

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Tercihlerine ve Spora
Katılımlarına Göre
Kaygı Düzeylerinin ve Başarı Algılarının
İncelenmesi**

**Hazırlayan
GAZİ KARABULUT**

2006950002

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Erkut KONTER**

**İZMİR
2010**

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu kodu:

Üniv. kodu:

***Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır**

Tezin yazarının

Soyadı: KARABULUT

Adı: GAZİ

Tezin Türkçe adı: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Tercihlerine ve Spora Katılımlarına Göre Kaygı Düzeylerinin ve Başarı Algılarının İncelenmesi

Tezin Yabancı dildeki adı: Analysis of anxiety levels and achievement participation of 5th grade primary school students according to game preferences and sports participation

Tezin yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül
Üniversitesi

Enstitüsü: Eğitim Bilimleri
Enstitüsü

Yılı:2010

Tezin Türü: Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

Sayfa sayısı: 90

Referans sayısı: 153

Tez danışmanlarının

Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Erkut

Soyadı: Konter

Türkçe anahtar kelimeler: Beden Eğitimi, Spor, Oyun Başarı Algısı, Kaygı,
İngilizce anahtar kelimeler: Game Preferences, Sports Participation, Anxiety,
Achievement Participation

Tarih:

İmza:

ÖZET

Çocukluk döneminde kaygı belirtilerinin çocukların oyun tercihlerinde ve spora katılımlarında oldukça sık rastlandığı görüşünden yola çıkılarak yapılan bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin oyun tercihlerine ve spora katılımlarına göre kaygı düzeyleri ve başarı algıları arasındaki ilişkinin nasıl ve ne yönde olduğunu bilimsel olarak ortaya koymaktır.

Araştırma betimsel (survey) olarak yapılandırılmış ve var olan durumu saptamak amacıyla uygulanmıştır.

Bu araştırmanın evrenini 2009 – 2010 öğretim yılında İzmir İli metropol sınırları içindeki ilköğretim okullarının 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, İzmir ili sınırların içerisinde rastgele seçilen beş metropol ilçedeki (Konak, Buca, Bornova, Gaziemir ve Karşıyaka) beden eğitimi dersi alan ilköğretim 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak, Spielberg'in Necla Öner ve Ayhan LeCompte (1982) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sürekli Kaygı Envanteri" ile Roberts, Treasure ve Ballague'nin "The Perception of Success Questionnaire (1998) Feride Zişan Kazak (2006) tarafından Türkçeye uyarlamasını yaptığı "Başarı Algısı Envanteri-Çocuk Versiyonu" kullanılmıştır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda oluşturulan, alt sorulara ilişkin verilerin analizi, SPSS-WIN programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasındaki karşılaştırmalarda, "ANOVA" tekyönlü Varyans Analizi yöntemleri, t- testi, ve "Scheffe anlamlılık testi" yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler, bilimsel çerçevede yorumlanmış, istatistik çözümlenmelerden elde edilen bulgular, araştırmanın amacı ve alt soruların yanıtlanmasında kullanılmıştır. Bulgular ışığında varılan sonuçlar, araştırmanın amacına uygun olarak ilgili literatür ışığında yorumlanmış, ilgililere ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular şunlardır:

- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sürekli Kaygı ölçeğinden aldıkları puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ego ve görev yönelimli olması arasında ise istatistiki anlamda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- Öğrencilerin beden eğitimi dersi dışında spora katılım durumuna göre sürekli kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Spora katılmamış öğrencilerin sürekli kaygı testi puan ortalamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin spora katılım sürelerine göre sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin beden eğitimi dersi dışında spora katılma durumuna göre ego ve görev yönelimli olma alt ölçeği puanları karşılaştırıldığında, öğrencilerin spora katılım durumu ile ego ve görev yönelimi alt ölçekleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Spora katılan öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalamasının, spora katılmamış öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Sürekli kaygı ile ego yönelimi alt ölçeği arasında istatistiksel yönden anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Görev yönelimi ve sürekli kaygı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.
- Öğrencilerin oyun tercihlerine göre sürekli kaygı testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre sürekli kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalaması, ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalamasına göre, daha düşük olduğu saptanmıştır.
- Varyans analizi sonucuna göre öğrencilerin öğrenme tercihleri ile sürekli kaygı testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak öğrencilerin öğrenme tercihi ile görev yönelimi alt ölçeği arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.
- Öğrencilerin oyun türlerine göre ego ve görev yönelimli olma alt ölçeği puanları karşılaştırıldığında öğrencilerin oyun türleri ile görev yönelimi alt ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yapılan analiz sonucunda ise bu farklılığın; ego yönelimi alt ölçeği puanlarında yarışmacı amaç-yarışmacı sonuç ile işbirlikli amaç-işbirlikli sonuç puanları arasında olduğu saptanmıştır.

ABSTRACT

The basic objective of this study, which is based on the view that anxiety indications in the childhood period are frequently encountered in the game preference and sports participation of children, is to scientifically propound the manner and tendency of the relationship between anxiety levels and achievement perceptions of children in the 5th grade of primary school according to game preferences and sports participation.

The study has been structured as a descriptive type according to the survey model. The “test method” has been applied in order to determine the existing case

The population of the study is constituted of students in the 5th grade during the 2009 – 2010 academic year studying at primary schools within the boundaries of the Izmir metropolitan area. The samples of the study consist of students in the 5th grade receiving physical education lessons in five randomly selected metropolitan districts within the boundaries of the province of Izmir (Konak, Buca, Bornova, Gaziemir and Karşıyaka).

This study has used Spielberger’s “Constant Anxiety Inventory” adapted to Turkish by Necla Öner ve Ayhan LeCompte (1982) and the “The Children's Version of The Perception of Success Questionnaire” adapted to Turkish by Feride Zişan Kazak (2006) as a data collection instrument.

In the analysis of the data, the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS-WIN) has been used. In the comparison concerning the differences between the groups the Variance Analysis (ANOVA), Scheffe test t test techniques have been benefitted from.

The following are the findings obtained in the research procedure

- It has been determined that the anxiety levels of female students are lower than male students. No statistically significant difference has been determined between task and ego tendency of students according to gender.
- According to the state of the participation in sports activities except the physical education classes, significant differences have been determined among the scores received from the constant anxiety scale. It has been discovered that the average scores of constant anxiety test of the students, who do not participate in the sports activities are higher. A significant statistical difference has been found among the

constant anxiety levels according to the students' participation periods in the sports activities. According to the state of the participation in sports activities except the physical education classes, when the ego and the task subscale scores are compared, it has been seen that there is a significant difference between the state of the participation in sports activities and ego and task subscales. It has been observed that the average score of ego subscale of the students, who participate in sports activities, is higher than that of the students who do not participate in the sports activities.

- A significant relation has not been found between the constant anxiety and ego subscale. A negative relation has been determined between the task and the constant anxiety.
- According to the students' game preferences, a significant difference has not been found statistically among the scores of the constant anxiety test.
- According to the students' economic levels, a significant statistical difference has not been found as result of the operations performed depending on the scores received from the constant anxiety scale. However, it has been determined that the ego subscale score average of the students with the low economic levels is lower than that of the students with high economic levels.
- According to the best way the students learn, the constant anxiety test scores has been compared with the variance analysis performed and a significant statistical difference has not been found among the arithmetic means. However, it has been determined that there is a significant difference between the way the students learn and the task subscale.
- According to the students' types of games, when the scores of ego and the task subscale are compared, a significant difference has not been found between the students' types of games and the task subscale. At the consequence of the analysis performed, it has been determined that in the scores of ego subscale this difference is between the competing objective-competing result and the cooperative objective-cooperative result.

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Tercihlerine ve Spora Katılımlarına Göre Kaygı Düzeylerinin ve Başarı Algılarının İncelenmesi*” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

Adı Soyadı:

GAZİ KARABULUT

TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün/...../2010 tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliğinin maddesine göre Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi GAZİ KARABULUT'un "*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Tercihlerine ve Spora Katılımlarına Göre Kaygı Düzeylerinin ve Başarı Algılarının İncelenmesi*" konulu tezi incelenmiş ve aday .../.../2010 tarihinde, saat 'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekçe tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin olduğuna oy ile karar verildi.

BAŞKAN

ÜYE

ÜYE

ÖNSÖZ

Günümüzde oldukça yaygın olduğu kabul edilen ve hemen hemen toplumun tüm kesimlerinde görülen kaygının; çocuk ve ergenlerde de oldukça sık gözleendiği bilinmektedir. Bu bağlamda ilköğretim döneminde bulunan öğrencilerin oynadıkları oyunlarda belirli ölçülerde kaygı yaşadıklarını göz ardı etmemek gerekmektedir. İlköğretim öğrencilerinin oynadıkları oyunlarda kendilerini bireysel anlamda ne kadar başarılı ve başarısız olarak algıladıkları birçok etmene bağlıdır.

Çocukluk döneminde kaygı belirtilerinin çocukların oyun tercihlerinde ve spora katılımlarında oldukça sık rastlandığı görüşünden yola çıkılarak yapılan bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin oyun tercihlerine ve spora katılımlarına göre kaygı düzeyleri ve başarı algıları arasındaki ilişkinin nasıl ve ne yönde olduğunu bilimsel olarak ortaya koymak, çocuklarda başarı algısının görev yönelimli veya ego yönelimli olma durumlarını etkileyen oyun çeşitlerini vurgulamaktır. Bu eğitim araştırması sonucunda elde edilen bulguların, beden eğitimi ders programlarına yönelik daha yararlı ders içeriklerinin oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimiyle ilgili konularda da yapılacak bu çalışmanın özgün bir özellik taşıyacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın yürütülmesinde ve sonuçlandırılmasında pek çok değerli insanın yardımları olmuştur.

Araştırmaya katkılarıyla rehberlik eden, destek ve yardımını her an gördüğüm danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Erkut KONTER'e teşekkür ederim.

Konuyla ilgili görüş ve kaynaklarından yararlandığım Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN'a, maddi ve manevi desteğinden dolayı TÜBİTAK'a, istatistik analizlerin yapılmasında ve tezin yazılmasında yardımını esirgemeyen tüm arkadaşlarıma, her zaman sabır ve desteğini gördüğüm canım aileme ve uygulama yaptığım İlköğretim okullarındaki tüm idareci, öğretmen ve öğrencilere çok teşekkür ediyorum.

GAZİ KARABULUT

İÇİNDEKİLER

Tez veri formu:	I
ÖZET	II
ABSTRACT	III
YEMİN.....	IV
TUTANAK	V
ÖNSÖZ.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VII

I. BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
1.1. Oyun ve Sporun Eğitimsel Önemi.....	3
1.2 İlköğretimde Oyun ve Önemi.....	7
1.3 Oyun ve Özellikleri.....	10
1.4 Oyun Çeşitleri ve Sınıflandırılması.....	11
1.5. İlköğretimde Spor ve Önemi.....	16
1.6 Spor ve Özellikleri.....	17
1.7 Spor Çeşitleri ve Sınıflandırılması.....	19
1.8. Kaygı ve Tanımları.....	23
1.9. Başarı Algısı.....	26
Araştırmanın Amacı.....	31
Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	32
Araştırmanın Problemi.....	33
Alt Problemler.....	33
Araştırmanın Sayıtlıları.....	34
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	34
Temel Kavramlar.....	35

II. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....37

III BÖLÜM

YÖNTEM.....44

3.1 Araştırmanın Modeli.....44

3.2 Evren ve Örneklem.....45

3.3 Veri Toplama Araçları.....49

3.3.1 Sürekli Kaygı Envanteri (STAI- A TRAIT).....49

3.3.2 Başarı Algısı Envanteri-Çocuk Versiyonu.....51

3.4 Verilerin Toplanması52

3.5 Verilerin Analizi53

IV . BÖLÜM

BULGULAR.....54

V. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM67

Sonuç67

Öneriler.....71

KAYNAKÇA.....74

E K L E R.....

EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU87

EK-2 OYUN TERCİHİ FORMU.....88

EK-3 KENDİNİ DEĞERLENDİRME ANKETİ89

EK-4 BAŞARI ALGISI ENVANTERİ.....90

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: En Çok Bilinen Spor Oyunların Sınıflandırılması	22
Tablo 2: Örneklem grubuna dahil edilen Metropol İlçelerdeki Okulların Sosyo- Ekonomik Düzeyleri ve Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı	46
Tablo 3: Örneklemenin Cinsiyete, Ekonomik Düzeylerine, Spor Deneyim Sürelerine, Öğrenme Tercihlerine, Oyun Tercihlerine Göre Sayı ve Yüzde Dağılımları	47
Tablo 4: Başarı Algısı Alt Ölçeklerin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	51
Tablo 5: Başarı Algısı Alt Ölçeklere İlişkin Test-Tekrar Test Korelasyon Değerleri	52
Tablo 6: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin t testi sonuçları	54
Tablo 7: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ekonomik Düzeyleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin t testi sonuçları	55
Tablo 8: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ders Dışı Spora Katılma Durumu ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin t testi sonuçları	55
Tablo 9: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Spor Deneyim Süreleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin n Sayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları	56
Tablo 10: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Spor Deneyim Süreleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	56
Tablo 11: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin n Sayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları	57
Tablo 12: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	58
Tablo 13: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Tercihleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin n Sayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları	58
Tablo 14: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Tercihleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	58
Tablo 15: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin t testi sonuçları	59
Tablo 16: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin t testi sonuçları	60
Tablo 17: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ders Dışı Spor Etkinliklerine Katılımları ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin t testi sonuçları	61

Tablo 18: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Spor Deneyim Süreleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin n Sayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları	62
Tablo 19: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Spor Deneyim Süreleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	62
Tablo 20: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin n Sayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları	63
Tablo 21: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 22: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Tercihleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin n Sayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları	64
Tablo 23: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Tercihleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	64
Tablo 24: Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon (r) Değerleri Tablosu	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Oyunların Genel Olarak Sınıflandırılması	15
Şekil 2: Oyundan Resmi Olan Sportlara Fiziksel Aktivitenin Değişimi	19

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Gelecekte toplumda sorumluluklar yüklenecek bireylerin iyi alışkanlıklar edinmesinde, gerek bireyler arası, gerek toplumlar arası iyi ilişkiler kurulmasında ve devam ettirilmesinde ve barış içinde mutlu bir şekilde yaşanması için beden eğitimi ve spora önem verilmesi gerekir. Beden eğitimi ve spor iradeyi güçlendirir ve bireyin kendine güvenini kazanmasını sağlar. Dolayısıyla bireyin kişiliğinin gelişmesine yardım eder (Cashmore, 2008).

Beden Eğitimi ve Spor, genel olarak ferdi yönden insanın sağlığı, karakter gelişimi, morali ve verimliliği; milli yönden sağlam, güçlü, ortak duygu ve davranışları yüksek bir insan gücü potansiyeli ve varlığı ile doğrudan ilgili en etkili bir eğitim ve sağlık faaliyetleridir İnsanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek ve iradesini güçlü kılmak beden eğitimi ve sporun temel amaçları arasında yer aldığı gibi aynı zamanda sosyal ve ekonomik kalkınmanın temel unsurları arasında yer alırlar (Akyol, 1983).

Hareket, fiziksel aktivite, egzersiz, beden eğitimi, jimnastik ve oyunun en önemli amacı, çocuk ve gençlerin yaşamları süresince fiziksel olarak aktif olmalarına yardımcı ve yönlendirici olmaktır. (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2001; Hazar, 2000). Hareket eğitimi, beden eğitimi ve oyun öğretimi programları; öğrencilerin aktif yaşam biçimine sahip olmaları ve bu durumu korumaları için, fiziksel aktivitelere katılmaktan zevk almayı, bu konuda bilgi, tutum, davranış, motor beceri ve güven geliştirmelerine yardımcı olmayı hedeflemelidir (Graham, Hale ve Parker, 2004). Bu; hareket, fiziksel aktivite, egzersiz, oyun ve spora katılan çocuk ve gençlerin geleceği, ülkemizdeki spor başarılarının geleceği ve spor kültürünün geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Okullarda ve spor kulüpleri alt yapılarında halen, sporlara katılmanın kendiliğinden yarar meydana getireceği, doğuştan sporcu olma ön yargısı, çocuklara otoriter liderlik yapma, sporun çocuklara kendiliğinden centilmenliği öğreteceği, kişilik kazandıracağı, güveni yapılandıracağı ve saygıyı geliştireceğine ilişkin yanlışlar veya yanlış inançlar bulunmaktadır. Çocukların ve gençlerin spor katılımlarını daha zevkli, basit, somut, kişisel gereksinimleri ve motivasyonlarına uygun yapmak, başarılı rol modelleri kullanmak, olumlu ve iyimser bir atmosfer yaratmak, onların doğalarına uygun yöntem ve stratejilere yer vermek, sağlıklı gelişimleri açısından oldukça önemlidir (Weinberg ve Gould, 2003).

Günümüzde çocuk ve gençler, hareket ve sportif becerileri kendi başlarına geliştirme fırsatına daha az sahiptir. Televizyon seyretme, bilgisayar oyunları, internet kullanma, güvenli açık alanların azlığı, dışarıda oynama olanaklarının olmayışı, çekingenlik, korku ve güvensizlik duyguları, fiziksel olarak aktif olmayı sınırlandırmakta ve hareketsizliğe bağlı çeşitli rahatsızlıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Graham, Hale, Parker, 2004; Weinberg ve Gould, 2003). Bu nedenle çocuk ve gençler düzenli fiziksel aktiviteye katılmaları yönünde teşvik edilmelidir. Çünkü düzenli olarak fiziksel aktiviteye katılım onların, motor beceri gelişimine ve fiziksel uygunluğa yardımcı olmakta, hedef belirleme, arkadaş edinme, stresle başa çıkma ve obeziteyi önleme gibi bilişsel, duygusal ve sosyal faydalar sağlamaktadır (Graham, Hale ve Parker, 2004).

Okullarda ve spor kulüpleri alt yapılarında çocuk ve gençlere daha sağlıklı, daha başarılı ve daha nitelikli bir eğitim-öğretim götürmemiz; eksikliği sıkça vurgulanan hareket, fiziksel aktivite, egzersiz, atletizm, jimnastik, beden eğitimi, oyun ve spor kültürümüzün geliştirilmesinde ve ülkemizin bu konulardaki geleceğinin güvence altına alınmasında büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda okullarımızdaki beden eğitimi derslerinin çağ dışı görünümü, sadece düzen alıştırmaları, bayrak törenleri ve bayramlara indirgenerek algılanışı değişmelidir. Birçok gelişmiş ülkede ilköğretimde ulusal standartlar belirlenmiş ve müfredat programları da buna göre düzenlenmiştir. Bu nedenle spor felsefemizi, spor politikalarımızı ve spor sistemimizi bu çağın gereklerine göre acilen gözden geçirmemiz ve çözüm önerileri geliştirmemiz gerekmektedir (Konter, 2008).

1.2. Oyun ve Sporun Eğitimsel Önemi

Günümüzde, bir çocuğun bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı gelişimi ve eğitimi için oyunun ve sporun önemli bir ihtiyaç olduğu kabul edilmektedir. Oyun ve spor, çocuğun fiziksel gelişimi, hareket gelişimi, zihin, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından önemli faydalar sağlamaktadır. Oyun ve spor, doğal bir öğrenme ortamı sunması bakımından çocuğun eğitimine katkı yapmaktadır.

Eğitim ve öğretimde, dikkati dağıtmadan öğrenilenleri uzun süre muhafaza edebilmek oldukça zordur. Özellikle oyun çağında olan ilköğretim öğrencileri için bu durum algılamayı ve öğrenmeyi engelleyebilmektedir. Bu bağlamda öğrenciyi pasif durumdan aktif duruma geçiren oyun ve spor etkinlikleri öğrencilere sunulan eğitim ortamının kalitesini artırma yönünde fırsatlar sunmaktadır. Diğer bir deyişle çocuğa kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı yaratmaktadır.

Eğitimde istenilen hedeflere ulaşabilmek için bireyin yetenekleri ve eğilimleri doğrultusunda en iyi olduğu alana yönlendirilmesi bireyin kendisini gerçekleştirebilmesi bakımından oldukça önemlidir. Eğitimciler oyun ve sporu, temel eğitimin tüm dallarında hem öğretim metodu hem de öğretim aracı olarak kullanabilmektedir. Oyun; çocuğun algılama, karar verme, hedef belirleme, zeka, strateji kullanma, dikkat ve konsantrasyon gibi bilişsel süreçleri üzerinde etkili olduğu gibi, kendine güven, motivasyon, gevşeme, rahatlama, stresle başa çıkma ve heyecanını kontrol etme gibi duygusal becerileri üzerinde etkilidir. (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2001; Hazar, 2000; Vannier, Foster ve Gallahue, 1973).

Öğrenmenin en iyi şekilde meydana gelmesini sağlayacak bütün bu koşullar oyun ve spor faaliyetleri aracılığı ile gerçekleştirilebilir. Çocuk; aktivitelerin içinde ve merkezinde olduğunda, çocukların bireysel gereksinimleri ve ilgiler dikkate alındığında, çocuklar konuları kendileri araştırdığında ve keşfetmelerine yardımcı olduğunda, çocukların tepki göstermelerine ve yaratıcı olmalarına olanak sağlandığında, çocuklarda ilgi ve istek uyandırıldığında, çocukların kendilerine olan güvenleri sarsılmadan yanlışları düzeltildiğinde ve çocuk öğrenme için kendisi çaba ortaya koyduğunda öğrenme daha iyi gerçekleşir. Öğrenme bu şekilde

gerçekleştğinde çocuk kendini daha güçlü hisseder, öğrendiklerini yaşama daha iyi aktarabilecek, başarının değerini daha iyi anlayabilecek, diğer insanları daha iyi takdir edebilecek ve sağlığını daha iyi koruyabilecektir (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2001).

Graham, Hale ve Parker'a (2004) oyun ve spor programlarının yararına ilişkin olarak aşağıdaki görüşleri ileri sürmüşlerdir:

- Teknolojik gelişimin meydana getirdiği hareketsizliğe ve obeziteye karşı yararlıdır.
- Beceri geliştirmede yararlıdır.
- Sosyal gelişim açısından yararlıdır.
- Fiziksel uygunluk (fitness) geliştirmede yararlıdır.
- Diğer konuların öğreniminde yararlıdır.
- Kişisel disiplin ve sorumluluk kabul etmede yararlıdır.
- Hedef belirlemeyi öğrenmede yararlıdır.
- Liderlik ve işbirliği ile ilgili deneyimlere sahip olmada yararlıdır.
- Kendine güven ve benlik saygısının gelişmesinde yararlıdır.
- Stres, kaygı, depresyonla baş etmede ve bunların azaltılmasında yararlıdır.

Hareket, fiziksel aktivite, egzersiz, oyun ve spor katılımıyla ilgili olarak yaş gruplarına göre performans, başarı, zevk alma ve sağlıkla ilgili sorunlar çok az araştırma konusu olmaktadır. Çocuk ve gençler aynı yaş grubunda bile birbirinden farklı güçlü ve zayıf yönler gösterebilir. Çocuk ve gençlerin yaş gruplarına göre özelliklerinin bilinmesi, beklentilerin gerçekçi bir şekilde oluşturulmasına, gerekli yaşam düzenlemelerinin doğru bir şekilde yapılmasına, eğitim-öğretim, hareket, egzersiz, antrenman, oyun ve spor yüklenmelerinin etkili bir şekilde düzenlenmesine yardımcı olur. Aşağıda değişik kaynaklardan yararlanılarak ilköğretim 1. kademe 7-12 yaş dönemi özellikleri üzerinde durulmaktadır (Başer, 1994; Çamlıyer ve Çamlıyer, 2001; Dimitrova, 1994; Gürhan ve Canel, 1998; Erden ve Akman, 1997; Günsel, 2004a; Günsel, 2004b, Raçev, 1992; Van Linger, 1997).

- 6-8 yaş çocuğunun dikkat ve algılaması sınırlıdır. Bu nedenle; basit, görsel, gösterimin olduğu, somut ve kısa açıklamalar kullanılmalıdır.

- 6-8 yaş çocuğu, sosyal öğrenme teorisini göre, izleyerek, taklit ederek ve model alarak öğrenme çok önemlidir. Bu nedenle; beceriler gösterilmelidir, videolar, resimler ve filmler kullanılabilir.
- 6-8 yaş çocukları kolayca dikkatlerini kaybeder ve dikkat bozulması yaşarlar.
- 6-8 yaş çocuğu benmerkezcidir ve takım çalışmasıyla ilgili duyguları zayıftır.
- 6-8 yaş çocuklarında takım veya grup çalışmalarının belirtileri gözükabilir, oyunlarda toplar daha amaçlı bir şekilde vurulur veya atılır, ancak bu yaş grubundaki çocukların yetenekleri pas alma, top sürme, topu ileriye vurma ve kaleye şut atma ile sınırlıdır.
- 6-8 yaş çocuklarının oyunlarında cinsel farklılıklar çok görülmez. Ancak oyun ve sporlara erken başlayanlar erken başlamayanlara göre daha çok deneyim elde ederler ve yönde farklılıklar oluşabilir. Bu durum, özellikle kızların oyun ve sporlara daha geç başladıkları düşünöldüğünde, onları dezavantajlı bir duruma düşürebilir. Bu nedenle, oyun içinde erkekler bayanlara göre daha girişimci davranabilir ve kızlar kendilerini biraz daha geri plana çekebilir. Oyun ve spora başlama yaşı ve deneyimlerle ilgili bu eksiklerin kapatılması için, kızların ayrıca çok çalışmaları zorunlu hale gelebilir.
- 6-8 yaş çocuğunun el göz koordinasyonu zayıf olduğundan uzaklıkları ayarlanmasında güçlük olabilir.
- 6-8 yaş grubunda fizyolojik gelişim açısından kızlar erkeklerden bir yıl daha öndedir.
- 6-8 yaş grubunda büyük kas grupları küçük kas gruplarına göre daha gelişmiştir.
- 6-8 yaş grubunun el göz koordinasyonu zayıf olduğundan tutma, atma, fırlatma, tekmeleme, çarptırma, sektirme gibi becerilerde güçlük yaşarlar.
- 6-8 yaş grubunda statik ve dinamik denge bir önceki döneme göre daha iyidir ve gelişmesini sürdürür.
- 6-8 yaş grubunda oyun teknikleri başarıyla oynayabilecek kadar gelişmiştir. Seviyelerine uygun bir oyuna katılarak sonuna kadar sürdürebilirler.
- 6-10 yaş çocuğunun tepki zamanları erişkinlerin yarısı kadardır.
- 6-10 yaş çocuğu zor ve karmaşık hareketlerden çabuk sıkılır.
- 6-10 yaşta vücut ağırlığı ile büyük kas guruplarının çalıştırılması önemlidir.
- 6-10 yaşta çocuğun bedensel gelişimi ile birlikte dayanıklılığı da artar.

- 6-10 yaş sporlara hazırlıkta oyun dönemidir. Bunun için koşma, atlama ve mücadele etme gibi aktiviteler uygundur.
- 6-10 yaş çocuğu için yetişkin kişileri (sporcuları) model alma ve cinsiyetine ilişkin uygun rolleri öğrenme ve geliştirmede önemli olur.
- 6-10 yaş çocuğu için vicdanlı, insafli, haklı, adaletli ve sportmen olmayla ilgili değerlerin yerleştirilmesi önemlidir.
- 8-10 yaşta okuma, yazma ve işlem yapma yetenekleri gelişir.
- 8-10 yaş çocuğunun kendi kararlarını vermesi ve sorumluluk almasına olanak sağlanırsa, kişisel bağımsızlık kazanmalarına yardımcı olunur. Böylece takım becerilerinin yanında ilerde gerekli olacak bireysel beceriler ve girişimciliğin de temeli atılabilir.
- 8-10 yaş grubu çocukları daha fazla takım olma ve takıma katılma isteği gösterirler.
- 8-10 yaş çocuklarının oyunda top kontrolü, topu atıp tutma becerileri dikkate değer bir düzelme gösterir.
- 8-10 yaş çocukları, daha önceki yaş grubundakilere göre, becerilerinin farkında olarak ve daha amaçlı bir şekilde çalışabilir.
- 8-10 yaş çocukları, basit kombinasyonları olan takım çalışmaları yapılabilir.
- 9-11 yaş grubu çocuklar dış görünüşe önem verirler ancak dengeli beslenmeyi önemsemezler.
- 9-11 yaş arası az sayıda da olsa kızlar regl görmeye başlar.
- 9-11 yaş grubunda karşı cinse karşı ilgi, dalga geçme, takılma, vurma şeklinde ortaya çıkar.
- 10-12 yaş bedensel gelişimin durakladığı bir dönemdir.
- 10-12 yaşta hormon değişimleri çocuğu psikolojik olarak çok etkiler. Duygular sürekli değişebilir.
- 10-12 yaş öğrenmenin çok etkili olduğu bir dönemdir. Zihinsel gelişme hızlıdır. Çocuk birçok şeyi kolayca öğrenebilir. Ancak, soyut kavramlardan çok somut kavramlar önemlidir.
- 10-12 yaş çocuğunda bir önceki döneme göre daha uzun dikkat ve konsantrasyon görülür. Bu nedenle, oyun ve sporlarda teknik bilgilerle teknik gelişim sağlanabilir.

- 10-12 yaş çocuklarında macera arama hevesi dikkat çekicidir ve rizikoyu severler. Bu nedenle, öğretmenler ve diğer uzmanlarda eğitim-öğretim ortamlarında gerekli önlemleri almalıdır.
- 10-12 yaş çocuklarına görev ve sorumluluklar verilerek, iş bölümü, paylaşma, takım oyunu gibi kavramları öğrenmelerine yardımcı olunabilir.
- 10-12 yaşta grup içinde düşünceleri söyleme, paylaşma, grupla ilgili gelecek planları yapma ve grubun parçası olma önemlidir.
- 10-12 yaşta farklı düşüncelere ve görüşlere saygı gösterme öğretilir.
- 10-12 yaş çocukları kendilerini diğerleriyle karşılaştırmaya daha eğilimlidirler.
- 10-12 yaş çocukları takım olarak hedefleri takip etme yeteneğindedirler.
- 10-12 yaş çocukları kendi hareketlerin kontrol edebilir ve oyun performanslarını düzeltmek için bilinçli çalışabilir.
- 10-12 yaşta çocuk, saha büyüklüğüne, off-side gibi oyun kurallarına ve belirli oyun sisteminde oynamaya (4-3-3, 4-4-2 gibi), top kendi takımlarında olduğunda ve rakip takımda olduğunda nasıl oynamaları gerektiğine ve bu konularla ilgili ilkelere alışkanlık kazandırılabilir.
- 11 yaşta bir takımda oynanabilir, teknik beceriler gelişmiştir ve oyun içinde derinlik kazanmaya vurgusu başlatılabilir.
- 12 yaşa kadar kızlarla erkeklerin fiziksel ve zihinsel gelişimleri paralel göstermektedir.
- 12 yaşına kadar kızlarla erkeklerin oyunlara ve sporlara karşı tutumları benzerlik gösterebilir. Bu yaşa kadar erkeklere uygulananlar kızlar için de geçerlilik taşır.

1.3 İlköğretimde Oyun ve Önemi

İlköğretim kurumları, çocuğun yaşına ve gelişimine uygun programlı olarak eğitim yapan kurumlardır. İlköğretim 6–14 yaşlarındaki çocukların eğitim öğretimini kapsar. İlkokulda oyunların amacı, çocukların becerikli ve bilgili oyun oynayıcıları olmalarına yardımcı olmaktır. İçerik, mümkün olan her hareket konusunun kombine edilmesine dayanır.

Oyun, ilköğretim sürecine birçok katkılar sağlamaktadır. Bu katkıların boyutları tutum ve davranış değiştirmeden, gelecek için yeni rolleri öğrenmeden, ders ortamının daha iyi kontrol altına alınması ve disiplin problemlerinin etkili çözümünden, beceri geliştirmeden, karmaşık problemleri basite indirgeme, analitik olma ve problem çözme becerisi geliştirmeden öğrenmede çok önemli bir etkiye sahip olan motivasyona kadar çok boyutluluk gösterir. Bir başka deyişle, oyun çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel birçok gelişim şekillerine önemli katkılar sağlamaktadır. Oyunlar yoluyla öğrenme çocuğun gelecek öğrenmelerini de kolaylaştırır ve yeni konuları öğrenmelerine daha çok motivasyon sağlar. Oyun, çocuklara doğal bir motivasyon sağladığı gibi öğrenmede hazırbulunuşluklarını da artırır. Öğretme-öğrenme ortamı çocuğun ilgi ve gereksinimlerine göre düzenlendiğinde çocukların öğrenmeleri daha etkili olur. Oyun oynamadan kendini alamayan ve oyun gereksinmesi içinde olan çocuk için oyun doğal bir öğrenme ortamı sağlar. Oyun çocuklara güvenli bir ortamda deneme-yanılma olanaklarını sağlayarak sağlıklı bir ortamda öğrenmelerini çabuklaştırabilir. Öğrenen bir çocukta, yeni tekniklerin kullandığı ve geliştirildiği, yeni alışkanlıkların kazanıldığı, yeni davranışların ve tutumların kazanıldığı, öğrenilenlerin kullanıldığı ve genellemelerin yapılabildiği, sosyal becerilerin ve iletişim şekillerinin geliştiği, çevreyle ve çevredeki insanlarla daha çok ilgilenilmeye başlandığı gözlenmektedir (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2001). Bu nedenle, çocukların eğitim öğretim müfredatları içinde oyunlara yer verilmesi sadece hareket eğitimi, beden eğitimi gibi konular için değil, fen eğitimi, sosyal bilgiler ve matematik gibi diğer ders konuları için de büyük önem taşır.

Oyun, kuramsal bilgi ile uygulama arasında önemli bağlar kurarak öğrenimi kolaylaştırır. Aslında oyun çocuk için bir öğrenme laboratuvarı gibi işlev görür, oyun çocuğun bir öğrenme eylemidir (Pehlivan, 2005). Çocuk oyun yolu ile deneyim kazanır, yaşam için gerekli olan davranış bilgi ve becerileri oyun sırasında doğal olarak öğrenir (Erden, 2001). Oyunda çocuğun duygusal, bilişsel, sosyal ve fiziksel durumunu, kişilik, zeka, yaratıcılık ve sağlıkla ilişkili bazı özelliklerini gözlemlemek mümkündür. Bütün bunlara ek olarak, erken yaşlarda oynanan oyunların çocuklarda bilimsel merakın, araştırmanın, ilgi ve motivasyonun uyandırılmasında da önemli bir işlev gördüğü ileri sürülebilir. Oyun çocuğun algılama, karar verme, hedef belirleme, zeka, strateji kullanma, dikkat ve

konsantrasyon gibi bilişsel süreçleri üzerinde etkili olduğu gibi, kendine güven, motivasyon, gevşeme, rahatlama, stresle başa çıkma ve heyecanını kontrol etme gibi duygusal becerileri üzerinde de etkilidir. Bunların yanında oyun; çocuğun kas grupları, eklem, kemik ve tendonlar, vücut sistemleri, bağışıklık, kuvvet sürat, dayanıklılık, hareketlilik, esneklik, koordinasyon ve beceri gibi fiziksel-fizyolojik süreçleri üzerinde etkili olduğu gibi, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, grup birliği, liderlik, sorumluluk alma, iletişim gibi sosyal becerileri üzerinde de etkili olmaktadır (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2001; Hazar, 2000; Graham, Hale ve Parker, 2004).

Oyun öğrenmeyle ilişkili olarak içinde birçok etkinliği barındırır:

- Oyun açık uçludur, çocuk için sadece tek bir doğru cevabın içinde olduğu bir seçenek değildir.
- Çocuğun yakın ve uzak çevresini tanımasında etkilidir.
- Oyun ezberci olmaktan çok değişik düşünceleri ve yaratıcılığı zorlar.
- Oyun deneyimleri karmaşık süreçleri içerir.
- Oyunda aktif öğrenme söz konusudur.
- Oyun kişilerin etkileşimine ve paylaşımına olanak sağlar.
- Oyunda sezinleme, tahmin yürütme, gülme, neşelenme ve heyecan vardır.
- Oyunlar rekabetçiliğin yanı sıra işbirlikli öğrenme şekillerinin kavranmasına ve yerleştirilmesine olanak sağlar.
- Çocuk kendi öğrenme sürecinde kendisi kontrol sahibi olur.
- Oyun çocukların becerilerinin geliştirilmesine, mücadeleci ve bağımsız olmalarına yardımcı olur.

(Graham, Hale and Parker, 2004; Pehlivan, 2005; Wasserman, 1992).

Oyunların sadece oynanmasına değil, müfredata uygun beceri gelişimine dikkat edilmelidir (Graham, Hale ve Parker, 2004; Williams, 1992, 1994 ve 1996). Özellikle ilköğretimde çocuklar, öncelikle temel becerileri öğrenmeli sonra bu becerileri değişen çevre koşulları içinde kullanmalı, daha sonra da değişen çevre koşulları içinde becerileri kombine etmeyi ve strateji kullanmayı öğrenmelidir. Bundan bütün temel beceriler öğretildikten sonra beceriler kombine edilmeli ve

stratejiler kullanılmalı gibi bir sonuç da çıkarılmamalıdır. Çocuklara çeşitli oyun fırsatları sağlanabilir. Kazanma ve kaybetme durumları, bir çocuğu veya grubu diğerlerinden daha iyi ve daha kötü olarak değerlendirilmesine yol açtığından, yarışmasal oyunlarla işbirlikli oyunların dengeli tutulmasına, öğrenmenin ve gelişim kaydetmenin önemine dikkat edilmelidir. Genel olarak, çocuklar temel becerileri öğrenecek, bunları oyunlar içinde kullanacak, daha sonra da bunları sporlara aktaracaklardır. Bir sınıf için oyun planlanırken; oyunun amaçları, istenen beceri düzeyi, çocukların becerileri ve ilgileri, oynanılan alan, malzemeler ve öğretmenin kendi özellikleri dikkate alınmalıdır. Bütün bu sayılan özellikler çocukların özellikleriyle uyumlu olmalıdır. Çocukların becerilere sahip olmadıkları oyunları onlara oynatma yarardan çok zarar da getirebilir. Öğretmen çocuğun zevk alacağı ve başarılı olacağı oyunları planlarken yukarıda sayılan bütün özelliklere dikkat ederek onlara yardımcı olmalıdır (Graham, Hale ve Parker, 2004).

1.4 Oyun ve Özellikleri

Oyun; özgür, olağan yaşamın dışında, ciddi olmayan ancak oyuncuyu yoğun ve bütün bir şekilde içine çeken, materyal bir çıkar ve bir kazançla ilgili olmayan, düzenli bir şekilde ayarlanmış kurallara göre yürütülen, kendi içinde zaman ve alan sınırlarına sahip, sosyal grup şekillenmelerini teşvik eden, kılık değiştirerek veya diğer araçlarla kendini gizlilikle çevreleme eğiliminde olan bir aktivitedir (Huizinga, 1950). Oyun çocuğun hareket ve gelişim gereksinmelerini karşılayan doğal bir yöntem olarak düşünülebilir. Oyun çocuğun iç ve dış dünyasının farkına varmasına olanak sağlayan bir araçtır. Öğrenme sürecini doğal olarak kolaylaştırmada oyun çok önemli yere sahiptir (Barnet, 1991; Hazar, 2000; Mechling, 1991).

Oyun, insanın evrensel kültüründe önemli bir yere sahiptir. Oyun, farklı kültürlerin fiziksel etkinliklere karşı tutumlarına bağlı olarak değişik şekiller veya çeşitlilikler kazanabilir. Oyunlarla kültürler arasında bir etkileşim söz konusudur. Oyunların özelliklerine ilişkin olarak aşağıdaki görüşler ileri sürülmüştür:

- Oyun, kişilerin özgür seçimleriyle uğraştıkları bir aktivitedir.
- Oyun, diğer aktivitelerden alan ve zaman içinde farklılık göstermektedir.
- Oyun, sonuçla ilgili olarak belirsiz bir aktivitedir.

- Oyun, maddi bir kazançla ilgili üretici olmayan bir aktivitedir.
- Oyun, aktivite amacının kalıtsallığı anlamında yararlanır, sonucun diğer oyunlar üzerinde bağlayıcılığı yoktur.
- Oyun, aktivitenin gidişi içinde gelişen kurallarla yönetilir.
- Oyun sona erdiğinde, kişilerin zorunlu olarak özdeşleşmediği ancak inandırıcı rolleri içerir, kılık değiştirerek inandırıcılık söz konusudur. (Huizinga, 1950; Caillois, 1961; Loy, 1968; Loy, 2002).

1.5 Oyun Çeşitleri ve Sınıflandırılması

Oyun konusunda çalışan bilimciler oyunları farklı şekillerde sınıflamalarına karşın bunlar arasında oldukça benzerlikler de vardır. Caillois (1955), Huizinga'dan (1950) yararlanarak oyunları önce iki (Paida: ruha, duyguya ilişkin-spirit ve Ludus:değişik oyunlar içinde dominant olan davranışlar) ve sonrada (Yarışma, Şans, Taklit ve Macera) olarak dört farklı şekilde değerlendirmiştir. Paida daha çok eğlenme, zevk alma, gülme, kendiliğinden davranış, neşe ve eğlenme gibi içsel dünya ve duygulara ilişkin olarak tanımlanırken; Ludus birçok oyunlarda görülen daha çok disiplin, antrenman, beceri, kurallar, engeller ve kabul etme gibi daha ciddiyeti içeren davranışlardan meydana gelmektedir. Paida ile Ludus arasında kendiliğinden olma ile planlı-programlı olma arasında değişimin olduğu söylenebilir.

Yarışma oyunları (Agon): Yarışmacılar arasında yüzeysel olarak yaratılan eşitliklere ve hakim olarak mücadelelere dayanan oyunlardır. Böylelikle ideal karşılaşma koşullarının yaratıldığına ve sonucun başka bir durumla değil de kişilerin mücadeleleriyle ortaya çıktığına inanılır. Örneğin; sürat, kuvvet, dayanıklılık gibi... Agonda (yarışmacı oyunlarda) mükemmelliğe ulaşma ve saygınlık elde etme motivasyonu vardır. Örneğin; katılanların adanmaları, konsantre olmaları, antrenman ve uygulamalara katılmaları vb... Yarışma oyunları, düzensiz yarış ve mücadelelerden, daha düzenli, disiplinli ve kurallı olanlara doğru değişebilir. Diğer bir ifadeyle; resmi olmayan, yarı resmi ve resmi olanlara kadar farklılaşabilir. Örneğin; ragbi, atletizm, boks, güreş, futbol, basketbol, voleybol, hokey vb... (Alderman, 1974, Caillois, 1955).

Şans oyunları (alea): Büyük ölçüde yarışma oyunlarının tersidir, dışsal kontrolle meydana getirilen eşitsizliğe dayanır. Kişilerin oyun üzerinde kontrolleri yoktur. Bir rakibi yenmeden çok; kişinin kader ve kısmeti gibi inandıkları, kişinin kendi kontrolünden çok dışsal kontrollerin etkisiyle meydana gelen bir oyundur. Rakip söz konusu olduğunda meydana gelen kazanmada da bunun şansla meydana geldiği düşünülür. Örneğin, zar ve rulet gibi. Loto ve toto gibi oyunlarda kişi pasif bir durumdadır ve sonucun nasıl oluşacağını pasif bir şekilde bekler, beceriye ve becerilerin sergilenmesine gereksinim yoktur. Bu özelliği ile şans oyunları yarışma oyunlarında bulunan bütün özellikleri reddeder. Herhengi bir antrenmana, adanmaya, fiziksel hazırlık, teknik hazırlık, taktik hazırlık ve psikolojik hazırlık şekillerine gereksinim yoktur. Şans oyunlarının kişi için çekici yanı, sonuç olumlu olduğunda kişilerin hayatları boyunca mücadele ve çaba sarf ederek elde edemeyecekleri para miktarlarına sahip olmalarıdır. Şans oyunları hiçbir hazırlık şekli, adanma, çaba ve mücadeleyi gerektirmediğinden oynayanların hepsinde yarışma oyunlarına göre daha çok eşitlik oluştuğu ileri sürülebilir. Bu nedenle hiçbir beceriye sahip olmayanlar için şans oyunları daha da çekici olabilir. Ancak, kart oyunları saf bir şans oyunu değildir. Bunlar şans oyunları (alea) ile mücadele oyunlarının (agon) ilginç bir karışımıdır. Örneğin; briç ve poker gibi oyunlarda şansın yanı sıra kişi yoğun bir çaba da ortaya koymaktadır. Şans ve mücadele oyunları kişileri, psikolojik olarak, çoğu kez gerçek yaşamda olmayan bir eşitlik içine koymasına karşın gerçek yaşamdaki tekrarlar ve sıklıkların çok daha karmaşıklık içinde olduğu söylenebilir. Özetle şans oyunları, yazı tura, fırlıdak ve ruletten, loto ve toto kadar değişebilir vb... (Alderman, 1974, Cailois, 1955).

Taklit oyunları (Pretnese, Mmicry): Kişi gerçekte olmamasına karşın bir şeyi veya birini taklit eder. Burada gerçek yaşamın imgesel olarak canlandırılması da söz konusu olmaktadır. Bütün oyunlarda, yaşamdan ayrı ve geçici olarak bir yanılısama, bir imgeleme dünyasına dalış ve bir kopuş söz konusudur. Cailois'e (1955) göre özellikle mimikleri kullanarak yapılan taklitler, oyunun ilkel, temel ve yarı içgüdüsel doğasını yansıtmaktadır. Taklitler çeşitli rolleri, kılık değiştirmeleri, maskeleri ve gizlilik içinde olmayı, bir başka biri olmayı veya diğerlerini başka biri olduğuna ikna etmeyi de içermektedir. Bu durumları özellikle çocukların spor aktivitelerinde veya spor öncesindeki oyun aktivitelerinde görebiliriz. Örneğin, çocuklar bir boksörü, bir güreşçiyi, bir futbol oyuncusunu, bir jimnastikçiyi vb...

taklit edebilirler. İnandırma, yalandan yapma, rol yapma, sinema, tiyatro vb... taklit, gösteri ve rol oyunlarına örnek olarak gösterilebilir (Alderman, 1974, Cailois, 1955).

Heyecan-Macera Oyunları (Vertigo, İlinx): Birçok kişi; heyecan oyunlarında var olan kontrolsüzlük hislerini yaşamayı, baş dönmesini, riski ve coşkuyu aramaktadır. Heyecan-macera oyunları; salıncak, dönme dolap, radar, trombolin ve çarpışan araba gibi aktivitelerden, uzay dalışları, dalgıçlık, sörf, motosiklet ve otomobil yarışları, dağ tırmanışları, cinmastikte ve kayakla atlayışlara kadar farklı sporları içerebilir. Sallanma, dönme, kayak, uzayda dalma, dağ tırmanışları, jimnastik, dalgıçlık, trombolin vb... heyecan-macera oyunlarına örnek olarak verilebilir (Alderman, 1974, Cailois, 1955).

Orlick (1978)'e göre oyunlar; yarışmasal, kişisel, işbirlikli ve bunların karışımına dayalı olarak organize edilebilir. Kanadalı spor psikoloğu Terry Orlick, oyunun nasıl organize edildiğinin dominant tepkilerin ne olacağı üzerinde etkili olduğunu ileri sürmüştür. Yarışma ve işbirliği farklı kombinasyonlarda organize edilebilir. Böylece; fiziksel aktivite, oyun ve sporlara katılanların potansiyellerini tanımalarına yardımcı olunabilir. Oyunlar, bütünüyle yarışmacı olanlardan bütünüyle işbirlikli olanlara kadar değişik şekillerde düzenlenebilir. Çocuk ve gençlere liderlik yapanlar, oyunların doğası ve kombinasyonlarını anlama ve uygulamada becerikli olmalıdır. Orlick (1978) oyunları 5 farklı şekilde ele almıştır;

1) Yarışmacı Araçlarla Yarışmacı Sonuçların Olduğu Oyunlar: Oyunun başlangıcından sonuna kadar amaç, birini veya diğerlerini yenmektir. Örneğin; 100 metre yarış, duvara kadar kim birinci gelecek veya belirli bir mesafeyi kim önde tamamlayacak gibi.

2) İşbirlikli Araçlarla Yarışmacı Sonuçların Olduğu Oyunlar: Kişiler kendi grupları içinde işbirliği yaparak diğer gruba karşı yarışır. Örneğin; futbol, hentbol, basketbol, voleybol gibi. Gruptaki kişiler becerilerini koordine ederek diğer grubu yenmeye çalışır. Elbette bütün grup üyelerinin yardımlaşmada bulunması da zorunlu değildir (bağımsız veya isteğe bağlı yardımlaşma girişimleri de söz konusudur). Örneğin; bir futbol oyuncusu topu rakibinden kaparak doğrudan kaleye gol atmaya yönelebilir. Benzer şekilde bir basketbolcu topu çalarak potaya gidebilir,

bir voleybolcu arkadaşlarıyla pas yapmadan topu rakip alanda gördüğü boşluğa bırakabilir. Oyuna katılan bir çocukta, arkadaşıyla işbirliği seçeneği yerine o anda doğrudan topa vurarak, grubuna puan kazandırmayı amaçlayabilir. İşbirliği zorunluluğunun daha da kesin bir duruma getirilmesi için oyuna ek kurallar da getirilebilir. Örneğin; bir kez pas yapmadan kaleye, potaya, topu karşı tarafa vb... atmak olmayacak gibi.

3) Kişisel Araçlarla Kişisel Sonuçların Olduğu Oyunlar: Bir veya birden fazla kişi, işbirliği veya yarışmacı yönergeleri, kuralları ve yaptırımları takip etmeden kişisel hedeflere yönelebilir. Örneğin; kendi başına kros ve koşular, yüzme ve egzersizler gibi, çocuğun kendi başına deniz kenarında kale yapması veya evinin bahçesinde kendi başına oynaması vb... Kişi oyuna kendi başına karar verir, oyuna istediği zaman başlar ve oyunu istediği zaman bitirir.

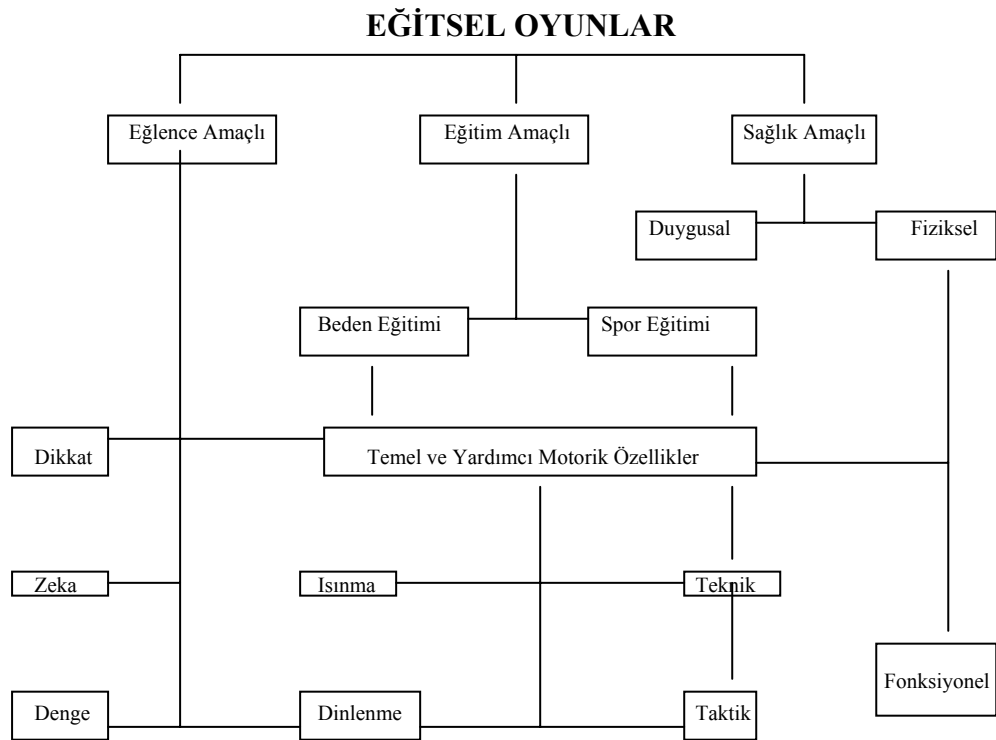
4) İşbirlikli Araçlarla Kişisel Sonuçların Olduğu Oyunlar: Kişiler kendi hedeflerini başarmak için birbirleriyle işbirliğine gidebilir. Örneğin; iki oyuncu birbirini izleyerek birbirlerine geri bildirim verebilir. Böylece, her iki oyuncu da kendi becerilerini geliştirebilir.

5) İşbirlikli Araçlarla İşbirlikli Sonuçların Olduğu Oyunlar: Kişiler oyunun başlangıcından sonuna kadar birbirlerine yardımcı olurlar. Herkes ortak hedef doğrultusunda çaba harcar. Kişiler hem araçları hem de sonuçları paylaşır. Örneğin; voleybolda kişiler topla üç pas yaparak topu karşı tarafa atar. Top yere düşürülmeden, kaç kez karşı tarafa üç pas yapılarak gönderilebilir şeklinde bir kural konularak ortak hedef oluşturulabilir. Netin her iki yanında bulunan kişi sayısı üçe düşürülebilir. Benzer şekilde, futbolda gençler çember oluşturur ve topu yere düşürmeden kaç kez pas (her bir kişinin bir tek kerede bir vuruş yapma koşuluyla) yapılabilir kuralı getirilir. Top tek vuruşta pas olarak kullanılmalıdır veya iki dokunuş kuralı da getirilebilir.

Orlick'in (1978) yukarıda açıklanan oyun sistematiği eğitim-öğretim ortamları için oldukça yararlı olabilir. Örneğin, çocuklara doğumdan yetişkinliğe kadar nasıl oyunlar, hangi tipte oyunlar oynatılmaktadır? Oyun sadece bir oyun değildir. Oyun motorsal, bilişsel, duyuşsal ve sosyal sonuçları olan bir etkinliktir.

Çocuklara oynatılan oyunlarda; onların yaş gruplarına ve oynatılacak oyunların özelliklerine dikkat etmeden hareket edilirse yararlı olmadan çok zararlı sonuçlar da ortaya çıkabilir. Örneğin; erken yaşlarda aşırı yarışmacı oyunlar oynayan çocuklar, kıskançlık, kızgınlık, saldırganlık, stres gibi duygular geliştirebilir. Kendine güven, benlik imajı ve saygısı gibi problemler yaşayabilir. Ne yazık ki, çocuklara oynatılan oyunların, oyun kitaplarında yer alan oyunların, eğitim programlarında ve müfredatlarda yer alan oyunların daha çok yarışmacı karakterde oldukları düşünüldüğünde, oyunların gerçek anlamda çocuklar için yararlarının sınırlı kaldığı ve çoğu kez de çocuklara zarar verici olduğu ileri sürülebilir.

Şekil 1: Oyunların Genel Olarak Sınıflandırılması



Kaynak: Hazar, M. (2000). Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim. Ankara: Tutubay Yayınları, s.29.

1.6 İlköğretimde Spor ve Önemi

İlköğretimde çocuklar çok aktiftir ve doğalarından gelen hareket etme gereksinimleri vardır. Çocukların hareket etme gereksinimlerini karşılarken, gelecek yetişkinlik yaşamları için de hareket etme alışkanlıklarını geliştirir. Kişilerin fiziksel aktivite, hareket eğitimi, oyun öğretimi ve spor programlarına katılmaları, önce bir çocuk daha sonra bir genç ve daha sonra da bir yetişkin olarak, zevk duydukları ve yaşamlarına yardımcı olacak deneyimler elde edecekleri olanaklar sağladığı için de önem taşır (Graham, Hale ve Parker, 2004).

Kaliteli hareket, fiziksel aktivite, egzersiz, beden eğitimi, jimnastik ve oyunun en önemli amacı, çocuk ve gençlerin yaşamları süresince fiziksel olarak aktif olmalarına yardımcı ve yönlendirici olmaktır. Çünkü, düzenli fiziksel aktiviteye katılım, şişmanlığı (obeziteyi) önlemekte, motor beceri gelişimine ve fiziksel uygunluğa yardımcı olmakta, hedef belirleme, arkadaş edinme ve stresle başa çıkma gibi bilişsel, duygusal ve sosyal yararlar sağlamaktadır (Graham, Hale ve Parker, 2004). Çok boyutlu eylemde bulunan bir varlık olan çocuk için, hareket eğitimi ve oyun öğretimi de çocukların doğalarına uygun olarak çok boyutlu amaçlar taşımaktadır.

Hareket eğitimi ve oyun öğretimine ilişkin programlar; 1) çocuğun kendi kapasite ve yetenekleri doğrultusunda özelliklerin geliştirip daha öteye gitmesi, 2) sorumluluk ve paylaşma duygularının gelişmesi, 3) haklar ve görevlerle ilgili bilincin oluşması, 4) kendine ve diğerlerine saygılı olmanın öğrenilmesi açılarından oldukça önem taşır (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2001; Vannier, Foster ve Gallahue, 1973).

Hareket, fiziksel aktivite, egzersiz, oyun ve sporlara düzenli katılım aşağıda belirtilen konulara yardımcı olabilir (Weinberg ve Gould, 2003):

- kendini kontrol etme
- olumlu vücut imajı
- seksüel tatmin
- iyilik duyguları
- iyimserlik
- çalışma verimi

- kızgınlık, saldırganlık ve düşmanlıkla baş etme
- stres, kaygı ve gerginliğin aşağıya çekilmesi
- karışıklığın azaltılması
- depresyonla başa çıkma
- fobileri yenme ve
- çalışma yanlışlarının azaltılması.

1.7 Spor ve Özellikleri

Spor, Yunancada 'Agon' adı verilen yüksek düzeyde yarışmacılık taşır. Spor; rekabet ve yarışmacılık ruhuna eşlik eden onurlu olma, ün ve zaferi takip etmeyi içermektedir. Spor, aynı zamanda, resmi bir yapıyı ve karmaşık motorsal özellikleri gerektirmektedir (Berger, Pragman ve Weinberg, 2002; Fink, 1979; Slowikowski ve Loy, 1993). Çeşitli sporların gereksinim duyduğu motor beceriler, birbirlerinden farklılık göstermesine rağmen, resmi sporlar ortak özelliklere de sahiptirler. Sporlar, bütün bunlara ek olarak, sporcuların zorunlu olarak takip ettikleri yapılandırılmış takım çalışmalarını ve kurallarını içerir. Birçok spor şekilleri; antrenörleri, yüksek düzeyde fiziksel becerileri, strateji ve taktikleri, görel olarak dengelenmiş eşit düzeylerde olan yarışmacıları ve sonuçların kazananla kaybedeni belirlediği özellikleri gerektirir (Berger, Pragman ve Weinberg, 2002).

Spor, oyunda bulunan özellikleri taşımaktadır. Spor, ideal olarak kendi içinde oyun bileşenini taşır ve bir yarara dönüktür. Bir kişinin teorik olarak oyuna katılımı, dışsal ödüller için değil (örneğin; paralar, kupalar, madalyalar vb.); içsel zevkler içindir. İçsel zevkler arasında; fiziksel beceri geliştirme, kendini usta veya becerikli hissetme, hareketler aracılığıyla bir sevinç veya heyecan yaşama, mücadele ve karşı koymayla ilişki doyum ve sosyal etkileşimin verdiği keyif sayılabilir. Spor ve oyunun her ikisi de heyecan yaşamayı ve sonuçların belirsizliğini içermektedir. Ancak, bunların yoğunlukları oyun ve sporda farklılaşabileceği gibi oyunların ve sporların kendi içlerinde de farklılaşabilir (Berger, Pragman ve Weinberg, 2002; Gutmann, 1988; Schmitz, 1979).

Spor katılımının en önemli hedefi kazanmaktır. Bunun için birçok sporcu fiziksel, teknik, taktik ve psikolojik becerilerini geliştirmek için çok yoğun çalışma programları içine girmektedir. Sporda kazanmaya yapılan aşırı vurgu, spor katılımında içsel nedenleri, içsel motivasyonu ve içsel zevki yok edici olabilir (Berger, Pragman ve Weinberg, 2002; Figler ve Whitaker, 1991).

Meier'e (2002) göre sporun gerekli görülen birçok özellikleri arasında şunlar sayılabilir;

- Spor; mücadele, yarışma ve çatışma (conflict) içermektedir. Bunun çözümü zekice taktik ve stratejilerin kullanılmasına bağlıdır.
- Spor; alan, zaman ve bazı ek sınırlamalara dayalı kurallarla yönetilir.
- Spor; özgür, gerekli ve gerçek olmayandır.
- Spor, ciddi veya önemsiz olabilir.
- Spor; fiziksel mükemmelliğin gösterilmesinin hedeflendiği, fiziksel uygulama, beceri ve konumlanmayı gerektirir.
- Sporun özünde güdüler vardır. Bunlar dışsal maddi güdülerle olabileceği gibi, içsel güdülerle de olabilir.
- Spor, kaçınılmaz olarak sosyal ve ahlaki boyutlara sahiptir.
- Spor, birden daha fazla kişi ister veya alternatif olarak yalnız da uygulanır.
- Spor; sıralamayı, tabakalaşmayı, ligleri, grupları, organizasyonu ve kurumsallaşmayı gerektirir.
- Spor, kurallı-yarışmasal oyun (game) ve oyuna (play) benzerdir. Spor her ikisinin de bazı özelliklerini içerir.

1.8 Spor Çeşitleri ve Sınıflandırılması

Synder ve Spreitzer (1989) oyun (play), kurallı-yarışmasal oyun (game) ve sporu açıklamak için aşağıdaki şekli geliştirmişlerdir. (Şekil: 2), fiziksel aktivite, oyun ve sporun özelliklerinin, daha doğru ve daha tam bir şekilde belirlenmesine yardımcı olabilir. Kişi “toplumsal regreasyona” katıldığında, bunun daha çok bir olasılıkla oyun (play) ve kurallı-yarışmasal oyun (game) olacağı söylenebilir. Mahalle futbol takımında oynama “resmi olmayan” bir spor ve profesyonel bir takımda oynama ise “resmi spor” olarak ileri sürülebilir. Resmi spor katılımıyla, “profesyonel spor” kavramı, artan bir şekilde de işi çağrıştırmaktadır.

Şekil 2: Oyundan Resmi Olan Sportlara Fiziksel Aktivitenin Değişimi



Kaynak: Snyder, E. E., Spreitzer, E. (1989). Social Aspects of Sport. 2nd. Edition. New Jersey; Prentice-Hall, s. 121.

Sporlar kaba olarak bireysel ve takım olarak iki şekilde incelenebilir. Bireysel sporlarda çalışmanın takım sporlarında çalışmaya göre bazı kolaylıkları vardır. Bunlar arasında şunlar sayılabilir; (a) antrenör, spor psikoloğu ve sporcu arasında etkileşim sıklığının azalması ancak özel olarak ilgilenmenin artması, (b) bir sporcuyu daha çok ve sık olarak takip etme, müdahalede bulunma ve geri bildirim verme fırsatı, (c) karşılıklı beklentileri daha iyi anlama, karşılıklı olarak rollerin açıklığında, rollerin kabulünde ve rollerle ilgili performansların yerine getirilmesinde yanlış anlamaların azalması, (d) başarılabacak hedefler, yerine getirilecek antrenman yöntemleri ve stratejileri konusunda daha az antrenör ve sporcu çatışması (Kavussanu, Jowett ve Riise 2007). Birebir ilişkilerdeki yakınlık ve yoğunluk, bazı yararlar meydana getirebileceği gibi sakıncalı durumlar da yaratabilir. Oluşabilecek sakıncalı durumlar arasında şunlar sayılabilir; (a) motivasyon eksikliği, (b) kişilik çatışmaları, (c) güç mücadeleleri, (d) daha stresli durumların yaşanması, (e) olağan olan sorunların büyütülmesi ve olağan dışı olarak algılanması (Kavussanu, Jowett ve Riise 2007). Takım sporlarıyla çalışan antrenörlerin yerine getirdikleri roller arasında da farklılıklar vardır. Örneğin bir takım sporu olarak futbolda kişi sayısı 24-30 arasında olabilir. Bu durum antrenör veya antrenörlerin etkileşim sıklığını ve yakınlığını etkileyebilir. Bu nedenle takım sporlarıyla çalışan antrenörlerin sporcularıyla etkileşim kurmada, onlarla yakınlaşmada, zaman harcamada, enerji ve geri bildirim vermede bir denge kurması gerekmektedir (Kavussanu, Jowett ve Riise 2007).

Bireysel sporlarda antrenör sporcu ilişkilerinin düzeltilmesinde; hedef belirleme becerilerinin yerine getirilmesi, eğitimsel programlarla iletişim becerilerinin geliştirilmesi, sosyal destek ve karşılıklı ilişkiyle ilgili kuralların oluşturulması, yerine getirilecek rollerde uyumun sağlanması, başarı ve başarısızlık durumları için sorumluluk duygularının geliştirilmesi oldukça önemlidir (Kavussanu, Jowett ve Riise 2007). Takım sporlarında antrenör sporcu ilişkilerinin düzeltilmesinde ise sporcularla kurulan ilişkilere denge getirme, memnuniyetsizlik ve meydana çıkacak çatışmalarla ilgili belirtileri erken kavrama, olumlu ve işbirliğine dayalı ilişki oluşturma, ilişki geliştirme ve kaliteli müdahalede bulunma programları uygulamada büyük öneme sahiptir (Kavussanu, Jowett ve Riise 2007).

Bompa (1994), Gandelsman ve Simirnow'dan (1970) yararlanarak bütün sporları 7 grupta toplamıştır. Bunlar;

- koordinasyon ve becerilerin en üst düzeyde geliştirilmesini gerektiren tür (örn: jimnastik ve artistik patinaj gibi),
- dönüşümlü becerilerde üstün bir hız gerektiren tür (örn: koşu, kürek ve yüzme gibi),
- bir becerinin üst düzeyde kuvvetini ve hızını gerektiren tür (örn: halter, atma ve atlama gibi),
- rakiplerle yapılan yarışmalarda üst düzeyde beceriyi gerektiren tür (örn: takım sporları ve boks, güreş, judo ve eskrim gibi bazı bireysel sporlar),
- farklı ulaşım araçlarını üst düzeyde kullanmayı gerektiren tür (örn: yelken, binicilik ve motorsiklet gibi),
- düşük fiziksel yüklenme ve fiziksel katılım altında merkezi sinir sisteminin etkinliğini gerektiren tür (örn: atıcılık ve satranç gibi),
- çeşitli spor dallarındaki verimin birlikte gerçekleştirilmesini gerektiren birleşik sporlar (örn: dekatlon ve biatlon gibi).

Tablo 1: En Çok Bilinen Spor Oyunların Sınıflandırılması

TAKIM HALİNDE MÜCADELE OYUNLARI	RAKİPLER ARASINDA KARŞILIKLI VURMAYI GEREKTİREN OYUNLAR	TOPU SÜRMEYE VE SAVUNMAYA DAYALI TAKIM OYUNLARI	HEDEFE DOĞRU VURUŞLU OYUNLAR
1.Vücut ile engelleyici karakterde oyunlar -Amerikan Futbolu -Futbol -Hentbol (Salon ve Açık hava). -Rugbi, -Su topu	1.Tekli ve Çiftli Oyunlar -Bedmington -Tenis -Masa Tenisi 2.Takım Oyunları -Voleybol	-Kriket -Basketbol -Savurma Topu -Beyzbol	-Bilardo -Golf -Boccia
2. Vücut temasının olmadığı oyunlar -Basketbol -Hokey -Atlı Polo -Çim Hokeyi -Sepet Topu			

Kaynak: Döbler'den Akaran: Koç, S. (1994). Spor Psikolojisine Giriş. İzmir: Saray Medikal Yayıncılık, s.72.

1.9 Kaygı

Son yıllarda tüm toplumlarda yaygın olarak görülen ve psikiyatri dilinde “anksiyete” olarak tanımlanan kaygı toplumun her kesiminde sık yaşanan bir duygudur. Genel anlamda kaygı, insan yapısında mevcut çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen duygusal bir tepki olarak tanımlanabilmektedir (Öner,1990). Psikiyatrik açıdan anksiyete, somatik belirtilerin de eşlik ettiği, normal dışı, nedensiz bir tedirginlik ve korku hali diye tanımlanabilir.

Kaygı sözcüğünün kökü eski Yunanca "anxietes" olup endişe, korku, merak anlamına gelir. İlk olarak Çiçero tarafından kullanılmış, baskı boğulma anlamına gelen ve geçici olarak (angor) kavramından ayrılmıştır. Kaygı kavramı psikoloji alanına yüzyılın ilk yarısında girmiş, bu alanda ilk araştırma ve çalışmalar 1940'lı yılların sonunda yapılmıştır. Ruh bilim alanında kaygı sözcüğünü ilk kullanan ve bunu bir kavram olarak tanımlayarak nedenlerini araştıran Freud olmuştur (Freud 1996). Çağımızın kaygı unsuru taşıyan getirileri, aslında insanın duygu dünyasındaki renkliliği olumsuz yönde etkilemesiyle ruhsal sorunları doğurmaktadır. Kaygı (anksiyete) karşılığında bunaltı, bungunluk, iç sıkıntısı, endişe gibi sözcükler kullanılmaktadır. Ruhbilimciler arasında öncelikle kaygı, ruh hekimleri arasında da bunaltı, sıkıntı sözcükleri tercih edilmektedir (Öztürk 1994).

"Kişilik yapısını ve davranışı inceleyen biyolojik, fizyolojik, bütün kavramlar ve bütün ruhbilim öğretileri daima kaygıya yer vermişlerdir. Kimi kaygıyı kişiliği oluşturan ilk temel güç olarak kabul etmiş; kimisi de ikincil koşul olarak, ama kişiliğin yapılanmasında, gelişmesinde ve davranışların ortaya çıkmasında önemli rolü bulunan bir etken olarak değerlendirmişlerdir." diyen Köknel (1997) kaygıyı "endişe, kuruntu, korku, telaş ve üzüntü gibi insanda baskı ve gerilime yol açan duygu durumu" olarak tanımlamıştır.

Kaygı terimi birçok kuram ile ele alınmış gelişimi ve tedavisi açıklanmıştır. Freud'a (1925) göre kaygı, baskı altına alınmış cinsellikle ilişkilidir ve otomatik olarak belli koşullarda ortaya çıkmaktadır. Genel olarak kaygıya sebep olan şeyler olaylardır. Bunlar rahatsız edici gerilimlere ve bireyin çaresizliğine sebep olmaktadır. Adler (1929) ise kaygıyı, kişinin yaşam stili ile açıklamaya çalışmıştır. Horney (1950) dünyaya karşı yalnızlık duygusu ve çaresizlik olarak açıklamıştır.

Roper'e (1951) göre ise, bireylerde kendi bildikleriyle, elde ettiği bilgilerin çatışmasından dolayı kaygı ortaya çıkmaktadır. Skinner (1953), kaygıyı bireye gelen uyarılar ve kuvvetli uyarıcılar arasında zamanla oluşan davranışlar olarak belirtmiştir. Mowrer (1961) kaygının iki özelliğini, birincisi, organizmayı hareket için motive etmesi; ikinci özelliğinin ise kaygıyı azaltıcı yönde tepkilerin olması şeklinde açıklamaktadır.

İnsanın temel duygulardan biri olarak kabul edilen kaygı; tehlikeler karşısında uyum sağlayıcı bir duygu durumu olarak açıklanabilir. Attel ve Schlesier (1958) tarafından birbirinden farklı iki tür kaygı olduğu açıklanmıştır. Daha sonraları Speilberger (1966) çalışmaları sonucunda iki faktörlü kaygı kuramının özünü oluşturmuştur, bunlar "**durumluk**" ve "**sürekli**" kaygıdır (Shelton ve Ackerman, 1982).

Speilberger, açıklamalarında Durumluk ve Sürekli kaygı arasındaki farkı ortaya koymuştur.

A. Durumluk kaygı (A. State Anxiety); bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı sürekli hissettiği subjektif korkudur. Bu kaygı genellikle her bireyin yaşadığı geçici duruma bağlı bir kaygıdır. Durumluk kaygının şiddeti ve süreci algılanan tehdidin miktarı ve kişinin tehlikeli durum yorumunun kalıcılığı ile ilişkili olmaktadır. Durumluluk kaygıda, bireyde gerginlik ve endişe yaratan o anki durum ortadan kalktığında, olumsuz duygularda ortadan kalkmaktadır (Yavuz, 2002). Stresin yoğun olduğu zamanlar durumluk kaygı seviyesinde yükselme, stres ortadan kalkınca, düşme olur (Öner, 1977).

B. Sürekli kaygı (A.Trait Anxiety); bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır. Kişinin içinde yaşadığı durumları genellikle stresli olarak algılama ve yorumlama eğilimi de denilebilir. Objektif kriterlere göre nötr olan durumların, birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusu olarak açıklanabilir. Sürekli kaygısı yüksek olan bireyler, durumluk kaygıyı da diğerlerinden daha sık ve yoğun yaşarlar (Öner, 1982).

Ortamin algılanış biçimine göre kaygı kültürden kültüre değişim gösterir. Ancak bütün toplumlar için geçerli bazı genellemeler vardır. Bu genellemeler kaygı duygusunun ortaya çıkmasına bazı ortak yönleri belirtir.

a. Desteğin Çekilmesi: Alışlagelmiş durumların ortadan kalktığı durumlarda insanlar kaygı duyarlar.

- b.** Olumsuz Bir Sonucu Beklemek: Pek hazırlanmadan sınava girme gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı durumlarda kaygı duyarız.
- c.** İç Çelişki: İnandığımız ve önem verdiğimiz bir fikirle, yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman kaygı duyarız.
- d.** Belirsizlik: Gelecekte ne olacağını bilmemek en belli başlı kaygı sebebidir. İlerde olumsuz türden olayların olacağını bilmek, ne olacağını hiç bilmemeye tercih edilir (Cüceloğlu 1996).

Kaygı (anxiety) belirsizlik, korku, endişe, sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı beklentisiyle hoş olmayan duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Sapir ve Aranson,1990; Reber,1985). Literatüre baktığımızda, kaygının beş boyutundan söz edilmektedir. Bunlar;

- 1.Gerçekçi ya da patolojik kaygı durumu,
- 2.Özgül ya da genel kaygı durumu,
- 3.Farkında olunun ya da olunmayan kaygı durumu,
4. Geçici ya da sürekli kaygı durumu ve
5. Olumlu ya da olumsuz kaygı durumu olarak belirtilmiştir (Coleman ve Broen, 1972).

Kyosti (1992) kaygının tehdit edici bir durumla ilişkili olduğunu ve kaygının bilişsel, duygusal, davranışsal ve bedensel boyutlarını içeren karmaşık bir durum olduğunu belirtir. Kaygının bilişsel yönü; bireyin kendi hakkında olumsuz değerlendirme yapması ve performansına ilişkin endişe duyması, duygusal yönü; gerilim ve huzursuzluk hislerini, davranışsal yönü; beceriksizlik, susma, az konuşma, geri çekilme, bedensel yönü; avuç içi terlemesi, kalp atım hızının artması gibi somatik tepkileri içerir (Geen, 1985) .

Demek ki, kaygı yaratan durumlar her zaman kişiyi olumsuz etkilememektedir. Kaygı yaratan koşullar bazen kişinin performansını arttırabilmektedir. Bu konuya ilk dikkati çeken Albert ve Haber (1960) olmuştur. Kolaylaştırıcı kaygı (facilitating anxiety); kaygının kişinin performansını arttırdığı yönünde algılanması ile ilişkilidir. Bu algılama, kişinin performansını arttırdığı için, daha fazla çaba harcamasına neden olduğu düşünülür. Kaygının diğer bir boyutu

olan engelleyici kaygı (debilitating anxiety) durumudur. Yaşanılan kaygı, kişinin davranışını düzenlenmesini ve performansı engellemektedir (Coleman ve Broen, 1972). Bazı öğrenciler için sınav gibi özgül kaygı durumlarının öğrencinin dikkatini artırırken ve odaklamasını sağlarken; aynı durum, bazı öğrenciler için tehdit edici bir durum olarak algılanabilmektedir. Albert ve Haber (1960) kolaylaştırıcı başarı kaygısı (facilitating achievement anxiety) ve engelleyici başarı kaygısı (debilitating achievement anxiety) olmak üzere kaygının olumlu ve olumsuz boyutlarına dikkati çekmişlerdir.

Kaygının öğrenme sürecini etkileyen önemli bir değişken olduğu bilinen bir gerçektir (Phillips, 1984). Araştırmalara baktığımızda, engelleyici kaygı puanı yüksek olanların test sonuçlarının daha düşük olduğu (Carrier ve ark.,1984), yüksek düzeydeki kaygının zeka testi ve başarı testi sonuçlarını düşürdüğü (Zatz ve Chassin, 1985) , sınav kaygısının performansı olumsuz etkilediği (Hunsley, 1985) saptanmıştır. Ortalama not elde etmeyle engelleyici kaygının azaldığı (Chapin,1989), başarısız öğrencilerin daha çok sınav kaygısı yaşadıkları (Kyosti, 1992), yüksek sınav kaygısı olan öğrencilerin yarışma koşullarında düşük başarı gösterdikleri (Boor ve Herman,1971) görülmüştür.

1.10 Başarı Algısı

Kişinin benliği, kendini ayrı bir birey olarak tanımlama deneyiminden oluşmaktadır. Kişiyi o kişi yapan, başkalarından ayıran duygu, tutum ve davranışların tümünün örgütlenmiş bütünlüğünü anlatmaktadır (Yörükoğlu, 1989). Benlik kavramı, kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatmaktadır. Kişinin kendini algılamasından oluşan gerçek benliği birçok duygudan etkilenir. Yaşantılar sonucu birey, kendine değer verme duygusunu geliştirmektedir (Öner, 1987).

Kişinin kendisine duyduğu saygıyı ve özgüveni yükselten duyguların başında “başarı” gelir. Başarıların ölçüsü, belirli bir davranış anlamına yönelik özelemlerdir. Bu başarının değer verilen bir konuda özelemlere yaklaşmasının veya uzaklaşmasının sonucunda kişi kendisiyle ilgili kanıya varmaktadır. Ancak istekleri ve amaçları

gerçekçi olan bir kişinin ortalama bir başarı ile bile kendini değerli görebileceği vurgulanmaktadır (Güngör, 1989).

Başarı algısının çok yönlü ve çeşitli nedenlere dayalı olduğu bilinmektedir. Öğrencinin başarısızlıkları, öğrencinin kişiliği açısından olumsuzluklara ve çeşitli sorunlara yol açabilmektedir Bunlardan bazıları, kendine güvensizlik, başarısızlık duygusu, küçümsenme duygusu, başkalarına bağımlı olma duygusu; korku, kin nefret, aşağılık duygusu gibi yıkıcı duyguların gelişmesine yol açabilmektedir. (Kaya, 1993) Başarıyı etkileyen faktörler arasında, zeka, çalışma alışkanlıkları ve sorumluluk duygusu gösterilmektedir. Başarısızlık nedeni olarak öğrencilerin zeka düzeyi, çalışma alışkanlıkları gibi bireysel nedenleri; aileden kaynaklanan ve eğitim sistemimizdeki ve ekonomik yetersizliklerden kaynaklanan sosyal nedenler olarak gruplanabilir (Tezcan, 1985).

Başarı ve başarısızlıkların iç kontrole, yani davranışlarının sonucu olduğuna inanan bireyler başarılı olurken, başarısızlıklarını, şanssızlık, derslerin zorluğu gibi dış faktörlere bağlayan öğrencilerin başarısızlıklarının artmakta olduğu gözlenmiştir. Başarısızlık konusunda yaygın olan bir başka etken de motivasyondur. Çok başarılı öğrencilerin, başarısız olanlara göre yüksek düzeyde motivasyonlu oldukları görülmüştür (Güney, 1985).

Güdülenme kuramları arasında yer alan başarı hedefi (algısı) kuramı, spor ortamında geniş uygulamalara sahiptir. Deci ve Ryan'ın bilişsel değerlendirme kuramı, bireylerin doğuştan kişisel yeterlik ve özgür irade duygusuna gereksinim duyduklarını ifade etmektedir (Akt. Weinberg, 1984). Aynı zamanda kişinin özgür irade duygusunu ve yeterlik algısını etkileyen her olayın içsel güdülenme üzerinde de bir etkiye sahip olduğunu ileri sürmektedir (Weiss ve Chaumeton, 1992). Dolayısıyla sporcuların kişisel hedefleri başarmaları her aksadığında, algılanan yeterlikte azalmalar, aynı şekilde içsel güdülenmede azalma meydana gelecektir. Bununla beraber, bu güdüsel süreçte daha fazla kendine yeterliğin, sporcuların içsel güdülenmesini artırdığı ve zor hedefler oluşturup bu hedefleri başardığı ve bunun yanı sıra başarısızlıklar esnasında güdülenmeyi sürdürmek için direnç gösterdiği anlamına gelmektedir (Hardy, Jones ve Gould, 1997).

Algılanan yeterliğin gelişmesini sağlayan dışsal olaylar, içsel güdülenmeyi artırır. Kişi başarılı olduğu ya da pozitif geribildirim aldığı anda, yani özgür irade hissine sahip olduğunda, yeterlik hissi artacaktır. Kişinin bir durum karşısındaki güdülenmesinin olmaması, algılanan yetersizliği kolaylaştırır ve bundan dolayı içsel güdülenme düzeyi azalır ve güdülenme düzeyi artar. Güdülenmeyen içsel olaylar, yetersizlik hissini pekiştirir ve içsel güdülenmeyi olumsuz etkiler (Willis ve Campbell, 1992). Deci, insanların kendilerini başarılı hissedebileceği (yeterliliğini algılayacağı) aktiviteye yöneldiğini ileri sürer. Eğer aktivite, kişinin yeterliliği ile ilgili pozitif bilgi sağlarsa, o zaman kişinin içsel güdülenmesi artacaktır; eğer aktivite yeterlik ile ilgili negatif bilgi sağlarsa, içsel güdülenmesi ve algılanan yeterliliği düşecektir (Akt. Weiss ve Chaumeton, 1992). Markland (2000), spor ortamında sadece düşük özgür irade durumlarında, algılanan yeterlikteki değişimin içsel güdülenmeyi pozitif olarak etkilediğini ve bu yüzden düşük özgür iradeye sahip bireylerin yeterlik algılarının geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Yüksek yeterlik algısına sahip sporcular olasılıkla içsel olarak güdülenmişlerdir. Eğer dışsal düzenlemeler kişinin yeterlik ve kendilik değeri duygularını artırır, içsel güdülenme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır. İçsel güdülenmenin odak noktası, yüksek yetenek algısıdır ve “algılanan yetenek”, içsel güdülenme kuramında çok güçlü bir faktördür. (Anshel, 1997). Bunun yanında bireyin içinde bulunduğu durumda algıladığı nedensellik odağı kişinin güdülenmesi üzerinde önemlidir. Eğer olay ya da durum, kişinin davranışını kontrol eden olarak görülürse, o zaman dışsal nedensellik odağı ve düşük özgür irade düzeyi gelişecektir. Bu negatif benlik algıları daha sonra içsel güdülenmede de azalmaya neden olacaktır. Buna karşın olay ya da durum, içsel nedensellik odağına katkı sağlayan bir şey olarak görülürse, içsel güdülenme artacaktır. Bu durumda kişi özgür iradeyi üst düzeyde hissedecek ve davranışlarının kendi kişisel hedefleriyle belirlendiğini algılayacaktır (Weiss ve Chaumeton, 1992).

Sporcunun veya antrenörün kendine özgü spor branşında bireysel olarak ne kadar başarılı ve başarısız olduğu birçok etmene bağlıdır. Bu etmenlerden birisi de hedef yönelimleri olarak düşünülmektedir.

Hedef yönelim kuramına göre, insanlar, hedeflere ulaştıkları anda başarı hissi elde ederler. Başarı hisleri, hedeflerin başarılanmasının sonucu olarak elde edilir

ve değeri hedefin sporcu tarafından başarılmasına göre verilir (Nicholls, Cheung, Lauer ve Pastashnick, 1989). Başarı veya başarısızlık hissi sporcunun hedef yönelimine bağlıdır. Başarı, hem kişiyle hem de diğerleriyle kıyaslandığında hedef yönelimini belirler (Nicholls, 1984). Aslında hedef yönelimi, kişinin başarısını değerlendirdiği objektifdir.

Hedef yönelim kuramı üzerine yapılan araştırmalar, iki bağımsız başarı dşuncesinin olduğunu göstermiştir. Bunlar, görev yönelimli hedefler ve ego yönelimli hedefler olarak adlandırılmaktadır (Duda ve Nicholls, 1992; Nicholls ve ark., 1989; Nicholls, Cobb, Yackel, Wood ve Wheatley, 1990).

Hedef yöneliminin ilk boyutu, görev yönelimli hedeflerdir. Başarılı olmak için, sporcu çok çalışmalı ve elinden gelen en iyi çabayı ortaya koymalıdır. Başarı bu sürecin içinde; zevk de alışmadadır. Stephens ve Bredilmer (1995), görev yönelimi yüksek olan sporcuların, kendilerini becerikli gördüklerini ve sporda yer almaktan hoşnut olduklarını belirtmektedirler. Görev yönelimi yüksek olan sporcu, yarışmaları becerisini geliştirmek için bir şans olarak görür. Rakip ne kadar iyi olursa, gelişim için bireysel becerisini artırmak da o kadar büyüktür. Görev yönelimli hedeflere sahip sporcu için başarısızlık, en iyi performanstan daha azını yapmaktır.

Hedef yöneliminin ikinci boyutu ise ego yönelimli hedeflerdir. Ego yönelimli sporcu, başkalarına göre üstünlük sağladığında başarı hissi elde eder. Onun için “en iyi” olarak nitelendirilmek zevktir, tartışılmaz sürekli olarak en iyi olmak ister. Walling ve Duda’nın (1995) yaptığı araştırmaya göre, ego yönelimi yüksek olan sporcular, başaramayacaklarını hissettiklerinde yarışmada isteksiz olurlar. Bu tür sporcular, kazanmayı veya üstünlüğün sağlanmasını büyüklük olarak grrlere ve kazanmak için yapılması gereken herşeyi kurallara uymamak pahasına olsa bile yapmak isterler (Duda, 1992).

Sporcu bir kez kazanmakta başarısız olursa, ya da kendini daha üstün algılasa, spordaki katılımını devam ettirmeyebilir. Jagacinski ve Nicholls (1984)’a göre, hedef yöneliminin iki bağımsız etmeni her sporcuda mevcuttur ve her etmenin kendini sergilediği derece sporcunun hedef yönelimidir. Bu iki bağımsız etmende, görev yüksek-ego yüksek, görev yüksek-ego düşük, görev düşük-ego yüksek, görev

düşük-ego düşük olabilir. Bu bağlamda, sporcunun diğerlerini mutlu etmeyi deneme, alınan para ya da kazanılan bir kupa gibi dışsal faktörlerden ya da kişinin kendi “kişisel doyumunu” ve özgür iradesinden dolayı spora katılıp katılmadığı önemlidir. Güdülenme ile ilgili olarak bir başka önemli faktör, görev katılımıdır. Eğer sporcular ego katılımlıdan çok görev katılımlı iseler, içsel güdülenmeleri daha yüksektir. Diğer taraftan, eğer sporcular ego katılımlı iseler, dışsal güdülenmeleri beslenmektedir (Anshel, 1997). Ego yönelim, özerkliği engeller ve dışsal nedensellik odağını besler. Görev yönelim, davranışın özerkliğini kolaylaştırır ve yeterlik gereksinimini doyurabilir. Sheldon ve ark. (1996), özerklik ve yeterlilikle ilgili alanlardaki başarı derecesinin, bireyin gününün ne kadar iyi olacağına ilişkin değerlendirmesine olumlu katkıda bulunduğunu göstermişlerdir. Ego yönelim, güdülenmenin özgür iradeli formlarından çok kontrol edilen güdülenme formları ile ilişkilidir.

Görev yönelimli bireyler ego yönelimli bireylere göre kendilerini daha yeterli algırlar. Ancak kişi yüksek ego yönelimli ve yüksek algılanan yeterliğe sahip olduğunda hür iradeli olabilir (Ntoumanis, 2001). Koenig ve Butki (2000)’nin futbolcular üzerinde yaptıkları çalışmada da, ego yönelimi puanlarının dışsal güdülenme puanları ile, görev yönelimi puanlarının içsel güdülenme puanları ile pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Bilişsel değerlendirme kuramı ile ortak yapılaraya sahip olduğu belirtilen “başarı hedefi yaklaşımı”, ilk olarak Nicholls tarafından ortaya atılmıştır. Kuram, hem Bandura’nın kendine yeterlik kuramı hem de Harter’in yeterlik güdülenme kuramının mantıksal genişletilmiş halidir. Nicholls’a göre; başarı güdülenmesinin tanımlanan özelliği, bireyin kendi yeteneklerini algılaması görüşüne dayanır (Akt. Cox, 1998). Nicholls, başarı davranışının hedefe yönelik doğası üzerine odaklanmış ve başarı güdülenmesinin ayırt edici niteliği olan yetenek algısını tartışmıştır (Roberts, Spink, ve Pemberton, 1999). Başarı hedefi yaklaşımı, başarı ortamlarında ego katılım ve görev katılım olarak nitelendirilen iki başarı hedefinin olduğunu varsaymaktadır. Bu iki hedef, bireylerin yetenek düzeylerini kişisel olarak yargılama şekliyle ilgilidir. Görev katılımlı olan bir kişi; beceri gelişimi, yeni beceri öğrenme, görevde ustalığı gösterme ve sıkı çalışma üzerine odaklanmaktadır. Yeteneği gösterme, maksimum çabaya dayandırılır ve kişi referanslıdır. Ego katılımında ise,

üstün yeteneği kanıtlama üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ego katılımlı olan bir kimse için sübjektif başarının temel kaynağı, bir yarışma sırasında daha az çaba ile rakibini yenme olacaktır. Görev katılımlı bir kişi, sıkı çalışma ve akranları ile işbirliği yapmanın başarıya götüreceği inanırken; ego katılımlı bir kişi ise başarıya üstün yeteneği kanıtlayarak ve rakiplerini mağlup ederek ulaşılacağına inanmaktadır (Roberts, Spink, ve Pemberton, 1999; Duda, 1993). Başarı hedefi- kuramına göre; başarı hedefleri, algılanan yetenek ve başarı davranışı, kişinin güdülenmesini belirlemede etkileşim içindedir. Kişinin güdülenmesini anlamak için, başarı ve başarısızlığın kişi için ne anlama geldiği ve kişinin başarı hedeflerini ve bu hedeflerin kişinin yetenek algısı ile nasıl etkileşim içinde olduğu anlamak gereklidir (Weinberg ve Gould, 1995). Fox ve ark. (1994), görev ve ego yönelimin çocukların spor güdülenmesi üzerine etkisini inceledikleri çalışmada, görev yönelimli çocukların ego yönelimlilere göre daha fazla güdülenebildiğini belirlemişlerdir.

1.11 Araştırmanın Amacı

Çocukluk döneminde kaygı belirtilerinin çocukların oyun tercihlerinde ve spora katılımlarında oldukça sık rastlandığı görüşünden yola çıkılarak yapılan bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin oyun tercihlerine ve spora katılımlarına göre kaygı düzeyleri ve başarı algıları arasındaki ilişkinin nasıl ve ne yönde olduğunu bilimsel olarak ortaya koymaktır. Bu eğitim araştırması sonucunda elde edilen bulguların, beden eğitimi ders programlarına yönelik daha yararlı ders içeriklerinin oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde; Orlick'in oyun sınıflamasıyla birlikte "Sürekli Kaygı", ego ve hedef yönelimiyle ilişkili olarak "Başarı Algısı"nın dikkate alan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda yapılacak çalışmanın özgün bir özellik taşıyacağı düşünülmektedir.

1.12 Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Günümüzde oldukça yaygın olduğu kabul edilen ve hemen hemen toplumun tüm kesimlerinde görülen kaygının; çocuk ve ergenlerde de oldukça sık gözlemlendiği bilinmektedir. Bu bağlamda ilköğretim döneminde bulunan öğrencilerin oynadıkları oyunlarda belirli ölçülerde kaygı yaşadıklarını göz ardı etmemek gerekmektedir. Literatür incelendiğinde; öğrencilerin oyun ve spor katılımlarında yaşadıkları kaygının onların başarı, performans ve aldıkları zevk üzerinde etkili olabileceği ileri sürülmektedir. Bu bağlamda çocuklarda sürekli kaygı düzeyinin belirlenmesi, kaygı düzeyi ile tercih edilen oyunlar ve spora katılım arasındaki ilişkinin ele alınması gerekli görülmektedir.

Nicholls'un (1984; 1992; Nicholls ve ark., 1989) spor davranışları ile ilgili görüşünü benimseyen Duda (1989a; 1989b; ve Duda ve White, 1992), sporcuların sahip olabileceği hedef yapısının, görev ve ego yönelimli hedefler adı verilen iki geniş ve birbiri ile ilişkili boyutta değerlendirilebileceğini önermektedir. Hedef yönelimi yaklaşımına göre, yüksek görev yönelimli hedefleri olan sporcular, yetenek ve becerilerini geliştirmeye öncülük vermekte ve bireysel performanslarını artırmaya odaklanmaktadır (Duda ve Nicholls, 1992; Duda ve ark., 1995). Görev yönelimli olan sporcular ise beceri gelişimine, yeni beceri öğrenmeye, görevde ustalığı göstermeye ve sıkı çalışmaya odaklanmakla birlikte akranlarıyla işbirliği yapmanın da kendilerini başarıya götüreceğine inanmaktadır.

Diğer hedef yönelimi ise, "Ego Yönelimli Hedefler"dir. "Ego Yönelimi", üstün olma ve aşağılık duygusu ile ilgili hisleri içermektedir. "Ego Yönelimli Hedef"lere öncelik veren sporcular, müsabaka sırasında, diğerlerini geçmeye ya da en iyi olmaya odaklanırlar. "Ego Yönelimli Hedef"lere sahip olanların; istikrarsızlık, daha yüksek kaygı düzeyi, spor faaliyetlerinden daha az doyum ve daha az zevk alma ile ilişkili oldukları görülmüştür (Duda, 1988, 1992; Duda ve Chi, 1989; Duda, Chi ve Newton, 1990; Papaioannou ve Kouli, 1999; Voight, Callaghan ve Ryska, 2000; Boyd, 1990; King ve Williams, 1997).

İlköğretim öğrencilerinin oynadıkları oyunlarda kendilerini bireysel anlamda ne kadar başarılı ve başarısız olarak algıladıkları birçok etmene bağlıdır. Bireylerin başarı algılarında temel rol oynayan etmenlerden birisi de "Görev Yönelimli" veya

“Ego Yönelimli” olmalarıdır. İlgili kaynaklarda normal gelişim gösteren bireylerin başarı ve performanslarını arttırmaya odaklanan ve başarı algılarını (hedef yönelimi-görev / ego yönelimli olma) inceleyen; bu bağlamda Orlick’in oyun sınıflamasını kullanan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu yönüyle yapılacak araştırma, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimiyle ilgili konularda özgün bir yere sahip olacaktır.

1.13 Araştırmanın Problemi

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin oyun tercihlerine ve spora katılımlarına göre kaygı düzeyleri ve başarı algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.14 Alt Problemler

1. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri kişisel özelliklerine (cinsiyet, ekonomik düzey, öğrenme stili), spora katılım durumlarına (spor türü, katılma deneyimi süresi) ve oyun tercihlere (yarışmacı, işbirlikli ve kişisel oyunlar) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.1: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri, yaşanan sosyo-ekonomik çevreye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri, ders dışı spor etkinliklerine katılıp katılmamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri, spor deneyim sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.5: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri, öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.6: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri, oyun tercihlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algıları (hedef veya ego yönelimli olmaları) kişisel özelliklerine (cinsiyet, ekonomik düzey, öğrenme stili), spora katılıma durumlarına (spor türü, katılma deneyimi süresi) ve oyun tercihlerine (yarışmacı, işbirlikli ve kişisel oyunlar) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.1: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algıları, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.2: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algıları, yaşanan sosyo-ekonomik çevreye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.3: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algıları, ders dışı spor etkinliklerine katılıp katılmamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.4: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algıları, spor deneyim sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.5: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algıları, öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.6: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algıları, oyun tercihlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algıları (hedef veya ego yönelimli olmaları) ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.15 Araştırmanın Sayıtlıları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine verilen ölçme araçlarını içtenlikle ve yansız bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmektedir.

1.16 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada seçilen örneklem grubu ve kullanılan ölçekler, çalışmanın en belirgin sınırlılığını oluşturmaktadır. Aşağıda araştırma ile ilgili sınırlılıklar maddeler halinde verilmiştir.

1. Bu araştırma 2009–2010 öğretim yılında, İzmir İli metropol ilçelerinde MEB'na bağlı İlköğretim okullarında öğrenim gören toplam 600 beşinci

sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Özel okullar kapsam dışı bırakılmıştır. Bu nedenle araştırma bulguları, İzmir gibi diğer büyük kentlerdeki benzer gruplara genellenebilir.

2. Bu çalışmada elde edilen bulgular, veri toplama araçlarının değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

1.17 Temel Kavramlar

Araştırmaya özgü bazı önemli kavramlar aşağıda kısaca belirtilmiştir.

Kaygı: Speilberger (1966) çalışmalarında, durumluk ve sürekli kaygı kuramının özünü oluşturmuştur. Sürekli kaygı bireyin, kaygı yaşantısına olan yatkınlığını açıklamaktadır. Bu çalışmada Speilberger'in Sürekli Kaygı Ölçeği (STAI A TRAIT) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Oyun (play): Özgür, olağan yaşamın dışında, ciddi olmayan ancak oyuncuyu yoğun ve bütün bir şekilde içine çeken, materyal bir çıkar ve bir kazançla ilgili olmayan, düzenli bir şekilde ayarlanmış kurallara göre yürütülen, kendi içinde zaman ve alan sınırlarına sahip, sosyal grup şekillenmelerini teşvik eden, kılık değiştirerek veya diğer araçlarla kendini gizlilikle çevreleme eğiliminde olan bir aktivitedir (Huizinga, 1950).

Spor: Katılanların içsel ve dışsal faktörler tarafından motive edildiği, görece olarak karmaşık fiziksel beceriler kullanmayı veya şiddetli beceriler sergilemeyi gerektiren, kurumsallaşmış ve yarışmasal olan bir aktivitedir (Coakley, 1990).

Hareket: Bir objenin zamanla ilişkili olarak pozisyonunu ya da durumunu değiştirmesi, (Freedson, Hamil, Haywood, Horvat ve Plowman, 1991).

Fiziksel Aktivite : Fiziksel aktivite; metabolizmanın dinlenme oranının üzerinde bir enerji sarfiyatıyla meydana gelen herhangi bir vücut hareketidir (Anshel, Freedson, Hamil, Haywood, Horvat ve Plowman, 1991).

Egzersiz: Uygulama ve performans aracılığıyla, beceri ve fiziksel uygunluğu geliştirmek için, vücudun geniş kas gruplarının harekete geçirildiği bir motor aktivitedir (Berger, Pragman ve Weinberg, 2002).

Beden Eğitimi: Kişinin fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimine yardımcı olmak için spor, egzersiz ve dans aktivitelerinin kullanıldığı bir süreçtir (Williamms, 1964).

II. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kaygı ve başarı algısı kavramlarının tanımına, nedenlerine, kuramsal yaklaşımlara yer verilmiştir. Ardından araştırmanın amaçları çerçevesinde kaygı ve başarı algısı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında, çeşitli örneklem gruplar üzerinde yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Kaygı araştırmaları, okul yaşamından ya da iş yaşamına, çocukluktan yaşlılığa, normal örneklemelerden patolojik örneklemelere kadar farklı alanları içermektedir.

Ülkemizde kaygı ya da kaygının engelleyici yönüyle ilişkili uyarlanmış çok sayıda ölçekler vardır. Farklı kaygı durumlarını ölçmek için çok sayıda ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme araçlarından bazılarının ülkemiz için uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Özgül ve genel kaygıyı belirlemek için Spielberger (Öner,1985)'in Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, Taylor Açık Kaygı Envanteri (Öktem,1981) ve Cattell Anksiyete Testi (Kasatura, 1974)'nin uyarlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Akt: Öner, 1996). Ülkemizde kaygının olumsuz ya da engelleyici boyutunu ölçmeye yönelik araçların uyarlandığı görülmektedir (Sınav Kaygısı Envanteri (Öner,1990); Matematik Kaygısı Envanter (Erol,1989); Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (Öner,1985) görmekteyiz (Akt:Öner,1996).

Kaygı veren durumların kişilerin performansını sadece azaltmadığı, aynı zamanda performansı arttırabileceği ya da görevi kolaylaştırdığı bilinmektedir. Ülkemizde kaygının engelleyici boyutuna yönelik ölçme araçlarının bulunması ve kaygının performansı arttırmasına yönelik ölçme aracının olmaması kaygı araştırmalarının kapsamını daralttığı düşünülmektedir.

Son yıllarda yapılan bir çok klinik araştırmalarda kaygı ile depresif rahatsızlıklar arasında benzerlik ve fark olup olmadığı araştırmak amacıyla yapılan pek çok araştırma sonuçları, depresyon ve kaygının yakından ilişkili olduğu yönündedir (Akvardar, Demiral ve ark.,2003; Di Legge, Piattella, ve ark. 2003; Krohne, ve ark., 2002; Vandervoort, 2002; Cai, 2000; Rawson ve Blomer, 1994;

Ahrens ve Haaga,1993; Brady ve Kendall,1992; Bernstein, Garfinkel ve Hoberman, 1989). Klinik çalışmalarda kaygı bozukluğu olan çocuk ve ergenlerin % 30-80'inde depresif belirtiler bulunmuştur (Bernstein, 1991).

Öğrencileri kaygı düzeylerinin ölçülmesi, depresif düşünce süreci ve kaygı ilişkisinin, öğrencilerin kişisel ve ailevi değişkenleri arasındaki ilişkilerin ele alınmasını sağlayan birçok araştırma sonuçları da çocuk ve ergenlerin kaygı ve depresyonlarında ailenin geçmişi, yaşam koşulları, gelişimsel faktörler ve klinik bağlantıların etkiliğini ortaya koymaktadır (Howard ve Georgiana, 2002). Bununla birlikte Ök (1990) araştırmasında, yaş arttıkça kaygının yükseldiğini bulmuştur. Pharoah (2002) ise araştırması sonucunda elde ettiği bulgular sonucunda kız öğrencilerin kaygı düzeyleri erkeklerinkinden daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır.

Kaygı araştırmalarında cinsiyet değişkeninin önemli fark yarattığı görülmektedir. Yine, kadınların daha çok olumsuz kaygı yaşadıkları kaydedilmiştir (Mulis ve ark., 1985; Rocklin ve Thompson, 1985, Watson,1988; Endler ve ark. 1992). Yine, kadınlar belirsizlik durumlarında ve sosyal değerlendirmelerde erkeklerden daha çok kaygı yaklaştıklarını ifade ettikleri saptanmıştır (Matsumi ve Kameoka, 1986). Ekonomik durumun olayların algılanmasında etkili olduğu görülmektedir. Yoksul öğrenciler olumsuz kaygılı yaşarken (Cohen, Burt ve Bjork, 1987; Johnson, 1981), üst sosyo-ekonomik düzeydeki kişilerin kolaylaştırıcı kaygı yaşadıkları kaydedilmiştir (Glennon ve Weisz, 1978).

Şahin (1985) , yeteneklerinin altında ve üstünde başarı gösteren öğrenciler arasında, kaygı düzeyleri yönünden anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini toplam 583 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, yeteneklerine uygun düzeyde, yeteneklerinin üstünde ve altında başarı gösteren öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı puan ortalamaları arasında fark bulunmamıştır.

Girgin (1990), 13-15 yaş grubundan ergenlerin sorunlarının ve kaygı düzeylerinin okul başarısıyla ilişkisini saptamak amacıyla yaptığı araştırmada toplam 300 ergen ortaokul öğrencisi bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Bulgularda sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetin, öğrencinin sorunları, kaygı düzeyi ve başarısı ile anlamlı ilişkileri olduğu saptanmıştır.

Hodapp (1989), sınav performansı ve sınav kaygısı envanterini, 91 ortaokul ve 134 ilkokul 7. sınıf öğrencisine uygulamıştır. Uygulanan testler korku ve başarısızlık kendini değerlendirme, kendi düşünceleri, arzular ve ilgiden oluşmaktadır. Elde edilen sonuçlarda kaygı-başarı ilişkisinin birbirinden bağımsız olduğu belirlenmiştir.

Hisli (1990), araştırmasında Almanya'dan dönüş yapmış ikinci kuşak içinde uyum yapabilen ve yapamayanları bazı zihinsel süreçleri açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Almanya'dan dönüş yapan İzmir Yunus Emre Anadolu Lisesinde okuyan 146 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan ölçekler BDÖ, Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri, Sürekli Kaygı Formu (A-Trait), Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ) ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (FOTÖ)'dir. Araştırmada elde edilen bulgularda uyum yapamayan öğrencilerin çok sayıda daha olumsuz otomatik düşüncelere ve daha fazla fonksiyonel olmayan tutumlara sahip oldukları görülmüştür.

Ök (1990) araştırmasında, 13-15 yaş grubu öğrencilerde kaygı düzeyini belirlemek ve kaygı düzeyini yükselten sorunları ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu toplam 471 öğrenci oluşturmaktadır. Yaş arttıkça kaygının yükseldiği bulunmuştur. Kızlarda, erkeklere göre kaygının düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Olumsuz tutum ve davranışlarda bulunan ailelerin çocuklarında, kaygı düzeyinin yüksek olduğu gözlenmiştir.

Sargın (1990), araştırmasında lise I. ve III. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerini, bununla ilişkili faktörleri ve öğrencilerin yoğunlaştığı alanların neler olduğunun belirlenmesi ve karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Toplam 411 öğrenciden elde edilen sonuçlara göre, kaygı düzeyinin cinsiyete, arkadaş ilişkilerine, rehberlik hizmeti görüp görmemeye ve karşı cinsle olan ilişkilere göre değiştiği bulunmuştur.

Clark (1992) çalışmasında Stres Yaratan Düşünceler Envanteri'nin (Distressing Thoughts Questionnaire) gözden geçirilmiş şekli, depresyonun standart hale getirilmiş ölçekleri, kaygı ve saplantı ölçeklerini 195 kişilik ve yatarak tedavi gören, 51 psikiyatrik ve yatarak tedavi görmeyen, ve 107 normal denek kullanarak

bir çalışma yapmışlardır. Üç aylık bir takip ile 120 kişilik bir denek grubu soruları tamamlamışlardır. Faktör analizi ile depresif, kaygı ve istenmeyen düşünceler gibi olumsuz düşünmenin üç boyutu belirlenmiştir.

Ahrens ve Haaga (1993), 94 öğrenci üzerinde bir ölçüm yapmışlar, olumlu ve olumsuz etki, kaygı, depresyon, optimizm, ümitsizlik ve davranışsal ölçeklerini kullanmışlardır. Olumsuz bir olayı yazdıktan veya olumlu akademik bir deneyimi banttan dinledikten sonra olumlu ve olumsuz etkileri ve beklentileri ölçülmüştür. Olumsuz etki, olumlu olaydan değil olumsuz olayın sonucunda ortaya çıkmaktadır. Olumsuz davranış şekilleri de kaygı, ve depresyona bağlı olumsuz beklentilerden kaynaklanmaktadır. Davranışsal olarak beklenen olumlu etki ise olumsuz olarak yazılmış metnin tamamlanmasından sonra oluşmaktadır. Sonuçlar ve süreç, ilişkili olumlu ve olumsuz etkileşim yönünden kaygı ve depresyonu ayırtetmek için kullanılmıştır.

Bruch ve arkadaşları (1993) çalışmalarında, denekleri (544 psikoloji öğrencisi) kaygı ve depresyon açısından karşılaştırmışlardır. Yüksek düzeyde sosyal kaygı ve depresyona (heterojen grup) sahip olanlar ile olmayanlar örneklem grubunu oluşturmuşlardır. Depresyonda belirli olumsuz düşünceler, kaygıdaki anormal duygularla karşılaştırılmıştır. Yapılan birçok bilişsel ölçümde sosyal kaygı ve depresyona sahip olan grubun, sosyal kaygı ve depresyonu olmayan gruba göre daha problemlili olduğu ortaya konulmuştur.

Çuhadaroğlu (1993), depresyon ve anksiyete tanılarını alan ergenlerde bu iki grup belirtinin ilişkisini incelemiştir. 12-21 yaşları arasında, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Erişkin Psikiyatrisi polikliniklerine başvuran, anksiyete ve depresif bozukluk tanısı olan 66 ergen örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada ölçek olarak BDÖ ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Depresyon belirtileri yönünden her iki tanı grubu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Depresif bozukluk tanısı alanların, anksiyete bozukluğu tanısı alanlara göre çok daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrenciler arasında bu yönde bir farklılık bulunmamıştır. Durumluk anksiyete bozukluğu ve depresif bozukluk tanısı alan gençler birbirlerinden anlamlı derecede farklı bulunmuşlardır. Bulgulara sürekli anksiyete açısından bakıldığında, depresif bozukluk tanısı alan grubun puanının, anksiyete bozukluğu tanısı alanlara

göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Hem durumluk anksiyete hem de sürekli anksiyete puanları kızlarda, erkeklere oranla daha yüksek bulunmuştur.

Weinberg ve Gould (2003), aşırı stres altındaki birçok çocuk ve gencin düşük kendine güven, takım arkadaşlarına göre daha düşük performans beklentisi, düşük kişisel performans algısı, başarısızlık korkusu, yetişkinlerin ve ailelerin baskıları, arkadaşlarla kıyaslanma, kazanma ve kaybetmeye bağlı sevgi gösteriminin yol açtığı samimiyetsizlik, daha az zevk alma ve büyüklerin spor katılımına verdikleri öneme bağlı aşırı kaygı yaşamakta olduklarını vurgulamaktadır.

Graham, Hale ve Parker (2004), hareket eğitimi, fiziksel aktivite, egzersiz, cinmastik, atletizm ve oyun temel eğitim öğretimlerinden yoksun olarak doğrudan yüksek performans yönelimleri ile spora katılan milyonlarca çocuk ve genç, çağımızın popüler problemlerinden aşırı stres, kaygı, baskı ve depresyon tehdidi altındadır. Çocuk ve gençlere erken yaşlarda, okulda ve spor kulüpleri alt yapılarında, bilinçli programlarla stres, kaygı ve baskıyla başa çıkma, gevşeme ve kendini kontrol etme yöntemleri öğretilmemektedir. Örneğin, İsveç gibi bazı Avrupa ülkelerinde bunların öğretimi ilköğretim çağına başlamasına karşın (Orlick ve McCaffery, 1991) bu konuda ülkemizdeki gelişmeler oldukça yetersiz bir durumdadır. Özellikle 2008 Pekin olimpiyat oyunlarından sonra sorgulanan sportif başarısızlıklarımızın nedenlerinin okulöncesi ve ilköğretime kadar uzandığını kavramak gerekir. Bu bağlamda, çocuklara on yaş öncesinde kazandırılan olumlu alışkanlıkların gelecek yaşantılarında çok önemli etkilere sahip olduğu ve tersi olarak da, on yaş öncesi kazandırılmayan alışkanlıkların, daha sonra telafi edilmesinin zorlaştığına ilişkin birçok araştırma sonucu vardır. Örneğin; çocuklar düzenli fiziksel aktivite ve egzersizlere katılmayı 10 yaş öncesi öğrenmedilerse, 25 yaşına geldiklerinde fiziksel aktivite ve egzersizlere katılma olasılıkları % 10'nun da altında kalmaktadır.

Spreitzer ve Synder (1975) oyun ve sporun yararlarına ışık tutacak 500 yetişkinle yaptıkları araştırmada aşağıdaki sonuçları elde etmişlerdir (bu araştırmada erkek ve bayanların verdikleri yanıtların yüzdeleri eşit düzeylerde tutulmuştur):

- Sporlar değerlidir. Çünkü spor öz disiplini öğretmektedir (% 89)
- Spor, adalet ve haklılığın gelişmesine yardımcı olur (% 81)
- Sporlar, sağlıklı bir topluma sahip olmak için önemlidir (%75)
- Sporlar, çocuklara iyi bir vatandaş olmalarını öğretir (% 71)

- Çocuklar için yarışmacılığın vurgulanması, zarardan çok yararı etkiler (% 68).

Yukarıda belirtilen araştırma sonuçları ayrıca şunları ortaya koymuştur;

- % 50'den daha az olan bir grup, sporların değerli olduğu düşüncesini taşımamaktadır.
- Sporlar kişilerin ilerlemesine ve yurtseverliğe yardımcı olmaktadır.

Nixon'ın (1979) Amerika'da, 525 kişinin katıldığı sanat kolejleri ve devlet üniversitelerinde yapmış olduğu araştırmaya göre katılanların % 80'ninden fazlası sporların; öz disipline, fiziksel sağlığa, karaktere, yurtseverliğe ve liderliğe yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Konter (1996) profesyonel futbolcuları, içerideki ve deplasmandaki karşılaşmalarda yaş gruplarına (19-23, 24-28 ve 29-36) göre durumluk kaygılarını araştırmış ve anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Brezilya'da profesyonel futbolcularla, yaş ortalaması 16,1 ve 18,3 olan futbolcuların duygu profilleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 16,1 yaş grubu futbolcuları, duygu durumları profilinden en kötü sonuçları elde etmiştir (Brandao, Medina ve Dias, 1997). Bunun nedeni, profesyonel futbolcuların stresli durumlarla ilgili daha deneyimli olmalarından kaynaklanabilir. Buckworth ve Dishman (2002) araştırma sonuçlarına dayanarak; fiziksel aktivite ile depresyonun önlenmesine sağlanan katkısının yaş, cinsiyet, ırk veya sosyo-ekonomik statüye bağlı olmadan meydana geldiğini belirtmişlerdir.

Araştırmalar; hareket eğitimi, beden eğitimi, oyun ve sporlara ilişkin derslerin yetersizliğini, hareketsizliğin giderek arttığını ve meydana getirdiği birçok ciddi sağlık sorununun bulunduğunu çarpıcı olarak göstermektedir. Örneğin; ABD'de 12-21 yaş arası gençlerin sadece % 50'sinin düzenli fiziksel aktivite programlarına katıldığı, bunların da % 25'nin eforlu fiziksel aktivite olmadığı, genel olarak her gün % 25 gencin yürüyüş yaptığını veya bisiklet sürdüğünü, % 14 gencin hafif ile orta zorlukta olan ve son zamanlarda katıldıkları bir fiziksel aktivite programı bulunmadığını, hareketsizliğin kadınlarda erkeklerden, zenci kadınlarda da beyaz kadınlardan daha fazla olduğunu, erkeklerin kadınlara göre daha olası olarak eforlu fiziksel aktivite, kuvvet, bisiklet ve yürüyüşlere katıldıklarını, fiziksel

aktiviteye katılımın yaş ve okul düzeyi yükseldikçe daha da azaldığını, lise öğrencilerinde beden eğitimine katılmanın 1900 ile 1950 yılları arasında değişmeden kalmasına karşın, günlük fiziksel aktivitelere katılmanın % 42'den % 25'e düştüğünü, beden eğitimi programlarında 20 dakika fiziksel olarak aktif kaldıklarını söyleyen lise öğrencilerinin oranının, 1950 ile 1990 yılları arasında % 81'den % 70'e düştüğünü, sadece % 19 lise öğrencisinin günlük beden eğitimi programlarında 20 dakika ve daha fazla aktif kalabildiklerini ortaya koymuştur (Graham, Hale ve Parker, 2004). Türkiye'de bu konuda yapılan araştırmaların sınırlı olduğu ve bu kadar önem taşıyan bir alanın gerekli ilgiden ve yatırımlardan uzak olduğu söylenebilir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örneklem seçimi, veri toplama araçların teknik özellikleri, geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları ve araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlerinde kullanılacak teknikler ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada var olan durumu saptamak amacıyla "betimsel yöntem" uygulanmıştır.

Araştırmanın betimsel türde tarama (survey) modeline göre yapılandırılmasının nedeni, "Tarama modellerinin, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı" olmasıdır (Karasar, 1999: 77). Genel tarama modellerinden yararlanılan bu araştırmada, iki ve daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişim derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca; ölçeklere dayalı olarak, elde edilecek verilerin çözümlenmesinde, karşılaştırma türü ilişkisel betimlemelere de yer verilmiştir (Karasar, 1999).

Araştırmanın "*bağımlı*" ve "*bağımsız*" değişkenleri aşağıda verilmektedir:

Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyi ve başarı algılarıdır. Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri ise; öğrencilerin beden eğitimi dersinde tercih ettikleri oyunlar, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ders dışı spor etkinliğine katılma, spor katılım süresi ve öğrenme stildir.

3.2 Evren ve Örneklem

3.2.1 Evren

Bu araştırmanın evrenini 2009 – 2010 öğretim yılında İzmir İli metropol sınırları içindeki ilköğretim okullarının 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

3.2.2 Örneklem

Araştırmanın örneklemini, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde rastgele seçilen beş ilçedeki (Konak, Buca, Bornova, Gazimir ve Karşıyaka) beden eğitimi dersi alan ilköğretim 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin tercih ettikleri oyun türleri, sürekli kaygılarının sosyo-ekonomik düzey ile ilgili olacağı düşünülerek “Tabakalı Örneklem” tekniğine başvurulmuştur (Balcı, 2001). Buna göre İzmir Büyükşehir Belediyesi ilçelerindeki ilköğretim okulları alt sosyo-ekonomik çevrede yer alan okullar ve diğerleri biçiminde iki tabakaya ayrılmıştır. Araştırmanın yapılacağı okullar, tabakalandırılan okullardan, evrendeki oranı göz önünde bulundurularak “Basit Tesadüfi (Rastgele) Örneklem” seçim tekniğine göre kurayla belirlenmiştir (Balcı, 2001).

Örneklem seçimi aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün İstatistiklerle ilgilene bölümüne gidilmiş, İzmir İli Metropol İlçelerindeki İlköğretim Okullarının sayısı, bulunduğu ilçe adı, adres ve telefon numaraları bulunan, İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü'nün hazırladığı rehber doğrultusunda; ilgililerle görüşülmüştür. Görüşmeler sonucunda, Sosyo-Ekonomik Düzey (SED) bakımından yüksek ve düşük olmak üzere, İlköğretim okulları belirlenmiştir. Okulların farklı Sosyo-Ekonomik düzeylere ayrılmasında temel ölçüt olarak okulun bulunduğu ilçenin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel yapısı dikkate alınmıştır. Buna göre her ilçeden 1 tane SED Yüksek, 1 tanede düşük olmak üzere toplam 2 ilköğretim okulu seçilmiştir. Bu bağlamda 5 Metropol İlçenin her birinden 2 tane olmak üzere toplam da 10 İlköğretim okulunda 5. sınıfa devam eden 600 ilköğretim öğrencisi örneklem dahil edilmiştir.

Tablo 2: Örneklem Grubuna Dahil Edilen Metropol İlçelerdeki Okulların Sosyo- Ekonomik Düzeyleri ve Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı

Metropol İlçeler	SED	Sayı	Yüzdeler
Buca	Yüksek	60	%25
	Düşük	60	
Konak	Yüksek	60	%25
	Düşük	60	
Karşıyaka	Yüksek	60	%25
	Düşük	60	
Gazimir	Yüksek	60	%25
	Düşük	60	
Bornova	Yüksek	60	%25
	Düşük	60	

Tablo 3: Örneklemin Cinsiyet, Ekonomik Düzey, Spora Katılım, Spor Deneyim Süresi, Öğrenme Stilleri ve Oyun Tercihlerine Göre Sayı ve Yüzde Dağılımları

BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN	n	%
CINSİYET		
Kız	294	49
Erkek	306	51
Toplam	600	100
EKONOMİK DÜZEY		
Alt	300	50
Üst	300	50
Toplam	600	100
SPORA KATILIM		
Spora Katılmama	389	64,8
Spora Katılma	211	35,2
Toplam	600	100
DENEYİM SÜRESİ		
Katılım Yok	389	64,8
1 Yıl	118	19,7
2 Yıl ve Üstü	93	15,5
Toplam	600	100
ÖĞRENME STILLERİ		
Biri Bana Gösterdiğinde	196	32,7
Biri Bana Anlattığında	165	27,5
Kendim Uyguladığımda	239	39,8
Toplam	600	100
OYUN TÜRLERİ		
Yarışmacı Araç-Yarışmacı Sonuç	142	23,7
İşbirlikli Araç-Yarışmacı Sonuç	250	41,7
Kişisel Araç-Kişisel Sonuç	49	8,2
İşbirlikli Araç-Kişisel Sonuç	91	15,1
İşbirlikli Araç-İşbirlikli Sonuç	68	11,3
Toplam	600	100

Tablo 3'e bakıldığında örneklemin %49 (n=294)'unun kız, %51 (n=306)'nin erkek olduğu görülmektedir. Örneklemin tamamı 600 öğrenciden oluşmaktadır.

Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Ekonomik Düzeylerine Göre Sayı ve Yüzde Dağılımlarına göre örnekleme oluşturan öğrencilerin sayısı alt ve üst düzeyde eşittir. Örnekleme öğrencilerin %50 (n=300)'sinin üst düzey, %50 (n=300)'sinin alt düzey olduğu görülmektedir. Tablo 2'de öğrencilerin devam ettikleri ilköğretim okullarının ekonomik düzeylerine göre dağılımı ve toplam öğrenci sayıları verilmiştir.

Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Dışında Spora Katılma Durumuna Göre Sayı ve Yüzde Dağılımlarına göre öğrencilerin beden eğitimi dersi dışında bir spora katılım sayıları ve yüzde dağılımları belirtilmiştir. Örnekleme öğrencilerin %64,8 (n=389)'nin bir spora katılmadığı, %35,2 (n=211)'sinin de bir spora katıldığı görülmektedir.

Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Spor Deneyim Sürelerine Göre Sayı ve Yüzde Dağılımlarına göre öğrencilerin spor deneyim sürelerine göre sayıları ve yüzde dağılımları belirtilmiştir. Örnekleme öğrencilerin %64,8 (n=389)'nin bir spora katılmadığı, %19,7 (n=118)'sinin 1 yıl kadar spora katıldığı, %15,5 (n=93)'ünün 2 yıl ve üstü bir sürede spora katıldığı görülmektedir.

Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Öğrenme Tercihlerine Göre Sayı ve Yüzde Dağılımlarına göre öğrencilerin en iyi öğrendikleri şekile göre sayıları ve yüzde dağılımları belirtilmiştir. Örnekleme öğrencilerin %32,7 (n=196)'sinin "biri bana gösterdiğinde", %27,5 (n=165)'inin "biri bana anlattığında", %39,8 (n=239)'inin "kendim uyguladığımda" cevabını verdiği görülmektedir.

Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Oyun Tercihlerine Göre Sayı ve Yüzde Dağılımlarına göre öğrencilerin tercih ettikleri oyun türlerine göre sayıları ve yüzde dağılımları belirtilmiştir. Örnekleme öğrencilerin %23,7 (n=142)'sinin yarışmacı araçlarla yarışmacı sonuçların olduğu oyunları, %41,7 (n=250)'sinin işbirlikli araçlarla yarışmacı sonuçların olduğu oyunları, %8,2 (n=49)'inin kişisel araçlarla kişisel sonuçların olduğu oyunları, %15,1 (n=91)'inin işbirlikli araçlarla kişisel sonuçların olduğu oyunları, %11,3 (n=68)'ünün ise işbirlikli araçlarla işbirlikli sonuçların olduğu oyunları tercih ettiği görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları:

Araştırmanın “*bağımlı*” ve “*bağımsız*” değişkenlerini tespit etmek amacıyla; araştırmaya katılan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinin belirlenmesine yönelik anket formu uygulanmıştır. Orlick’in oyun sınıflaması modeli, bu çalışma için uygulamaya dönüştürülerek 5 farklı oyun arasından öğrencilerin bir oyunu tercih etmeleri sağlanmıştır.

Bu çalışmada örnekleme dahil edilen öğrencilere, araştırmanın amacı doğrultusunda, iki farklı ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Spielberger’in Necla Öner ve Ayhan LeCompte (1982) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sürekli Kaygı Envanteri” ile Roberts, Treasure ve Ballague’nin “The Perception of Success Questionnaire (1998) Feride Zişan Kazak tarafından (2006) Türkçeye uyarlamasını yaptığı “Başarı Algısı Envanteri-Çocuk Versiyonu” kullanılmıştır.

Yukarıda belirtilen, veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.3.1 Sürekli Kaygı Envanteri (STAI-A TRAIT)

Araştırmada Öner ve Le Compte (1977) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak standardizasyonu yapılmış Sürekli Kaygı formu (A-Trait) kullanılmıştır.

Durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini ayrı ayrı saptamak amacıyla Speilberger ve arkadaşları tarafından (1970) geliştirilmiş olan durumluluk-sürekli kaygı envanteri, kısa ifadelerden oluşan bir öz değerlendirme anketidir. Başlangıçta normal yetişkinlerde kaygıyı ölçme amacı ile geliştirilmiş olan durumluk, sürekli kaygı envanterinin Sürekli Kaygı Envanterinin sonraki denemelerde lise öğrencilerine, psikiyatrik bozuklukları ve fizik hastalıkları olan bireylerde uygun olduğu görülmüştür. Psikologlar, envanterin tüm gençlere ve yetişkinlere uygulanabileceği sonucuna varmışlardır (Öner, Le Compte, 1983).

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri toplam 40 maddeden oluşan iki ayrı ölçeği içerir. Durumluk kaygı ölçeği, bireyin belirli bir anda ve belirli koşullarda kendini nasıl hissettiğini betimlemesini; içinde bulunduğu duruma ilişkin duygularını dikkate olarak cevaplamasını gerektirir. Sürekli Kaygı ölçeği ise, bireyin genellikle nasıl hissettiğini betimlemesine yöneliktir.

Bu araştırmada kullanılan, sürekli kaygı envanteri, (STAI A Trait) 20 maddeden oluşmakta, kişilerin kendilerini genellikle nasıl hissettiklerine göre cevap verdikleri bir ölçektir. Ölçeğin cevap seçenekleri dörder tanedir. Seçeneklerin ağırlık değerleri, birden dörde kadar değişir. Ölçekten elde edilen toplam puan 20 – 80 arasında değişebilmektedir. Puanın yüksek olması, kaygı düzeyinin yüksek olduğuna işaret eder. Herhangi bir durumda ten fazla ifadeye cevap verilmemişse doldurulan form geçersiz sayılır ve puanlandırılmaz.

Ölçekte iki tür ifade bulunmaktadır. Bunlar: 1) doğrudan ya da düz ve 2) tersine dönmüş ifadelerdir. Doğrudan ifadeler, olumsuz duyguları; tersine dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları dile getirir. Bu ikinci tür ifadeler puanlandırılırken 1 ağırlık değerinde olanlar 4'e, 4 ağırlık değerinde olanlar ise 1'e dönüşür. Doğrudan ifadelerde 4 değerindeki cevaplar kaygının yüksek olduğunu; tersine dönmüş ifadelerde 1 değerindeki cevaplar yüksek kaygıyı gösterir. Sürekli kaygı ölçeğinde 7 tane tersine dönmüş ifade (21,26,27,30,33,38 ve 39) bulunmaktadır.

Puanlama iki Şekilde olmaktadır: 1) Elle puanlama: Doğrudan ve tersine dönmüş ifadelerden her biri için iki ayrı anahtar hazırlanır. Böylece birinci anahtarla doğrudan ifadelerin, ikinci anahtarla tersine dönmüş ifadelerin toplam ağırlıkları saptanır. Doğrudan ifadeler için elde edilen toplam ağırlıklı puandan ters ifadelerin toplam ağırlıklı puanı çıkartılır. Bu sayıya önceden saptanmış ve değişmeyen bir değer eklenir. Bu değer sürekli kaygı envanteri için 35'dir. En son elde edilen değer bireyin kaygı puanıdır. Büyük grup uygulamasında ise bilgisayarla puanlama yapılabilir.

Puanların yorumlanması: Ölçekten elde edilen puanlar kuramsal olarak 20– 80 arasında bulunmaktadır. Uygulamalarda saptanan ortalama puan seviyesi 36–41 arasında değişmektedir.

Le Compte (1981), Kozakioğlu'nun (1982) araştırmasına göre ortaokul-Lise ğrencilerinde sürekli kaygı ortalaması 39 civarında, niversite ğrencilerinde ise puan ortalaması 36–40 ve normal yetişkinlerde ise 41–42 arasında değişmektedir.

Türkçeleştirilmiş leklerin güvenirliği iç-tutarlılık (Kuder-Richardson 20) ve test-tekrar test tekniği ile saptanmıştır. Sürekli kaygı leği için saptanan güvenirlik katsayıları, 0,83–0,87 arasındadır. İngilizce formunda ise (Spielberger ve ark. 1970) bu katsayılar 0,83–0,92 arasındadır. Bu verilerden Türkçe leklerin yüksek madde homojenliği ve i tutarlığı olduğu görülmüştür. Madde korelasyonları ise 0,34–0,72 arasında değişmektedir. Test-tekrar test güvenirliği ise 0,71 ile 0,86 arasındadır.

3.3.2 Başarı Algısı Envanteri-Çocuk Versiyonu

Başarı Algısı Envanterinin Çocuk Versiyonu'nun yapı geçerliliği için temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sırasında dik döndürme işlemine başvurulmuş ve ikiden fazla faktör için geçerli olan varimax yöntemi kullanılarak faktör yükleri belirlenmiştir. Varimax yöntemiyle yapılan temel bileşenler faktör analizi sonrası ölçeği oluşturan 12 maddenin orijinal ölçekten farklı olarak 2 faktör altında toplandığı görülmüştür. Varimax dik döndürme sonrası, 1. alt ölçek varyansın 26,72'sini, 2. alt ölçek 22,62'sini açıkladığı belirlenmiştir. Her iki altölçek ise toplam varyansın 49,34'ünü açıklamaktadır. Bu yüzdelerin yüksek olduğu ve sporcuların görev ve ego yönelim düzeylerini yeterince açıkladığını söylemek olasıdır.

Madde Geçerlik İndeksine İlişkin Bulgular: Tüm alt ölçeklere ilişkin maddeler ve maddelerin ait oldukları alt ölçeklerin puanı ile korelasyonları incelenmiştir. Bu değerlere bakıldığında, her maddenin kendi boyutunda bulunan maddelerle ve toplam puanı ile yüksek korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Her bir maddenin toplam puanı ile yüksek korelasyon göstermesi, alt ölçeklerin birbirleri ile tutarlı maddelerden oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular: Likert tipindeki ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla ilk olarak içsel tutarlılığını sınamada en iyi yol olan Cronbach alpha değerlerine bakılmıştır. Görev yönelim (GY) ve Ego yönelim (EY) alt ölçeklerinden oluşan Başarı Algısı Envanterinin Çocuk Versiyonu'na ilişkin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Alt Ölçeklerin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları

ALTÖLÇEK	Cronbach alpha değeri
Görev Yönelim (GY)	0,79
Ego yönelim (EY)	0,77

Test – tekrar test güvenilirliği için Başarı Algısı Envanterinin Çocuk Versiyonu, 12.55 ± 1.22 yaş ortalamasına sahip 25 bayan ve 15 erkek toplam 40 sporcuya 4 hafta ara ile uygulanmıştır. Ön test ve son test arasındaki korelasyonlar tablo 5’te verilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayıları ego yönelim için 0,88 ve görev yönelimi için 0,61 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5: Alt Ölçeklere İlişkin Test-Tekrar Test Korelasyon Değerleri

ALTÖLÇEK	Cronbach alpha değerı
Görev Yönelim (GY)	0,61
Ego yönelim (EY)	0,88

3.4 Verilerin Toplanması

Bu araştırmaı gerçekleştirmek için, İzmir Valiliği ve İzmir Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinlerin alınmasından sonra, 2009–2010 Öğretim yılının ikinci döneminde belirlenen ilköğretim okullarında uygulama yapılmıştır. İzin yazısı ile birlikte Okul Müdürlerine gidilerek, okulların 5. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere uygulama yapılacağı söylenmiş, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen ölçeklerin kısa bir açıklaması yapılmıştır. Okul Rehberlik Servisinin ve okul idaresinin işbirliği ile uygulamanın yapılacağı tarih, sınıf ve şubeler belirlenerek, uygulama için belirlenen tarihlerde okullara gidilmiş ve ölçekler uygulanmıştır.

Araştırmacı, sınıflarda uygulamaya başlamadan önce, kendini tanıtmiş, araştırmanın amacı ve ölçeklerle ilgili kısa bir ön görüşmeden sonra ölçekleri dağıtarak, ölçeklerin nasıl yanıtlanacağı konusunda bilgi vermiştir. Yapılan açıklamalarda, bu araştırmanın amacına ulaşmasında, öğrencilerin verecekleri içten ve samimi yanıtların çok önemli olduğu ve araştırmada gizlilik ilkesine bağlı kalınacağı vurgulanmıştır. Her ölçeğin giriş kısmında verilmiş olan açıklamalar okunmuştur. Ölçeklerin cevaplanması bir ders süresinde (45 dakikada) tamamlanmıştır.

Öğrencilerden formların üst kısmına istenen adı soyadı yerine herhangi bir işaret ya da rumuz yazabilecekleri belirtilmiştir. Ancak okul numaralarını mutlaka yazmaları, cinsiyet, yaş, okul, tarihle ilgili boşlukları doldurmaları istenmiştir.

Tüm uygulamalar araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir, uygulama sonrası ölçekler tekrar gözden geçirilerek, ölçeklerin eksik kalan bölümlerini tamamlamaları için yeniden öğrencilere verilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada, giriş bölümünde belirtilen araştırmanın genel amacı doğrultusunda oluşturulan, alt sorulara ilişkin verilerin analizi,

- t testi (Kaygı ve cinsiyet, kaygı ve sosyo-ekonomik düzey, kaygı ve ders dışı spor etkinliklerine katılım durumu, başarı algısı ve cinsiyet, başarı algısı ve sosyo-ekonomik düzey, başarı algısı ve ders dışı spor etkinliklerine katılım durumu için) kullanılmıştır.
- “ANOVA” tek yönlü varyans analizi (Kaygı ve deneyim süresi, kaygı ve öğrenme stilleri, kaygı ve oyun tercihleri, başarı algısı ve deneyim süresi, başarı algısı ve öğrenme stilleri, başarı algısı ve oyun tercihleri için) kullanılmıştır.
- “ANOVA” tek yönlü varyans analizinin kullanıldığı sorularda anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek amacıyla "Scheffe anlamlılık testi" kullanılmıştır.
- Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde ise “Korelasyon Yöntemi” kullanılmıştır.

Elde edilen bulguların yorumlanmasında SPSS-WIN programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler, bilimsel çerçeve içinde yorumlanmış, istatistik çözümlerden elde edilen bulgular, araştırmanın amacı ve alt soruların yanıtlanmasında kullanılmıştır. Bulgular ışığında varılan sonuçlar, araştırmanın amacına uygun olarak ilgili literatür ışığında yorumlanmış, ilgililere ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına ve alt amaçlarına ilişkin bulgulara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda, elde edilen verilerin, istatistiksel tekniklerle analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

4.1 Araştırmanın Birinci Amacı ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın birinci alt problemi olan; “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri kişisel özelliklerine (cinsiyet, ekonomik düzey, öğrenme stili), spora katılım durumlarına (spor türü, katılma deneyimi süresi) ve oyun tercihlerine (yarışmacı, işbirlikli ve kişisel oyunlar) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.1.1: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Kız	294	42,34	6,82	5,34	.000*
Erkek	306	39,11	7,91		
Toplam	600				

*p<0,05

Tablo 6’de öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sürekli Kaygı ölçeğinden aldıkları puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<0,05). Erkek öğrencilerin Sürekli Kaygı testi puan ortalaması (\bar{x} =39,11) iken kız öğrencilerin Sürekli Kaygı testi puan ortalaması (\bar{x} =42,34) olarak bulunmuştur.

4.1.2: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri, yaşanan sosyo-ekonomik çevreye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri ile ekonomik düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ekonomik Düzeyleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin t testi sonuçları

Ekonomik Düzey	n	\bar{x}	Ss	t	p
Düşük	300	40,41	8,03	.906	.365
Yüksek	300	40,97	7,07		
Toplam	600				

p<0,05

Tablo 7’de öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre Sürekli Kaygı ölçeğinden aldıkları puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmış (t=0,906) ve aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>0,05).

4.1.3: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri, ders dışı spor etkinliklerine katılıp katılmamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ders dışı spora katılıma durumu ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ders Dışı Spora Katılma Durumu ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin t testi sonuçları

Katılım Durumu	n	\bar{x}	Ss	t	p
Katılmama	389	41,37	7,61	3,001	.003*
Katılma	211	39,44	7,34		
Toplam	600				

*p<0,05

Tablo 8’de öğrencilerin beden eğitimi dersi dışında spora katılım durumuna göre Sürekli Kaygı ölçeğinden aldıkları puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($t=3,001$) ($p<0,05$). Spora katılmayan öğrencilerin Sürekli Kaygı testi puan ortalaması ($\bar{x}=41,37$) spora katılan öğrencilerin Sürekli Kaygı testi puan ortalamasından ($\bar{x}=39,44$) daha yüksek bulunmuştur.

4.1.4: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri, spor deneyim sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin spor deneyim süreleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9 ve Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Spor Deneyim Süreleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin n Sayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Katılım Süresi	n	\bar{x}	Ss
Katılım yok	389	41,37	7,61
1 yıl	118	39,59	7,42
2 yıl ve üstü	93	39,25	7,26
Toplam	600		

Tablo 10: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Spor Deneyim Süreleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaygı ve Deneyim Süreleri	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	515,309	2	257,655	4,548	.011*
Gruplar içi	33823,484	597	56,656		
Toplam	34338,793	599			

*p<0,05

Tablo 9’da ve Tablo 10’da öğrencilerin spora katılım sürelerine göre sürekli kaygı testi puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamaları arasında istatistiki anlamda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<0,05). Yapılan Scheffe testi sonucuna göre bu farklılık özellikle spora katılım olmayan öğrenciler ile 2 yıl ve üstü spora katılan öğrencilerin puanları arasında bulunmuştur. Spora katılmamış öğrencilerin Sürekli Kaygı testi puan ortalaması ($\bar{x}=41,37$) iken 2 yıl ve üstü spora katılan öğrencilerin Sürekli Kaygı testi puan ortalamasından ($\bar{x}=39,25$) daha yüksek bulunmuştur.

4.1.5: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri, öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme tercihleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 11 ve Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 11: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin n Sayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Öğrenme Stilleri	n	\bar{x}	Ss
Biri bana gösterdiğinde	196	40,35	7,4
Biri bana anlattığında	165	41,51	7,47
Kendim uyguladığımda	239	40,41	7,76
Toplam	600		

Tablo 12: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaygı ve Öğrenme Tercihi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	152,765	2	76,383	1,334	.264
Gruplar içi	34186,028	597	57,263		
Toplam	34338,793	599			

p<0,05

Tablo 11’de ve Tablo 12’de öğrencilerin en iyi öğrendikleri şekile göre sürekli kaygı testi puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamalar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>0,05).

4.1.6: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri, oyun tercihlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin oyun tercihleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 13 ve Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 13: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Tercihleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin n Sayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Oyun Türleri	n	\bar{x}	Ss
Yarışmacı Araç-Yarışmacı Sonuç	142	41,14	7,14
İşbirlikli Araç-Yarışmacı Sonuç	250	40,48	7,5
Kişisel Araç-Kişisel Sonuç	49	41,87	7,51
İşbirlikli Araç-Kişisel Sonuç	91	39,94	8,38
İşbirlikli Araç-İşbirlikli Sonuç	68	40,70	7,64
Toplam	600		

Tablo 14: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Tercihleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaygı ve Oyun Tercih	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	97,466	2	48,733	.698	.594
Gruplar içi	34241,328	597	57,356		
Toplam	34338,793	599			

p<0,05

Tablo 13'te ve Tablo 14'te görüldüğü gibi öğrencilerin oyun tercihlerine göre sürekli kaygı testi puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>0,05).

4.2 Araştırmanın İkinci Amacı ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algıları (hedef veya ego yönelimli olmaları) kişisel özelliklerine (cinsiyet, ekonomik düzey, öğrenme stili), spora katılıma durumlarına (spor türü, katılma deneyimi süresi) ve oyun tercihlerine (yarışmacı, işbirlikli ve kişisel oyunlar) göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusuna ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.2.1: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algıları, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile başarı algı düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin t testi sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Ego Yönelimi	Kız	294	23,54	6,48	1,406	.160
	Erkek	306	24,26	6,06		
Görev Yönelimi	Kız	294	25,93	4,74	1,236	.217
	Erkek	306	26,37	3,89		
Toplam		600				

p<0,05

Tablo 15’te öğrencilerin cinsiyetlerine göre ego ve görev alt ölçeği puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

4.2.2: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algıları, yaşanan sosyo-ekonomik çevreye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile başarı algı düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin t testi sonuçları

Alt Ölçek	Ekonomik Düzey	n	\bar{x}	Ss	t	p
Ego Yönelimi	Düşük	300	22,98	7,15	3,643	.000*
	Yüksek	300	24,83	5,11		
Görev Yönelimi	Düşük	300	26,21	3,75	.311	.756
	Yüksek	300	26,10	4,84		
Toplam		600				

* $p<0,05$

Tablo 16’da öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre ego yönelimi ve görev yönelimi alt ölçeği puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 16’da görüldüğü gibi öğrencilerin ekonomik düzeyleri ile görev yönelimi alt ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Ancak öğrencilerin ekonomik düzeyleri ile ego yönelimi alt ölçeği karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalaması ($\bar{x}=22,98$) ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalamasından ($\bar{x}=24,83$) daha düşük bulunmuştur.

4.2.3: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algıları, ders dışı spor etkinliklerine katılıp katılmamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algı düzeyleri ile ders dışı spor etkinliklerine katılımları arasındaki farklılık incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ders Dışı Spor Etkinliklerine Katılımları ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin t testi sonuçları

Alt Ölçek	Spora Katılım	n	\bar{x}	Ss	t	p
Ego Yönelimi	Katılmama	389	23,44	6,72	2,465	.014*
	Katılma	211	24,76	5,28		
Görev Yönelimi	Katılmama	389	25,78	4,47	2,897	.004*
	Katılma	211	26,85	3,98		
Toplam		600				

*p<0,05

Tablo 17'de öğrencilerin beden eğitimi dersi dışında spora katılma durumuna göre ego ve görev alt ölçeği puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 17'de görüldüğü gibi öğrencilerin spora katılım durumu ile ego yönelimi ve görev yönelimi alt ölçekleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p<0,05). Spora katılan öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalaması (\bar{x} =24,76) spora katılmayan öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalamasından (\bar{x} =23,44) daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde spora katılan öğrencilerin görev yönelimi alt ölçek puan ortalaması (\bar{x} =26,85) spora katılmayan öğrencilerin görev yönelimi alt ölçek puan ortalamasından (\bar{x} =25,78) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.2.4: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algıları, spor deneyim sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algı düzeyleri ile spor deneyim süreleri arasındaki farklılık incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 18 ve Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 18: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Spor Deneyim Süreleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin n Sayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Alt Ölçek	Katılım Süreleri	n	\bar{x}	Ss
Ego Yönelimi	Katılım Yok	389	23,44	6,72
	1 Yıl	118	24,32	5,76
	2 Yıl ve Üstü	93	25,32	4,58
Görev Yönelimi	Katılım Yok	389	25,78	4,47
	1 Yıl	118	26,63	4,37
	2 Yıl ve Üstü	93	27,12	3,42
Toplam		600		

Tablo 19: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Spor Deneyim Süreleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Ego Yönelimi ve Deneyim Süresi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	289,811	2	144,906	3,704	,025*
Gruplar içi	23354,147	597	39,119		
Toplam	23643,958	599			
Görev Yönelimi ve Deneyim Süresi					
Gruplar arası	168,246	2	84,123	4,535	,001**
Gruplar içi	11075,073	597	18,551		
Toplam	11243,318	599			

*p<0,05

** p<0,01

Tablo 18’de ve Tablo 19’da öğrencilerin spora katılım sürelerine göre ego ve görev alt ölçeği puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 18 ve Tablo 19’da görüldüğü gibi öğrencilerin spora katılım süreleri ile ego yönelimi ve görev yönelimi alt ölçekleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p<0,05). Yapılan Scheffe testi sonucuna göre bu farklılık; ego alt ölçeği puanlarında da, görev alt ölçeği puanlarında da spora katılımı olmayan öğrenciler ile 2 yıl ve üstü bir süre spora katılan öğrenciler arasında bulunmuştur. İki yıl ve üstü spora katılanlar katılmayanlara göre hem ego yöneliminde ($\bar{x}=25,32$) hem de görev yöneliminde ($\bar{x}=27,12$) daha yüksek puana sahiptir.

4.2.5: İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algıları, öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algı düzeyleri ile öğrenme tercihleri arasındaki farklılık incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin n Sayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Alt Ölçek	Öğrenme Stili	n	\bar{x}	Ss
Ego Yönelimi	Biri bana gösterdiğinde	196	23,59	6,63
	Biri bana anlattığında	165	24,34	5,74
	Kendim uyguladığımda	239	23,86	6,34
Görev Yönelimi	Biri bana gösterdiğinde	196	26,14	4,39
	Biri bana anlattığında	165	25,15	5,24
	Kendim uyguladığımda	239	26,86	3,35
Toplam		600		

Tablo 21: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Ego Yönelimi ve Öğrenme Stili	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	51,587	2	25,793	,653	,521
Gruplar içi	23592,372	597	39,518		
Toplam	23643,958	599			
Görev Yönelimi ve Öğrenme Stili					
Gruplar arası	284,991	2	142,495	7,763	,000**
Gruplar içi	10958,328	597	18,356		
Toplam	11243,318	599			

**p<0,01

Tablo 20’de ve Tablo 21’de öğrencilerin en iyi öğrendiği şekile göre ego yönelimi ve görev yönelimi alt ölçeği puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 20 ve Tablo 21’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme stili ile ego yönelimi alt ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>0,05). Ancak öğrencilerin öğrenme stili ile görev yönelimi alt ölçeği arasında

anlamli bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Yapılan Scheffe testi sonucuna göre; görev yönelimi alt leği puanlarında biri bana anlattığında cevabını veren öğrenciler ile kendim uyguladığında cevabını veren öğrenciler arasında farklılık bulunmuştur. Kendim uyguladığında daha iyi öğrenirim diyenler ($\bar{x} = 26,86$), biri bana anlattığında daha iyi öğrenirim diyenlere ($\bar{x} = 25,15$) göre daha yüksek görev yönelimi puanına sahiptir.

4.2.6: İlköğretim 5. sınıf ğrencilerinin başarı algıları, oyun tercihlerine göre anlamli farklılık göstermekte midir?

İlköğretim 5. sınıf ğrencilerinin başarı algı düzeyleri ile oyun tercihleri arasındaki farklılık incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 22 ve Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 22: İlköğretim 5. Sınıf ğrencilerinin Oyun Tercihleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin n Sayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Alt lek	Oyun Türleri	n	\bar{x}	Ss
Ego Yönelimi	Yarışmacı Araç-Yarışmacı Sonuç	142	26,31	4,27
	İşbirlikli Araç-Yarışmacı Sonuç	250	25,42	4,41
	Kişisel Araç-Kişisel Sonuç	49	18,75	8,31
	İşbirlikli Araç-Kişisel Sonuç	91	22,79	6,67
	İşbirlikli Araç-İşbirlikli Sonuç	68	18,52	7,82
Görev Yönelimi	Yarışmacı Araç-Yarışmacı Sonuç	142	26,22	3,87
	İşbirlikli Araç-Yarışmacı Sonuç	250	26,04	4,82
	Kişisel Araç-Kişisel Sonuç	49	24,77	5,99
	İşbirlikli Araç-Kişisel Sonuç	91	26,97	2,83
	İşbirlikli Araç-İşbirlikli Sonuç	68	26,36	3,25
Toplam		600		

Tablo 23: İlköğretim 5. Sınıf ğrencilerinin Oyun Tercihleri ile Başarı Algı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Ego Yönelimi ve Oyun Tercihi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3997,565	2	1998,782	37,665	.000**
Gruplar içi	19646,394	597	32,909		
Toplam	23643,958	599			
Görev Yönelimi ve Oyun Tercihi					
Gruplar arası	144,240	2	72,120	2,171	.071
Gruplar içi	11099,078	597	18,591		
Toplam	11243,318	599			

**p<0,01

Tablo 22’de ve Tablo 23’te öğrencilerin oyun türlerine göre ego yönelimi ve görev yönelimi alt ölçeği puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 22 ve Tablo 23’de görüldüğü gibi öğrencilerin oyun türleri ile görev yönelimi alt ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>0,05). Diğer yandan öğrencilerin oyun türleri ile ego yönelimi alt ölçeği karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p<0,01). Yapılan Scheffe testi sonucuna göre bu farklılık; ego yönelimi alt ölçeği puanlarında yarışmacı amaç-yarışmacı sonuç ile işbirlikli amaç-işbirlikli sonuç arasında bulunmuştur.

4.3 Araştırmanın Üçüncü Amacı ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı algıları (hedef veya ego yönelimli olma) ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon (r) Değerleri Tablosu

	Sürekli Kaygı	Ego Yönelimi	Görev Yönelimi
Sürekli Kaygı			
Ego Yönelimi	-.016		
Görev Yönelimi	-.127	.201	

Tabloda 24'te görüldüğü üzere sürekli kaygı ile ego alt ölçeği arasında ilişki bulunmamıştır ($r = -.016$). Görev ve sürekli kaygı arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Sürekli kaygı puanları yükseldikçe görev alt ölçek puanları anlamlı ölçüde düşmüştür ($r = - .127$). Ego ve görev alt ölçekleri arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ego puanları yükseldikçe görev puanları da yükselmiştir ($r = .201$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, bulguların bir bileşimi yapılmış ve ilgili literatür ışığında tartışılarak yorumlanmıştır. Daha sonra eğitimciler ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sürekli Kaygı envanterinden aldıkları puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ego yönelimi ve görev yönelimi yönelimli olması arasında ise istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte görev yönelimi ve sürekli kaygı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer bir deyişle sürekli kaygı puanları yükseldikçe görev yönelimi alt ölçek puanları anlamlı ölçüde düşmektedir. Ego yönelimi ve görev yönelimi alt ölçekleri arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ego yönelimi puanları yükseldikçe görev yönelimi puanlarının da yükseldiği gözlenmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin öğrenme stiline göre sürekli kaygı testi puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin öğrenme stiline göre ego yönelimi ve görev yönelimi alt ölçeği puanları karşılaştırıldığında sadece öğrencilerin öğrenme stili ile görev yönelimi alt ölçeği arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın; görev yönelimi alt ölçeği puanlarında “biri bana anlattığında” cevabını veren öğrenciler ile “kendim uyguladığımda” cevabını veren öğrenciler arasında olduğu saptanmıştır.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kaygı duymasının çeşitli nedenleri olabilir. Bunlardan birisinin, toplumumuzda kız çocuklarının, çocukluktan itibaren, erkeklere göre daha baskıcı ve otoriter bir ortamda yetişmeleri, erkeklere göre daha bağımlı ve kendine güvensiz olmalarına ve şemalarındaki kalıp yargıların daha olumsuz olmasına bağlanabilir. Ana-baba tutumu ve çevrenin etkilerinin kız çocukları üzerinde daha etkili olduğu, erkeklerin ise daha rahat yetiştikleri söylenebilir. Kız çocuklarının erkek çocuklarına göre, kendilerini daha fazla baskı altında hissettikleri, kaygı ve korkularını dışa vuramadıkları ve kendilerini eleştirmeye eğilimli oldukları; buna karşın erkek çocukların, daha sosyal ve rahat oldukları söylenebilir.

Cinsiyet rol kalıplarının, kızlarda erkeklere göre daha fazla sorumluluğu beraberinde getirdiği ve bu durumun kızların kendilerine, dünyaya ve geleceğine yönelik bakış açılarının olumsuz olmasında etkili olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkeklerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptadığımız bu araştırma bulgumuzu destekleyen bazı çalışma sonuçları vardır. Örneğin; Gürkan (1990), Sargın (1990), Ök (1990); Çuhadaroğlu (1993) da yaptıkları araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek kaygıya sahip olduğunu bulmuşlardır. Buna karşın, Hisli (1989) ise üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyet ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır.

Araştırmanın diğer bir değişkeni olan ekonomik düzeylerine göre öğrencilerin sürekli kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar üzerinden yapılan işlemler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre ego yönelimi ve görev yönelimi alt ölçeği puanları karşılaştırılması sonucunda da öğrencilerin ekonomik düzeyleri ile görev yönelimi alt ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer yandan öğrencilerin ekonomik düzeyleri ile ego yönelimi alt ölçeği karşılaştırıldığında ise aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yani ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalamasının ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin ego alt ölçek puan ortalamasına göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin beden eğitimi dersi dışında spora katılım durumuna göre sürekli kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Spora katılmayan öğrencilerin sürekli kaygı testi puan ortalamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin spora katılım sürelerine göre sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin beden eğitimi dersi dışında spora katılma durumuna göre ego yönelimi ve görev yönelimi alt ölçeği puanları karşılaştırıldığında, öğrencilerin spora katılım durumu ile ego yönelimi ve görev yönelimi alt ölçekleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Spora katılan öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalamasının, spora katılmayan öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan spora katılan öğrencilerin görev yönelimi alt ölçek puan ortalamasının, spora katılmayan öğrencilerin görev yönelimi alt ölçek puan ortalamasından daha yüksek olduğu

saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin spora katılım sürelerine göre ego yönelimi ve görev yönelimi alt ölçeği puanları karşılaştırıldığında ise öğrencilerin spora katılım süreleri ile ego yönelimi ve görev yönelimi alt ölçekleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yapılan inceleme sonucunda bu farklılığın; ego yönelimi alt ölçeği puanlarında da, görev yönelimi alt ölçeği puanlarında da spora katılımı olmayan öğrenciler ile 2 yıl ve üstü bir süre spora katılan öğrenciler arasında olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin oyun türlerine göre ego yönelimi ve görev yönelimi alt ölçeği puanları karşılaştırıldığında öğrencilerin oyun türleri ile görev yönelimi alt ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Diğer yandan öğrencilerin oyun türleri ile ego yönelimi alt ölçeği karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda ise bu farklılığın; ego yönelimi alt ölçeği puanlarında yarışmacı araç-yarışmacı sonuç ile işbirlikli araç-işbirlikli sonuç arasında olduğu saptanmıştır.araştırmanın diğer sonuçları şu şekildedir:

- Sürekli kaygı ile ego yönelimi alt ölçeği arasında istatistiksel yönden anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Görev yönelimi ve sürekli kaygı arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.
- Öğrencilerin oyun tercihlerine göre sürekli kaygı testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre sürekli kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalamasının ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin ego yönelimi alt ölçek puan ortalamasına göre daha düşük olduğu saptanmıştır.
- Varyans analizi sonucuna göre öğrencilerin öğrenme tercihleri ile sürekli kaygı testi puanları arasında istatistiki anlamda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak öğrencilerin öğrenme tercihi ile görev yönelimi alt ölçeği arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.
- Öğrencilerin oyun türlerine göre ego yönelimi ve görev yönelimi alt ölçeği puanları karşılaştırıldığında öğrencilerin oyun türleri ile görev yönelimi alt

ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yapılan analiz sonucunda ise bu farklılığın; ego yönelimi alt ölçeği puanlarında yarışmacı amaç-yarışmacı sonuç ile işbirlikli amaç-işbirlikli sonuç arasında olduğu saptanmıştır.

Oyun ve spora katılan çocuk ve gençlerin geleceği, ülkemizdeki spor başarılarının geleceği ve spor kültürünün geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda ülkemizin spor felsefesinin, spor sisteminin, spor politikasının ve spor ekolünün ciddi bir şekilde gözden geçirilmesi ve çağın gereklerine uygun olarak yeniden yapılandırılması önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda ve spor kulüplerinde, karakter gelişimi, liderlik, sportmenlik ve başarı yönelimli olma gibi istendik hedeflere ulaşabilmek için çocuk psikolojisi ve gelişimini anlayan, olumlu öğrenme deneyimi sağlayan ve geliştirici program yapılandırmayı bilen liderler, öğretmenler, uzmanlar ve antrenörlere ihtiyaç vardır. Oyun ve spora katılan çocuk ve gençlere daha kaliteli eğitim-öğretim olanakları sunabilmek için onların pedagojik, psikolojik, fizyolojik ve sosyal özellikleri dikkate alınarak öğretim konularının ciddi bir şekilde planlanması, programlanması, sistematik ölçüm ve takiplerin yapılması, gerçekçi hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir. Okullarda ve spor kulüpleri alt yapılarında çocuk ve gençlere daha sağlıklı, daha başarılı ve daha nitelikli bir eğitim-öğretim götürmemiz; eksikliği sıkça vurgulanan hareket, fiziksel aktivite, egzersiz, atletizm, jimnastik, beden eğitimi, oyun ve spor kültürümüzün geliştirilmesinde ve ülkemizin bu konulardaki geleceğinin güvence altına alınmasında büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, spora katılan çocuk ve gençlerle ilgili dikkatli olmamızı gösteren önemli mesajlar vermektedir (Weinberg ve Gould, 2003). Örneğin Graham, Hale ve Parker (2004) yaptıkları araştırmanın sonucunda hareket eğitimi, beden eğitimi, oyun ve sporlara ilişkin derslerin yetersizliğini, hareketsizliğin giderek arttığını ve meydana getirdiği birçok ciddi sağlık sorununun bulunduğunu çarpıcı olarak göstermektedir. Buckworth ve Dishman (2002) ise araştırma sonuçlarına dayanarak; fiziksel aktivite ile depresyonun önlenmesine sağlanan katkısının yaş, cinsiyet, ırk veya sosyo-ekonomik statüye bağlı olmadan meydana geldiğini belirtmişlerdir. Nixon'ın (1979) yaptığı araştırma sonucunda sporların; öz disipline, fiziksel sağlığa, karaktere, yurtseverliğe ve liderliğe yardımcı olduğunu vurgulamaktadırlar.

Öneriler:

- Araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sürekli kaygı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedenleri araştırılmalı ve kız öğrencilerin sürekli kaygılarını azaltmaya yönelik çalışmalara yer verilebilir. Oyunlar ve sporlara katılımın kaygı azaltacağı düşüncesinden yola çıkılarak kız öğrencilerin bu aktivitelere katılımları desteklenebilir.
- Bunun yanında öğrencilerin yaşadıkları sosyo-ekonomik çevreye göre sürekli kaygı düzeyleri arasında bir farklılık bulunamamıştır. Bu bağlamda kaygı ve ekonomik düzey ile ilgili araştırmalara daha çok yer verilebilir. Örneklem grubunun sayısı artırılarak çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin ders dışı spor etkinliklerine katılım durumları ve deneyim süreleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Herhangi bir spor etkinliğine katılım gösteren öğrencilerin katılmayanlara göre daha az kaygı yaşadıkları sonucundan yola çıkılarak ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin ders dışı spor etkinliklerine katılımları desteklenebilir, ülke düzeyinde bu duruma uygun eğitim-öğretim programları oluşturulabilir.
- Benzer şekilde öğrencilerin deneyim süreleri arttıkça sürekli kaygı düzeylerinin azaldığı sonucundan yola çıkılarak öğrencilerin oyunlara ve sporlara katılımları desteklenebilir ve katıldıkları spor dallarından kopmamaları için çeşitli çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin sporlardan kopma ve ayrılma nedenleri araştırılarak sonuçları ortaya konulabilir ve ülke düzeyinde çeşitli çalışmalara yer verilebilir.
- Yapılan araştırmada öğrenme stilleri ve sürekli kaygı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak bu konuda yine de yapılacak araştırmaların sayısı artırılabilir ve kaygı düzeyini azaltacak öğrenme stilleri ortaya konulup buna uygun eğitim-öğretim programları düzenlenebilir.
- Araştırmada öğrencilerin oyun tercihleri ve kaygı düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak araştırma verilerinden yola çıkılacak olursa öğrencilerin büyük bir kısmının yarışmaya yönelik oyunları tercih ettikleri bilinmektedir. Eğitim sistemlerinde yarışma ve rekabetin

sosyal becerileri geliştirmedeği düşünüldüğünde T. Orlick'in oyun sınıflaması doğrultusunda beden eğitimi ders programlarının hem yarışmaya hem bireyselliğe hem de işbirliğine yönelik oyunlarla donatılabilir. Bu konuda yapılacak deneysel araştırmalarla Orlick'in oyun sınıflaması paralelinde geliştirilen programın etkililik düzeyi belirlenebilir ve bu konuda çeşitli çalışmalar yapılabilir.

- Yapılan araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarı algıları arasında (ego yönelimli ve görev yönelimli olma) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak bu konuda farklı örneklem gruplarına ve sayıca daha fazla bir örnekleme sahip araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve başarı algıları arasında ego yönelimi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sosyo- ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre daha fazla ego yönelimine (bireysel başarı, kazanma isteği vb...) sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durumun nedenleri yeni araştırmalarla belirlenebilir ve elde edilen sonuçlarla desteklenebilir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik çevrelerine göre başarı algılarını olumlu yönde geliştirecek çalışmalara da yer verilebilir.
- Yapılan araştırmada öğrencilerin spor etkinliklerine katılımları başarı algılarını hem ego yönelimli hem de görev yönelimli olma bağlamında olumlu yönde etkilemiştir. Buna göre, öğrencilerin ilköğretim düzeyinde ders dışı spor etkinliklerine katılımlarını destekleyecek etkinliklere ve çalışmalara daha sık yer verilebilir. Öğrencilerin yaş ve beceri düzeylerine göre başarabilecekleri spor programları oluşturulabilir.
- Benzer şekilde deneyim sürelerinin öğrencilerin başarı algılarını olumlu yönde etkilediği sonucundan yola çıkılarak öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda katıldıkları spor dallarında daha uzun süre çalışmalar yapmaları sağlanabilir. Yapılacak araştırmalarla da sporlarda uzun süre deneyim geçirmenin başarı algısı üzerindeki etkileri belirlenebilir.
- Yapılan araştırmada yaparak yaşayarak öğrenmenin öğrencilerin başarı algılarını olumlu yönde etkili sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda beden eğitimi ve diğer derslerde yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyecek etkinlik ve aktivitelere yer verilerek öğrencilerin başarı algıları hem ego

yönelimli hem de görev yönelimli olma boyutların geliştirmeleri sağlanabilir. Bu paralelde hazırlanacak programların etkileri de yapılacak yeni araştırmalarla desteklenebilir.

- Yapılan araştırmada öğrencilerin oyun tercihlerine göre başarı algılarında ego yönelimli olma durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yarışmacı oyunları tercih eden öğrencilerin işbirlikli oyunları tercih edenlere göre daha fazla ego yönelimli oldukları belirlenmiştir. T. Orlick'in oyun sınıflaması doğrultusunda var olan oyun türleri konusunda yeni araştırmalarla başarı algısını etkileyen oyun türleri belirlenebilir ve hem ego yönelimini hem de görev yönelimini geliştirecek oyun türleri belirlenerek eğitim ve öğretim programları bu doğrultu da düzenlenebilir.
- Bu araştırma ile ilgili olarak elde edilen bilgilerin, yeni yapılacak olan araştırmalarla desteklenmesi beklenmektedir.

KAYNAKÇA

1. Ahrens, A.H.,Haaga, D.A.F. (1993). The Specificity of Attributional Style and Expectations to Positive and Negative Affectivity, Depression, and Anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, Cilt:17, Sayı:1, s.83-98
2. Akboy, R. (1990). *Öğretmen Adaylarında Durum-luk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması ve Kaygı Alanlarının Saptanması*. İzmir: DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Yayınları No.1.
3. Akvardar, Y; Demiral, Y; Ergör, G; Ergör, A; Bilici, M; Akil Özer, Ö. (2003). Substance use in a sample of Turkish medical students. *Drug & Alcohol Dependence*, 72 (2), 117-122.
4. Albert, R. ve Haber, R.N. (1960). Anxiety in Academic Achievement Situations (Eds.) R. N. Haber, *CurrentResearch Motivation*, 586-597.
5. Alderman, R. B. (1974). *Psychological Behavior in Sport*. Philadelphia: W. B. Saunders Company.
6. Andersen, M. B. and J. H. Williams. (1987). Gender Role and Sport Competition Anxiety: Are Examination??. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.
7. Anshel, M. H. (1997). *Sport psychology: from theory to practice*. 3rd ed. Scottsdale, Arizona: Gorsuch Scarisbrick. 115-151.
8. Aşçı, H. (1995). Kendini fiziksel algılama envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. V. Milli Spor Hekimliği Kongresi. İzmir Ege Üniversitesi Spor Hekimliği ABD., 22-24 Eylül 1995,.
9. Aşçı, H. Kirazcı, S. (2003). Spor Bilimlerinin Psikolojik Temelleri, N. Mirzeoğlu (ED.), *Spor Bilimlerine Giriş*, Ankara: Bağırhan Yayınevi
10. Baltaş, A. ve ark. (1986). Kaygı Düzeyi Açısından Okullar Arası Farklar. XXII. Ulusal Psikiyatri ve Nöro-lojik Bilimler Kongresi. Marmaris.
11. Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Actions: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs: Prentice Hall
12. Barnett, L. A. (1991). Characterizing Playfulness: Correlates With Individual Attributes and Personality Traits. *Play and Culture*, 4.

13. Barnett, L. A. (1991). The Playful child: Measurement of a Disposition to Play. *Play and Culture*, 4.
14. Başarır, D. (1990). Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler. Yayın-lanmamış Yüksek Lisans Tezi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
15. Başer, E. (1994). Futbolda Psikoloji ve Başarı: Spor Yüksek Okulları İçin Yardımcı Ders Kitabı. İstanbul: Yayınevi Yayıncılık.
16. Beck, A. T. (1976). *Cognitive Theraphy and The Emotional Disorders*, International Univesity Press, New York.
17. Berger, B. G. Pargman, D. Weinberg, R. S. (2002). *Foundations of Exercise Psychology*. Morgantown: Fitness Information Tech. Inc.
18. Bernstein, G. A., Garfinkel, B. D., Hobe rman, H. M. (1989). Self-Reported Anxiety in Adolescents. *Am.J.Psychiatry*. 146 (3), 384-386.
19. Bernstein,G.A (1991). Comorbidity and Severity of Anxiety and depressive Disorders in A Clinical Sample. *J.Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 30,43-50.
20. Bompa, T. (1999). *Theory and Methodoloji of Training*, 4th. Edition (çev. Keskin, İ.,Tuner, A.B. Küçükgöz, H. Bağırman, T., Ankara, 2003). Kendall/Hunt Publishing Company.
21. Boor, M. ve Harman, J (1971). Comment on Weiner's (1966) Studies: Role of Success and Failure in theLearning of Easy and Complex Tasks. *Journal of Personality and Social Psychology*,18, 2, 256-257.
22. Brady, E. U., Kendall, P. C. (1992). Comorbidity of Anxiety and Depression in Children and Adolescents. *Psychological Bulletin*, 111 (2), 244-255.
23. Cai, S. (2000). Physical Exercise And Mental Health:A Content Intergrated Approach in Coping With College Students. *Anxiety And Depression Physical Educator*,57 (2), 69-77.
24. Caillois, R.(1955). The Sturcture and Clasification of Games. In. J. Loy, G. Kenyon (Eds.). *Sport, Culture and Society*.. New York: McMillian.
25. Caillois, R.(1961). *Man, Play and Games*. New York: Free Pres.

26. Carrier, C., Higson, V., Klimoski, V. ve Peterson, E. (1984). The Effects of Facilitative and Debilitative Achievement Anxiety on Note-taking. *Journal of Educational Research*, 77, 3, 133-138.
27. Chapin, T.J. (1989). The Relationship of Trait Anxiety and Academic Performance to Achievement Anxiety: Student at Risk. *Journal of College Student Development* 30, 229-236.
28. Coakley. (1994) Sport in Society: Issues and Controversies, 4rd Edition. St. Louis Times Mirror/Mosby College
29. Cohen, L.H., Burt, C.E. ve Björk, J.B. (1987). Life Stress and Adjustment: Effects of Life Events Experienced by Young Adolescents and Their Parents. *Developmental Psychology*, 23,4, 583-592.
30. Coleman, J.C. ve Broen, W. E. (1972) . *Abnormal Psychology and Modern Life*, Scott, Foresman and Company, 4.Edition,U.S.A.
31. Cox, R.H. (1998). Sport psychology: concepts and applications. 4th ed. The McGraw-Hill, 236-271.
32. Craig, S., Norton, E. D. (2000). Comparison of The Beck Depression Inventory-II And The Inventory To Diagnose Depression: Implications For Community College Counselors. Community College. *Journal Of Research & Practice*, 24 (6), 495-595.
33. Çamlıyar, H. (1984). Stres Yaratan Faktörlerin Sportif Performansa Etkileri (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
34. Çamlıyer, H. Çamlıyer, H. (2001). Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun, 4. Baskı. Manisa: Emek Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Şti.
35. Çuhadaroğlu, F. (1993). Adolesanlarda Depresyon ve Anksiyetenin Birlikte Görülmesi, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 4 (3), 189-194.
36. Di Legge, S; Piattella, MC; Pozzilli, C; Pantano, P; Caramia, F; Pestalozza, IF; Paolillo, A; Lenzi, GL. (2003). Longitudinal evaluation of depression and anxiety in patients with clinically isolated syndrome high risk of developing early mul-tiple sclerosis. *Multiple Sclerosis*,9(3),302-307.
37. Dimitrova, S. (1994). Büyümekte Olanların Yaş Gelişimlerine Göre Psiko Pedagojik Verileri. Sofya: National Sport Academy, s. 36-40.

38. Duda, J. L. (1989). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 42-56.
39. Duda, J.L. (1993). Goals: a social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook on research on sport psychology* (pp.421-436). New York: Macmillan.
40. Duda, J.L. (1993). Goals: a social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook on research on sport psychology* (pp.421-436). New York: Macmillan.
41. Duda, J.L. (1998). *Advances in sport and exercise psychology measurement: Sport motivation and perceived competence*. Morgantown: Fitness International Technology.
42. Elliot A. J., McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
43. Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance motivation. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143–179). Greenwich, CT: JAI.
44. Endler, N.S., Brian, J.C., Parler, J.D.A. ve Bagby, R.M. (1992). Self-Report of Depression and State-Trait Anxiety : Evidence for Differential Assessment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 5, 832-838.
45. Erden, M. Akman, Y. (1997). Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme (1V.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi, 31-34, 261-263.
46. Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ebeveyn ve Öğretmenlerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
47. Figler, S. K. Whitaker, G. (1991). *Sport and Play in American Life. A Textbook in The Sociology of Sport*, 2nd Edition. Dubuque, IA: Brown Publisher.
48. Fink, E. (1979).The ontology of play. In. E. W. Gerber and W. J. Morgan (Eds.). *Sport and The Body: A Philosophical Symposium* (2nd. Edition, pp.73-83). Philadelphia; Lea and Febiger.

49. Fox, K. R. (1990). The physical self-perception profile manual. DeKalb, IL: Office for Health Promotion, Northern Illinois University.
50. Fox, K. R.; Goudas, M.; Biddle, S.; Duda, J.; & Armstrong, N.(1994). Children's task and ego goal profiles in sport. Erisim tarihi: 03 Mayıs 2000, adres: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov>.
51. Geen, R. G. (1985). Test Anxiety and Visual Vigilance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 4,963-970.
52. Gill, D. L. (1995). Gender Issues: A Social-Educational Perspective. IN S. M. Murphy (Ed), Sport Psychology Interventions, Illinois: Human Kinetics
53. Glennon, B ve Weitz, J.R.(1978). An Observational Approach to the Assessment of Anxiety in Young Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 6,1246-1257.
54. Gollwitzer & J.A. Barg (Eds). The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior. (pp.7-47). NewYork: Guilford.
55. Graham, G. (2001). Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher. 2nd. Edition. Illinois: Human Kinetics.
56. Graham, G. Hale, S. and Parker, M. (2004). Children Moving, 6th. Edition. Boston: McGraw Hill.
57. Gutmann, A. (1988). A Hole New Ballgame: An Interpretation of American Sport. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.
58. Günsel, A.M.O. (2004a). İlköğretimde Beden Eğitimi ve Uygulamaları. Ankara: Anı Yayıncılık.
59. Günsel, A.M.O. (2004b). Okulöncesinde Beden Eğitimi ve Uygulamaları. Ankara: Anı Yayıncılık.
60. Halgin, R.P.; Weaver,D.D., Edell; W.S., ve Spencer P.G.(1987). Relation of Depression and Help –Seeking History to Attitudes Toward seeking Professional Psychological. Help. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 2, 177-185.
61. Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1997). Understanding psychological preparation for sport: theory and practice of elite performers. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons. 72-80.
62. Hazar, M. (2000). Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim. Ankara: Tutibay Yayınları.

63. Howard, K. A.; Tryon, G.S. (2002). Depressive Symptoms in and Type of Class-room Placement for Adolescents with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 35(2),185-191.
64. Huizinga, J. (1950). *Homo Ludens; A Study of The Play Element in Culture*, Boston: The Bacon Pres
65. Huizinga, J. (1950). *Homo Ludens; A Study of The Play Element in Culture*. Boston: The Beacon Pres.
66. Hunsley, J. (1985) .Test Anxiety, Academic Performance and Cognitive Appraisals. *Journal of Educational Psychology*, 77, 6, 678-682.
67. Johnson, E. (1981) .Anxiety Scale as a Retest Measure in College Courses. *ED.345551-ERIC*
68. Jones, G., A. Swain ve A. Cale. (1991). Gender Differences in Precompetition Temporal Patterning and Ante-cents of Anxiety and Self Confidence. *The Journal of Sport and Exercise Psychology*. 1-16.
69. Kandel, D.B, Davies, M. (1982). Epidemiology of Depressive Mood in Adolescents. *Arch Gen.Psychiatry*, 39,1205-1212.
70. Kapıkıran, N.(1999). *Lise Öğrencilerinde Başarı Sorumluluğu ve Başarı Kaygısının Bazı Psikopatolojik Değişkenler Açısından İncelenmesi*, D.E.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
71. Kavussanu, M. (2007). Morality in Sport. In. S. Jowett and D. Lavallee (Eds.). *Social Psychology in Sport*. Illinois: Human Kinetics, pp. 265-277.
72. Kazak Çetinkalp, Z. (2006). “Başarı Algısı Envanterinin Çocuk Versiyonu-BAE-Ç”nun Türk Sporcuları için Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması (The Validity and Reliability Study of “The Children's Version of The Perception of Success Questionnaire-POSQ-CH” for Turkish Athletes). - 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi.
73. Koç, S. (1994). *Spor Psikolojisine Giriş*. İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.
74. Koenig, C.J. & Butki, B.D. (2000). Motivation, goal orientation, and perceived motivational climate in youth soccer players. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22 (1).
75. Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequences: The Cognitive Developmental Approach to Socialization. In. D. A. Goslin (Ed.). *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally, pp. 347-380.

76. Kohlberg, L. (1971). Stages of Moral Development As a Basis of Moral Education. In. M. Beck S. Crittenden and E. V. Sullivan (Eds.). Moral Education: Interdisciplinary Approaches. Toronto: University of Toronto Pres, pp. 23-92.
77. Kohlberg, L. (1984). Essays on Moral Development. Vol. 2. The Psychology of Moral Development. San Francisco: Harper and Row.
78. Kohlberg, L. Mayer, R.(1972). Development As The Aim of Education. Harward Educational Review, 42(4), 449-496.
79. Kohn, A. (1986). No Contest: The Case Against Competition. Boston: Houghton Mifflin.
80. Konter, E. (1996). Spor Psikolojisi ve Futbol. İzmir: Saray Tıp Kitabevleri.
81. Konter, E. (2002). Sporda Psikolojik Becerilerin Bazı Değişkenlere Göre Araştırılması. PDR. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi.
82. Konter, E. (2005). Profesyonel Futbolcuların Yaş Gruplarına Göre Psikolojik Becerilerinin Araştırılması. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 10 (1), 17-24.
83. Konter, E. (2006). Antrenörlerin ve Sporcuların Yaş Gruplarına Göre Liderlik Gücü Algıları. Yayın Sürecinde.
84. Konter, E. (2008). Adaptation of Self and Other Versions of the Power in Sport Questionnaire to Turkish Culture. Personality, Motivation, Sport, 13, National Sports Academy, Sofia, Bulgaria.
85. Konter, E. (2008). Eylemde Bulunan Bir Varlık Olarak İnsan Neden Oynar, İzmir: Kanyılmaz Matbaası
86. Konter, E. Doğanay, A., (2002). Futbolcuların Cinsiyetlerine Göre Bazı Psikolojik Becerilerin Analizi. Spor Hekimliği Dergisi, 37, 4.
87. Krohne, H.W. Scmuckle,S.C., Spaderna, Heike,H.,Charles, D. (2002). The State-Trait Depression Scales: An International Comparison. *Anxiety, Stress & Coping*,15(2), 105-123.
88. Kyosti, J. (1992). Trait and Test Anxiety in the FL Classroom. *ED:345551-ERIC*

89. Le Unes, A., Evans, M., Karnie, B. ve Lowry, N. (1989). Ergen Araştırmalarında Kullanılan Testler (1969-1973) (Çev.) F. Çok. *Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 22,2, 768-773.
90. Loy, J. W. (2002). The Nature of Sport: A Definitional Effort. A. Hollowchak (Ed.). *Philosophy of Sport: Critical Readings, Crucial Issues*. New Jersey: Prentice Hall, pp. 16-28.
91. Loy, W. J. McPherson, B. D. Kenyon, G. (1978). *Sport and Social Systems: A Guide to Analysis, Problems and Literature*. Reading, MA: Addison-Wesley, p. 23.
92. Loy, W. J. (1968). The Nature of Spor: A Definitional Efford. *Quest*, 10, 1-15.
93. Markland, D. (2000). Self-determination moderates the effects of perceived competence on intrinsic motivation in an exercise setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21 (4).
94. Matsumi, J.T. ve Kameoka, V. A. (1986). Reliabilities and Concurrent Validates of Popular Self-Report Measures of Depression, Anxiety and Social Desirability . *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 3, 38-333.
95. Mechling, J. (1991). Homo Ludens Schöp. Scientificus. *Play and Culture*, 4.
96. Meier, K. V. (1981). On the Inadequacies of Sociological Definitions of Sport. *International Review of Sport Sociology*, 16 (2), 79-100.
97. Meier, K. V. (2002). Triad Trickery: Playing With Sports and Games. A. Hollowchak (Ed.). *Philosophy of Sport: Critical Readings, Crucial Issues*. New Jersey: Prentice Hall, pp. 38-54.
98. Mulig, J.C., Haggerty, M.E., Carbollosa, A.B., Cinnick, W.J. ve Madden, J.M.(1985). Relationships among Fear of Success, Fear of Failure and Androgyny. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 284-287.
99. Nicholls, J.G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
100. Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and selfdetermination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19 (6), 397-409.

101. Orlick, T. (1978). *Winning Through Cooperation*. Washington D.C: Acropolis Boks Ltd.
- 102.Orlick, T. McNally, N. J. O’Hara, T. (1978). *Cooperative Games: Systematic Analysis and Cooperative Impact*, In F. Smoll and R. E. Smith (Eds.), *Psychological Perspectives in Youth Sports*, New York
- 103.Orlick, T. (1978). *Winning Through Cooperation*, Washington D. C: Acropolis Boks Ltd.
- 104.Orlick, T. McCaffery, N. (1991). *Mental Training for Children and Life*. *The Sport Psychologist*, 5, 322-334.
- 105.Orlick, T. McNally, J. O’Hara, T. (1978). *Cooperative Games: Systematic Analysis and Cooperative Impact*. In. F. Smoll and R.E. Smith (Eds.). *Psychological Perspectives in Youth Sports*. New York: Hemisphere.
- 106.Ök, M. (1990). “13-15 Yaş Grubu Ortaöğretim Öğrencilerinde Kaygı düzeyi”. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- 107.Öner, N.(1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*. İstanbul Yüksek Öğrenimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını. No:1.
- 108.Öner, N.(1996). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*, Boğaziçi Ün. Yay.2. Baskı, İstanbul.
- 109.Öner, N., Le Compte, A. (1983). *Süreksiz Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul Boğaziçi Yayınları.
- 110.Özdamar, K. (1997). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-I* And. Ün. Fen Fak. Yay. No:11 Eskişehir
- 111.Özusta, H. Ş. (1995). Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (34),32-44.
- 112.Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 113.Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Brière, N.M., & Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sport: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17 (2), 35-53.

114. Pharoah, P. D. P. (2002). Psychosocial Factors and Sex Differences in High Academic Attainment at Cambridge University. *Oxford Review of Education*, 28 (1), 21-39.
115. Phillips, D. (1984). The Illusion of Incompetence among Academically Component Children. *Child Development*, 55, 2000-20116.
116. Piaget (1962). Play, Dreams, and Imitation in Childhood. New York: Norton.
117. Piaget, J. (1963). The Origins of Intelligence in Children. New York: Free Pres.
118. Raçev, K. (1992). Genç Sporcuların Hazırlıklarının Organizasyonu. Sofia: National Sports Academy, s. 103-108.
119. Rawson, H. E., Bloomer, K. (1994). Stress, Anxiety, Depression, And Physical Illness in College Students. *Journal of Genetic Psychology*. 155(3), 321-421.
120. Reber, A.S. (1985). *The Penguin Dictionary of Psychology*, Penguin Books, 1. Edition. Newyork.
121. Roberts, G.C., Spink, K.S., & Pemberton, C.L. (1999). Learning experiences in sport psychology. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics. 115-118.
122. Rocklin, T. ve Thompson, J.M. (1985). Interactive Effects of Test Anxiety, Test Difficulty and Feedback. *Journal of Educational Psychology*, 77, 3, 368-372.
123. Rosenthal, B.S., Schreiner, A.C. (2000). Prevalence Of Psychological Symptoms Among Undergraduate Students in An Ethnically Diverse Urban Public College. *Journal of American College Health*, 49 (1), 12-19.
124. Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Kasser, T. & Deci, E.L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P.M.
125. Sapir, S. ve Aronson, A.E. (1990) .The Relationship Between Psychopathology and Speech and Language Disorder in Neurological Patients. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 55, 503-509.

- 126.Sargın, N. (1990). Lise I. ve III. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. (Eğitim Bilimleri Fakültesi).
- 127.Schmidt, R. (1988). Motor Control and Learning. Illinois: Human Kinetics.
- 128.Schmidt, R. (1991). Motor Learning and Performance. Illinois: Human Kinetics.
- 129.Schmitz, K. L. (1979). Sport and Play: Suspension of the Ordinary. In. E. W. Gerber and W. J. Morgan (Eds.). Sport and The Body: A Philosophical Symposium (2nd. Edition, pp.22-29). Philadelphia; Lea and Febiger.
- 130.Sheldon, K.M., Ryan, R., ve Reis, H.T. (1996). What makes for a good day?: Competence and autonomy in the day and in the person. Personality and Social Psychology Bulletin, 22, 1270-1279.
- 131.Slowikowski, S. S. Loy, J. W. 1993). Ancient Athlete Motifs and the Modern Olympic Games. In. A. G. Ingham, J. W. Loy (Eds.). Sport in Social Development (pp.21-49). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 132.Smith, Mark S.; Martin-Herz, Susanne P.; Marsigan, Julie L.; Womack, William M. (2003). Comparative .Study of Anxiety, Depression, Somatization, Functional Disability, and Illness Attribution in Adolescents With Chronic Fatigue or Migraine.*Pediatrics*, 111 (4), 376-382.
- 133.Snyder, E. E., Spreitzer, E. (1989). Social Aspects of Sport. 2nd. Edition. New Jersey; Prentice-Hall.
- 134.Spielberger, C. (1989). Stress and Anxiety in Sport, An International Perspective, Hemisphere Publising Corporation, USA
- 135.Strassberg, Donald S. (1997). A Cross-National Validity Study of Four MMPI-2 Content Scales. *Journal of Personality Assessment*, 69 (3),596-607.
- 136.Taris, T.; Inge A.(1997). Effect of Parenting Stle Upon Psychological Well-Being of Young *Development and Care*, 132, 93-104.
- 137.Toros, T. (2001). Elit ve elit olmayan erkek basketbolcularda hedef yönelimi, güdüsel (motivasyonel) iklim ve hedeflerin özgünlük, güçlük derecesi özelliklerinin yaşam doyumuna etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.

138. Van Lingen, Bert. (1997). *Coaching Soccer, The Official Coaching Book of The Dutch Soccer Association*. Pennsylvania: Reedswain Videos and Books, Inc. 4-7.
139. Vandervoot, D.J., Skorikov, V.B. (2002). Physical Health and Social Network Characteristics as Determinants of Mental Health Across Cultures. *Current Psychology*, 21(1), 50-68.
140. Vannier, M. Foster, M. Gallahue, D. (1973). *Teaching Physical Education in Elementary School*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
141. Vellerand, R.J.; Fortier, M.S., & Guay, F. (1997). Self determination and persistence in a real life setting: toward a motivational model of high school dropout. Erisim tarihi: 20 Eylül 1999, adres: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov>.
142. Watson, J.M. (1988). Achievement Anxiety Test: Dimensionality and Utility. *Journal of Educational Psychology*, 50, 4, 585-591.
143. Weinber, R. Gould, D. (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Illinois: Human Kinetics.
144. Weinberg, R. S. Burton, D. Yukelson, D. Weigand, D. (1993). Goal Setting in Competitive Sport: An Exploratory Investigation of Practices of Collegiate Athletes. *Sport Psychologist*, 7, 275-289.
145. Weinberg, R.S. (1979). Intrinsic motivation in a competitive setting. Erisim tarihi: 10 Ocak 2001, adres: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov>.
146. Weinberg, R.S. (1984). The relationship between extrinsic rewards and intrinsic motivation in sport. In J.M. Silva III & R.S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 177-187). Champaign, IL: Human Kinetics.
147. Weinberg, R.S., & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics. 59-72, 137-160.
148. Weiss, M.R. & Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in sport. In T.S. Horn, (Ed.), *Advances in sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics (p.61-77).
149. Williams, N. (1996). The Physical Education Hall of Shame. Inappropriate Teaching Practices. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 67(8), 45-48.

150. Willis, D.J., & Campbell, L.F. (1992). Exercise psychology. Champaign, IL: Human Kinetics.
151. Yeniçeri, N., (1987). An Investigation of the Relationship Between Depression and School in Adolescents, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi.
152. Yetim, Ü. (1991). Kisisel projelerin organizasyonu açısından yaşam doyumu. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
153. Zatz, S. ve Chassin, L. (1985). Cognition of Test-Anxious Children Under Naturalistic Test-Taking Conditions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 3, 393-401.
- [.http://tr.lundbeck.com/TR/doctors_pharmacists/depression/default.asp](http://tr.lundbeck.com/TR/doctors_pharmacists/depression/default.asp)
 - <http://maviekspres.com/index.php?topic=4285.0>
 - <http://209.85.129.132/search?q=cache:6bj9ar5M7W0J:dergi.nigde.edu.tr/index.php/besyodergi/article/viewPDFInterstitial/52/41+kayg%C4%B1%2Be%C4%9Fitim+bilimleri&cd=10&hl=en&ct=clnk> (Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt2, Sayı2, 2008)
 - http://209.85.129.132/search?q=cache:12pjF7XfudkJ:efd.mersin.edu.tr/dergi/meuefd_2007_003_002/pdf/meuefd_2007_003_002_0180-0190_Cecen.pdf+ki%C5%9Fisel+doyum%2Be%C4%9Fitim+bilimleri&cd=22&hl=tr&ct=clnk&gl=tr (Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 3, Sayı 2, Aralık 2007, ss. 180-190.)
 - <http://psikiyatri.yyu.edu.tr/hastalikkilg.htm>

EK-1

Sevgili öğrenciler;

Bu araştırma ilköğretim 5. sınıfı öğrencilerinin oyun tercihlerinin ve spora katılımlarının kaygı ve başarı algıları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması, aşağıdaki ölçeklere vereceğiniz yanıtların doğru ve samimi olmasına bağlı olacaktır. Yanıtlarınız öğretmeniniz dahil hiç kimse tarafından bilinmeyecektir. Anketlere ve ölçeklere isim yazmanız gerekmemektedir. Bu nedenle soruları rahatlıkla ve içtenlikle yanıtlayabilirsiniz. Yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Gazi KARABULUT

Dokuz Eylül Üniversitesi

Sınıf Öğretmenliği Programı

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıdaki bilgileri, size uygun seçeneği “X” işaretiyle belirterek, lütfen eksiksiz doldurunuz.

1- Cinsiyetiniz: **Kız ()** **Erkek ()**

2- Beden Eğitimi dersi dışında katıldığınız sporlar ve deneyim sürelerini aşağıda belirtir misiniz?

	SPOR	DENEYİM SÜRESİ
1.	 AY YIL

3- En iyi hangi şekilde öğrenirsiniz?

1. () Biri bana gösterdiğinde
2. () Biri bana anlattığında
3. () Kendim uyguladığımda

EK-2

OYUN TERCİHİ FORMU

Aşağıda 5 farklı oyun türüne yer verilmiştir. Oyunları dikkatli bir şekilde okuyarak oynamayı en çok tercih ettiğiniz/edeceğiniz oyunu “X” ile işaretleyiniz.

Ben genel olarak;

() Oyunun başından sonuna kadar; birini ya da diğerlerini yenmenin ve sonunda bir kazananın olduğu oyunları oynamayı tercih ederim.

() Grup arkadaşlarımla işbirliği yaparak, diğer gruba karşı yarışmanın ve kazanmanın olduğu oyunları oynamayı tercih ederim.

() Oyunun başından sonuna kadar; bir diğeriyle işbirliği ve yarışmanın olmadığı, kendi başıma olduğum oyunları oynamayı tercih ederim.

() Kendi hedefimi başarmak için grup arkadaşlarımla işbirliği yaptığım, grup arkadaşlarımla hedeflerini başarmaları için onlara yardımcı olduğum oyunları oynamayı tercih ederim.

() Oyunun başından sonuna kadar; grup arkadaşlarımla işbirliği yaptığım, biri ya da birilerini yenmenin olmadığı oyunları oynamayı tercih ederim.

EK-3

KENDİNİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

Yönerge: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da **genel** olarak nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını karalamak suretiyle belirtin. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin **genel** olarak nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	Hemen hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
21. Genellikle keyfim yerindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)
22. Genellikle çabuk yorulurum.	(1)	(2)	(3)	(4)
23. Genellikle kolay ağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
24. Başkaları kadar mutlu olmak isterim	(1)	(2)	(3)	(4)
25. Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
26. Kendimi dinlenmiş hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
27. Genellikle sakın, kendime hakim ve soğukkanlıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)
28. Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
29. Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
30. Genellikle mutluyum.	(1)	(2)	(3)	(4)
31. Her şeyi ciddiye alır ve etkilenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
32. Genellikle kendime güvenim yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)
33. Genellikle kendimi emniyette hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
34. Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
35. Genellikle kendimi hüzünlü hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
36. Genellikle hayatımdan memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)
37. Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
38. Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
39. Akli başında ve kararlı bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)
40. Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin eder.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-4

BAŞARI ALGISI ENVANTERİ

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Oyun oynarken, diğer oyuncularını yendiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim.					
2. Oyun oynarken, belirgin bir biçimde daha iyi olduğum zaman kendimi çok başarılı hissederim.					
3. Oyun oynarken, en iyi ben olduğum zaman kendimi çok başarılı hissederim.					
4. Oyun oynarken, gayret ettiğim/ büyük çaba gösterdiğim/ zoru denediğim zaman kendimi çok başarılı hissederim.					
5. Oyun oynarken, gerçekten gelişme gösterdiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim.					
6. Oyun oynarken, diğerlerinden daha iyi yaptığım/oynadığım zaman kendimi çok başarılı hissederim.					
7. Oyun oynarken, kendim için belirlediğim bir hedefe ulaştığım zaman kendimi çok başarılı hissederim.					
8. Oyun oynarken, zorlukların üstesinden geldiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim.					
9. Oyun oynarken, daha önce yapmadığım şeyi yapmayı başardığım zaman kendimi çok başarılı hissederim.					
10. Oyun oynarken, diğer oyuncuların yapamadığı şeyleri yapmayı başardığım zaman kendimi çok başarılı hissederim.					
11. Oyun oynarken, diğer oyunculara en iyi olduğumu gösterdiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim.					
12. Oyun oynarken, sahip olduğum yeteneğimin en iyisini uyguladığım zaman kendimi çok başarılı hissederim.					