



T.C.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ÖZEL OKULLAR İLE DEVLET OKULLARINDA
OKUL SPORLARINA KATILAN ORTAÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN SÜREKLİ KAYGI VE KİŞİSEL
KARARSIZLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
(KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ)**

FATİH BÜYÜKÇAPAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

KAHRAMANMARAŞ 2015

**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL OKULLAR İLE DEVLET OKULLARINDA
OKUL SPORLARINA KATILAN ORTAÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN SÜREKLİ KAYGI VE KİŞİSEL
KARARSIZLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
(KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ)**

DANIŞMAN: YRD. DOÇ. DR. ÜNAL TÜRKÇAPAR

FATİH BÜYÜKÇAPAR

**Bu tez,
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS
derecesi için hazırlanmıştır.**

KAHRAMANMARAŞ 2015

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Fatih BÜYÜKÇAPAR tarafından hazırlanan “Özel Okullar İle Devlet Okullarında Okul Sporlarına Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Sürekli Kaygı ve Kişisel Kararsızlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kahramanmaraş İli Örneği)” adlı bu tez, jürimiz tarafından 28 / 01 / 2015 tarihinde oy birliği / oy çokluğu ile Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Ünal TÜRKÇAPAR (DANIŞMAN)

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı / KSÜ

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin EROĞLU (ÜYE)

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı / KSÜ

Yrd. Doç. Dr. Orhan ERCAN (ÜYE)

İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı / KSÜ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Mehmet BOŞNAK

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Fatih BÜYÜKÇAPAR

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZEL OKULLAR İLE DEVLET OKULLARINDA OKUL SPORLARINA
KATILAN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SÜREKLİ KAYGI VE
KİŞİSEL KARARSIZLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

(KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ)

FATİH BÜYÜKÇAPAR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ünal TÜRKCAPAR

Yıl : 2015, Sayfa: 96

Jüri : Yrd. Doç. Dr. Ünal TÜRKCAPAR (Başkan)

: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin EROĞLU (Üye)

: Yrd. Doç. Dr. Orhan ERCAN (Üye)

Bu araştırmanın amacı; özel okullar ile devlet okullarında okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin sürekli kaygı ve kişisel kararsızlık düzeylerini, cinsiyet, sınıf, okul türü, yapılan spor kategorisi, anne-baba eğitim seviyesi, ailenin gelir seviyesi, okul öncesi ikamet edilen yer, okurken barınılan yer, boş zaman faaliyetleri ve ailedeki birey sayısı gibi demografik özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, araştırmanın katılımcılarını 8 özel

ve 10 devlet okulunda eğitim öğrenim gören ve okul sporlarına katılan toplam 750 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanmasında öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Spielberger ve diğerleri tarafından 1970 yılında geliştirilen ‘Sürekli Kaygı’ envanteri, Bacanlı (2005) tarafından geliştirilen “Kişisel Kararsızlık Ölçeği” ve öğrenciler hakkında bilgi toplamak için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde istatistik programından yararlanılmıştır. Bağımsız değişkenlerde cinsiyet, okul türü, yapılan spor kategorisi, okul öncesi ikamet yeri ve okurken barınılan yere yönelik olarak bağımsız örneklem t - testi; sınıf, aile üye sayısı, baba eğitim durumuna, anne eğitim durumuna, aile gelir durumu ve boş zamanları değerlendirmeye yönelik olarak tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin sürekli kaygı ve kişisel kararsızlıkları arasında yüksek düzeyde ve olumlu yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin araştırmacı kararsızlık ve aceleci kararsızlık düzeyleri arasında da yüksek düzeyde ve olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin yüksek düzeyde araştırmacı kararsızlık ve aceleci kararsızlık yaşadıkları ve yüksek araştırmacı kararsızlığa sahip öğrencilerin yüksek aceleci kararsızlığa sahip oldukları söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Sürekli Kaygı, Kişisel Kararsızlık, Beden Eğitimi, Okul Sporları.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY

INSTITUTE OF HEALTH SCIENCES

DEPARTMENT OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT

ABSTRACT

POSTGRADUATE THESIS

**ANALYSIS OF THE CONSTANT ANXIETY AND PERSONAL
INDECISION LEVELS OF THE SECONDARY EDUCATION STUDENTS
PARTICIPATING SCHOOL SPORTS IN PRIVATE SCHOOLS AND
PUBLIC SCHOOLS**

(SAMPLE OF KAHRAMANMARAŞ CITY)

FATİH BÜYÜKÇAPAR

Consultant : Assistant Professor Doctor Ünal TÜRKÇAPAR

Year : 2015, Page: 96

Jury : Assistant Professor Doctor Ünal TÜRKÇAPAR (Principal)

: Assistant Professor Doctor Hüseyin EROĞLU (Member)

: Assistant Professor Doctor Orhan ERCAN (Member)

The aim of this research is to analyse whether constant anxiety and personal indecision levels of the secondary education students that participate in school sports in private schools and public schools shows variance or not according to the demographical features like sex, class, type of school, category of sport, education level of parents, income level of family, inhabiting place before school, sheltering place while studying, free time activities and number of the individual in family. Relational

survey model is used in the research and the participants of the research consist of totally 750 students studying in eight private and ten public schools and participating in school sports.

In gathering of research data, with the intention of determining the constant anxiety levels of the students, “ Constant Anxiety” inventory, improved by Spielberger and others in 1970, Personal Indecision Scale, improved by Bacanlı (2005) and Personal Knowledge Questionnaire was used gather information about the students. Statistic programme was utilized in analysing of data. One-way ANOVA test was carried out in independent variables intended for sex, type of school, sport category, inhabiting place before school and independent sample t-test for sheltering place while studying, class, number of family member, educational backgrounds of father and mother, income statue of family and recreation.

According to the results acquired in the research, it is determined that, there is a highly and positively meaningful relation among the constant anxiety and personal indecision of the students similarly, it is determined that, there is also a highly and positively relation among the investigative indecision and hasty indecision levels of the students. Accordingly, it can be said that, the students, having high anxiety level, have investigative indecision and hasty indecision highly and the students, having high investigative indecision, have high hasty indecision.

Key Words: Constant Anxiety, Personal Indecision, Physical Education, School Sports.

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında gürüşleri ve önerileri ile beni yönlendiren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bilgi ve tecrübesinden yararlandığım danışman hocam, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ünal TÜRKÇAPAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bana her fırsatta destek olan, katkı ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen bu günlere gelmemde büyük katkısı olan Sayın Prof. Dr. Mehmet GÜNAY hocama, Sayın Doç. Dr. Nejla GÜNAY hocama ve Sayın Mücella TEMEL'e teşekkür ederim.

Araştırmamın gerçekleştirilme sürecinde istatistiksel çalışmada yardımlarını esirgemeyen, analiz ve yorumlarıyla katkı sağlayan Sayın Yrd. Doç. Dr. Orhan ERCAN hocama teşekkür ederim.

Beni yetiştirip bu günlere getiren, hiçbir zaman maddi manevi desteğini esirgemeyen aileme, sevgili eşim Gülseren'e ve sevgisi ile daha çok çalışmam ve başarılı olmam için hayatıma anlam veren kızım Buse'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca anketlerin uygulanması aşamasında misafirperver yaklaşımlarından dolayı değerli okul müdürlerimize, vakitlerini çalışmamıza ayıran meslektaşlarıma, büyük bir sabır ve ciddiyetle anketleri doldurarak bu çalışmada büyük pay sahibi olan öğrenci kardeşlerime şükranlarımı sunarım.

Emeği geçen herkese teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	ix
KISALTMALAR	xi
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	1
1.3.Araştırmanın Önemi	1
1.4.Alt Problemler	1
1.5.Sınırlılıklar	3
1.6.Tanımlar	3
2.KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR	5
2.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	5
2.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	8
3.GENEL BİLGİLER	10
3.1.Beden Eğitimi Kavramı	10
3.1.1.Beden eğitimi tanımı	10
3.1.2.Beden eğitiminin genel amaçları	11
3.1.3.Beden eğitiminin önemi	11
3.1.4.Beden eğitiminin ortaöğretim kurumlarındaki önemi	13
3.1.5.Beden eğitiminin gelişimdeki rolü	13
3.1.5.1.Beden eğitiminin fiziksel gelişimdeki rolü	14
3.1.5.2.Beden eğitiminin psikomotor gelişimdeki rolü	15
3.1.5.3.Beden eğitiminin zihinsel gelişimdeki rolü	16
3.1.5.4.Beden eğitiminin duygusal ve toplumsal gelişimdeki rolü	16
3.2.Spor Kavramı	17
3.2.1.Sporun tanımı	17
3.2.2.Sporun önemi	18
3.2.2.1.Kişisel yönden sporun önemi	19
3.2.2.2.Toplumsal yönden sporun önemi	19
3.2.2.3.Ekonomik yönden sporun önemi	20
3.2.2.4.Çocuk ve gençler için sporun önemi	20

3.2.2.5.Ulusal ve Uluslararası ilişkilerde sporun önemi	21
3.3.Beden Eğitimi ve Spor İlişkisi	22
3.3.1.Beden eğitimi ve spor arasındaki fark.....	22
3.3.2.Beden eğitimi ve sporun önemi.....	22
3.3.3.Beden eğitimi ve sporun eğitimdeki yeri	23
3.4.Okul Sporları.....	24
3.4.1.Okul sporları tanımı	24
3.4.2.Okul sporlarının önemi	24
3.4.3.Okul sporlarının eğitimdeki yeri	25
3.5.Kaygı Kavramı	26
3.5.1.Kaygının tanımı.....	26
3.5.2.Kaygı türleri	27
3.5.2.1.Durumluk kaygı	27
3.5.2.2.Sürekli kaygı	28
3.5.3.Kaygının nedenleri	29
3.5.4.Kaygının belirtileri	30
3.5.5.Kaygıyı etkileyen değişkenler	31
3.5.6.Kaygı ve spor	32
3.5.7.Kaygının kuramsal açıklamaları	33
3.5.7.1.Psikanalitik yaklaşım	33
3.5.7.2.Davranışsal yaklaşım	33
3.5.7.3.Bilişsel yaklaşım	34
3.5.7.4.Biyolojik yaklaşım	34
3.5.7.5.Varoluşçu yaklaşım.....	35
3.6.Karar Verme ve Kararsızlık Kavramı	36
3.6.1.Karar verme kavramı.....	36
3.6.1.1.Karar verme sürecini sınırlayan faktörler.....	36
3.6.1.2.Karar vermeyi zorlaştıran bireysel nedenler	37
3.6.2.Kararsızlık kavramı	38
3.7.Kaygı, Kararsızlık ve Karar Verme Arasındaki İlişki.....	38
4.YÖNTEM.....	40
4.1.Araştırma Modeli	40
4.2.Araştırma Evreni ve Örneklemi	40
4.3.Veri Toplama Araçları	40
4.3.1.Kişisel bilgi formu.....	40
4.3.2.Sürekli kaygı ölçeğinin genel özellikleri.....	41

4.3.3.Kişisel kararsızlık ölçeğinin genel özellikleri	42
4.4.Verilerin Toplanması ve Analizi	43
5.BULGULAR.....	44
6.SONUÇ VE TARTIŞMA	60
KAYNAKLAR	65
EKLER.....	75
ÖZGEÇMİŞ	82

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1: Cinsiyetlerine göre sürekli kaygı sonuçları	44
Tablo 2: Okul türüne göre sürekli kaygı sonuçları	45
Tablo 3: Yapılan spor kategorisine göre sürekli kaygı sonuçları	45
Tablo 4: Sınıf düzeyine göre sürekli kaygı sonuçları	46
Tablo 5: Aile üye sayısına göre sürekli kaygı sonuçları	46
Tablo 6: Baba eğitim durumuna göre sürekli kaygı sonuçları	47
Tablo 7: Anne eğitim durumuna göre sürekli kaygı sonuçları	48
Tablo 8: Aile gelir durumuna göre sürekli kaygı sonuçları	48
Tablo 9: Okuduğu okul öncesi ikamet yerine göre sürekli kaygı sonuçları	49
Tablo 10: Okuduğu okula devam ederken barınılan yere göre sürekli kaygı sonuçları	49
Tablo 11: Öğrencilerin boş zaman faaliyetlerine göre sürekli kaygı sonuçları	50
Tablo 12: Cinsiyetlerine göre kişisel kararsızlık sonuçları	50
Tablo 13: Okul türüne göre kişisel kararsızlık sonuçları	51
Tablo 14: Spor kategorisine göre kişisel kararsızlık sonuçları	52
Tablo 15: Sınıf düzeyine göre kişisel kararsızlık sonuçları	52
Tablo 16: Aile üye sayısına göre kişisel kararsızlık sonuçları	53
Tablo 17: Baba eğitim durumuna göre kişisel kararsızlık sonuçları	54
Tablo 18: Anne eğitim durumuna göre kişisel kararsızlık sonuçları	55
Tablo 19: Aile gelir durumuna göre kişisel kararsızlık sonuçları	56
Tablo 20: Okuduğu okul öncesi ikamet edilen yere göre kişisel kararsızlık sonuçları	57
Tablo 21: Okuduğu okula devam ederken barınılan yere göre kişisel kararsızlık sonuçları	57

Tablo 22: Öğrencilerin boş zaman faaliyetlerine göre kişisel kararsızlık sonuçları58

Tablo 23: Kaygı ve kişisel kararsızlık arasındaki korelasyon ilişkisi sonuçları59

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Geliştirme Projesi

KKÖ: Kişisel Kararsızlık Ölçeği

DKP: Durumluk Kaygı Puanı

SKP: Sürekli Kaygı Puanı

Akt: Aktaran

Ark: Arkadaşları

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

N: Kişi Sayısı

SS: Standart Sapma

t: t-test

F: ANOVA testi

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin kavramlara yer verilecektir. Bunlar problem, amaç, önem, alt problemler, sınırlılıklar ve tanımlardır.

1.1.Problem Durumu

Özel okullar ile devlet okullarında okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel okullar ile devlet okullarında okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir.

1.3.Araştırmanın Önemi

Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel kararlarına yön veren faktörler arasında sürekli kaygının rolü olup olmadığını ortaya çıkarmak açısından önemlidir.

1.4.Alt Problemler

1. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

4. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri yapılan spor kategorisine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri ailenin kaç kişiden oluşmasına göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
7. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
9. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri öğrencilerin ikamet ettikleri yere göre farklılık göstermekte midir?
10. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri öğrencilerin barındıkları yere göre farklılık göstermekte midir?
11. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri boş zaman faaliyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
12. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
13. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
14. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
15. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyleri yapılan spor kategorisine göre farklılık göstermekte midir?
16. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyleri ailenin kaç kişiden oluşmasına göre farklılık göstermekte midir?
17. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyleri babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
18. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyleri annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
19. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyleri ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
20. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyleri öğrencilerin ikamet ettikleri yere göre farklılık göstermekte midir?

21. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyleri öğrencilerin barındıkları yere göre farklılık göstermekte midir?
22. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyleri boş zaman faaliyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
23. Okul sporlarına katılan ortaöğretim öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.5.Sınırlılıklar

1. Çalışmanın evrenini Kahramanmaraş ilinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluştururken, araştırmanın örneklemini ortaöğretim kurumlarında okul sporlarına katılan öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma öğrencilerin kişisel kararsızlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemekle sınırlıdır.
3. Araştırma öğrencilerin kişisel kararsızlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerini cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyleri, yapılan spor kategorisi, ailenin kaç kişiden oluşması, babanın eğitim durumu, annenin eğitim durumu, aile gelir düzeyi, öğrencilerin ikamet ettikleri yer, barındıkları yer ve boş zaman faaliyetleri gibi değişkenler açısından ölçmekle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Ortaöğretim: Ortaöğretim kurumları, ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine öğrenim süresi dört yıl olan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlardır (MEB, 2013).

Ortaöğretim Öğrencisi: Ortaöğretim kurumlarında örgün eğitim görenleri ifade eder (MEB, 2013).

Beden Eğitimi: Bireylerin bedensel, zihinsel ve fikren gelişimini sağlamak amacıyla yapılan düzenli metotlu çalışmaların tümüdür (Tunç, 2010).

Spor: Bir kişi veya grubun bir takım spesifik fizik egzersizlerinin üst düzey değerlendirdiği, yarışma amaçlı etkinliktir. Bu etkinliğin sonucu, rekor, rekabet, rakibini veya kendini aşmaktır (Günsel, 2004).

Kaygı: Yaşanan karmaşadan dolayı ya da güvensizlikten doğan ve bireyin sağlıklı karar vermeyi engelleyen korkuyla karışık huzursuzluk ya da tedirginlik hissi; endişe (Howard, 2003).

Karar: Bir “seçim”i ifade eden ve eylemi etkileyen her türlü yargıdır. Kişinin konu üzerinde düşünüp taşınması sonucu çare veya çözüm olarak benimsemesidir (Koçel, 2001).

Kararsızlık: Bireyin aynı objeye yönelik birbirine ters düşen fikirlere ya da duygulara sahip olması durumu; tereddüt (Howard, 2003).

2.KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde sürekli kaygı ve kararsızlıkla ilgili olarak yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilecektir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde sürekli kaygı ve kararsızlığı birlikte inceleyen araştırmalara pek rastlanmamıştır.

2.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Sarıpek (2010) basketbolculara yönelik bir araştırma yapmıştır. 2008–2009 BEKO Basketbol Ligi'nde yer alan takımların durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri lig sıralamasındaki durumları ile ilişkilerinin incelendiği bu çalışmada araştırmaya katılan takımların ligde buldukları sıralama bakımından durumluk ve sürekli kaygı puanları karşılaştırıldığında takımların ligdeki sıralamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$).

Başaran (2008)'in Selçuk Üniversitesi'nde yapmış olduğu sporcularda durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi konulu araştırmasına göre şu sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma da kız ve erkek sporcuların sürekli kaygı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemişken ($P>0,05$), durumluk kaygı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($P<0,05$). Sürekli kaygı puanları ve durumluk kaygı puanları spor branşları ve spor yaşlarına göre değerlendirildiğinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($P<0,05$). Ayrıca sürekli kaygı puanı ile durumluk kaygı puanı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Arslan (2007)'in, Selçuk Üniversitesinde tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş fakültelerde öğrenim gören 1.2.3. ve 4. sınıf öğrencilere yapmış olduğu araştırmada, üniversite öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak, kişisel kararsızlık düzeyinin alt boyutları olan araştırıcı ve aceleci kararsızlık boyutları birbirleri arasında ilişki vardır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet, yaş, nerede kaldıkları, fakülteleri, sınıfları ve gelir düzeyleri gibi değişkenlerle sürekli kaygı ve kişisel kararsızlık düzeyleri arasındaki ilişki gruplar oluşturularak incelenmiş ve aralarında anlamlı farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre;

Yaş değişkenine, nerede kaldıklarına göre kişisel kararsızlık ve sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya rastlanamamıştır. Cinsiyet değişkenine göre, kız ve erkek öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinde fark yoktur. Kişisel kararsızlıkta ise araştırmacı kararsızlık alt boyutunda fark bulunmamış, aceleci kararsızlık alt boyutunda erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla daha yüksek puan almışlardır. Sınıf değişkenine göre, Selçuk üniversitesi öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyi sonuçlarına bakıldığında araştırmacı kararsızlıkta fark bulunamamış, ancak aceleci kararsızlıkta fark görülmüştür. Fakülte değişkenine göre, kişisel kararsızlığın fakültelere göre farklılaştığı görülmektedir. Gelir düzeylerine göre, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin kişisel kararsızlık düzeyi sonuçlarına bakıldığında aceleci kararsızlıkta fark elde edilmemiş, ancak araştırmacı kararsızlık boyutunda bütün gelir düzeyleri arasında fark bulunmuştur. Sürekli kaygı düzeyinde ise farklılık yoktur.

Çoban ve Hamamcı (2006) farklı kontrol odağına sahip bireylerin kullandıkları karar verme stratejileri üzerinde 344 lise öğrencisi ile bir araştırma yapmışlardır. Elde edilen bulgulara göre, iç tepkisel karar verme stratejisi ile kararsızlık arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde ilişki bulmuşlardır. Ayrıca içsel kontrol odağına sahip öğrencilerin daha az kararsızlık yaşadıklarını bulmuşlardır.

Kişisel kararsızlık ölçeğinin durumluk ve sürekli kaygı envanteri ile uyum geçerliliğini belirlemek için Bacanlı (2005) bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 153 üniversite öğrencisine (94 kız - 59 erkek) aynı anda uygulanarak söz konusu ölçeklerden alınan puanlar arasındaki korelasyon katsayısına bakılmıştır. Durumluk kaygı ölçeği ile puanlar arasında pozitif yönde ancak pek güçlü olmayan ancak anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Sürekli kaygı ölçeği ile kişisel kararsızlık ölçeğinin tümüne ($r=58$, $p<01$) araştırmacı kararsızlık alt ölçeğine ($r=59$, $p<01$) ve aceleci kararsızlık alt ölçeğine ($r=41$, $p<01$) ilişkin bulgular arasında pozitif yönde güçlü ve anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur (Akt.: Arslan, 2007).

Bilge ve Pektaş (2004), hemşirelik yüksek okuluna devam eden 132 öğrencinin sürekli kaygı düzeyi ve bununla başa çıkma becerilerine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda 19 -22 yaş grubundaki öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini $\bar{X}=48,6$ olarak bulmuşlardır. Evde yaşayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini $\bar{X}=59,1$; yurtda yaşayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini ise $\bar{X}=40,9$

olarak bulmuşlardır. Gelir düzeyi ile sürekli kaygı düzeyi arasında anlamlı fark bulamamışlardır.

Ekici, Tavuz ve Koçyiğit (2004) Selçuk Üniversitesinde 279 üniversite öğrencisinin sürekli kaygı düzeyini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda 21 - 23 yaş aralığında sürekli kaygı düzeyinde fark bulamamışlar, fakat 24 yaş ve üzeri öğrenci grubunda fark elde etmişlerdir.

Izgar (2003) okul yöneticilerinin karar verme stratejileri ve yeterliliklerine yönelik yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek idareciler arasında kararsız karar verme stratejileri puan ortalamaları arasında fark elde etmemiştir.

Deniz (2002) üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin öğrencilerin baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Selçuk Üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Toplam 486 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada baskın ben durumlarına göre öğrencilerin kararsız karar verme stratejisi alt ölçeğinde fark bulmuştur. Sınıf değişkenine göre 1. sınıfların baskın ben durumlarına göre kararsız karar verme stratejisi puan ortalamaları 4. sınıf öğrencilerine göre yüksektir. Baskın ben durumları ile kararsız karar verme stratejisi arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark elde etmemiştir. Kararsız karar verme stratejisi ile sosyal beceri, duygusal anlatımcılık, sosyal duyarlılık arasında 0.05 düzeyinde aynı yönde, buna karşılık kararsız karar verme stratejisi ile sosyal kontrol arasında ters yönde 0.05 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulmuştur.

Canbaz (2001) Samsun Çıraklık Eğitim Merkezine devam eden çırakların Durumluk - Sürekli kaygı düzeylerini değerlendirmek amacıyla 15-24 yaş arası 1001 çırak üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya alınan çırakların sürekli kaygı puan ortalamaları 44,7 iken durumluk kaygı puan ortalamaları 40,0 düzeyindedir. DKP ile SKP arasında $r=0.52$ düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çalışmada cinsiyetin kız olmasının, çalışma koşullarındaki olumsuzlukların, sigara ve alkol kullanma durumunun DKP ve SKP düzeyini artırdığı bulunmuştur.

Akkaya (1999), üniversite öğrencilerinde kaygı nedenleri üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin cinsiyetleri, okudukları fakülte, barındıkları yer ve ailenin ekonomik durumu gibi değişkenlerin kaygı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya fen edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden toplam 864 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet ile kaygı düzeyi arasında ilişki bulunmamıştır. Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin ortalama kaygı düzeyini fen edebiyat fakültesinde okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerinden biraz yüksek bulmuştur. Ayrıca yurtda kalan öğrencilerin kaygı düzeyleri yüksek iken, ailenin gelir düzeyinin kaygı düzeyine etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Varol (1990) lise son sınıftaki öğrencilerin kaygılarını etkileyen etmenleri araştırmış ve şu bulgulara ulaşmıştır. Cinsiyete göre kız öğrencilerin kaygı düzeylerini erkek öğrencilerden daha yüksek bulmuştur. Ailelerinin ekonomik durumuna göre ise, düşük ve orta gelir düzeyindeki ailelerden gelen öğrencilerin kaygı düzeylerini yüksek gelir düzeyindeki öğrencilere oranla daha yüksek bulmuştur.

2.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Andrews B. ve diğerleri (2006) öğrencilerde anksiyete ve depresyon üzerine anket ve görüşme tekniğinin uygulandığı karşılaştırmalı bir araştırma yapmışlardır. 89 üniversite öğrencisine Anksiyete ve Depresyon Ölçeği ve onun takibinde DSM- IV' ün tanılandığı kriterlerden oluşan bir görüşme formu uygulanmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki, öğrencilerin depresyon düzeylerinde oldukça ayrıntılı ve spesifik etkiler varken, anksiyete düzeylerinde daha zayıf spesifik etkiler vardır. Anksiyetede elde edilen değerler anlamsızdır fakat depresyon düzeylerinde elde edilen değer ciddi düzeyde zihni problemlerinin olduğunu göstermektedir.

Klinik olmayan ortamlarda insanların kaygıya duyarlılığı ve zihinsel işlemleri üzerine bir araştırma yapan (Keny, A. Armstrong; Khawaja, Nigar, G. 2002), kaygıda cinsiyet farklılaşması üzerinde durmuşlardır. 48 erkek ve 49 kadının katıldığı araştırmada klinik olmayan bir ortamda kaygı semptomlarını ifade etmeleri istenmiştir. Verilerin analizleri sonucunda kadınların aşırı tepki toplama sıkıntılı, olumsuz sonuçlanan zihinsel işlemler ve genel olarak kaygıya duyarlılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Edwards, AC. Pillay, Sorgent SD. Ve RM. Dhloho, C. (2001), Güney Afrika'daki üniversite öğrencileri arasındaki kaygıya yönelik bir araştırma yapmışlardır. Black Üniversitesindeki 214 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin % 17,8'inde aşırı kaygı bulmuşlardır. Ancak, öğrencilerin cinsiyet ve kırsal kesim veya şehirde yaşama oranlarına göre fark bulamamışlardır.

Üniversite öğrencilerinde kaygı sıklığı ve yoğunluğu üzerine bir araştırma yapan (Pierre, Michel, Janisse ve Palys T.S, 1976), 1097 üniversite öğrencisi üzerinde araştırma yapmışlardır. 455 erkek, 642 kız öğrenciye 'sizlere kaygı veren 3 durumu anlatın' diye soru sorulmuş ve her bir kaygı durumundaki kaygının yoğunluğu değerlendirilmiş ve aralarındaki korelasyona bakılmıştır. Kaygı yaratan durumlar ise benlik tehdidi, fiziksel tehdit ve belirsizlik olarak kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kadınlar için kaygının yoğunluğu daha fazla iken, erkekler için kaygı yoğunluğu daha azdır.

Kimen ve Troth (1974), sürekli kaygı ile bir karar verip sebat gösterme davranışı arasında negatif bir ilişki bulmuşlardır (Kuzgun, 2000).

Lyon (1959) ve Hall (1963), karar vermekte güçlük çekenlerin kaygı ölçeğinde kararını verenlere göre daha yüksek puanlar aldıklarını bulmuşlardır (Kuzgun, 2000).

3.GENEL BİLGİLER

3.1.Beden Eğitimi Kavramı

3.1.1.Beden eğitimi tanımı

Beden eğitiminin kaynaklara göre farklılık arz eden tanımları vardır.

Beden eğitimi “etkinlik” demektir. Beden eğitiminde “beden” bir araç olup amaç tüm kişiliğin eğitimidir. Özel olarak beden eğitimi, etkinlikler yoluyla bireyin büyüme, gelişim ve davranışlarını sağlayan en güçlü eğitim alanıdır (Yılmaz, 1996; Yalçın, 1995).

Beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitiminin amaçlarına uygun (bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme sürecidir. Beden eğitiminde, eğitimin diğer alanlarından farklı olarak “hareket öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme” esas alınmaktadır. Bir başka deyişle beden eğitimi “fiziksel hareket yoluyla insanın eğitilmesidir (Tamer ve Pulur, 2001).

Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamaktır. İnsanın, toplum kurallarına uygun olarak yaşaması, birbiriyle olan ilişkilerinin iyi örneğini verebilmesi, yardımsever, insan haklarına saygılı, dürüst davranması, zeki, ruhsal ve bedensel yapı itibarıyla sağlıklı olmasıyla bağlantılıdır. Beden eğitimi, insanın sosyalleşebilmesi ve kişiliğini bulup doğru bir çizgi üzerinde yol almasında büyük rol oynar. Kısaca, beden eğitimi bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, cimmastiğe, spora dönük alıştırmaya ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Yamaner, 2001; Aracı, 2004).

Beden eğitimi, oyun, cimmastik ve spor gibi eğitici bütün fiziksel etkinlikleri içeren genel bir kavram olup, insanları hem psikolojik olarak, hem zihinsel olarak ve hem de fiziksel olarak geliştiren bir bilim dalıdır (Açak, 2005).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak beden eğitimi, spor ve hareket yoluyla bireyi yaşam boyunca geliştiren, değiştiren ve sosyalleştiren bir etkinliktir.

3.1.2.Beden eğitiminin genel amaçları

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda yer alan 58. Madde: “Devlet; gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar vb. kötü alışkanlıklardan ve cehaletten korumak için gerekli tedbirleri alır.” ve 59. Madde: “Devlet; her yaştaki Türk vatandaşlarının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirleri alır, sporun kitlelere yayılmasını teşvik eder. Devlet, başarılı sporcuyu korur.” ve Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen genel amaçlar doğrultusunda, beden eğitimi dersinin genel amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir (MEB, 2009):

Bu öğretim programının amacı öğrenciyi;

1. Atatürk'ün ve Türk düşünürlerinin beden eğitimi ve spor ile ilgili düşüncelerini özümsemiş, millî bayram ve kurtuluş günlerinin anlam ve önemini kavramış dolayısıyla bu anlamdaki tüm etkinliklere katılmaya gönüllü,
2. Fiziksel etkinliklere katılım yoluyla, hareket bilgi ve becerilerini geliştiren ve bu becerileri alışkanlık hâline getiren,
3. Sportif etkinlikler yoluyla, spora özgü kuralları, bilgi ve becerileri uygulayabilen ve bu becerileri yaşantısında olumlu olarak kullanabilen,
4. Düzenli etkin katılım ile sağlığı güçlendirici bilgi ve becerileri yaşamında ve kişisel gelişiminde kullanabilen,
5. Spor organizasyonlarına katılım yoluyla, spor bilinci gelişmiş sosyal bireyler olarak yetiştirmektir.

3.1.3.Beden eğitiminin önemi

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan Beden Eğitimi aynı zamanda kişiliğin eğitimidir. Başka bir deyimle beden eğitimi öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak onların fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu ve iyi ahlaklı, dengeli kişilik sahibi, yapıcı ve üretken, milli kültür değerleri ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış fertler olarak yetişmeleri için en önemli araç olacaktır (Çilenti, 1998).

Eğitimden beklenen bireylerin, gizil güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkarırken üst düzeyde geliştirilmesine yardım etmektir. Bireyleri fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek çağdaş eğitimin temel ilkelerindedir.

Çağdaş anlayışla uygun olarak eğitimdeki amacın gerçekleşmesi bireyin, zihinsel eğitimi yanında fiziksel eğitimi ile olasıdır. İşte bu noktada beden eğitimi, genel eğitimin vazgeçilmez bir parçası olmaktadır. Hareket etmeyi öğrenme ve hareketler yoluyla öğrenmeyi amaçlayan bedenler eğitimi, genel eğitimin amaçlarına hareketler aracılığıyla katkıda bulunmaktadır (Eroğlu, 2011).

Demirhan'a göre (2005) beden eğitimin farklı bir açıdan önemi şu şekilde vurgulanmıştır: "Oysa beden eğitimi, salt beden eğitimi ya da spor dallarının ve her tür egzersizin mekanik basamaklarının öğrenilmesi değil, insanın bütünsel eğitimi için gerekli araç ve eylemdir. Sonuçta, beden eğitimi bireylerin kasları ve beyinlerinin içine sokulan bilgi, beceri ve tutumların şahmerdanları değil, onların hizmet edicidir. Diğer yandan, birey salt biyolojik makine değil, duyuşsal ve toplumsal özellikleri de olan bir varlıktır. Bu nedenle, etkinlikler planlanırken bazen gelenek, bazense gereksinimi savunanların ilkeleri öne çıkabilir. Ancak, gelecekte gereksinimlere dayalı beden eğitimi etkinliklerinin artacağı söylenebilir."

Lise ve dengi okullar beden eğitimi dersi öğretim programında duyu ve sosyal gelişimle ilgili davranışlar, toplum yapımız ve çağdaşlaşma ile bağlantılıdır. Vücut gelişimi ile ilgili davranışlar bilimsel veriler çağdaş eğitim ilkeleriyle beden eğitimi ve spordaki yeni gelişmeler esas alınarak düzenlenmiştir.

Beden eğitimi derslerinde kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkların tamamının değerlendirilmesi gerekir. Öğrencinin yalnızca fizik yeteneklerinin ölçülerek sonunda not takdir edilmesi hareketle ilgili gelişimini ortaya koyacaktır. Hâlbuki zihin, duyu ve sosyal yönden sağlıklı ve dengeli bir gelişim, beden eğitimi ve sporun başta gelen amaçlarındandır (Dieter, 1998).

Öğrencilerin ders içi faaliyetlerle, beden eğitimi ve sporun amaçlarına uygun, yeterli gelişme ve eğitime ulaşmaları imkânsızdır. Bu sebeple, okul içinde ders dışı faaliyetlere yer verilmeli, bu faaliyetler öncelikle sağlık ve eğitim aracı olarak düşünülmesi, şampiyon olma, yarışı kazanma ön plana çıkarılmamalı, bu duyu hırs ve tutku durumuna dönüştürülmemelidir. Bu yönde aşırı kamçılanmış duyguların eğitimi olumsuz yönde etkileyeceği göz ardı edilmemelidir. Çalışmalara katılmış olma önemli ve spor faaliyetlerine özendirme, kendini deneme ve tanıma aracı olarak düşünülmemelidir (Çetin, 2001).

3.1.4.Beden eğitiminin ortaöğretim kurumlarındaki önemi

Çağımızda devamlı olarak değişen ve gelişen teknoloji bireyler üzerinde etki oluşturmaya başlamıştır. Bu noktada eğitimin işlevi, toplum üzerindeki bu etkiye karşı nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Bilindiği gibi, nitelikli insan gücü de fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak sağlıklı olmayı gerektirir. Bu da beden eğitimi ve sporun temelini oluşturan çok yönlü hareket çeşitlerini ve prensiplerini içeren beden eğitimi ve spor eğitimiyle kazanılır. Sporu, eğitim ile ilişkilendirirken beden eğitimi kavramıyla beraber düşünmek doğru bir yaklaşım olur. Çünkü beden eğitimi ile spor birbirini tamamlayan bütünün parçaları gibidir. Dolayısıyla eğitimde, program geliştirmede, beden eğitim programlarının yeri de önemlilik arz etmektedir (Çoban ve ark. 2003).

Beden eğitimi dersleri okul programlarının ayrılmaz bir parçası olarak bireyin bir bütün olarak gelişimine destek olur. Sportif aktiviteler yoluyla fiziksel gelişimlerinin ve becerilerinin artırılması, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine de katkı sağlar. Beden eğitimi derslerinde öncelikle çocuğun sporla ilgili bilgi düzeyinin artırılarak, kurallar, teknikler, sağlık, beslenme gibi konularda bilgi birikiminin sağlanması amaçlanmalıdır (Çiçek ve ark. 2002).

Beden eğitimi ve spor için ortaya konan amaçların gerçekleşmesi, kuşkusuz ortaöğretim gibi spora başlama ya da sporda gelişim yaşı hatta bazı spor dalları için performans yaşı olarak kabul edilebilecek bir çağda (14–18 yaş), daha da önem kazanmaktadır. Kaldı ki, bu dönem sonunda üniversite eğitimine geçerek mesleki eğitim alacak bir gencin, gelişim özelliklerini sağlıklı bir biçimde kazanması, bu önemi daha da arttırmaktadır (Sunay ve ark. 2002).

3.1.5.Beden eğitiminin gelişimdeki rolü

Ulusların geleceği, yetişmiş ve yetişmekte olan gençlerin fiziksel ve ruhsal olgunluğuna bağlıdır. Uygarlık, bireye verilen önem ve bu önemle bağlantılı olarak ona verilen eğitime dayanır. Eğitimden beklenen bireylerin gizli güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkararak en üst düzeyde geliştirilmesine yardım etmektir. Bireyleri fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek çağdaş eğitimin temel ilkelerindendir. Çağdaş anlayışa uygun olarak eğitimdeki amacın gerçekleşmesi

bireyin, zihinsel eğitimi yanında fiziksel eğitimi ile olasıdır. Beden eğitimi, genel eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır (Aracı, 2004).

İnsan organizması hareket için yaratılmıştır. Hareket, organizmanın normal fonksiyonlarının devam ettirilmesinde ve sağlıklı olmasında gereklidir. Hareket; toplumsal deneyim, sağlık ve fiziksel uygunluk, vücut dengesini araştırma estetik deneyim, gerginliğin boşaltılması, mükemmel ve üstün oluş boyutlarında incelenmekte ve hareketin çok boyutluluğu olarak tanımlanır. Hareket etmeyi öğrenme ve hareketler yoluyla öğrenmeyi amaçlayan beden eğitimi, genel eğitimin amaçlarına hareketler aracılığı ile katkıda bulunur. Bu çerçevede beden eğitimi bireyin fiziksel, psikomotor, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkı amacına yönelik organize edilmiş bedensel etkinliklerin tümü olarak ele alınabilir (Aracı, 2004).

Karakuş (1999), beden eğitiminin bireylerin fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimlerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Erkal (1996) fertleri zihinsel, ruhsal, duygusal ve toplumsal yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek modern eğitimin temel ilkelerinden olduğunu ifade etmiştir (Akt.: Ulukan, 2012).

Yukarıda verilen tanımlar ve amaçlar doğrultusunda beden eğitiminin bireyin gelişimine katkısı fiziksel (organik), psikomotor (sinir-kas), zihinsel, duygusal ve toplumsal boyutlarında incelenebilir (Açak, 2005; Aracı, 2004).

3.1.5.1. Beden eğitiminin fiziksel gelişimdeki rolü

Bireylerin fiziksel gelişimlerine katkıda bulunmak yalnız beden eğitimine özgü bir amaçtır. Hareket, bireyin doğasında vardır. Hareket sisteminin temelini ise aktif olarak kaslar, pasif olarak da kemikler oluşturur. Hareket bunların daha güçlü olmasına yardımcı olur. Yani, bedensel etkinlikler normal kas ve kemik gelişimi için zorunlu olmaktadır. Aynı zamanda beden eğitimi etkinlikleri, kemik özgül ağırlığını ve bağ dokularının esnekliğini arttırarak bunları baskı ve gerginliklere karşı güçlendirir. Beden eğitimi etkinlikleri düzenli yapıldığında, organizmanın fiziksel uygunluğunu ve dayanıklılığını buna bağlı olarak iç organların fonksiyonlarını geliştirir. Böylece organizmanın değişen koşullara daha kolay uyum sağlaması ve yorgunluğa karşı koyma gücü artar. En fazla etki, becerilerin gelişmesi, kassal hareketle verimliliğin artması, dolayısıyla kassal güç ve dayanıklılığın artmasında görülür (Sönmez, 2001).

3.1.5.2. Beden eğitiminin psikomotor gelişimdeki rolü

Çocuk organizmasının en önemli özelliklerinden birisi de sürekli büyüme, gelişim süreci içinde olmasıdır. Bu süreç içerisinde çocuğun gelişimi görünen ve görünmeyen büyüme ile gelişmeyi de kapsar. Motor kelimesi anlam olarak 'hareket' ifade eder. Dünyaya gelen her birey, daha anne karnında iken fiziksel olarak gelişmeye başlar. Dünyaya geldiğinde de bu gelişim hızlanarak devam eder. Önceleri refleks olan bu hareketlerin bazıları, refleks olarak ömür boyu devam ederken, bazıları da zamanla organların bilinçli olarak kullanılması ile motor becerilere dönüşür. Nefes alıp vermek ya da göz kırpmak ömür boyu bireyin istemi dışında da olsa devam eden refleksif hareketlerdir. Oysa tek ayak üzerinde sekmek ya da kâğıt kesmek, organların kullanımının bilinçli olması ile yapılan eylemlerdir ve 'psikomotor gelişim' için değerlendirilirler. Psikomotor gelişim, yaşam boyu devam eden 'motor' becerilerde ortaya çıkan davranışların kontrol altına alınması sürecidir. Söz konusu olan davranışlar; duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışması ile ortaya çıkar. Bir anlamda bu davranışların kontrol altına alınmasını sağlayan süreç, 'psikomotor gelişimi' ifade eder. Psikomotor gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanması olarak tanımlanır. Motor gelişim farklı değişikliklere uğrasa da bireyin tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Motor gelişim, düzenli bir sıra izler (MEGEP, 2007).

Becerilerin geliştirilmesi beden eğitimi programlarının temelini oluşturur. Ancak bu yol ile bireyin bir bütün olarak gelişimine katkıda bulunabilir. Kazanılan beceriler sonunda birey, etkinliklere katılmaktan hoşlanacak ve gruba uyumu kolaylaştıracaktır. Bireyin kazandığı beceriler serbest zamanların değerlendirilmesi açısından da önem taşır. Beceriler, serbest zamanların nasıl kullanılacağı ve bireyin yaşam biçimini belirler.

Türkiye'deki okullarda gerekli önem verilmeyen beden eğitimi derslerinin bireylerin gelişimindeki rolü asla küçümsenemez. Bireylerin gelişiminde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor faktörlerin birbirlerini tamamlar nitelikte olduğunu düşünürsek Beden eğitimi dersinin bu çerçevede çok önemli bir role sahip olduğunu söyleyebiliriz. Psikomotor becerilerin kazandırılması için bireylerin o beceriyi gerçekleştirmeleri için gerekli olan hazır bulunuşluk seviyesinde olmaları gerekir. Psikomotor becerilerin öğretiminde bu hazır bulunuşluğa fiziksel uygunluklar (ya da motorik özellikler-kuvvet,

sürat, dayanıklılık, ritim, koordinasyon, esneklik) adı verilmektedir. Fiziksel uygunlukların gelişimi ve becerilerin kazandırılmasında oyunlardan yararlanılması bireylerin bilişsel alanlarıyla beraber duyuşsal alanlarındaki bazı özelliklerinin de gelişmesine yardımcı olur (Oğuz ve ark. 2002).

3.1.5.3.Beden eğitiminin zihinsel gelişimdeki rolü

Zihinsel gelişim, öğrenme için gerekli algılama, düşünme ve akıl yürütme, kıyaslama, yorum yapabilme, bilgi kavrama ve saklama gibi temel kavramların gelişmesidir (Tunç, 2010).

Beden eğitimi etkinlikleri aracılığıyla birey, sağlık ilkeleri ve hareketin yaşamdaki önemini kavrar, insan hareketinin doğası, büyüme ve gelişmedeki önemi, temizlik, hastalıklardan korunma, dengeli ve yeterli beslenme, iyi sağlık alışkanlıkları vb. konularda bilgi edinir. Bu gerçeklere ilişkin bilgilerin birikimi ile etkinlikler yeni bir anlam kazanacak bu da her bireyin daha sağlıklı ve amaçlı bir yaşam sürdürmesine yardımcı olacaktır (Aracı, 2004).

3.1.5.4.Beden eğitiminin duygusal ve toplumsal gelişimdeki rolü

Duygusal ve toplumsal gelişim karşılıklı etkileşim içerisindedir. Duygusal gelişimin kazanılmasından sonra, birey ancak topluma katkıda bulunabilir. Bu nedenle bireyin önce fert olarak kendine uyum sağlaması, başka bir deyişle kendini kabul etmesi, daha sonra gruba uyum sağlaması söz konusudur. Her spor etkinliği toplumsal bir deneyimdir ve duyguları içerir. Bu tür etkinliklere katılan birey, hareketler aracılığıyla duygularını ifade etme fırsatı yakalar. Saldırganlık, öfke, kıskançlık vb. duygularına boşalım sağlar, bunların kontrol edilmesini öğrenir (Büyüközdemir, 2008).

Beden eğitimi etkinlikleri bireyde; kurallara uyma, başkalarının haklarına saygı, yardımlaşma, işbirliğine dayalı yaşam biçimi gibi alışkanlıkları kazandırır. Beden eğitimi etkinlikleri benlik gelişimine de katkıda bulunur. Ayrıca bireylere etkin olma, sorumluluk yüklenme ve sonuçlara katlanma olanakları sağlar (Tokat, 2013).

3.2.Spor Kavramı

3.2.1.Sporun tanımı

Sözcük kökeni (etimolojik) olarak spor kelimesi, disport (dis ve portare) kelimesinden türemiştir; işten uzak durmak anlamına gelir. İngilizcede önceleri “Disport” ya da “Desport” biçiminde yer almış, zamanla ilk hecelerinin aşınması sonucunda tek heceli “Sport” sözcüğüne dönüşmüştür. Ortaçağ’da Fransızcada aynı sözcükten eğlenmek ve zevklenmek, top oyunları ve şahinle yapılan avlar anlamında “Se Desporter”, “Se Deporter” biçiminde yararlanılmıştır (Alpman, 1972; Özbaydar, 1983; Atlı, 1986).

Latince Disportare ve Desport biçiminde “dağıtmak, birbirinden ayırmak” anlamına gelen sözcüklerden 17. yüzyıldan sonra günümüze gelinceye kadar ilk hecesi aşınarak Sport biçimine dönüştüğü araştırmacılar tarafından öne sürülmektedir. Spor evrensel kültürün bir parçası, dünyada dili, ırkı ve dini farklı insanları birleştiren önemli bir vasıtaadır. Dünya barışına katkı sağlayan bir etkinliktir. Çağımız sporunu; fiziksel faydalarının yanı sıra insanların ruhsal sağlığını da olumlu yönde etkilemek, sosyal ve moral kazançlar sağlamak amacı ile yapılan hareketler topluluğu olarak tanımlayabiliriz. Ancak sporun belirli sözcükle kalıplaşmış klasik bir tanımı yoktur (Yetim, 2010).

Spor çok yönlü bir kavram olduğundan, sporun tanımı konusunda değişik araştırmacılar farklı tanım ve görüşler ortaya koymuşlardır. Bunun sebebi ise, sporun kapsamı, branşları, hedefleri, içerikleri ve yapılış biçimlerinin farklı biçimde algılanıp değerlendirilmesindedir (Türkçapar, 2007).

Spor, beden eğitimi faaliyetlerini özelleştirerek çeşitli branşlarda somutlaşmış, üst düzeyde yapıldığında fizyolojik, psikolojik, estetik, teknik özellikleri gerekli kılan yarışmaya dayalı ve katı kurallarla çevrili bir etkinliktir. Görünürdeki en çarpıcı amacı (beden eğitimi ile birlikte taşıdığı eş amaçlar dışında) yarışmak ve kazanmaktır (Aracı, 2004; Güneş, 2004).

Tükenmez’in (2009) yaptığı çalışmaya göre spor, kurumsallaşmış yarışma ruhuna dayanan fiziksel etkinlikler olarak tanımlanırken, Göral ve Yapıcı’ya göre ise (2001) spor, insanın mücadele azmini kullanarak, kazanma ve başarılı olmak için, sistemli ve düzenli kurallar içerisinde yaptığı bedensel etkinlikler olarak ele alınmıştır.

Amaç olarak ise, yenmek, geçmek, başarı göstermek amacı ile düzenlenmiş, belirli kurallara dayanan sistemli hareketler olarak tanımlanmıştır.

Ferdin tabii çevresini beşeri çevre haline çevirirken elde ettiği kabiliyetleri geliştiren, belirli kurallar altında araçlı veya araçsız, ferdi veya toplu olarak boş zaman faaliyeti kapsamı içinde veya tam zamanını alacak şekilde meslekleştirerek yaptığı, sosyalleştirici, toplumla bütünleştirici, ruh ve fiziği geliştiren, rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel olgu da spor adını almaktadır (Erkal ve ark., 1998).

Yenme, üstünlük kurma gibi, insanın bilinçaltı arzularının tatminini amaç edinen, belirli kurallar içerisinde yapılan, rekabete dayalı sosyalleştirici, bütünleştirici, fiziksel, zihinsel ve psikolojik etkinliklerin bütünüdür (Şahin, 2002).

Tüm bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi, spor; sağlık, boş zamanları değerlendirmek ya da performans gibi hangi amaçla yapılırsa yapılsın, içinde hep yarışma kavramı vardır. Spor yapan kişi ya da gruplar rakipleriyle, zamanla, doğa koşullarıyla veya en azından kendileriyle yarışır (İnal, 2003).

3.2.2.Sporun önemi

Spor, çok geniş bir kapsama alanını kaplamakla birlikte insanoğlunun bulunduğu her yerde var olmuş ve bir olgu olarak yer almıştır. Geçmiş tarihlere baktığımızda, en eski toplumlarda bile sportif etkinlikler buluyoruz. Nerede, ne zaman ve nasıl yapıldığı farklı olmasına rağmen adının spor olmamasına rağmen önemli olan insanların hareket etme ihtiyaçlarını karşıladığı kaçınılmaz bir gerçektir (Hoşkilimci, 2011).

İnsanın beden ve ruh yapısını geliştirmek ve iradeyi güçlü kılmamanın yanı sıra, grup çalışmasını kolaylaştırmak, karşılıklı dayanışmayı sağlamak, kendine güveni gerçekleştirmek, ferdin toplum üyeliğini kazanması olan sosyalleşmesinde de spor önem taşımaktadır. Sosyalleşmenin ve ferdin gelişmesinin ömür boyu sürdüğünü düşünürsek, konunun önemini daha iyi fark edilebilir (Spor Şurası, 1990).

Bunun yanında toplumların beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılmaları ve sonucunda da elde edecekleri başarılar yoluyla kendi ülkelerinin tanıtımını ve propagandalarını yapmaları açısından da önem taşır (İmamoğlu, 2001).

3.2.2.1.Kişisel yönden sporun önemi

Spor; insana özgü, oyun, hareket, rekabet, performans gibi antropolojik vasıfların eğitim kültür olgu içerisinde değerlendirilmesi faaliyetleridir. Bireyde ruhi özelliklerin ön plana çıkmasında bu olgu görev yapar. Bireysel açıdan yarışma sisteminde düzenlenmiş ve yüksek verim için ölçü olması ve insancıl değerler taşıyan gösteri biçiminde gerçekleşmesi spor olgusunun niteliğini ortaya koyar (Demirel, 2002).

Sporun, kişiye kazandırdıklarını şu şekilde sıralayabiliriz;

- Günlük işlerini ve yaşayışlarını en verimli şekilde yürütebilecek kuvvet, çeviklik, elastikiyet, çabukluk ve dayanıklılık sağlar.
- İyi bir moral ölçüleri içerisinde gelişmiş kemik, kas yapısı ve iyi duruş alışkanlıkları kazandırır.
- Hastalıklara karşı dayanıklılık sağlar.
- Oyun, folklor, halk dansları, mahalli ve milli oyunlar, ritmik faaliyetlerle ilgili beceri ve yetenekler kazandırır.
- Bedensel etkinlikler aracılığıyla geçerli sağlıklı yaşam davranış nitelikleri kazandırır.
- Kültürel zevk ve duyarlılık sağlar.
- Serbest zamanları değerlendirme davranış ve becerileri kazandırır (Aracı, 2004).

3.2.2.2.Toplumsal yönden sporun önemi

Spor bireyi fiziksel yönden geliştirir ve değiştirir. Bu değişim aynı zamanda bireyin toplumdaki statüsü üzerinde de olumlu etki yaratmaktadır. Sporun bireye kazandırdığı toplumsal faydalar şu şekilde açıklanabilir;

- Liderlik, hoşgörü, arkadaşlık, iyiyi, doğruyu ve güzeli takdir etme gibi nitelikler kazandırır.
- Kendini kontrol etmeyi, başkalarına ve kurallara saygıyı öğretir.
- Olumlu ve sağlıklı yaşama alışkanlıkları kazandırır.
- Ölçülü ve planlı bir şekilde çalışmayı ve dinlemeyi öğretir.
- Yeni bir gün ve faaliyete istekli ve kuvvetli başlamayı sağlar.

- Toplumsal sorumluluğu geliştirir.
- Birlikte olma, birlikte iş yapma ve bireyin toplumda kendisini belirlemesine olanak verir (Aracı, 2004).

3.2.2.3.Ekonomik yönden sporun önemi

Sporun her türlüünün ekonomi üzerinde bir etkisi vardır. Bu etki spor alanlarının ekonomik katkısının yanında, başka şu tür katkılarla kendini gösterir;

- Ferdin günlük işlerini ve yaşayışını en verimli şekilde yürütebilmesini sağlar.
- Yapıcı ve üretici yeteneklerini geliştirir.
- İş, görev ve meslek sorumluluğu kazandırır.
- Ekonomik düzenin getirdiği düşünce, davranış, bilgi ve becerilerin bireylere aktarılmasını sağlar.
- Bilgi alanında ihtisaslaşmayı ve yaratıcılık gücünü geliştirir.
- İş gücünü artırır (Aracı, 2004).

3.2.2.4.Çocuk ve gençler için sporun önemi

Sporun doğası gereği hareket etme, kendini geliştirme, yarışma duygusu olması çocuklar ve gençlerin fiziksel ve sosyal gelişimlerinde birçok etkiye sebep olmaktadır. Bu olumlu etkiler şu şekilde açıklanabilir;

- Spor etkili ve çekici bir eğitim unsurudur.
- Bireyi topluma hazırlar.
- Bireyin mevcut yapısını geliştirici ve eğitici rol oynamasının yanında fikir ve ruh eğitiminde önemli bir rolü vardır.
- Genç nesillerin yapıcı, yaratıcı ve üretici olmasında sosyal kaynaşma ve kültürel kalkınmaya büyük etkisi olmaktadır.
- Kişiyi toplumun önemli ve onurlu bir üyesi yapar.
- İyi alışkanlıklar edinmede önemli bir rolü vardır.
- Bedensel ve ruhsal bir eğitim aracıdır.

- İnsanın niteliklerini geliştirip üretim ve uygarlık yarışında daha başarılı hale gelmesini sağlar.
- Kişilere hem statü kazandırır, hem de gelir düzeylerini artırır.
- Yetenek esaslarına göre fırsat eşitliği sağlar.
- Spor eğitimi bireyleri iyi ve nitelikli hale getirip onları gerekli bilgi ve yeteneklerle donatmakla kalmayıp sosyal çevrenin değişmesine hız kazandırır.
- Başarıyı artıran önemli bir husustur.
- Toplumların eğitim ve kültür düzeyini artırır.
- Bir rekabet, mücadele, işbirliği ve uyum sağlar.
- Sosyal hayatın ve sosyal çevrenin en önemli ögesidir.
- Çocuk ve gençlerin her bakımdan gelişmesinde önemli rol oynamakta, büyüme çağındaki çocuklar için bedensel sağlık, fizyolojik gelişme, iyi bir kişiliğin oluşması ve ruh sağlığı bakımından yararlı ve gereklidir.
- Sağlıklı olmanın en önemli koşulu spora erken yaşlarda başlamaktır.
- Spor yapanların hareket sistemleri daha sağlam ve esnek olmaktadır.
- Spor yapanların kendine güvenleri daha fazladır.
- Spor kötü alışkanlıklardan daha kolay kurtulmaya yardımcı olur.
- Spor bir tedavi yöntemidir (Aracı, 2004).

3.2.2.5.Ulusal ve Uluslararası ilişkilerde sporun önemi

Ulusal ve Uluslararası ilişkilerde sporun önemini şu şekilde sıralayabiliriz;

- Çağımızda spor, uluslararası müşterek bir dil niteliğindedir. Ülkeler arasında yapılan spor karşılaşmaları, yakınlaşmayı sağlamakta, karşılıklı sevgi ve saygı ortamı yaratılmakta ve spor sayesinde dünyada güçlü ve kalıcı dostluklar oluşmakta ve dolayısıyla barış sağlanmaktadır.
- Spor, diplomasi alanında kendisini kabul ettirmiştir.
- Dış politika açısından spor, her ülkenin dünya ölçüsünde olumlu yönde propaganda yapması, bazen aktüel bir nitelik taşıyan sportif başarılar ile gerçekleşmektedir. Bu durum milli bir prestij unsuru olmaktan hem iç ve hem dış dayanışmayı güçlendirmek bakımından tüm ülkelerin baş vurduğu bir durumdur.

- Spor, iç ve dış turizmin gelişmesine katkıda bulunur.
- Spor, suçlu ve özürlü gibi sorunlu insanların sosyal hayata uyum sağlamalarında önemli bir vasıta olmaktadır.
- Spor, kültürün ayrılmaz bir parçasıdır.
- Çağımızda spor bir bilim olarak ele alınmıştır (Aracı, 2004).

3.3.Beden Eğitimi ve Spor İlişkisi

3.3.1.Beden eğitimi ve spor arasındaki fark

Beden eğitimi ve spor birbirini tamamlayan eş amaçları olan iki kavram olmasına rağmen aralarında çeşitli farklılıkları da mevcuttur. Bu farklılıkları şu şekilde özetleyebiliriz.

Beden eğitimi, bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, cimmastiğe, spora dönük alıştırmaya ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir. Spor ise, oyun, eğlence, karşı karşıya gelmek için yarıştığı, insanlardan oluşan takımlar ve insanlar arasında karşılıklı olarak yapılan fiziksel çabaların tümüdür (Şentürk, 2012).

3.3.2.Beden eğitimi ve sporun önemi

Günümüzde beden eğitimi ve spor; yetişmekte olan nesillerin temel kaynağı olan insana, fikren ve bedenen sağlık kazandıran faaliyetler olarak kabul edilmektedir (Fisek, 1998).

Beden eğitimi ve spor faaliyetleri ile uğraşan bireyler, gerek mesleki, gerekse sportif performanslarıyla eşit seviyeye ulaştıklarında toplum içerisindeki statüleri, gelir düzeylerinin artması sebebiyle değişmekte, toplum içerisinde daha çok dikey hareketliliğin gerçekleşmesine sebep olmaktadır. Bu durum aynı zamanda toplumsal hareketliliğin artmasını sağlamaktadır (Büyüközdemir, 2008).

Beden Eğitimi ve Spor, insan sağlığı, karakter oluşumu, moral verimliliğinin artırılması milli yönden güçlü, ortak duygu ve davranışları yüksek bir insan varlığı ile doğrudan ilgili etkili bir eğitim faaliyetidir (İnal, 2003).

Stephard ve Bauchard'a (1995) göre sağlığa bağlı form, olumlu bir şekilde formda olma algısıyla ve fiziksel aktiviteye katılımı ilgilidir. Cale'a (2000) göre öğrencilerin fiziksel aktivite seviyesini geliştirmek için öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine bağlı olarak okulun gerekli aktivite ve olanakların sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle beden eğitimi dersi, okul programlarında önemli bir yere sahiptir. Eğer bu programın çok önemli getirileri beden eğitimi dersi sınıflarında kazanılmazsa, müfredatın farklı derslerinde kazandırılması mümkün değildir. Bedensel egzersizler çocuklara mümkün olduğu kadar erken yaşlarda öğretilmelidir (Aarts, 1997; Akt.: Şirin ve Bozkurt, 2005).

3.3.3. Beden eğitimi ve sporun eğitimdeki yeri

Sporun tarihsel gelişimi incelendiğinde beden eğitiminin Eski Yunan'dan bu güne, eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu görülmektedir. Gerçekten de günümüze gelinceye kadar spor, uygarlıkların gelişiminde kültürel olgunun içindeki ayrılmaz rolü ile önemli bir yere sahiptir (Dönmezer, 1996).

Toplumlar, insanın fiziksel gelişiminin yanı sıra zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini sağlayan spor eğitimine oldukça önem vermişlerdir. Gerçekten de spor eğitimi, insanın fizik ve ruh yapısını geliştiren hareket faktörünün hemen her çeşidini ve bütün prensiplerini kapsayan en uygun araç olup, genel eğitimin bir parçasıdır (Akkök, 1996).

Beden eğitimi genel eğitimin bir parçası olup, çocuğun oyun hakkının ve serbest hareketinin okul yaşamı içindeki yerini güvence altına alırken, fiziksel ve ruhsal eğitimi sağlayarak sportif etkinliklerden zevk almasını mümkün kılar. Her öğrenci, beden eğitimi dersi içinde yeteneğini geliştirme imkânı bulur. Beceri, güç ve beden eğitimi içinde toplanan etkinlikler, gelişimi önemli bir şekilde destekler ve sağlıklı bir yaşamı mümkün kılar (Ergen, 1993).

3.4.Okul Sporları

3.4.1.Okul sporları tanımı

Okul sporları, okul çalışmalarının il düzeyinde sergilendiği, okullar arasındaki kaynaşmayı sağlayan aynı zamanda ülke düzeyinde ili temsil edecek öğrencileri veya okulu belirleyen, ilin tüm resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okulları arasında, Milli Eğitim Müdürlüğünün ve Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğünün sorumluluğunda, mahalli okullar arası yarışma kurullarınca (Lig heyeti); Spor Genel Müdürlüğünün yayımladığı yönetmelik, yönerge, genelge ve programlarına göre yürütülen resmi ve özel yarışmalardır.

3.4.2.Okul sporlarının nemi

Beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin genel eğitim ve öğretimdeki yeri ve önemi ülkemizde anlaşılmış ve kabul edilmiş olup Anayasamızın 59. maddesinde, “Devlet, her yaştaki Türk vatandaşlarının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirleri alır, sporun kitlelere yayılmasını teşvik eder. Devlet başarılı sporcuyu korur” ifadesinde anlamını bulmuştur (Dolaşır, 2006). Bu anlamda konunun önemi şu şekilde vurgulanabilir.

En hareketli dönemini yaşayan ve sonsuz enerji ile dolu olan okul gençliğinin, boş zamanlarını faydalı bir şekilde geçirecek, enerjilerini olumlu yönde kullanacak, stresini giderecek, kötü alışkanlıklardan korunup bilgi, beceri ve yeteneklerini arttıracak en önemli etkinliklerin başında okul içi ve okul dışında katılabilecekleri sportif faaliyetler gelmektedir. Sportif etkinlikler, bireylerin kendi yetenekleri çerçevesinde düzenli çalışmayı, üstün tekniği, estetiği, yarışmayı gerektiren bir uygulama olduğundan, öğrencinin kişilik görüntüsünü ve uyumunu etkilediği araştırmalarla kanıtlanmıştır (Güneş, 2004).

Gelişen teknolojinin, hızlı kentleşmenin ve diğer hayat şartlarının bireylere getirdiği bunalım ve baskıları azaltmak, bunların insan üzerindeki olumsuz fizik ve moral etkileri hafifletmek, dolayısıyla sağlıklı bir toplum yaratmak için, beden eğitimi ve spor faaliyetlerini insan hayatında vazgeçilmez bir alışkanlık haline getirmek gerekmektedir. Bu alışkanlığın verileceği en uygun yaş grubunu da İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarındaki ğrenciler oluşturmaktadır (İnan, 2009) diye vurgulanmıştır.

Okul sporlarındaki amaçsal değerler, genel olarak insanın evrensel değerleriyle yakından ilgilidir (Doğu, 2001).

Birleşmiş Milletler raporuna göre (2003) spor okul yaşamı için ideal olup, temel beceriler, fair-play, liderlik, takım çalışması, güven, dürüstlük, özgüven, paylaşmak ve disiplin gibi değerlerin kazandırılmasında ve sosyal uyumun sağlanmasında sporun yine etkin rol oynadığı vurgulanmıştır. Tüm bunların yanı sıra, sporun, eğitimin ve beden eğitiminin yaşam boyu öğrenmenin ve böylece özellikle gençlerin hastalıklarından, tütün, alkol ve uyuşturucu gibi kötü alışkanlıklardan korunmasını sağlayan bir etken olduğunu belirtirken; özellikle beden eğitiminin yaşam kalitesinde çok önemli rol oynadığını, spor ve barışın ayrılmaz bir bütün olduğunu ve gençliğe ulaşmada, onların sorunlarını çözmede önemli bir rol oynadığını söyleyebiliriz (Gümüş, 2006).

3.4.3.Okul sporlarının eğitimdeki yeri

Bugün gelişmiş toplumlardaki eğitim sistemleri içinde ders içi ve ders dışı faaliyet olarak spor, çok ağırlıklı bir yere sahiptir (Bacanlı, 1999).

İl Milli Eğitim Müdürlükleri tüm ferdi ve takım sporlarında okullar arası müsabakalara tertip etmekte ve bu müsabakalarda dereceye giren okullar iller arası yarışmalar ve ardından Türkiye Şampiyonalarında illerini ve okullarını temsil etmektedirler. Ayrıca okullarda da beden eğitimi öğretmenleri tarafından çeşitli branşlarda sınıflar arası müsabakalar düzenlenmekte ve ders dışı spor faaliyetleri organize edilmektedir (Ersoy, 1997).

Öğretim kurumlarımız; okullarda beden eğitimi ve spor faaliyetlerini eğitim ve öğretimin etkin bir aracı olarak yaygınlaştırırken ülkemizin dünya genelinde spor yarışmalarında başarılı olması için de önemli bir kaynağı oluşturacaktır. Ulusal sporcuların çoğunun, okullar arası spor karşılaşmalarında gösterdikleri başarıları ile keşfedildiği unutulmamalıdır (Dikmener, 1997).

Genel eğitimin bir parçası olan okullar arası spor yarışmaları, eğitim, sağlık, sosyal ve eğlendirici değerlerin üzerinde durarak, okul-toplum ilişkilerini güçlendirmektedir. Okul sporları öğrencilerin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini etkileyerek, yararlı ve doyurucu olduğu gibi yaşam boyu spor

alışkanlıklarının temelini de kazandırdığı bilinmektedir. Aynı zamanda oyun oynama, eğlenceli fiziksel aktivite, dinlenme ve gevşeme gibi alışkanlıkların yerleşmesini de sağlar. Bunun yanında, spor müsabakalarının hiç birinin kuralsız yapılamayacağını, ister istemez sporcuların yarışma kurallarına uyma zorunluluğunun olduğu, müsabakalarda kurallara uyma zorunluluğunun yanında ahlaki değerlere de takviye ettiği, ahlaki yargılar ve davranışları iyi olan sporcuların kurallara uymalarının daha kolay olduğu bilinmelidir (Bacanlı, 2008).

3.5.Kaygı Kavramı

3.5.1.Kaygının tanımı

Günlük dilde “endişe” kavramını karşılayan bir terim olarak kullanılan “kaygı”nın bu çerçevedeki kullanımını sıradanlaştırma olarak nitelendiren psikiyatri uzmanları, çalışma alanlarında orijinal hali ile “anxiety” olan terimi, Türkçeye uygun biçimde “anksiyete” olarak çevirmiş ve çalışmalarında bu şekilde kullanmaktadırlar (Öztürk,2004).

Günümüze kadar kaygı birçok araştırmacı tarafından ele alınılmış, kavramla ilgili çeşitli tanımlamalarda bulunulmuştur.

Kaygı, bireylerin sebebini bilmediği, ama tehlikeli ve tehdit edici olarak kabul ettiği olaylar karşısında duyduğu huzursuzluk, bir çeşit korku hissidir (Özgül 2003).

Adnan Ziyalar’a göre kaygı, sebebi bilinmeyen ve çözümlenemeyen bir olaya bağlı duyulan panik, daralma, bilinçaltından gelen bir korku, tehdit algısı ve huzursuzluk şeklinde açıklanabilecek bir duyumdur. Kaygıyı yaşayan kişi sıkıntısını tarif etmekte zorlanabileceği gibi, yaşadıklarının kaynağını anlamakta da güçlük çekmektedir. Kişi içinde bulunduğu bu durumu herhangi bir nesneyle veya durumla ilişkilendirememektedir. Bunun nedeni sıkıntının bilinçaltından ayrılırken görünümünü değiştirmesi, üst benlik tarafından onaylanabilecek farklı bir görüntüye veya olaya bağlanmasıdır. Kaygının bazen hiçbir değişikliğe uğramadan yaşandığı hallerde vardır, buna “freefloating anxiety” denilirken farklı görünümlele açığa çıkarılan anksiyete “covert-anxiety” olarak adlandırılmaktadır. Kişide homoseksüel eğilimin yarattığı sıkıntının, yerini sosyal bir sıkıntıya bırakması “covert-anxiety”ye örnek

verilebilir. Kısacası kaygı benlik ve üst benlik arasındaki mücadelenin de bir sonucudur (Ziyalar, 2006).

“Amerikan Psikiyatri Birliği (1994) (APA)’nin tanımına göre kaygı; “Kişiliğin bilinçli bölümünde hissedilen ve ortaya çıkan tehlike sinyalidir. Bu tehdit, kişiliğin içinde, dış ortamda bağımsız veya bağımlı olarak üretilir.” (Akt.: Bilgin, 2001).

“Kaygı iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur”. Kişi kendisini bir alarm durumunda ve sanki bir şey olacaktı gibi bir duygu içinde hisseder. Alışılmamış bir durum, nesne ya da kişi ile karşılaşma, korku veren durum ve nesnelere karşılaşma, takınaklı düşünceler (yaptım mı? Yapmadım mı? gibi), iç ve dış çatışmalar (karar verme güçlüğü) kaygıya neden olabilir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2005).

3.5.2.Kaygı türleri

Kaygı, kişilerde görülme şekillerine göre sürekli kaygı ve durumluk kaygı olmak üzere ikiye ayrılır.

3.5.2.1.Durumluk kaygı

Durumluk kaygı “stateanxiety”, durumdan duruma yoğunluğu değişen, sürekli olmayan durumlara bireyin gösterdiği geçici duygusal reaksiyonlardır. Bireyin stres yaratan durumu, tehdit edici olarak algıladığı durumlarda “durumluk kaygı” düzeyi yüksek, bu tehlikenin tehdit edici olarak algılanmadığı durumlarda düşük olmaktadır (Akarçeşme, 2004).

Durumluk kaygı, bireyin stresli durumlar karşısında hissettiği uyarılma olup, gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergesidir (Cüceloğlu, 1998). Kişilerin özel durumları tehdit edici olarak yorumlanması durumunda duygusal bir tepki olarak ortaya çıkan durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu stresli durum nedeniyle hissettiği subjektif korku olarak da tanımlanmaktadır (Canbaz, 2001).

Bu kaygı türü sürekli değildir, durumdan duruma göre farklılık gösterir. Bireyin karşılaştığı ve tehdit edici olarak algıladığı durumlarda, durumluk kaygı seviyesi yüksek, bu tehlikenin tehdit edici olarak algılanmadığı durumlarda düşük olmaktadır (Özgüven, 1994).

Durumluk kaygı tehlikeli koşullara bağlı olarak ortaya çıkabilen ve herkesin yaşantısının belir bir döneminde yaşama ihtimali yüksek olan, geçici duruma bağlı bir kaygı türüdür (Şeyhoğlu, 2005).

Durumluk kaygının önemli bir özelliği de, yoğunluğunun çeşitlenebileceği ve zaman içerisinde düzensiz bir değişime sahip olduğudur. Sakinlik ve durgunluk durumluk kaygının olmadığını işaret ederken; gerilim, endişe, sinirlilik ve tasa orta düzeyleri gösterir; yoğun korku ve korkma duygusu, felaket düşünceleri ve organize olmamış panik davranışları çok yüksek durumluk kaygı düzeyi anlamına gelmektedir (Engür, 2002).

3.5.2.2.Sürekli kaygı

Sürekli kaygı, “trait anxiety” stres yaratan durumların tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılanması ve bu tehditlere karşı durumluk duygusal reaksiyonların frekansının ve yoğunluğunun artması ve süreklilik kazanmasıdır (Öner, 1994).

Sürekli kaygıyı özelliklerinden dolayı kronik kaygı olarak da nitelendirmek mümkündür. Direkt olarak çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan bu kaygı türü içten kaynaklanır. Zararsız olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılanması nedeniyle oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur. Bu tür kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin çok kolay incindikleri ve karamsarlığa kapıldıkları görülmektedir (Canbaz, 2001).

Sürekli kaygı, kaygısı fazla olan kişilerde rastlanılan, bireyin kaygı yaşantısına olan bağımlılığı olarak da adlandırılan bir durumdur. Devamlı olarak tehdit oluşturan tehlikeli durumlar karşısında kişi sürekli bir kaygı reaksiyonu ile tepki vermektedir (Özgüven, 1994).

Belirgin bir tehlike kaynağı olmadığında sürekli kaygı bağlantısız anksiyete olarak tanımlanmaktadır. Kişinin dikkatini toplayamaması, umutsuzluğa kapılması,

uyku bozuklukları yaşaması, karar verme mekanizmalarındaki güçlükler, aşırı duyarlı olması, aşırı terlemesi, boyun ve omuz bölgesinde kas gerilimleri yaşaması, belirgin bir sebep olmamasına rağmen nabız ve tansiyon bulgularında artış görülmesi vb. gibi belirtiler bu tür anksiyete de görülmektedir. Bağlantısız anksiyete; kişilerin devamlı gerilim içinde olmasına, tedirginlik ve üzüntü yaşamasına sebep olabilmektedir (Şeyhoğlu, 2005).

3.5.3.Kaygının nedenleri

Kaygının tek bir nedeni yoktur, kişiden kişiye değişir. Bazı insanlar için kaygı yavaş yavaş gelişen uzun periyot stresten sonra başlar. Bazı insanlar ise hayatlarının yönünü kesin olarak kontrol edemediklerini hissedebilirler ve gelecek için genel bir kaygı geliştirebilirler. Bazı insanlar ise, geçmişte yaşadıkları stresli olaylar yüzünden gelecekte de benzer olaylarla karşı karşıya gelmekten tedirgin olurlar (Cüceloğlu, 1998).

Kaygının nedenlerinden biri korku uyandıran bir uyarana ilgili bilinçaltına atılmış anılardır. Kişi korkunun öğrenildiği durumu unutma eğilimindedir. Korkuya sebep olan olay, geri getirmenin güç olduğu çocukluk çağı yaşantılarının depolandığı bellekle ilişkili olarak bilinçaltında saklanmaktadır. Düşünülduğünde tedirginlik uyandıran yaşantılar reddedilebilmekte, bilinçsizce yaşanmış bazı olaylar bastırılabilir. Bahsedildiği gibi öğrenilmiş fakat nasıl geliştiği hatırlanamayan bir takım korkular da vardır. Kişinin korkusunun koşullandığı durumla karşılaşması, nedeni bilinmeyen huzursuzluk verici bir kaygı ortaya çıkarmaktadır.

Uyarıcı genellemesi de kaygı nedenlerinden bir diğeridir. Belirli bir durum karşısında belirli bir davranış sergilenmesi öğrenildiğinde, benzer durumlar karşısında da bu öğrenilmişlik geçerliliğini sürdürmektedir. Ancak kişi bu tekrarın farkında değildir. Sert bir baba figürünün yetiştirdiği bir çocuğun diğer erkekler karşısında da babası ile ilişkisinde yaşadığı benzer bir duygu hissetmesi, öğrenilmişlik geçerliliğine örnek olarak verilebilir (Morgan,2000).

Horney'e göre çocukluk yaşantısında yanlış anne-baba tutumlarıyla yetiştirilen çocuk, yakın çevresindeki insanların ve hatta dünyanın güvenilmez oldukları konusunda temel bir algı geliştirir ve bundan dolayı kaygı duyar. Kaygının kişilerarası doğasına

dikkat çeken Sullivan ise, küçük bir çocuk annesi ile ilişkisinde şefkat görebilmek ile ilgili kişilerarası kaygı duymaktayken, yetişkin bireyler de toplumdaki tüm sosyal ilişkilerinde kabul ve onay görebilmekle ilgili kişilerarası kaygı yaşamaktadırlar (Akt.: Dağ, 1999).

Kişinin yaşadığı çatışmalar da kaygı doğuran etmenlerden biridir. Çatışma iki veya daha fazla ihtiyacın aynı anda doyuma ulaştırılmak istenmesi ve ulaştırılmaması sonucu ortaya çıkmaktadır. Kişinin amaca yönelik davranışlarının önlenmesi veya yavaşlaması kişiyi engellenme hissi ile karşı karşıya bırakmaktadır. Bu doğrultuda gerek engellenme gerekse engellenme korkusu kaygı doğurabilmektedir (Morgan,2000).

Kaygının nedenleri Cüceloğlu (2005) tarafından ise aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Desteğin çekilmesi: Birey alıştığı, aşına olduğu çevrenin dışına çıktığında kaygı duymaya başlayarak bu yeni çevrede alışlagelmiş desteklerin olmamasından ötürü kaygı duymaktadır.
2. Olumsuz bir sonucu beklemek: Olumsuz bir sonuçla karşılaşma olasılığı kişilerde kaygı uyandırmaktadır.
3. İç çelişki: Kişi inandığı, önem verdiği bir fikirle, yaptığı davranış arasında bir tutarsızlık olduğunda ortaya çıkan çelişki kaygı türünde bir gerginlik yaşatmakta ve içinde bulunulan çelişkili durumdan uzaklaşılana kadar kaygı etkisini sürdürmektedir.
4. Belirsizlik :Gelecekle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak, olacaklarla ilgili fikir yürütememek insanlar için en önemli kaygı nedenlerindedir. Kişiler gelecekte olumsuz sonuçlanacak olayların olacağını bilmeyi, ne olacağını bilmemeye tercih etmektedirler.

3.5.4.Kaygının belirtileri

Kaygının fizyolojik belirtileri Amerikan Psikiyatri Birliği'nce (1994) kalp çarpıntısı, nefes alma güçlüğü, baş dönmesi, uyuşma, ellerin terlemesi, sık idrar ve dışkılama, kusma ve öğürme, yorgunluk ve bitkinlik olarak ifade edilmiştir (Akt.: Palti, 2012).

Genel olarak kaygılı durumda bulunan bir kişide bu durumla birlikte olan öznel ve nesnel birçok yakınma bulunabilir. Bunlar önem sırasıyla ruhsal olandan bedensel olana doğru şöyledir: Endişe, gerginlik, güvensizlik, korku, panik, şaşkınlık, tedirginlik, ağz, kuruluğu, baş ağrısı, baş dönmesi, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük, halsizlik, iştahsızlık, kan basıncının düşmesi veya yükselmesi, kas gerginliği, mide – bağırsak yakınmaları, solunum sayısında artma, terleme, titreme, uykusuzluk (Sarıipek, 2010).

Kaygının organik belirtileri gözbebeklerinin büyümesi, nabız atışlarının hızlanması, titreme, ciltte solukluk, iştahsızlık; davranış belirtileri pasiflik, kararsızlık gösterme, cesaret edememe, saldırganlık, işten kaçma ve büyük konuşma; hareket belirtileri ise koordinasyon bozukluğu, kramplar, kasılma, performans yetersizliği, uyum sağlayamama, tereddütlü hareketler olarak sergilenir (Kuru, 2000).

3.5.5.Kaygıyı etkileyen değişkenler

İnsanlardaki kaygının yararlı veya zararlı olduğunu anlayabilmek için kaygının derecesinin ve başarılması amaçlanan görevin zorluk düzeyinin bilinmesi gerekir. Dolayısıyla da kaygıyı etkileyen etmenlerin neler olduğunun bilinmesinin gerekliliği üzerinde duran Alisinanoğlu ve Ulutaş (2005) bu nedenleri yaş, cinsiyet, ana-baba tutumları, anne babanın eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum, anne-babanın mesleği, kardeş sayısı ve çocuğun başarı durumu açısından inceler.

Yaş, kaygıyı etkileyen önemli bir faktördür. Bir insanın gelişiminde her insanın kendine has gelişimsel özelliklerinin yanında kaygıları vardır. Her yaş düzeyinde kaygının şiddeti ve sürekliliği değişir.

Cinsiyete göre de kaygı farklılaşmaktadır. Yapılan araştırmalara göre (Varol, 1990; Ekici, Tavuz ve Koçyigit, 2004; Özusta, 1993) kızların kaygı düzeyi erkeklerin kaygı düzeyinden yüksek bulunmuştur. Ancak Ordu (1997) kızlar ve erkekler arasında sürekli kaygı düzeyin de fark bulamamıştır.

Ana-baba tutumları da kaygının yerleşmesinde etkili olmaktadır. Çocukluk döneminde maruz kalınan aşırı reddedici, küçük düşürücü tutumlar, fiziksel ve psikolojik baskılar, aşırı koruyucu tutumlar kaygının kökeninin çocuklukta yerleşmesine yol açmaktadır.

Yapılan araştırmalara göre eğitim düzeyi düşük ailelerin çocuklarına uyguladıkları tutumlar, eğitim düzeyi yüksek ailelerin tutumlarıyla farklılık göstermektedir. Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2005'ın aktardığına göre, Gümüş (1997) anne babanın eğitim durumu ile çocukların kaygı düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğunu, anne babası yüksek okul mezunu olan çocukların kaygı düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Sosyo-ekonomik durumun düşük olması ailenin temel ihtiyaçlarını karşılayamamasına, dolayısıyla hayattan tatmin olmamalarına neden olabilmektedir. Buda aile içi ilişkilerde gerginlik, sinirlilik, tedirginlik seklinde yansıyabilmektedir.

Ana-baba mesleği ile ilgili olarak Varol (1990) bir araştırma yapmıştır. Baba mesleği ifti, işçi, esnaf olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin, babası memur, subay ve serbest meslek olanlara göre yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca anne mesleklerine göre de, annesinin mesleği ev hanımı, işçi, esnaf olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin anne mesleği serbest meslek olanlara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

3.5.6.Kaygı ve spor

Kaygı evrensel bir karaktere sahiptir ve bütün sporlarda performansı olumlu ve olumsuz etkileyebilmektedir. Sportif performansta kaygı, sporcuların uyum yeteneklerini dikkat ve konsantrasyonlarını, kondisyon ve dengelerini, karar verme ve değerlendirmelerini, öz-güven ve değerliliklerini, motivasyon ve aktivasyonlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu etkiler sporcuların ortaya koyacakları performanslarında gerek duyacakları kuvvet, sürat, dayanıklılık, esneklik, teknik ve taktik özelliklerde de kendisini gösterebilir (Koptagel, 1984).

Spor psikologları, yüksek performans için sporcuların belli bir kaygı düzeyine sahip olmaları gerektiğinde birleşiyorlar. Bu düzeyin altı veya üstü performansı olumsuz yönde etkiliyor. Kaygı düzeyinin çok yüksek olması start telaşı - düşük olması ise start tembelliğine yol açmaktadır. Sporcularda yüksek kaygı düzeyine genellikle sporcunun performans kapasitesinin sınırlarına yaklaştığıya rastlanmaya başlanır başka bir değişle performans kapasitesinin sınırına yaklaştığıya kaygı yoğunluğu artar (Başer, 1998).

3.5.7.Kaygının kuramsal açıklamaları

Çeşitli kuramlar insanlarda kaygının nasıl ortaya çıktığını ve yerleştiğini açıklamışlardır. Bu bölümde Psikanalitik Yaklaşım, Davranışsal Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım, Biyolojik Yaklaşım ve Varoluşçu Yaklaşımın kaygı ile ilgili görüşlerine yer verilecektir.

3.5.7.1.Psikanalitik yaklaşım

Kaygının psikodinamik açıklaması en kısa şekliyle, kişinin içindeki dürtü çatışmasıyla açıklanmıştır. Kişi iç veya dış engellenmelerden dolayı dürtülerini doyuma ulaştırıp boşalım sağlayamadığında, haz ilkesiyle uyuşmayacak bir durumla karşı karşıya gelmektedir (Koptagel, 2001).

Freud anksiyete hakkındaki ilk kuramında libidinal dürtülerin dağılımında çatışmaların ve inhibisyonların bozukluklara neden olduğunu ortaya koymuştur. Bireyde, dış tehdit nedeniyle cinsel engellemeler olabilmekte ve bu durumda dürtü kontrolünün kaybedilmesi, korkusu ile sonuçlanabilmektedir. Bu doğrultuda, uyarıların bastırılması ve kontrolün kaybedilme korkusu ise anksiyeteye neden olabilmektedir (H.Ebert, vd, 2003).

3.5.7.2.Davranışsal yaklaşım

Psikologlar, öğrenme kuramı çerçevesinde çalışırlar. Yaklaşımın önemli temsilcilerinden Eysenck, temelinde kültürel faktörler ve öğrenme ile ilgili nedenlerin yattığını ifade etmektedir. Nörotik anksiyetenin klasik şartlanma ile ortaya çıktığı kanısındadır. Aynı şekilde klasik şartlanma yoluyla da söndürülebilirler. Anksiyete kazanılmış ikincil bir dürtü olduğu gibi, ikincil pekiştirmenin de kaynağıdır. Birincil dürtü olarak acı ve ağrı duygusunu ele alırsak, nötr uyaranlar bunlarla şartlanarak anksiyete ya da korku cevabı uyandırır. Bu öğrenilmiş cevaplarda, ikincil dürtüler olarak yeni anksiyetenin kazanılmasında pekiştirici rolü oynarlar. Anksiyeteyi içsel çatışmalardan çok özgül dışsal olaylar tarafından tetiklenmiş olarak görürler. Genelleşmiş anksiyete, kişi birçok gündelik durumla başa çıkamayacağını hissettiği,

sonuç olarak zamanının büyük kısmını endişeyle geçirdiği zaman ortaya çıkar (Karahan ve Sardoğan, 1994).

3.5.7.3.Bilişsel yaklaşım

Genelleşmiş anksiyetesi olan kişilerin durumlar ve potansiyel tehlikeler hakkındaki düşünme tarzları üzerinde yoğunlaşır. Bu kişiler belirli durumları, öncelikle de tehlike olasılığının uzak olduğu durumları gerçekçi olmayan biçimde değerlendirme eğilimi gösterirler. Bunlar, zararın hem derecesini hem de gerçekleşme olasılığının olduğundan yüksek değerlendirirler. Bu türden bir akıl yürütme kişiyi aşırı tetikte, daima tehlike belirtileri arayan bir kişi haline getirir (Arslan, 2007).

Barlow kaygıyı, olumsuz duygu öğeleri ve bunların akabinde gelen, kişi tarafından dereceleri değiştirilmiş şekilde algılanan olumsuz bir geribildirim döngüsüyle şekillenen bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu yapının duygusal ve bilişsel bileşenleri vardır. İçsel ve dışsal olaylara karşı kontrol edilemez şekilde hissedilir ve kişinin uyumsuz çözümler üretmesine neden olur. Bu çerçevede bilişin ve düşünme işlemlerinin kaygı yanıtının meydana gelmesinde ve sürmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Yalom, 2007).

Bilişsel modelin en önemli noktası kızgınlık, umutsuzluk gibi duyguların yaşanmasının sebeplerini kişinin yaşadığı olaylarla değil, olayları değerlendirme şekliyle ilişkilendirmesidir. Kişideki abartılı algılamalar otomatik olarak kaygıyı etkinleştirmektedir. Bu süreç içerisinde, kişinin evrimsel geçmişine deneyimleri eklenir ve tehlikeyle karşılaşıldığında korunmayı hedefleyen tepkiler meydana gelir. Kaygı bu şekilde aktive edildiğinde, kaçmak ya da savaşmak şeklinde verilen tepkinin temelindeki uyarılmış düzeyinde değişiklik olur, kişi ketlenir ve potansiyel tehlike kaynakları seçici dikkatle değerlendirilir (Savaşır, Soygüt ve Kabakçı, 2003).

3.5.7.4.Biyolojik yaklaşım

Anksiyetenin bütün bir aileyi etkileme olasılığı üzerinde durur. Genelleşmiş anksiyeteye sahip kişilerin ana babalarının ve kardeşlerinin bir kısmı benzer şekilde etkilenmektedir (Garey ve Gottesman, 1981). Bu kişiler için anksiyete sadece kalıtsal

olarak düşünülemez, çünkü doğal olarak bir arada yaşarlar ve benzer deneyimlere sahiptirler (Arslan, 2007).

Biyolojik varsayımlarla kaygı açıklandığında nörotransmitterlerin önemi vurgulanmakta ve noradrenalin, serotonin vs. düzeylerinin artışıyla açıklamalara gidilmektedir. Ayrıca sodyum, kişilere laktat gibi bir takım nörokimyasal maddeler verilerek yapay panik nöbetleri yaratılmaktadır. Önemli bir nokta da, kaygının varlığında kalıtsal bir yatkınlığın olduğundan söz edilmesidir (Fidanoğlu, 2006).

Genetik çalışmalardan elde edilen bilgilerin kısıtlı olmasına rağmen yapılan araştırmalar güçlü bir genetik bileşenden bahsetmektedir. Kaygı şikayetleriyle başvuranların büyük bir kısmının ailelerinde de benzer sıkıntıların görüldüğü tespit edilmiştir.

3.5.7.5.Varoluşçu yaklaşım

Kişi tanımlanması gereken bir nesne değil, bir var oluştur. Bu var oluşun içinde anksiyete, bir hastalık değil, yaşamın sorumluluklarından kaçışın bir anlatımıdır. Kişi dünya içerisinde kendi var oluşunu ortaya koyma çabası içindeyken hem kendi varlığından haberdardır hem de başkalarının var olduğunu bilir. Bu arada kendine has özellikleri ortaya koymak isteyen insan diğer insanlarla arasına bir mesafe koymak ister. Var oluşuna bir anlam kazandırmak isteyen insan yalnızlığının farkına varınca anksiyete duyar (Arslan, 2007).

RolloMay'e göre kaygı, yaklaşmakta olan bir hiçe indirgenme tehdidinin yaşanmasıdır, o anda sahip olunan bir duygu değil, o andaki oluş biçimidir. RolloMay, katlanılması oldukça güç olan bu duygudan kurtulmak için insanların çoğunlukla özgürlüğünden kaçınmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir çünkü özgürlük yeni bir varoluş potansiyelini de kapsar ve beraberinde yok olma tehdidini de getirir (Gençtan, 2006).

Varoluşçu kuram, ölümlle beraber gelen hiçe indirgenme ihtimalinin her zaman insanla beraber olduğunu, bunun da sürekli bir kaygı yarattığını öne sürmektedir. Ölüm de varoluşsal gerçeklerden biridir ve insan ancak ölümlle yüzleşip sorumluluğunu üstlenerek kaygıyı yenebilir (Koçak ve Gökler, 2008).

3.6.Karar Verme ve Kararsızlık Kavramı

3.6.1.Karar verme kavramı

Karar, bir “seçim”i ifade eden ve eylemi etkileyen her türlü yargıdır. Kişinin konu üzerinde düşünüp taşınması sonucu çare veya çözüm olarak benimsemesidir (Koçel,2001).

Karar verme, problemlili bir duruma kollektif olarak karşılıklıta bulunmak için bir sosyal stratejidir. Bilgi, düşünce, duygu ve yaratıcılığın faaliyet içinde birleştiği yerdeki psikolojik olaydır (Izgar, 2003).

Karar verme, çeşitli amaçlar, ulaşılacak yollar, araçlar ve imkanlar arasından seçim yapmakla ilgili zihinsel, bedensel ve duygusal süreçlerin toplamıdır. Karar verme, tüm insanların yaşadığı bir olaydır. Kendi davranışlarını bilinçli olarak sergilemeye başlayan birey karar vermeye de başlamıştır (Atabay, 2003).

3.6.1.1.Karar verme sürecini sınırlayan faktörler

Karar verme davranışını etkileyen nedenlerden birisinin kişinin kendi istekleri ile yakın çevresinin özellikle anne ve babasının isteklerini uzlaştıramamasından kaynaklandığını düşünen Kuzgun (2000) bu kişilerin yaklaşıma- uzaklaşma çatışması yaşadıklarını belirtmektedir. Çünkü kişilerin doğuştan getirdikleri özyapıları ile çevrenin bireyden beklentileri arasında tutarlılık olmazsa kişi kararsızlık yasar. Dolayısıyla bu durum kişiyi mutsuz eder ve başarısızlığa uğratarak kaygı yasamasına neden olur (Akt.: Arslan, 2007).

Karar verme sürecini sınırlandıran faktörleri Kuzgun (2003) şu maddelerle açıklamaktadır;

- Yetenek yetersizliği, isteklerle olanakların hedeflerle yeteneklerin tutarsız oluşu,
- Çevrede önemli kişilerin aşırı, bazen çelişik, istek ve baskıları,
- Karar vermek için verilen sürenin yetersiz oluşu,
- Algılanan seçeneklerin sayısının fazla olması,
- Seçeneklerin birbirine benzer olması,
- Seçeneklerle ilgili bilgilerin azlığı,

- Edinilen bilgilerin kesin olmaması,
- Kararın geri dönülemez olması,
- Seçeneğe çok para ve zaman yatırma gereği duyulması,
- Uzun süre geçerli plan yapma zorunluluğu.

3.6.1.2. Karar vermeyi zorlaştıran bireysel nedenler

Kararsızlığı etkileyen faktörlerin başında bireyin yaşının etkili olduğunu düşünen Kuzgun (2000) yaş ilerledikçe bireylerin bilgi ve deneyimlerinin arttığını savunmaktadır. Çünkü insanlar sık sık karar verme durumu ile karşılaşılırsa bu yönde daha erken olgunlaşırlar ve daha az kararsızlık yaşayabilirler (Akt: Arslan, 2007).

Dinklage (1969) karar sürecinde karşılaşılan bireysel zorluklardan birisinin karar vermeden önce kararın sonuçları ile ilgili olumsuz düşünceye sahip olma olduğu kanısındadır. Özellikle karar verme sürecindeyken yaşanacak herhangi bir şüphe kararsızlığa yol açabilir (Akt: Bozkurt, 2005).

Kesici (2002) karar vermeyi zorlaştıran bireysel faktörleri şu şekilde sıralamıştır;

- Değerler, ilgiler ya da yetenek uyumsuzlukları,
- Çeşitli potansiyellere sahip olarak yetenekteki ciddi durum ve başlıca alanlarda birçok ilgi ve güçlü yeteneklere sahip olmak,
- Sınıflandırılmış ilgi ya da yetenekler, kendisinden seçim yapılacak sınırlı seçenekleri sağlayan sınırlı ilgiler ve yetenekler, özellikle bireylerde bu yetenek ve ilgilerin hiçbiri çekici görünmediği zaman,
- Korku yüzünden çok önemli meseleler hakkında karar verme anında yüksek kaygı, kötü seçimler yapmaya neden olur,
- Başkaları ile ilgili çatışmalar kararsızlığa yol açabilir. Örneğin, babam benden bir muhasebeci olmamı isteyebilir ve ben bir artist olmak isteyebilirim. Fakat ben babamı hayal kırıklığına uğratmak istemiyorum.

3.6.2.Kararsızlık kavramı

Kararsızlık, bireyin aynı objeye yönelik birbirine ters düşen fikirlere ya da duygulara sahip olması durumu; tereddüt (Howard, 2003).

Kararsızlık, bir eylemi, düşünceye gelen bir aksiyonu ortaya koyma esnasında ister bir anlık, isterse uzun süreli olsun, insanı bloke edip adeta bitkisel hayata sokar. Bu duruma girildiğinde konunun basit ya da zor olması fark etmeyecek, hiçbir kıpırdama olmayacak ve bir çeşit şok yaşanacaktır. Kararsızlığın getirdiği bir sürü acaba, kişiyi başka bir boyuta sürükleyecek, kuşkulu, evhamlı bir insan hüviyetine sokacaktır. Hayatımızın her karesinde kendini gösteren bu durum, bazen kısa bazende uzun süre devam etmektedir. Kişinin özgüven duygusunu yok ettiği gibi, insanın toplum içinde de pasif ve istikrarsız kalmasına sebep olur.

Kararsızlık yasayan bir insanın bir problemi çözmesi beklenemez. Zira donuklaşan beyin hücreleri karar verme yetisini kendi kendine önlemiş durumdadır. Bu nitelikteki insanların olayları anlayabilmesi, geniş planda düşünebilmesi, mümkün görülmemektedir (Arslan, 2007).

Kararsızlığın hayatımızda meydana getirdiği belirsizliğin önemli bir problem yarattığını düşünen Kuzgun (2005), ‘kararsız’ kavramını şöyle tanımlar; “ Verdiği kararı hemen değiştirmeye kalkışma, hiçbir karardan hoşnut olmama.”

Kararsızlık aynı zamanda bir karar verme stratejisi olarak tanımlanır, uygun ve etkili karar vermeyi güçleştiren bir sorun olarak düşünülür. Kuzgun (2005)’un belirttiğine göre, Robinson, yapılan çeşitli sınıflamalarda karar verme sorumluluğunu üstlenme ve bunun için sistemli araştırma yapma ölçütünü başarılı ve etkili bir karar için temel kabul etmektedir (Akt: Arslan, 2007).

3.7.Kaygı, Kararsızlık ve Karar Verme Arasındaki İlişki

Morgan (1982) kararsızlık ile kaygı arasında bir ilişki olduğunu düşünmektedir. Çünkü sağlıklı karar vermek, aynı zamanda kaygıdan uzak rahat bir şekilde karar vermeyi gerektirmektedir. Kaygı ile beraber gelen çatışmalar karar vermeyi güçleştirmektedir. Bu durumda amacı gerçekleştirilmeye yönelik davranışların önlenmesi

söz konusudur. Bu çatışmaları ve engellenmeleri sık sık yaşayan bireylerin sağlıklı karar vermeleri beklenemez (Akt.: Bozkurt, 2005).

Önertay (2003)'ın belirttiğine göre; Tallis (1990) insanların her birinin bir birinden farklı olduğunu, inanç ve beklentilerinin aynı olmadığını ifade eder. Bu nedenle de aynı duruma iki farklı insan aynı tepkiyi vermez. Aynı durum, bir insanda kaygıyı tetiklerken; diğerinde hiçbir şey uyandırmayabilir. Çünkü kaygılı insanların duruma bakış açıları olumsuzdur ve en kötüyü beklerler. Bu kişiler, problemi tanımlamakta çok başarılı görünürler ana çözümünde de aynı oranda kötümserdirler. Ayrıca bu tutum içerisindeyken kaygılı insanlar karar vermeye çalışırken de daha yavaş davranırlar. Bu gecikmenin nedeni, doğruyu yaptıklarına tamamen emin olana kadar, karar vermeye direnmelerinden kaynaklanmaktadır. Böylece bir problemle karşılaşıldığı zaman kaygılı bir insanın ne yapacağına karar vermesi, daha az kaygılı bir kişiden daha uzun sürmektedir. Belirsizlik ya da şüphe duyguları ağır basar. Ayrıca problemi ele alması geciktikçe kaygıları da uzar (Akt.: Arslan, 2007).

Fazla kaygılı olanlar karar verirken, gerçekçi olmayacak kadar yüksek kanıt beklentisi içindedirler. Şu yerine bu kararı verirlerse ne olacağını tam olarak bilmek isterler. Doğruyu yaptıklarından emin olmak için her şeyi tekrar tekrar gözden geçirirler, bu nedenle kararları da gecikir. Dolayısıyla kararsızlık kaygıyı besler duruma gelir. Çözüm yollarının hiç birisinin, sorunun çözümünün garanti olacağı konusunda yeterince bilgi vermemesi, oldukça uzun düşünmesine, buna paralel olarak ta kaygısının sürmesine neden olur (Özer, 2004).

4.YÖNTEM

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın modeline, evrenine ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

4.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve\veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2004).

4.2.Araştırma Evreni ve Örnekleme

Çalışmanın evrenini Kahramanmaraş ilinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ortaöğretim kurumlarında okul sporlarına katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Ölçekler 423 erkek, 327 kız olmak üzere toplam 750 öğrenciye uygulanmıştır.

4.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Spielberger ve arkadaşları tarafından 1970 yılında geliştirilen “Sürekli Kaygı” envanteri, Bacanlı (2005) tarafından geliştirilen “Kişisel Kararsızlık Ölçeği” ve öğrenciler hakkında bilgi toplamak için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

4.3.1.Kişisel bilgi formu

Araştırmada öğrenciler hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan 11 maddelik kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu maddeler cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, yapılan spor kategorisi, ailenin kaç kişi olduğu, babanın eğitim durumu, annenin eğitim durumu, ailenin aylık geliri, okula başlamadan önceki ikamet

yeri, okula devam ederken ikamet yeri ve boş zaman faaliyetleri sorularından oluşmaktadır.

4.3.2.Sürekli kaygı ölçeğinin genel özellikleri

Sürekli Kaygı ölçeği Necla Öner ve Ayhan Le Compte tarafından 1983 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek toplam 20 ifadeden oluşur.

Ölçekte iki tür ifade bulunmaktadır. Bunlar doğrudan (direct) ve tersine dönmüş (reverse) ifadelerdir. Doğrudan ifadeler, olumsuz duyguları; tersine dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları yansıtmaktadır. Bu ikinci tür ifadeler puanlanırken 1 ağırlık değerinde olanlar 4'e; 4 ağırlık değerinde olanlar ise 1'e dönüşür. Tersine dönmüş ifadeler in sayısı yedidir ve bunlar 21, 26, 27, 30, 33,36 ve 39' dur. Ölçek 20 ifadeden oluştuğu için toplam puan değeri 20 i le 80 arasında değişmektedir. Puanlamada değişmeyen değerlerin işleme katılması tersine dönmüş ifadelerle verilen cevapları kendiliğinden düzeltilmiş olur. Örneğin; tersine dönmüş ifadelerde 4 ağırlık değeri taşıyan bir seçenek işaretlenince, bu cevabın gerçek ağırlık değeri $5 - 1 = 4$ olur (Öner ve Le Compte, 1983).

Ölçekteki cevap seçenekleri 4 tanedir ve bunlar ;

1 Hemen hiçbir zaman

2 Bazen

3 Çok zaman

4 Hemen her zaman, şeklindedir.

Durumluk ve Sürekli kaygı ölçekleri birbirinden bağımsızdır. Güvenirliklerini belirlemek için Richardson 20 formülü ile saptanan güvenirlilik katsayılarının sürekli kaygı ölçeği için. 83 ile. 87 arasında değiştiği bulunmuştur. Test tekrar test tekniği ile saptanan kararlılık katsayıları sürekli kaygı ölçeği için. 71 ile. 86 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu bulgular Türkçeleştirilmiş olan ölçeğin güvenilir olduklarının kanıtı olarak kabul edilmiştir.

Ölçeklerin geçerliliği ise yapı deneysel kavram ve kriter geçerliliği ile saptanmıştır. Normal ve hasta Türk örneklemini üzerinde ölçeğin yapı geçerliliği sınanmıştır. Bulgular ölçeğin kuramsal yapı geçerliğini sağlamlaştırıcı nitelikte bulunmuştur.

4.3.3. Kişisel kararsızlık ölçeğinin genel özellikleri

Kişisel Kararsızlık Ölçeği kişilerin karar verirken benimsediği davranışları betimleyen 18 maddeden oluşan bir ölçektir.

Ölçek, Bacanlı (2005) tarafından kararsızlığı, karar verme sürecinde yaşanan güçlükleri, kararsızlığın sebebi ya da ilişkili olduğu değişkenleri betimleyen ifadelerden oluşması şeklinde üç kriterden yola çıkılarak geliştirilmiştir. KKÖ' nün birbirinden bağımsız iki alt ölçeği vardır. Bu nedenle kişisel kararsızlığı ölçmektedir. Bu nedenle araştırmalarda ölçeğin bütününden değil, alt ölçeklerin her birinden elde edilen puanların kullanılması önerilmektedir. Bir alt ölçekten elde edilen yüksek puan o alt ölçeğin ölçtüğü kişisel kararsızlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekteki tüm maddeler kişisel kararsızlığı içeren doğrudan ifadeler biçiminde düzenlenmiştir. Ölçeğin alt ölçekleri Araştırmacı Kararsızlık ve Aceleci Kararsızlık olarak iki tanedir.

Araştırmacı Kararsızlık alt ölçeği 10 maddeden oluşur. Bunlar, 1, 2,5, 6, 9, 10, 13, 14, 17 ve 18. maddelerdir.

Aceleci kararsızlık alt ölçeği maddeleri ise 8 tanedir. Bunlar, 3,4, 7,8, 11, 12, 15 ve 16. maddelerdir.

Beş dereceli likert tipi olan ölçekte seçenekler,

A= Hiç uygun değil,

B= Pek uygun değil,

C= Biraz uygun,

D= Uygun ve

E= Çok uygun şeklindedir.

Puanlama işleminde A= 1; B= 2; C= 3; D= 4; E= 5 puan verilmektedir. Ayrıca cevaplayıcıların sosyal beğenirlikten etkilenmelerini önlemek amacıyla uygulamalarda ölçeği ' Kişisel Karar Ölçeği ' adının verilmesi önerilmektedir (Bacanlı, 2005).

Ölçeğin durumluk ve sürekli kaygı ölçeği ile uyum geçerliğini belirlemek amacıyla 184 lisans düzeyindeki üniversite öğrencisine KÖ ve durumluk sürekli kaygı envanteri uygulanmıştır. Sürekli kaygı ölçeği ile KÖ' nün bütünü ($r = .53, p < .01$) ve araştırmacı kararsızlık ($r = .57, p < .01$) arasında güçlü ve anlamlı düzeyde, sürekli kaygı ile

aceleci kararsızlık($r=.16, p<.05$) arasında pek güçlü olmayan ancak anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha formülü kullanılarak iç tutarlılık katsayıları ve test tekrar test yöntemi kullanılarak kararlılık katsayısı hesaplanmıştır. Yapı geçerliğini sınamak için faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin güvenilir olduğunun kanıtı olarak kabul edilmiştir.

4.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma örneklemindeki 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine kişisel bilgi formu, kişisel kararsızlık ölçeği ve sürekli kaygı ölçeği uygulanmıştır.

Verilerin analizinde istatistik programından yararlanılmıştır. Bağımsız değişkenlerde cinsiyet, okul türü, yapılan spor kategorisi, okul öncesi ikamet yeri ve okurken barınılan yere yönelik olarak bağımsız örneklem t - testi; sınıf, aile üye sayısı, baba eğitim durumuna, anne eğitim durumuna, aile gelir durumu ve boş zamanları değerlendirmeye yönelik olarak tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farka Bonferonni analizi ile, bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiye ise Pearson Korelasyon analizi ile bakılmıştır.

5.BULGULAR

Bu bölümde cinsiyet, okul türü, yapılan spor kategorisi, okul öncesi ikamet yeri ve okurken barınılan yere yönelik olarak bağımsız örneklem t - testi; sınıf, aile üye sayısı, baba eğitim durumuna, anne eğitim durumuna, aile gelir durumu ve boş zamanları değerlendirmeye yönelik olarak tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sürekli Kaygı Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin sürekli kaygı durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyetlerine göre sürekli kaygı sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Erkek	423	40,74	8,15	748	-5,649	0,000
Kız	327	44,25	8,81			

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sürekli kaygı durumlarında kızlar lehine anlamlı fark [$t(748)=-5,649;p=0,000<0,05$] olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin ortalaması (40,74) iken, kız öğrencilerin ortalaması (44,25) olarak daha yüksek bulunmuştur. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı oldukları söylenebilir.

2. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Sürekli Kaygı Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Okul türü değişkenine göre öğrencilerin sürekli kaygı durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Okul türüne göre sürekli kaygı sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Özel Okul	249	42,76	9,32	748	1,094	0,274
Devlet Okulu	501	42,02	8,24			

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin okul türüne göre sürekli kaygı durumlarında anlamlı fark [$t(748)=1,094;p=0,274>0,05$] olmadığı görülmüştür. Özel okulda okuyanların ortalaması (42,76) iken, devlet okulunda okuyan öğrencilerin ortalaması (42,02) olarak bulunmuştur. Özel okul öğrencilerinin daha kaygılı oldukları söylenebilir.

3. Öğrencilerin Yaptığı Spor Kategorisine Göre Sürekli Kaygı Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Yapılan spor kategorisine göre öğrencilerin sürekli kaygı durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Yapılan spor kategorisine göre sürekli kaygı sonuçları

Yapılan Spor Kategorisi	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Bireysel Spor	241	44,54	8,8	748	5,042	0,000
Takım Spor	509	41,19	8,32			

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin yapmış oldukları spor kategorisine göre sürekli kaygı durumlarında bireysel spor yapanların lehine anlamlı fark [$t(748)=5,042;p=0,000<0,05$] olduğu görülmüştür. Bireysel sporla uğraşanların ortalaması (44,54) iken, takım sporuyla uğraşanların ortalaması (41,19) olarak bulunmuştur. Buna göre bireysel spor yapan öğrencilerin kaygıları takım sporuyla uğraşanlara göre daha yüksektir.

4. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sürekli Kaygı Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin sürekli kaygı durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Sınıf düzeyine göre sürekli kaygı sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	F	p	Fark
9. Sınıf	171	41,79	8,92	Gruplar Arası	654,046	3	5,042	0,000	10-12 (10 Lehine)
10. Sınıf	233	43,37	9,02						
11. Sınıf	213	42,42	8,25	Grup İçi	54956,620	746			
12. Sınıf	133	40,7	7,84						

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin okumuş oldukları sınıf düzeyine göre 10. sınıf ile 12.sınıf arasında sürekli kaygı durumlarında 10.sınıfta okuyanların lehine anlamlı fark $[F(3.746)=2,959;p=0,032<0,05]$ bulunmuştur. Buna göre 10.sınıf öğrencilerinin daha kaygılı oldukları görülmektedir.

5. Öğrencilerin Aile Üye Sayısına Göre Sürekli Kaygı Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Öğrencilerin aile üye sayısına göre öğrencilerin sürekli kaygı durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Aile üye sayısına göre sürekli kaygı sonuçları

Kişi Sayısı	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	F	p	Fark
4 Kişi	223	41,63	9,2	Gruplar Arası	140,907	2	0,949	0,388	-
5 Kişi	280	42,68	8,71						
6 veya Daha Fazla	247	42,38	7,94	Grup İçi	55469,759	747			
Toplam	750	42,27	8,62						

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin aile üye sayısına göre sürekli kaygı durumlarında anlamlı fark [$F(2,747)=0,949;p=0,388>0,05$] olmadığı görülmüştür.

6. Baba Eğitim Durumuna Göre Sürekli Kaygı Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre sürekli kaygı durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Baba eğitim durumuna göre sürekli kaygı sonuçları

Baba Eğitimi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	F	p	Fark
Okur -Yazar veya İlkokul Mezunu	165	42,12	7,91	Gruplar Arası	49,668	3	0,222	0,881	-
Ortaokul Mezunu	138	42,09	8,04						
Lise veya Dengi Okul Mezunu	196	42,7	8,38	Grup İçi	55560,999	746			
Üniversite Mezunu	251	42,12	9,54						

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre sürekli kaygı durumlarında anlamlı fark [$F(3,746)=0,222;p=0,881>0,05$] olmadığı görülmüştür.

7. Anne Eğitim Durumuna Göre Sürekli Kaygı Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre sürekli kaygı durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Anne eğitim durumuna göre sürekli kaygı sonuçları

Anne Eğitimi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	F	p	Fark
Okur - Yazar veya İlkokul Mezunu	325	42,19	8,09	Gruplar Arası	86,224	3	0,386	0,763	-
Ortaokul Mezunu	137	42,09	8,62						
Lise veya Dengi Okul Mezunu	165	42,01	9,28	Grup İçi	55524,443	746			
Üniversite Mezunu	123	43,02	9,1						

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre sürekli kaygı durumlarında anlamlı fark [$F(3,746)=0,386;p=0,763>0,05$] olmadığı görülmüştür.

8. Aile Gelir Durumuna Göre Sürekli Kaygı Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Öğrencilerin aile gelir durumuna göre sürekli kaygı durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Aile gelir durumuna göre sürekli kaygı sonuçları

Aile Geliri	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	F	p	Fark
501 TL ile 1000 TL Arası	151	41,6	7,72	Gruplar Arası	136,006	2	0,916	0,401	-
1001 TL ile 1500 TL Arası	169	41,97	8,08						
1501 TL ve Üzeri	430	42,62	9,1	Grup İçi	55474,661	747			
Toplam	750	42,27	8,62						

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin aile gelir durumuna göre sürekli kaygı durumlarında anlamlı fark [$F(2,747)=0,916;p=0,401>0,05$] olmadığı görülmüştür.

9. Okuduğu Okul Öncesi İkamet Edilen Yere Göre Sürekli Kaygı Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Öğrencilerin okuduğu okul öncesi ikamet ettiği yere göre sürekli kaygı durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Okuduğu okul öncesi ikamet yerine göre sürekli kaygı sonuçları

İkamet Yeri	N	\bar{X}	SS	df	t	p
İl Merkezi	632	42,18	8,82	748	0,646	0,518
Diğer	118	42,74	7,44			

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin okuduğu okula gelmeden önce ikamet ettikleri yere göre sürekli kaygı durumlarında anlamlı fark [$t(748)=0,646;p=0,518>0,05$] olmadığı görülmüştür.

10. Okuduğu Okula Devam Ederken Barınılan Yere Göre Sürekli Kaygı Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Öğrencilerin okuduğu okula devam ederken barındıkları yere göre sürekli kaygı durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Okuduğu okula devam ederken barınılan yere göre sürekli kaygı sonuçları

Barınılan Yer	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Aile Yanı	651	42,16	8,69	748	-0,884	0,377
Diğer	99	42,98	8,11			

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin okuduğu okula devam ederken barındıkları yere göre sürekli kaygı durumlarında anlamlı fark [$t(748)=-0,884;p=0,377>0,05$] olmadığı görülmüştür.

11. Öğrencilerin Boş Zaman Faaliyetlerine Göre Sürekli Kaygı Durumlarına İlişkin Kestirisel Bulgular

Öğrencilerin boş zaman faaliyetlerine göre sürekli kaygı durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Öğrencilerin boş zaman faaliyetlerine göre sürekli kaygı sonuçları

Boş Zaman Faaliyetleri	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	F	p	Fark
Kitap Okumak	158	42,55	7,94	Gruplar Arası	2793,093	3	13,150	0,000	1-2 2-3 2-4
Spor Yapmak	308	40,16	8,24						
Uyumak	127	45,16	8,5	Grup İçi	52817,574	746			
Diğer	157	43,77	9,12						

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin boş zaman faaliyetlerine göre sürekli kaygı durumlarında kitap okuma ve spor yapma arasında kitap okuma lehine, spor yapma ve uyumak arasında uyuma lehine, spor yapma ve diğerleri arasında diğerleri lehine anlamlı fark [$F(3,746)=13,150;p=0,000<0,05$] olduğu görülmüştür.

12. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kişisel Kararsızlık Ölçeğine İlişkin Kestirisel Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin kişisel kararsızlık durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Cinsiyetlerine göre kişisel kararsızlık sonuçları

Kararsızlık Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Araştırmacı Kararsızlık	Erkek	423	21,79	7,71	748	-5,601	0,000
	Kız	327	25,10	8,44			
Aceleci Kararsızlık	Erkek	423	16,92	6,42	748	-2,812	0,005
	Kız	327	18,33	7,25			

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı fark [$t(748)=-5,601;p=0,000<0,05$] elde edilmiştir. Erkek öğrencilerin ortalaması (21,79) iken, kız

öğrencilerin ortalaması (25,10) olarak daha yüksek bulunmuştur. Aceleci kararsızlık alt boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı fark [$t(748)=-2,812;p=0,005<0,05$] elde edilmiştir. Erkek öğrencilerin ortalaması (16,92) iken, kız öğrencilerin ortalaması (18,33) olarak daha yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla karar verirken daha aceleci davrandıkları söylenebilir.

13. Öğrencilerin Okudukları Okul Türüne Göre Kişisel Kararsızlık Ölçeğine İlişkin Kestirisel Bulgular

Okul türüne göre öğrencilerin kişisel kararsızlık durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Okul türüne göre kişisel kararsızlık sonuçları

Kararsızlık Alt Boyutları	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Araştırmacı Kararsızlık	Özel Okul	249	23,53	8,42	748	0,711	0,477
	Devlet Okulu	501	23,08	8,09			
Aceleci Kararsızlık	Özel Okul	249	18,28	7,03	748	2,108	0,035
	Devlet Okulu	501	17,16	6,7			

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin okul türüne göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark [$t(748)=0,711;p=0,477>0,05$] bulunamamıştır. Aceleci kararsızlık alt boyutunda özel okulda okuyanların lehine anlamlı fark [$t(748)=2,108;p=0,035<0,05$] elde edilmiştir. Devlet okulunun ortalaması (17,16) iken özel okul ortalaması (18,28) olarak daha yüksek bulunmuştur. Özel okul öğrencilerinin devlet okulu öğrencilerine göre karar verirken daha aceleci davrandıkları söylenebilir.

14. Öğrencilerin Yaptığı Spor Kategorisine Göre Kişisel Kararsızlık Ölçeğine İlişkin Kestirisel Bulgular

Yapılan spor kategorisine göre öğrencilerin kişisel kararsızlık durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14: Spor kategorisine göre kişisel kararsızlık sonuçları

Kararsızlık Alt Boyutları	Spor Kategorisi	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Araştırmacı Kararsızlık	Bireysel Spor	241	24,03	8,55	748	2,461	0,014
	Takım Spor	509	22,73	7,98			
Aceleci Kararsızlık	Bireysel Spor	241	18,59	7,47	748	2,928	0,004
	Takım Spor	509	17,03	6,45			

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin yaptıkları spor kategorisine göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda bireysel spor yapan öğrencilerin lehine anlamlı fark [$t(748)=2,461;p=0,014<0,05$] elde edilmiştir. Takım sporu yapan öğrencilerin ortalaması (22,73) iken, bireysel spor yapan öğrencilerin ortalaması (24,03) olarak daha yüksek bulunmuştur. Aceleci kararsızlık alt boyutunda bireysel spor yapan öğrencilerin lehine anlamlı fark [$t(748)=2,928;p=0,004<0,05$] elde edilmiştir. Takım sporu yapan öğrencilerin ortalaması (17,03) iken, bireysel spor yapan öğrencilerin ortalaması (18,59) olarak daha yüksek bulunmuştur. Bireysel spor yapan öğrencilerin takım sporu yapan öğrencilere oranla karar verirken daha aceleci davrandıkları söylenebilir.

15. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Kişisel Kararsızlık Ölçeğine İlişkin Kestirisel Bulgular

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin kişisel kararsızlık durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15: Sınıf düzeyine göre kişisel kararsızlık sonuçları

Kararsızlık Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	F	p	Fark
Araştırmacı Kararsızlık	9.Sınıf	171	23,36	7,31	Gruplar Arası	1151,644	3	5,825	0,001	2-4 (2 Lehine)
	10.Sınıf	233	24,72	8,27						
	11.Sınıf	213	22,83	8,36	Grup İçi	49163,988	746			
	12.Sınıf	133	21,11	8,44						
Aceleci Kararsızlık	9.Sınıf	171	16,9	6,44	Gruplar Arası	313,012	3	2,249	0,081	-
	10.Sınıf	233	18,33	6,82						
	11.Sınıf	213	17,69	6,77	Grup İçi	34615,654	746			
	12.Sınıf	133	16,7	7,32						

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeylerine göre araştırıcı kararsızlık alt boyutunda 10.sınıf öğrencileri ile 12.sınıf öğrencileri arasında 10.sınıf lehine anlamlı fark $[F(3,746)=5,825;p=0,001<0,05]$ olduğu görülmüştür. Aceleci kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark $[F(3,746)=2,249;p=0,081>0,05]$ bulunamamıştır. Bu durumda 10. Sınıfa giden öğrencilerin daha kararsız oldukları söylenebilir.

16. Öğrencilerin Aile Üye Sayılarına Göre Kişisel Kararsızlık Ölçeğine İlişkin Kestirisel Bulgular

Aile üye sayısına göre öğrencilerin kişisel kararsızlık durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Aile üye sayısına göre kişisel kararsızlık sonuçları

Kararsızlık Alt Boyutları	Kişi Sayısı	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	F	p	Fark
Araştırıcı Kararsızlık	4 Kişi	223	22,77	8,34	Gruplar Arası	119,278	2	0,888	0,412	-
	5 Kişi	280	23,13	8,13						
	6 veya Daha Fazla	247	23,76	8,15	Grup İçi	50196,354	747			
	Toplam	750	23,23	8,2						
Aceleci Kararsızlık	4 Kişi	223	17,68	6,95	Gruplar Arası	30,207	2	0,323	0,724	-
	5 Kişi	280	17,67	6,75						
	6 veya Daha Fazla	247	17,25	6,82	Grup İçi	34898,460	747			
	Toplam	750	17,53	6,83						

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin aile üye sayısına göre araştırıcı kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark $[F(2,747)=0,888;p=0,412>0,05]$ bulunamamıştır. Aceleci kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark $[F(2,747)=0,323;p=0,724>0,05]$ bulunamamıştır.

17. Baba Eğitim Durumuna Göre Kişisel Kararsızlık Ölçeğine İlişkin Kestirisel Bulgular

Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin kişisel kararsızlık durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Baba eğitim durumuna göre kişisel kararsızlık sonuçları

Kararsızlık Alt Boyutları	Baba Eğitimi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	F	p	Fark
Araştırmacı Kararsızlık	Okur - Yazar veya İlkokul Mezunu	165	23,62	7,77	Gruplar Arası	82,609	3	0,409	0,747	-
	Ortaokul Mezunu	138	23,17	8,64						
	Lise veya Dengi Okul Mezunu	196	23,48	8,15	Grup İçi	50233,023	746			
	Üniversite Mezunu	251	22,81	8,28						
Aceleci Kararsızlık	Okur - Yazar veya İlkokul Mezunu	165	17,3	6,83	Gruplar Arası	32,617	3	0,232	0,874	-
	Ortaokul Mezunu	138	17,3	6,62						
	Lise veya Dengi Okul Mezunu	196	17,57	7,01	Grup İçi	34896,050	746			
	Üniversite Mezunu	251	17,78	6,83						

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark [$F(3,746)=0,409;p=0,747>0,05$] bulunamamıştır. Aceleci kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark [$F(3,746)=0,232;p=0,874>0,05$] bulunamamıştır.

18. Anne Eğitim Durumuna Göre Kişisel Kararsızlık Ölçeğine İlişkin Kestirisel Bulgular

Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin kişisel kararsızlık durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Anne eğitim durumuna göre kişisel kararsızlık sonuçları

Kararsızlık Alt Boyutları	Anne Eğitimi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	F	p	Fark
Araştırmacı Kararsızlık	Okur - Yazar veya İlkokul Mezunu	325	23,82	7,92	Gruplar Arası	371,662	3	1,850	0,137	-
	Ortaokul Mezunu	137	21,99	8,41						
	Lise veya Dengi Okul Mezunu	165	22,81	8,34	Grup İçi	49943,970	746			
	Üniversite Mezunu	123	23,64	8,4						
Aceleci Kararsızlık	Okur - Yazar veya İlkokul Mezunu	325	17,66	6,85	Gruplar Arası	343,767	3	2,472	0,061	-
	Ortaokul Mezunu	137	16,2	6,23						
	Lise veya Dengi Okul Mezunu	165	17,75	7,1	Grup İçi	34584,899	746			
	Üniversite Mezunu	123	18,38	6,91						

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark [$F(3,746)=1,850;p=0,137>0,05$] bulunamamıştır. Aceleci kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark [$F(3,746)=2,472;p=0,061>0,05$] bulunamamıştır.

19. Aile Gelir Durumuna Göre Kişisel Kararsızlık Ölçeğine İlişkin Kestirisel Bulgular

Aile gelir durumuna göre öğrencilerin kişisel kararsızlık durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Aile gelir durumuna göre kişisel kararsızlık sonuçları

Kararsızlık Alt Boyutları	Aile Geliri	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	F	p	Fark
Araştırmacı Kararsızlık	501 TL ile 1000 TL Arası	151	24,11	7,91	Gruplar Arası	147,855	2	1,101	0,333	-
	1001 TL ile 1500 TL Arası	169	23,08	7,99						
	1501 TL ve Üzeri	430	22,98	8,37	Grup İçi	50167,777	747			
	Toplam	750	23,23	8,2						
Aceleci Kararsızlık	501 TL ile 1000 TL Arası	151	17,42	6,95	Gruplar Arası	54,096	2	0,579	0,561	-
	1001 TL ile 1500 TL Arası	169	17,09	6,37						
	1501 TL ve Üzeri	430	17,75	6,96	Grup İçi	34874,570	747			
	Toplam	750	17,53	6,83						

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin aile gelir durumuna göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark [$F(2,747)=1,101;p=0,333>0,05$] bulunamamıştır. Aceleci kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark [$F(2,747)=0,579;p=0,561>0,05$] bulunamamıştır.

20. Okuduğu Okul Öncesi İkamet Edilen Yere Göre Kişisel Kararsızlık Ölçeğine İlişkin Kestirisel Bulgular

Okuduğu okul öncesi ikamet edilen yere göre öğrencilerin kişisel kararsızlık durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Okuduğu okul öncesi ikamet edilen yere göre kişisel kararsızlık sonuçları

Kararsızlık Alt Boyutları	İkamet Yeri	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Araştırmacı Kararsızlık	İl Merkezi	118	23,57	7,33	748	0,485	0,628
	Diğer	632	23,17	8,35			
Aceleci Kararsızlık	İl Merkezi	118	17,44	6,18	748	-0,160	0,873
	Diğer	632	17,55	6,95			

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin okuduğu okul öncesi ikamet ettiği yere göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark $[t(748)=0,485;p=0,628>0,05]$ bulunamamıştır. Aceleci kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark $[t(748)=-0,160;p=0,873>0,05]$ bulunamamıştır.

21. Okuduğu Okula Devam Ederken Barınılan Yere Göre Kişisel Kararsızlık Ölçeğine İlişkin Kestirisel Bulgular

Okuduğu okula devam ederken barınılan yere göre öğrencilerin kişisel kararsızlık durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Okuduğu okula devam ederken barınılan yere göre kişisel kararsızlık sonuçları

Kararsızlık Alt Boyutları	Barınılan Yer	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Araştırmacı Kararsızlık	Aile Yanı	651	23,20	8,30	748	-0,277	0,782
	Diğer	99	23,44	7,52			
Aceleci Kararsızlık	Aile Yanı	651	17,63	6,95	748	0,976	0,329
	Diğer	99	16,91	5,96			

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin okuduğu okula devam ederken barındıkları yere göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark $[t(748)=-0,277;p=0,782>0,05]$ bulunamamıştır. Aceleci kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark $[t(748)=0,976;p=0,329>0,05]$ bulunamamıştır.

22. Öğrencilerin Boş Zaman Faaliyetlerine Göre Kişisel Kararsızlık Ölçeğine İlişkin Kestirisel Bulgular

Öğrencilerin boş zaman faaliyetlerine göre öğrencilerin kişisel kararsızlık durumlarına bakılmış ve durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Öğrencilerin boş zaman faaliyetlerine göre kişisel kararsızlık sonuçları

Kararsızlık Alt Boyutları	Boş Zaman Faaliyetleri	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	df	F	p	Fark
Araştırmacı Kararsızlık	Kitap Okumak	158	23,18	7,86	Gruplar Arası	977,995	3	4,929	0,002	2-3 (3 Lehine)
	Spor Yapmak	308	22,07	7,71						
	Uyumak	127	25,14	8,58	Grup İçi	49337,637	746			
	Diğer	157	24,02	8,81						
Aceleci Kararsızlık	Kitap Okumak	158	16,82	6,11	Gruplar Arası	980,414	3	7,181	0,000	1-3 (3 Lehine) 2-3 (3 Lehine)
	Spor Yapmak	308	16,7	6,42						
	Uyumak	127	19,78	7,47	Grup İçi	33948,253	746			
	Diğer	157	18,07	7,33						

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin boş zaman faaliyetlerine göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda spor yapan ile uyumayı tercih eden öğrenciler arasında uyumayı tercih eden lehine anlamlı fark [$F(3,746)=4,929;p=0,002<0,05$] olduğu görülmüştür. Aceleci kararsızlık alt boyutunda kitap okumayı tercih eden ile uyumayı tercih eden arasında uyumayı tercih eden lehine anlamlı fark [$F(3,746)=7,181;p=0,000<0,05$] bulunmuştur. Bu durumda uyumayı tercih eden öğrencilerin daha kararsız oldukları söylenebilir.

23. Kaygı ve Kişisel Kararsızlık Arasındaki Korelasyon İlişkisi

Öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi ile kişisel kararsızlık düzeyi arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon tablosu yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23: Kaygı ve kişisel kararsızlık arasındaki korelasyon ilişkisi sonuçları

		Kaygı	Araştırıcı kararsızlık	Acelecı kararsızlık
Kaygı	Pearson Korelasyon	1	0,522**	0,485**
	<i>p</i>		0,000	0,000
Araştırıcı kararsızlık	Pearson Korelasyon	0,522**	1	0,699**
	<i>p</i>	0,000		0,000

Tablo 23 incelendiğinde öğrencilerin sürekli kaygı ve kişisel kararsızlıkları arasında yüksek düzeyde ve olumlu yönlü anlamlı bir ilişki ($p = 0,000 < 0,05$) olduğu belirlenmiştir (Pearson korelasyon katsayısı = 0,522; 0,485). Benzer şekilde öğrencilerin araştırıcı kararsızlık ve acelecı kararsızlık düzeyleri arasında da yüksek düzeyde ve olumlu yönde anlamlı bir ilişki ($p = 0,000 < 0,05$) olduğu tespit edilmiştir (Pearson korelasyon = 0,699). Buna göre yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin yüksek düzeyde araştırıcı kararsızlık ve acelecı kararsızlık yaşadıkları, yüksek araştırıcı kararsızlığa sahip öğrencilerin de yüksek acelecı kararsızlığa sahip oldukları söylenebilir.

6.SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, ortaöğretim kurumlarında okul sporlarına katılan öğrencilerin kişisel kararsızlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve bu ilişkiyi etkileyebileceği düşünülen cinsiyet, sınıf, okul türü, yapılan spor kategorisi, okul öncesi ikamet yeri, okurken barınılan yer, aile üye sayısı, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, aile gelir durumu ve boş zamanları değerlendirme gibi değişkenlere ilişkin bulgulara ve yorumuna yer verilecektir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sürekli kaygı durumlarında kızlar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Nitekim Özusta (1993)'nın çalışmasında; öz bildirim ölçeklerinde kadınların erkeklere oranlara daha çok korku ve kaygı bildirmesinde, kadınların korku ve kaygılarını erkeklere oranla daha rahat ifade etmelerinin etken olabileceği ileri sürülmüştür. Özgül (2003), “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri” konulu çalışmasında; cinsiyete göre Durumluk Kaygı puanları arasında fark saptanamazken, Sürekli Kaygı puanları kızlarda anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Başaran (2010), Karaman (2009), Raes (2010) ve Sekmenli (2000) tarafından yapılan araştırmalar kızların kaygı düzeylerinin erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir. Ancak Aktaş (2009) kızların sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış fakat fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Tavacıoğlu ve ark. (1997) tarafından yapılan bir çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ögüt (2004), “Sporda Sürekli Kaygı Düzeyi ile Benlik Saygısının Karşılaştırılması” adlı çalışmasının sonucunda, sürekli kaygı toplam puanı ile cinsiyet arasında herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. Özbekçi (1989) yapmış olduğu bir araştırmada, sporcuların cinsiyetleri ile müsabakadaki kaygıları arasında bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Yücel (2003) taekwondo'cular üzerinde yaptığı araştırmada, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Develi (2006) çalışmasında; beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sürekli kaygı düzeyleri karşılaştırılmış ve sonuç olarak, cinsiyet ile sürekli kaygı puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sardoğan'ın (2006) araştırmasında cinsiyetin aceleci ve araştırıcı kararsızlık stratejileri yönünden anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgular; erkek ve kız öğrencilerin aceleci ve araştırıcı kararsızlık stratejisini benzer düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Develi (2006), Ekşi (2006), Tekkoyun (2008)

ise sürekli kaygı düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kararsızlık boyutunda sonuca bakıldığında, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Nitekim Arslan (2007) Selçuk Üniversitesi öğrencilerine yapmış olduğu çalışmada cinsiyet değişkenine göre kişisel kararsızlık düzeylerinde araştırmacı kararsızlık alt boyutunda fark elde edilmemiş, ancak aceleci kararsızlık alt boyutunda fark bulunmuştur. Ancak Kesici (2002) araştırmasında, cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerle erkek öğrencilerin kararsız karar verme stratejisi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin okul türüne göre sürekli kaygı durumlarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin okul türüne göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin yapmış oldukları spor kategorisine göre sürekli kaygı durumlarında bireysel spor yapanların lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Nitekim Engür (2002)'ün, "Elit Sporcularda Başarı Motivasyonunun Durumluk Kaygı Düzeyleri Üzerine Etkisi" adlı çalışmasına katılan 217 takım sporu ve 62 bireysel spor ile ilgilenen sporcunun "Durumluk Kaygı" düzeyinden almış oldukları ortalama puanlara ilişkin olarak yapılan değerlendirmede, takım sporu ile ilgilenen sporcular ile bireysel spor ile ilgilenen sporcuların "Durumluk Kaygı" ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, takım sporu ile ilgilenen sporcuların "durumluk kaygı" ortalama puanları bireysel spor ile ilgilenen sporcuların ortalama puanından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Ögüt (2004) sürekli kaygı ve spor branşları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında; sürekli kaygı ile spor branşları arasında farklılaşma görmüş, özellikle araştırmaya aldığı yüzme ve basketbol ile ilgilenen sporcular arasında farklılaşma önemli derecede çıkmıştır. Diğer branşlar arası herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. Ancak Civan (2001) tarafından yapılmış bir çalışmada; bireysel, takım ve raket sporlarıyla uğraşanlar sürekli ve durumluk kaygı puanları bakımından yaş gruplarına ait ortalamalarla karşılaştırılmış, istatistiki açıdan önemli bir farklılık bulunmamıştır. Yine başka bir çalışmada Erbaş ve ark. (2000) basketbolcuların kaygı puanlarını yaşları, takımdaki tecrübe ve pozisyonlarına göre karşılaştırmışlar ve kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark elde edememiştir. Kararsızlık boyutunda bakıldığında, öğrencilerin yaptıkları spor

kategorisine göre araştırıcı kararsızlık alt boyutunda bireysel spor yapan öğrencilerin lehine anlamlı fark elde edilmiştir.

Öğrencilerin okumuş oldukları sınıf düzeyine göre sürekli kaygı durumlarında 10.sınıfta okuyanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Nitekim Arslan (2007) Selçuk Üniversitesindeki öğrencilerin sürekli kaygı puanlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kararsızlık boyutunda Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre araştırıcı kararsızlık alt boyutunda 10.sınıf öğrencileri ile 12.sınıf öğrencileri arasında 10.sınıf lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Nitekim Arslan (2007) Selçuk Üniversitesindeki öğrencilerin okudukları sınıflara göre kişisel kararsızlık düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde araştırıcı kararsızlık boyutunda fark elde edilmemiş, ancak aceleci kararsızlık boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. 1. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine oranla karar verirken daha aceleci davrandıkları söylenebilir. Ancak Demir ve ark. (1998) tıp fakültesinde bütün sınıflardan oluşturdukları örneklem grubunda acele karar veren öğrencilerin düzeyinde anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Öğrencilerin aile üye sayısına göre sürekli kaygı durumlarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin aile üye sayısına göre araştırıcı kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır. Aceleci kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin anne ve babanın eğitim durumuna göre sürekli kaygı durumlarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Nitekim öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumları ile kaygı düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak Metin ve arkadaşlarının (2008) Denizli’de çıraklık eğitime devam eden öğrenciler üzerinde yaptıkları bir çalışmada babalarının eğitim durumları yüksek olan gençlerin sürekli kaygı seviyelerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Günay ve arkadaşlarının (2008) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları başka bir çalışmada ise, babalarının eğitim seviyesi ortaokul ve üzeri olan gençlerin durumluk kaygı puan ortalamaları yüksek bulunmuştur. Tiryaki ve ark (1991) sporda eğitimin bireylerin başarı ihtiyaçları ve sürekli kaygı düzeyleri üzerine etkisini incelemişler, araştırmaya katılan 38 kişi 4 yıl süresince izlenmiş ve Spielberg’in sürekli kaygı envanteri uygulanmış sonuç olarak katılanların başarı ihtiyacında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu, başarı ihtiyacının istatistiksel olarak arttığını yine katılanların eğitim seviyeleri arttıkça sürekli

kaygı düzeylerinin de istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde azaldığını belirlemişlerdir. Kararsızlık boyutuna bakıldığında öğrencilerin anne ve babanın eğitim durumuna göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin aile gelir durumuna göre sürekli kaygı durumlarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Nitekim Karaman (2009) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin ailelerinin ekonomik durumu ile sürekli kaygı puanı arasındaki ilişkiyi sınımış ve anlamlı sonuç elde etmemiştir. Bilge ve Pektaş (2004) yaptıkları araştırmada gelir düzeyi ile sürekli kaygı arasındaki farklılığı incelemişler ve anlamlı düzeyde fark bulamamışlardır. Ancak, Kozacıoğlu (1982) İstanbul'da düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip lise öğrencilerinin sürekli kaygı puan ortalamalarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Sekmenli (2000) yine lise 1. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış olan başka bir çalışmada ise öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça sürekli kaygı düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Kararsızlık boyutuna bakıldığında öğrencilerin aile gelir durumuna göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır. Aceleci kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır. Arslan (2007) Selçuk Üniversitesi öğrencilerine yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin gelir düzeyine ilişkin araştırmacı kararsızlık alt boyutuna ait puanlar farklılaşmakta olduğunu, ancak aceleci kararsızlık ve sürekli kaygı puanları farklılık göstermediğini bulmuştur..

Öğrencilerin okuduğu okula gelmeden önce ikamet ettikleri yere göre sürekli kaygı durumlarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin okuduğu okul öncesi ikamet ettiği yere göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır. Aceleci kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin okuduğu okula devam ederken barındıkları yere göre sürekli kaygı durumlarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Nitekim Akgün ve ark (2007) araştırma kapsamındaki öğrencilerin ikamet ettikleri yerlerin durumluk ve sürekli kaygı puan ortalamalarını etkilemediği saptanmıştır. Halbuki ikamet edilen ortamın kalabalık olması, hoşnut olmayan kişilerle birlikte yasama, birtakım ekonomik sıkıntılar ve sosyal ilişkilerde yaşanan zorluklar gibi durumların kaygı seviyesini yükseltmesi beklenen bir durumdur. Şirin ve ark (2003) üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış olan benzer iki çalışmada da öğrencilerin ikamet ettikleri yerlerin kaygı düzeylerini etkilemediği saptanırken, Kılıç (1994) Malatya'da üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada ise yurttan kalan kız öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri daha yüksek

bulunmuştur. Kararsızlık boyutunda bakıldığında öğrencilerin okuduğu okula devam ederken barındıkları yere göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır. Aceleci kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır. Arslan (2007)'ın çalışması da bu sonucu desteklemektedir.

Öğrencilerin boş zaman faaliyetlerine göre sürekli kaygı durumlarında kitap okuma ve spor yapma arasında kitap okuma lehine, spor yapma ve uyumak arasında uyuma lehine, spor yapma ve diğerleri arasında diğerleri lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin boş zaman faaliyetlerine göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda spor yapan ile uyumayı tercih eden öğrenciler arasında uyumayı tercih eden lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Aceleci kararsızlık alt boyutunda kitap okumayı tercih eden ile uyumayı tercih eden arasında uyumayı tercih eden lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Öğrencilerin sürekli kaygı ve kişisel kararsızlıkları arasında yüksek düzeyde ve olumlu yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin araştırmacı kararsızlık ve aceleci kararsızlık düzeyleri arasında da yüksek düzeyde ve olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin yüksek düzeyde araştırmacı kararsızlık ve aceleci kararsızlık yaşadıkları ve yüksek araştırmacı kararsızlığa sahip öğrencilerin yüksek aceleci kararsızlığa sahip oldukları söylenebilir. Lyon (1959) ve Hall (1963) kararsız bireylerin kararlı bireylere oranla daha kaygılı olduklarını bulmuşlardır (Akt. Kuzgun, 2000). Kimen ve Troth (1974) sürekli kaygı ile kararlı olma davranışı arasında ters ilişki bulmuşlardır (Akt. Kuzgun, 2000). Öner ve Le Compte (1983) sürekli kaygı ile kişisel kararsızlık arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Sonuç olarak; öğrencilerin sürekli kaygı ve kişisel kararsızlıkları arasında yüksek düzeyde ve olumlu yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin araştırmacı kararsızlık ve aceleci kararsızlık düzeyleri arasında da yüksek düzeyde ve olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin yüksek düzeyde araştırmacı kararsızlık ve aceleci kararsızlık yaşadıkları ve yüksek araştırmacı kararsızlığa sahip öğrencilerin yüksek aceleci kararsızlığa sahip oldukları söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Açak, M. (2005). *Beden eğitimi öğretmeni el kitabı*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Akarçeşme, C. (2004). *Voleybolda müsabaka öncesi durumluk kaygı ile performans ölçütleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 20, 283-299.
- Akkaya, Ş. (1999). Üniversite son sınıftaki öğrencilerin kaygılarını etkileyen etmenler. Samsun: (erişim tarihi: 12.07.2014) www.rehberlikportali.com.tr
- Akkök, F. (1996). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aktaş, S. (2009). *Eşlerden birinin kaygı düzeyi ile evlilik uyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2005). *Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler*. Ankara: www.yayim.meb.gov.tr/dergiler
- Alpman, C. (1972). *Eğitimin bütünlüğü içinde beden eğitiminin çağlar boyunca gelişimi*. İstanbul: M.E. Basımevi.
- Andrews, B., Hejdenberg, J. ve Wilding V. (2006). “*Students anxiety and depression*”. *Öğrencilerde anksiyete ve depresyon*. (erişim tarihi: 20.07.2014) www.ncbi.nlm.gov/entrez/query.fcgi?cmd.
- Aracı, H. (2004). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*(5.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, Ç. (2007). *Üniversite öğrencilerinin sürekli kaygı ve kişisel kararsızlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Atabay, A. (2003). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin sorun çözme becerilerinin ve sorun çözmeyi etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Atlı, M. (1986). *Beden eğitimi ve spor teksiri*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2008). *Sosyal beceri eğitimi* (3.Baskı). Ankara: Asal Yayınları.

- Başaran, M.H. (2008). *Sporcularda durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Başaran, S.S. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Başer, E. (1998). *Uygulamalı spor psikolojisi*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Bilge, A. ve Pektaş, İ. (2004). Öğrencilerin sosyo kültürel özellikleri, durumluk sürekli kaygı düzeyleri ve başa çıkma becerilerinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. İzmir.
- Bilgin, Ş. (2001). *Ergenlerde kaygı ile benlik saygısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Bozkurt, P. (2005). *Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme zorlukları düzeylerinin ana – baba tutumu ve bazı özellik nitelikleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Büyüközdemir, M. (2008). *Beden eğitimi dersi ve faaliyetlerinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal gelişim sürecine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Cale, L. "Physical activity promotion in schools" *Physical Education and Sport Pedagogy*, 5, 2, 2000, p: 158-168.
- Canbaz, S. (2001). *Samsun çıraklık eğitim merkezi'ne devam eden çırakların sosyo-demografik, çalışma yaşamı özelliklerinin ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı. Samsun.
- Civan, A. (2001). *Bireysel ve takım sporlarında yer alan sporcuların müsabaka öncesi ve sonrası durumluk ve sürekli kaygılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 149 Ankara.

- Çiçek, S., Koçak, S. ve Kirazcı, S. (2002). Beden eğitimi derslerinde çeşitli öğretmen ve öğrenci davranışlarının öğrencilerin derse katılımlarındaki önemi ve sergileme sıklığı. *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. Sayı VII (4), 3-14.
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çoban, B., Devecioğlu, S., Sarıkaya, M., Güler, G., Zirek, O. ve Turan, M. (2003, 10-11 Ekim). *Ortaöğretimde spor alanlarının açılmama nedenleri üzerine bir araştırma. Beden Eğitimi Sporda Sosyal Alanlar Kongresi Bildiriler Kitabı*. Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu. Ankara.
- Çoban, A. E., Hamamcı, Z. (2006). Kontrol odakları farklı ergenlerin karar stratejileri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt 14 (2), 393-402
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*. Sayı 6, 179-186.
- Demir, H., Kızılkurt, T., Dirican, B., Süzen, S. ve Kırbaş, A. (1998). *Karar verme ve ikilemler*. (erişim tarihi: 01.08.2014) www. Marmara.edu.tr
- Demirel, Ö. (2002). *Plandan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Ada Matbaacılık.
- Demirhan, G. (2005) “Beden eğitimi; bir gelenek mi, gereksinim mi?” *Spor Bilimleri Dergisi*, Sayı 16(1), s: 39.
- Deniz, E. (2002). *Üniversite öğrencilerinde karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Develi, E. (2006). *Konya’da ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygı durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Konya.
- Dieter, V. (1998). *Spor sosyolojisi* (A. Atalay, Çev.). İstanbul: Alkım Yayınları.
- Dikmener, A. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin sosyal içe dönük ergenlerin içedönüklük düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Doğu, G. (2002). Türkiye okul sporları ve yönetimi. *AİB Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(2): 31-43.
- Dolaşır, S. (2006). *Antrenörlük etiği ve ilkeleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Dönmezer, İ. (1996). *Eğitim psikolojisi*. İzmir: Can Ofset.

- Ekici, P., Tavuz, R., Koçyiğit, F. (2004). *Selçuk üniversitesi eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygılarının karşılaştırılması* (Lisans tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Engür, M. (2002). *Elit sporcularda başarı motivasyonunun, durumluk kaygı düzeyleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Erbaş, M., Tokgöz, İ. ve Çetinkaya, S. (2000). Türkiye basketbol 2.erkekler ligindeki oyuncuların bazı kişisel değişkenlerinin durumluk kaygı üzerine etkileri ve durumluk kaygının takım içi ilişkilerine etkisinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Teknolojisi Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Dergisi*. Sayı 3,5.
- Ergen, E. (1993). *Spor ahlakı ve doping*. Türk Alman Kültür Diyalogunda Spor Ahlakı ve Felsefesine Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu Bildirileri. İstanbul: Meva Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Erkal, M.E., Güven, Ö., Ayan, D. (1998). *Sosyolojik açıdan spor*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Eroğlu, B. (2011). *Öğretmenlik uygulamasının beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerine etkileri* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A. (1997). *Futbol'da yöneticilerin uyguladığı ödül ve cezanın disiplin açısından değerlendirilmesi ve başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Fidanoğlu, O. (2006). *Evlilik uyumu, mizah tarzı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Fisek, K. (1998). *Türkiye'de ve dünya'da spor yönetimi*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Gençtan, E. (2006). *Psiko dinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar* (18.Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Göral, M. Yapıcı, K. (2001). *Beden eğitimi ve spor bilimine giriş*. Isparta: Tuğra Ofset.
- Gümüş, A. (2006). *Şiddetin nedenleri*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

- Günay, O., Öncel, N. Ü., Erdoğan, Ü. Ve ark. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinde durumluk ve sürekli anksiyete düzeyini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. Sayı 17 (2), 77-85.
- Güneş, A. (2004). *Okullarda beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Günsel, A. M. (2004). *Beden eğitimi ve uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- H, Ebert, M. vd. (2003). *Psikiyatri tanı ve tedavi*. Ankara: Güneş Kitabevi.
- Hoşkilimci, A. (2011). *Kamu ve özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlarının araştırılması (Sarıyer İlçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Howard, C. W. (2003). *Psikoloji sözlüğü* (T. Göbekçin, Çev.). Ankara: Yeryüzü Yayıncılık.
- Izgar, G. (2003). *Okul yöneticilerinin karar verme stratejileri ve yeterlilikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İmamoğlu, A.F. (2001). *Beden eğitimi ve sporun genel eğitim içindeki yeri*. Ankara.
- İnal, A.N. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnan, M. (2009). *Kamu ve özel eğitim kurumlarında beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin hizmet kalitesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Karahan, F.T. ve Sardoğan, M. E. (1994). *Psikolojik danışma kuramları*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Karaman, S. (2009). *Sağlık ile ilgili programlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Keny, A. Armstrong; Khawaja, Nigar, G. 2002. "Gender difference in anxiety". *Kaygıda cinsiyet farklılaşması*. (erişim tarihi: 12.07.2014) <http://journals.cambridge.org>.
- Kesici, Ş. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin psikolojik ihtiyaç örüntüleri ve özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.

- Kılıç, M. (1994). *Yurttan kalan üniversite öğrencilerinin kaygılarını etkileyen yurt yaşamına ilişkin etmenler* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Malatya.
- Koçak, R. ve Gökler, R. (2008). Varoluşsal yaklaşımda psikolojik danışma ve gruba uygulanışı. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. Sayı 3/2, 91-107. Tokat.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Koptagel, G. (1984). *Tıpsal psikoloji*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Koptagel, G. (2001). *Davranış bilimleri tıpsal psikoloji* (4.Baskı). Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Kozacıoğlu, G. (1982). *Çocukların anksiyete düzeyleri ile annelerinin tutumları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü Sosyal Pediatri Anabilim Dalı. İstanbul.
- Kuru, E. (2000). *Sporda psikoloji*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı F. (2005). *PDR'de kullanılan ölçekler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Geliştirme Projesi, (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, Psikomotor gelişim*. Ankara.
- Metin, Ö., Özkoç, Ş., Özer, F. ve ark. (2008). *Denizli çıraklık eğitim merkezine devam eden gençlerin kaygı düzeylerinin belirlenmesi*. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni 7 (2): 113-118.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2009). *Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı* (9 – 12 Sınıflar). Bursa.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Sayı: 28758.
- Morgan, C.T. (2000). *Psikolojiye giriş* (14.Baskı).Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

- Oğuz, A., Bıyıklı, C., Çukur, A., Erdem, M., Gölgeli, S., S.Şişman, F., Yavaş, A., Yavaş, A. (2002). *Fiziksel uygunlukların gelişimi ve psikomotor becerilerin kazandırılmasında oyunla yeniden yapılanma. 2000’li yıllarda lise eğitimine çağdaş yaklaşımlar sempozyumu*. İstanbul: Golden Medya Matbaacılık ve Tic. A.Ş.
- Ordu, P. (1997). *Anksiyetenin akademik başarı üzerine etkisi* (Lisans tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Öğüt, R. (2004). *Sporda sürekli kaygı düzeyi ile benlik saygısının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Öner, N. (1994). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1983). *Durumluk ve sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Özbaydar, S. (1983). *İnsan davranışlarının bilimsel sınırları ve spor psikolojisi, bilimsel sorunlar dizisi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Özbekçi, F. (1989). *Farklı spor dallarında yaşanan müsabaka stres düzeylerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. İstanbul.
- Özer, K. (2004). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özgül, F. (2003). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Sivas.
- Özguven, İ.E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, O. (2004). *Ruh sağlığı ve bozuklukları* (10.Baskı).Ankara: Nobel Tıp.
- Özusta, Ş. (1993). *Çocuklar için durumluk sürekli kaygı envanterinin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Palti, C. (2012). *Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yüksek öğretime geçiş sınavı önce ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk-sürekli kaygı düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı. İstanbul.
- Pierre, Michel, Janisse ve T.S. Palys (1976). *“Frequency and intensity of anxiety in university students”*. *Üniversite öğrencilerindeki kaygı sıklığı ve yoğunluğu*. (erişim tarihi: 20.07.2014) www.ncbi.nlm.nih.gov.

- Pillay, AC., Edwards, SD., Sorgent, C. ve DhloMo, RM. (2001). “Anxiety among university student in south africa”. *Güney Afrika'daki üniversite öğrencileri arasındaki kaygı*. (erişim tarihi: 01.07.2014) www.ncbi.nlm.nih.gov.
- Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self compassion depression and anxiety. *Personality and Individual Differences* 48, 757-761.
- Sardoğan, M. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Mersin.
- Sarıipek, T. (2010). *Basketbolcularda durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin lig sıralamasına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Savaşır, I., Soygüt, G. ve Kabakçı, E. (2003). *Bilişsel – Davranışçı Terapiler* (3.Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sekmenli, T. (2000). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Bilim uzmanlığı tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Shephard, R. J., ve C. Bouchard. “Relationship between perceptions of physical activity and health-related fitness”. *The Journal of Sports and Medicine and Physical Fitness*, 35, 1995, p:149-158.
- Sönmez, T. (2001). *Ankara'daki ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin etkinliği üzerine bir araştırma* (Lisans tezi). Ankara.
- Spor Şurası. (1990). *Spor da eğitim ve öğretim komisyonu raporu*. Ankara: s.105
- Sunay, H., Gündüz, N. ve Tanılkan, K. (2002). Ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor derslerine ilişkin amaçların gerçekleştirme düzeyleri ile öncelikleri üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. Sayı VII (3), 35-52.
- Şahin, H. M. (2002). *Beden eğitimi ve sporda temel kavramlar sözlüğü*. Ankara: Gaziantep Spor Kulübü, Spor Eğitim Yayınları, Nobel Yayın Dağıtım.
- Şeyhoğlu, M. (2005). *Öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Şentürk, H.E. (2012). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ders içi tutum ve davranışları ile kullandıkları özel öğretim yöntemlerinin, ortaöğretim öğrencilerinin beceri öğrenimleri ile spor alışkanlığı kazanımları üzerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.
- Şirin, A., Kavak, O. ve Ertem, G. (2003). Doğumhane stajına çıkan öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. Sayı 7 (1), 27-32.
- Şirin, F. E. ve Bozkurt, İ. (2005). "İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ile ilgili tutum ve uygulamaları" 4.Ulusal *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*. Bursa. s: 96-102.
- Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Ada Matbaacılık.
- Tavacıoğlu, L. ve Ark. (1997). *Kaygının reaksiyon zamanı üzerine etkisi*. Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu. Mersin.
- Tekkoyun, M. (2008). *Sınıftaki öğrenci sayısının ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin stres ve kaygısı üzerine etkisinin K.Çekmece İlköğretim Okulları örneğinde incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Tiryaki, Ş., Erdil, G. ve Acar, M. (1991). *Sporcu ve sporcu olmayan gençlerin kişilik özellikleri*. SHD, 26 (1) Mart, 19-23.
- Tokat, S. (2013). *Beden eğitimi öğretmenleri ve okul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersinin etkinliği üzerine görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tunç, A. (2010). *Beden eğitimi ve spor bilimine giriş ders notları*. Niğde: Niğteks Dijital Baskı Merkezi.
- Tükenmez, M. (2009). *Toplum bilim ve spor*. Ankara: Analiz Yayınları.
- Türkçapar, Ü. (2007). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin strese karşı problem çözme becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ulukan, H. (2012). *İletişim becerilerinin takım ve bireysel sporculara olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Karaman.

- Varol, Ş. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi. Samsun.
- Yalçın, H.F. (1995). *Beden eğitimi öğretmeni el kitabı*(2.Baskı). Ankara: G.E.F. Yayınları.
- Yalom, I. (2007). *Anksiye terapisi* (B. Büyükdere, Çev.). İstanbul: Prestij Yayınları.
- Yamaner, F. (2001). *Beden eğitimi ve sporda temel ilkeler*. Bursa: Ekin Kitapevi.
- Yetim, A. (2010). *Sosyoloji ve spor* (4.Baskı). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Yılmaz, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Yücel, E.O. (2003). *Taekwondocuların durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ve müsabakalardaki başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Ankara.
- Ziyalar, A. (2006). *Erişkin psikopatolojisi*. İstanbul: Yüce Yayın Dağıtım.

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

GENEL AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenci Arkadaşlarım;

Okul sporlarına katılan öğrenciler ile ilgili olarak yaptığımız tez çalışmasında kullanılmak üzere sizlere bazı sorular sorulmuştur. Araştırma sonuçlarının güvenilir olabilmesi, sizin soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Bu nedenle sizden bunları okuyup dikkatli biçimde cevaplamanızı beklemekteyiz. Araştırma tamamen bilimsel amaçlıdır. Bu nedenle toplanan veriler sadece bu amaç için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Anketin doldurulması için göstereceğiniz ilgiye ve yardıma şimdiden teşekkür ederim.

Not: Lütfen cevap için (X) işareti koyunuz ve bir cevap kutusu işaretleyiniz.

Fatih BÜYÜKÇAPAR

KSÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgi Formu

1.Cinsiyetiniz?

() Erkek () Kız

2.Okulunuzun türü?

() Özel Okul () Devlet Okulu

3.Kaçıncı sınıfta okuyorsunuz?

() 9.Sınıf () 10.Sınıf () 11.Sınıf () 12.Sınıf

4.Yaptığımız sporun kategorisi nedir?

() Bireysel Spor () Takım Sportu

5.Aileniz, anne-baba ve çocuklar olmak üzere kaç kişiden oluşmaktadır?

() 3 kişi () 4 kişi () 5 kişi () 6 veya daha fazla

6.Babanızın eğitim durumu nedir?

- Okur-Yazar değil
 Okur-Yazar veya İlkokul Mezunu
 Ortaokul Mezunu
 Lise veya Dengi Okul Mezunu
 Üniversite Mezunu

7.Annenizin eğitim durumu nedir?

- Okur-Yazar değil
 Okur-Yazar veya İlkokul Mezunu
 Ortaokul Mezunu
 Lise veya Dengi Okul Mezunu
 Üniversite Mezunu

8.Ailenizin aylık geliri ne kadardır?

- 0 TL ile 500 TL Arası
 501 TL ile 1000 TL Arası
 1001 TL ile 1500 TL Arası
 1501 TL ve Üzeri

9.Okuduğunuz okula başlamadan önce ikamet ettiğiniz yer neresidir?

- Köy
 Kasaba
 İlçe Merkezi
 İl Merkezi
 Diğer (yazınız)

10.Okuduğunuz okula devam ederken barındığınız yer neresidir?

- Ailemin Yanı
 Akrabalarımın Yanı
 Pansiyon
 Yurt
 Diğer (yazınız)

11.Boş zaman faaliyetleriniz nelerdir?

- Kitap Okumak
 Spor Yapmak
 Uyumak
 Diğer (yazınız)

EK-2. Sürekli Kaygı Ölçeği

SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ

(STAI FORM TX – 2)

YÖNERGE:Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki kutucuklara X işareti koymak suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

Sıra	İFADELER	Hemen hemen hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
1.	Genellikle keyfim yerindedir				
2.	Genellikle çabuk yorulurum				
3.	Genellikle kolay ağlarım				
4.	Başkaları kadar mutlu olmak isterim				
5.	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım				
6.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum				
7.	Genellikle sakin, kendine hakim ve soğukkanlıyım				
8.	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim				
9.	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim				
10.	Genellikle mutluyum				
11.	Her şeyi ciddiye alır ve endişelenirim				
12.	Genellikle kendime güvenim yoktur				
13.	Genellikle kendimi emniyette hissederim				
14.	Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım				
15.	Genellikle kendimi hüzünlü hissederim				
16.	Genellikle hayatımdan memnunum				
17.	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder				
18.	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam				
19.	Aklı başında ve kararlı bir insanım				
20.	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor				

EK-3. Kişisel Karar Ölçeği

KİŞİSEL KARAR ÖLÇEĞİ

YÖNERGE: Bu ölçekte bir kişinin karar verirken benimsediği davranışları betimleyen 18 madde bulunmaktadır. Bu ifadeleri okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

Sıra	İFADELER	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamıyla uygun
1.	Acele karar vermem gerektiğinde çok güçlük çekerim					
2.	Basit şeyler hakkında bile karar verirken saatlerce düşünürüm					
3.	Karar verirken konuyu araştırmaya ve hakkında bilgi toplamaya sabredemediğim için acele karar veririm, sonra kararımdan vazgeçerim					
4.	Kendimi aceleci bir kişi olarak görürüm					
5.	Hata yaparım korkusuyla çoğu zaman kararlarımı kesinleştiremem					
6.	Karar verirken tüm seçenekler hakkında bilgi toplarım ve araştırma yaparım fakat yine de bana en uygun seçeneğin hangisi olduğuna karar veremem					
7.	Fırsatları kaçıırım korkusuyla acele karar veririm, sonra kararımdan vazgeçerim					
8.	Karar verirken iyice düşünmek yerine acele karar veririm, sonra genellikle kararımdan vazgeçerim					
9.	Acele karar vermem gerektiğinde telaşlanırım					
10.	Karar verirken bana göre en uygun seçeneğin hangisi olduğunu bir türlü belirleyemem					
11.	Bir an önce kararımı verip kurtulmak istediğim için acele karar veririm, sonra genellikle kararımdan vazgeçerim					

12.	Kararımı çabuk verip çabukta vazgeçerim					
13.	Yapmam gereken işler arasında hangisini önce yapacağıma karar vermekte güçlük çekerim					
14.	Belli bir zaman dilimi içinde karar vermem gerektiğinde kararımı kesinleştiremem					
15.	Karar verirken tüm seçenekler hakkında araştırma yapmak bana zahmetli geldiğinden o anda en çok hoşuma gideni seçerim, sonra kararımdan vazgeçerim					
16.	Karar verirken çabuk sonuç alabileceğim seçeneği seçerim, umduğumu bulamadığımda da kararımdan hemen vazgeçerim					
17.	Daha önce verdiğim kararlara benzer bir karar verirken bile saatlerce düşünürüm					
18.	Kendimi kararsız bir kişi olarak görüyorum					

EK-4. Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031/605/263446

20/01/2014

Konu: Anket Uygulaması (Fatih BÜYÜKÇAPAR)

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
KAHRAMANMARAŞ

İlgi: a) 08/01/2014 tarihli ve 55545571-302-14/36-201 sayılı yazı.

b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 sayılı Araştırma Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri hakkındaki 2012/13 nolu Genelge.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı öğrencisi Fatih BÜYÜKÇAPAR'ın, "Özel Okullar ile Devlet Okullarında Okul Sporlarına Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Sürekli Kaygı ve Kişisel Kararsızlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kahramanmaraş İli Örneği)" konulu anket çalışmasını, 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılında, İlimiz Dulkadiroğlu ve Onikişubat İlçelerine bağlı ortaokullarda uygulanması, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu anket çalışması sonucunun, Müdürlüğümüze CD ortamında gönderilmesini arz ederim.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü			
Tarih	20.01.2014	Gelen Evrak	X
Sayı	222	Giden Evrak	

Em. İle
Anabilim Dalı
Mesut ALKAN
Millî Eğitim Müdürü
20.01.2014

EKLER:

- 1-Anket (4 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 adet)
- 3-Taahhütname Tutanağı (2 adet)

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı İle Ayndır. 20.01.2014
Mehmet ŞİMŞEK
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cı8c-5a7a-3059-af75-3c9b kodu ile yapılabilir.

Yenişehir Mahallesi Cahit Zarifoğlu Caddesi
46100/ KAHRAMANMARAŞ
e-posta: strateji46@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ramazan KÖSE (Teknisyen)
Tel: 0 344 223 50 17 Dâhili: 119
Faks: 0 344 223 54 63

EK-5. Etik Kurul Onay Yazısı

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARAR FORMU

DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili			
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ	25.07.2013		Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU			Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
	OLGU RAPOR FORMU			Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
	ARAŞTIRMA BROŞÜRÜ			Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER	Belge Adı	Açıklama					
	TÜRKÇE ETİKET ÖRNEĞİ	<input type="checkbox"/>					
	SİGORTA	<input type="checkbox"/>					
	ARAŞTIRMA BÜTÇESİ	<input type="checkbox"/>					
	BİYOLOJİK MATERYEL TRANSFER FORMU	<input type="checkbox"/>					
	HASTA KARTI/GÜNLÜKLERİ	<input type="checkbox"/>					
	İLAN	<input type="checkbox"/>					
	YILLIK BİLDİRİM	<input type="checkbox"/>					
	SONUÇ RAPORU	<input type="checkbox"/>					
	GÜVENLİLİK BİLDİRİMLERİ	<input type="checkbox"/>					
DİĞER:	<input type="checkbox"/>						
KARAR BİLGİLERİ	Karar No: 2013/13-07	Tarih: 26.09.2013					
	Yukarıda bilgileri verilen klinik araştırma başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezde gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına toplantıya katılan Etik Kurul üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.						

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU	
ÇALIŞMA ESASI	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurul Yönergesi
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI	Prof. Dr. Metin KILINÇ

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişkisi		Katılım *		İmza
			E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Metin KILINÇ Başkan	Tıbbi Biyokimya	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Mustafa GÜL Üye	Tıbbi Mikrobiyoloji	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR Üye	Göz Hastalıkları	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Harun CİRALIK Üye	Tıbbi Patoloji	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Yusuf ERGÜN Üye	Tıbbi Farmakoloji	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	KATILMADI
Doç. Dr. Tufan MERT Üye	Biyofizik	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	KATILMADI
Doç. Dr. Mehmet DAVUTOĞLU Üye	Çocuk Sağ. ve Hast.	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Nimet ŞENOĞLU Üye	Anest. ve Rea.	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	KATILMADI
Doç. Dr. Gürkan ACAR Üye	Kardiyoloji	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. Ramazan KARANFIL Üye	Adli Tıp	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Mehmet Emin DARENDELİ Üye	Avukat	Serbest	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Mustafa CANSARAN Üye	Ziraat Mühendisi	İl Gıda, Tarım ve Hay. Müd.	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Turan YILDIZ Üye	Öğretmen	Özel Ali KENGER Anadolu Lisesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	

* :Toplantıda Bulunma

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, soyadı	Fatih BÜYÜKÇAPAR
Uyruğu	T.C.
Doğum tarihi ve yeri	22.10.1982 Kahramanmaraş
Medeni hali	Evli
Telefon	0 (---) --- --- --
e-posta	fatihbc@outlook.com

Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Gazi Üniversitesi / Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	2007
Lise	Kahramanmaraş Anadolu Ticaret Meslek Lisesi	2001
Ortaokul	Kahramanmaraş Ortaokulu	1997
İlkokul	Muallim Hayrullah Efendi İlkokulu	1994

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2007- ...	Kahramanmaraş / Özel Beyza Anadolu Lisesi	Beden Eğitimi Öğretmeni

Yayımlar

1.	Bildiri: Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin farklı değişkenlere göre özgüven düzeylerinin incelenmesi. Ünal TÜRKÇAPAR, Tamer KARADEMİR, Fatih BÜYÜKÇAPAR, Ayşegül TOPRAK. 6.Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi.
----	---

Yabancı Dil

İngilizce

Hobiler

Seyahat Etmek, Bilgisayar
