak zorunda olduğumda, bunaltımı nasıl yenebileceğimi hayal eder, düşünürüm.					
3. Duygularımı düşüncelerime göre değiştirebilirim.					
4. Sinirlilik ve gerginliğimi yardım almadan yenmek bana güç gelir.					
5. Kendimi bedbin (üzüntülü) hissettiğimde hoş olayları düşünmeye çalışırım.					
6. Geçmişte yaptığım hataları düşünmekten kendimi alamam.					
7. Güç bir sorunla karşılaştığımda düzenli bir biçimde çözüm yolları ararım.					
8. Birisi beni zorlarsa işimi daha çabuk yaparım.					
9. Zor bir karar vereceksem bütün bilgiler elimde olsa bile bu kararı ertelerim.					
10. Okuduğum şeye kendimi veremediğimi fark ettiğim zaman, dikkatimi toplamak için yollar ararım.					
11. Çalışmayı planladığımda, işimle ilgili olmayan her şeyi ortadan kaldırırım.					
12. Kötü bir huyumdan vazgeçmek istediğimde, bu huyumu devam ettiren nedir diye araştırırım.					
13. Beni sıkın bir düşünce karşısında güzel şeyler düşünmeye çalışırım.					
14. Günde iki paket sigara içiyorsa, sigarayı bırakmak için muhtemelen başkasının yardımına ihtiyaç duyarım.					
15. Kendimi kötü hissettiğimde neşeli görünmeye çalışarak ruh halimi değiştiririm.					
16. Kendimi sinirli ve gergin hissettiğimde, sakinleştirici ilacım varsa bir tane alırım.					
17. Bedbin (üzüntülü) olduğumda kendimi hoşlandığım şeylerle uğraşmaya zorlarım.					
18. Hemen yapabilecek durumda bile olsam hoşlanmadığım işleri geciktiririm.					
19. Bazı kötü huylarımdan vazgeçebilmem için başkasının yardımına ihtiyaç duyarım.					
20. Oturup belli bir işi yapmam güç geldiğinde, başlayabilmek için değişik yollar ararım.					
21. Beni kötümser yapsa da, gelecekte olabilecek bütün felaketleri düşünmekten kendimi alamam.					
22. Önce yapmam gereken işi bitirip, daha sonra gerçekten hoşlandığım işlere başlamayı tercih ederim.					
23. Bedenimin herhangi bir yerinde ağrı hissettiğimde, bunu dert etmemeye çalışırım.					
24. Kötü bir huyumu yendiğimde kendime olan güvenim artar.					
25. Başarısızlıkla birlikte gelen kötü duyguları yenmek için, sık sık kendime bunun bir felaket olmadığını ve bir şeyler yapabileceğimi telkin ederim.					
26. Kendimi patlayacakmış gibi hissettiğimde, "Dur, bir şey yapmadan önce düşün" derim.					
27. Birine çok öfkelensem bile davranışlarımı kontrol ederim.					
28. Genellikle bir karar vereceğim zaman, ani kararlar yerine bütün ihtimalleri göz önüne alarak sonuca varmaya çalışırım.					
29. Acilen yapılması gereken şeyler olsa bile, önce yapmaktan hoşlandığım şeyleri yaparım.					
30. Önemli bir işi elimde olmayan nedenlerle geciktirdiğimde kendi kendime sakin olmayı telkin ederim.					
31. Bedenimde bir ağrı hissettiğim zaman, ağrıdan başka şeyler düşünmeye çalışırım.					
32. Yapılacak çok şey olduğunda genellikle bir plan yaparım.					
33. Kısıtlı param olduğunda, kendime bir bütçe yaparım.					
34. Bir iş yaparken dikkatim dağılırsa, işi küçük bölümlere ayırırım.					
35. Sık sık beni rahatsız eden nahoş düşünceleri yemediğim olur.					
36. Aç olduğum halde yemek yeme imkanım yoksa ya açlığımı unutmaya ya da tok olduğumu düşünmeye çalışırım.					

