

T.C.

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**12 HAFTALIK REKREATİF ETKİNLİKLERİN
SEVİYE BELİRLEME SINAVINA GİRECEK İLKÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN DURUMLUK VE SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİNE
ETKİSİ**

Atılay BİRTÜRK

Kocaeli Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetmeliğinin
Yüksek Lisans Programı için Öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

KOCAELİ

2014

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**12 HAFTALIK REKREATİF ETKİNLİKLERİN
SEVİYE BELİRLEME SINAVINA GİRECEK İLKÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN DURUMLUK VE SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİNE
ETKİSİ**

Atılay BİRTÜRK

Kocaeli Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetmeliğinin
Yüksek Lisans Programı için Öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

DANIŞMAN

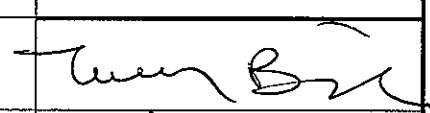

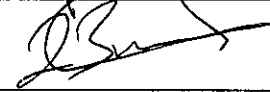
Yrd. Doç. Dr. Elif KARAGÜN

KOCAELİ

2014

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ		İMZA
ÜNVANI	ADI SOYADI	
BAŞKAN:	Prof. Dr. Turgay BİÇER	
ÜYE (DANIŞMAN):	Yrd. Doç. Dr. Elif KARAGÜN	
ÜYE:	Yrd. Doç. Dr. Zekiye BAŞARAN	
ÜYE:		
ÜYE:		

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2014

Prof. Dr. Tuncay ÇOLAK

Enstitü Müdürü

ÖZET

12 Haftalık Rekreatif Etkinliklerin Seviye Belirleme Sınavına Girecek İlköğretim Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyine Etkisi

Bu araştırmanın amacı, 12 hafta süresince düzenli yürütülecek rekreatif etkinliklerin Seviye Belirleme Sınavı'na girecek ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınava hazırlık döneminde; durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin olumlu yönde değişiminde etkisini incelemektir. Bu amaçla literatür bilgileri ışığında hazırlanan ve sosyo-demografik özelliklerin belirlenmesinde kullanılan 16 soruluk bir bilgi anketi ile kaygı düzeylerini tespit etmek için Spielberger tarafından geliştirilen 40 soruluk Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri, İstanbul Ümraniye Kazım Karabekir İlköğretim Okulu'nda 7.ve 8. sınıfa devam eden toplam 366 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan ölçek değerlendirilmesi sonucu kaygı belirtilerini yüksek düzeyde yaşadığı belirlenen 210 öğrencinin doldurduğu bilgi anketinde yer alan 15. soruya (“Yapılacak sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılmak istiyor musunuz?”) “evet” cevabını veren 123 öğrenci ile velileri yüz yüze görüşmeye çağırılmıştır. Görüşmeye gelen öğrenci ve velilerine çalışmanın amacı, içeriği, süresi hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan açıklamalar sonucu çalışmaya gönüllü katılmak isteyen, ayrıca ailelerin de izin verdiği 123 öğrenci arasından rastgele yöntemle seçilen, etkinlik programına düzenli katılacağını bildiren 30 kişilik öğrenci grubu müdahale; ailelerinden izin alınan fakat aktivite saatlerinde dershanede olacağını bildiren 30 öğrenci de kontrol grubu olarak atanmıştır. Grupların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Çalışmaya 30 müdahale 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci ile başlanmıştır.

Ön test uygulamaları sonrası müdahale grubuna; 12 hafta süresince haftada 2 gün ve 2,5 saat; müzik, sinema, ritim eğitimi, doğaçlama çalışmaları, eğlenceli atletizm, halk oyunları, izcilik, eğitsel oyunlar, piknik, oryantiring, yaratıcı drama, basketbol, futbol, voleybol gibi rekreatif etkinliklerin yer aldığı bir program uygulanmıştır. Araştırma, 12 hafta süren etkinlik uygulamaları sonunda Seviye Belirleme Sınavının bir gün öncesinde müda-

hale ve kontrol gruplarına son test değerlendirmeleri için ölçeklerin tekrar uygulanması şeklinde tamamlanmıştır.

Veriler analiz edildiğinde araştırma başlangıcında ön test uygulaması sonucunda hesaplanan durumluk ve sürekli kaygı envanteri müdahale ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değilken; müdahale ve kontrol grupları için uygulama sonrasında her iki grup için durumluk kaygı envanteri ($p=0,000$) ile sürekli kaygı envanteri son test ($p=0,004$) ortalama değerleri arasında %95 güven düzeyinde anlamlı farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışma uygulanan rekreatif etkinlik programının durumluk ve sürekli kaygı özelliklerinin giderilmesinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Durumluk ve Sürekli Kaygı, Seviye Belirleme Sınavı, Rekreatif Etkinlikler.

ABSTRACT

The Effect Of Twelve Weekly Recreative Activities To State And Trait Anxiety Level Of The Students Who Will Have The Placement Test (SBS) İn Secondary School

The aim of this research is to examine the effect of recreative activities performed sistematically in a positive variation for grade 7-8 students' state and trait anxiety level during the preparatory level. There is an information form including total sixteen questions, in addition to socia-demographic properties. Spielberger State and Trait Anxiety Inventories are applied to 366 students for grade 7-8 in Kazım Karabekir Secondary School in Ümraniye, İstanbul as warm-up activities. It is met with 210 students who have anxiety symptoms. There are 123 students choosen who give the answer "Yes" to the fifteen question "Do you want to participate in this activity?" in the information form. Then 123 students and their families are invited to the school and the aim of this research is explained to them. Total thirty students who want to participate in this a work as a volunteer or who give the answer "Yes" to the fifteen question "Do you want to participate in this activity?" in the information form, if their families approve the activity, are intervation group. Thirty students, who wants to participate in the activity or their families approve it, but at the same time they have been at classroom when the activity times, are control group. The groups are also defined as a random style in 123 students.

As a pre-test, Spielberger State and Trait Anxiety Form is applied to the students in intervation and control group. After pre-test practice, for the intervation group, a program including recreative activities as music, cinema, rhythmworks, inspiration works, amusing athletics, folk dance, scouting, educational games, picnic, drama, basketball, football, volleyball is applied for two and half hour (2,5) in two days in a week during twelve weeks. The last test evaluation is done at the end of the twelfth week. At the end of twelve weeks, the day before placement test, the program is done in this way, the last test practice is done for the groups before placement test.

These datums are made analysis statically. At the beginning of the research, there is no great difference among pre-test average results in the State and Trait Anxiety Inventory. After the practice, there is a great difference in thrust worthy level of %95 between average results of the last state anxiety inventory ($p=0,000$) and the last trait anxiety inventory ($p=0,004$).

Key words: State and Trait Anxiety, Placement Test, Recreative Activities.

TEŞEKKÜR

Durumluk ve sürekli kaygı özelliklerinin giderilmesinde rekreatif etkinliklerin etkilerinin test etmeye çalıştığım çalışmamda; çalışmamı yöneten ve beni devamlı destekleyen başta tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Elif KARAGÜN olmak üzere, hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Yavuz TAŞKIRAN'a, Sağlık Bilimleri Enstitü Müdürü Prof Dr. Tuncay ÇOLAK'a, Yrd. Doç. Dr. Deniz DEMİRCİ'ye, istatistik çalışmalarında yardımcı olan Yıldız Teknik Üniversitesi istatistik bölümü öğretim elemanı Ömer BİLEN'e ve Süreyya DALKA'ya çok teşekkür ederim. Ayrıca etkinlik uygulamalarında destek veren Kazım Karabekir Ortaokulu İngilizce öğretmeni Kamer ERCAN'a, bilgisayar öğretmeni Sezin EŞFER'e, müzik öğretmeni Emine Eylem KONYA'ya, sınıf öğretmeni Sema KAYA'ya, Gökhan GÜNAY'a, Mustafa Vasıf Karşılığ İlköğretim Okulu matematik öğretmeni Zeynep AYRAN'a, Pınarbaşı İlköğretim Okulu Türkçe öğretmeni Yasin YAYLA'ya da teşekkür ederim. Yine Kocaeli'ye gidiş gelişlerimde maddi manevi desteğini esirgemeyen Doktor Ramiz Ufuk AKKOYUNLU'ya, Necati ODABAŞ'a, Çağdaş DARAKÇI'ya, Burak BAKICI'ya, Tuncay DEMİR'e ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmama başlamam için beni devamlı destekleyen ve teşvik eden rahmetli babam Hüseyin BİRTÜRK'e, eşim Hande BİRTÜRK'e, aileme ve ayrıca çalışmalarımın uygulanmasında yer alan sevgili öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiv
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amaç ve Kapsamı	2
1.2. Araştırmanın Hipotezi	3
1.2.1. Alt Hipotezler.....	3
1.3. Tanımlar	3
2. GENEL BİLGİLER.....	5
2.1. Zaman	5
2.1.1. Zamanın Kullanımı.....	6
2.1.2. Serbest (Boş) Zaman	6
2.1.3. Serbest Zamanı Değerlendirmenin Faydaları	7
2.1.4. Okullarda Serbest Zamanı Değerlendirme Eğitimi ve Önemi	8
2.2. Rekreasyon.....	9

2.2.1.	Rekreasyon Kavramı	9
2.2.2.	Rekreasyonun Özellikleri.....	10
2.2.3.	Rekreasyon Çeşitleri.....	10
2.2.4.	Rekreasyon Sınıflandırılması.....	11
2.2.5.	Rekreasyonun Birey Üzerindeki Etkileri.....	12
2.2.6.	Kişisel ve Toplumsal Yönden Rekreasyona Duyulan İhtiyacın Nedenleri	12
2.2.7.	Rekreasyon ile İlgili Araştırmalar	13
2.3.	Rekreasyon ve Boş Zaman İlişkisi	15
2.4.	Rekreasyon ve Spor İlişkisi.....	15
2.5.	Kaygı.....	16
2.5.1.	Kaygı Türleri.....	17
2.5.1.1.	Durumluk Kaygı.....	17
2.5.1.2.	Sürekli Kaygı	18
2.6.	Kaygı ve Öğrenme.....	18
2.7.	Kaygı Bozuklukları	18
2.8.	Sınav Kaygısı	20
2.9.	Sınav Kaygısının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi.....	21
2.10.	Sınav Kaygısının Nedenleri	22
2.11.	Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma.....	23
2.12.	Sınav Kaygısı Konusunda Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	24

2.13.	Sınav Kaygısı Konusunda Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar	26
3.	GEREÇ VE YÖNTEMLER.....	28
3.1.	Araştırmanın Yöntemi	28
3.1.1.	Çalışmada Yer Alan İlköğretim Öğrencilerinin Tespiti	28
3.1.2.	Rekreatif Etkinlik Programının Oluşturulması	29
3.1.3.	Çalışmanın Uygulanmasıyla İlgili Alınan İzinler ve Yapılan Toplantılar.....	31
3.2.	Veri Toplama Araçları.....	33
3.2.1.	Demografik Özelliklerin Belirlenmesinde Kullanılacak Olan Bilgi Anketi.....	33
3.2.2.	Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri	34
3.3.	Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	35
3.4.	Verilerin Analizi.....	36
3.5.	Sınırlılıklar	36
4.	BULGULAR.....	38
4.1.	Müdahale ve Kontrol Gruplarının Sosyo-Demografik Özellikleri.....	38
4.2.	Uygulanan Ölçeklerin Ön Test ve Son Test Değerlendirilmesi.....	44
5.	TARTIŞMA	49
5.1.	Müdahale ve Kontrol Grupların Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Bulguların Tartışılması.....	49
5.1.1.	Cinsiyet	49
5.1.2.	Anne ve Babanın Eğitim Durumu	50

5.1.3.	Ekonomik Durum	51
5.1.4.	Kardeş Sayısı.....	51
5.2.	Müdahale ve Kontrol Grupların Özelliklerine Ait Bulguların Tartışılması	52
5.3.	Uygulanan Ölçeklerin Ön Test ve Son Test Değerlendirilmesine Ait Bulguların Tartışılması.....	52
6.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	57
6.1.	Sonuç	57
6.2.	Öneriler	58
	KAYNAKLAR.....	60
	EKLER.....	72
	EK-1 Bilgi Anketi.....	72
	EK-2 Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği	74
	EK-3 Rekreatif Etkinlik Çalışma Planı ve Yapılacak Etkinlikler	76
	EK-4 Katılımcı Bilgilendirme Formu	88
	EK-5 Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Onam Formu	89
	ÖZGEÇMİŞ.....	90

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4.2.1. Müdahale ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Durumluk Kaygı Puanları....47

Şekil 4.2.2. Müdahale ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Sürekli Kaygı Puanları.....48

Şekil 4.2.3. Müdahale ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Toplam Kaygı Puanları.....48

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.2.4.1. Rekreyasyonun Sınıflandırılması	11
Çizelge 3.1.1. Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test Müdahale Deseni	28
Çizelge 3.1.2.1. Planlanan ve Uygulanan Etkinlikler	31
Çizelge 4.1.1a. Müdahale ve Kontrol Grupların Kişisel Özellikleri	40
Çizelge 4.1.1b. Müdahale ve Kontrol Grupların Aile ve Gelir Durumları	42
Çizelge 4.1.1c. Müdahale ve Kontrol Grupların Kendilerine Güven ve İlişkileri	44
Çizelge 4.2.1. Müdahale ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Kaygı Değerleri	46

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

A.B.D. :	Amerika Birleşik Devletleri
akt. :	Aktaran
ark. :	Arkadaşları
örn. :	Örneğin
SBS:	Seviye Belirleme Sınavı
vb. :	Ve benzeri

1. GİRİŞ

Günümüzde milli eğitim sisteminde gerek liselere gerekse üniversiteye geçişte öğrenci seçiminde başvurulan yöntemin sınav olduğu herkes tarafından bilinir (Yörükoğlu, 2007). Bu sınavlarla ilişkili sınav kaygısının da öğrenciler için önemli bir sorun olduğu (Peleg-Popko, 2004), belirli bir düzeydeki sınav kaygısının akademik başarıyı olumlu yönde etkilerken, yüksek düzeydeki kaygının da performans üzerine olumsuz etki yaptığı belirtilir (Musch ve Broder, 1999). Bu nedenle sınavlar öncesi öğrencilerin kaygı yaşamamaları için eğitimciler ve çocukların aileleri tarafından çeşitli çareler arandığı ifade edilir (Yörükoğlu, 2007).

Liseye geçiş sürecinde bulunan ortaokul öğrencilerinin ergenliğin giriş döneminde oldukları bilinir. Ergenliğe geçiş, puberte dönemi yaklaşık 12–14 yaş olduğu (Ekşi, 1999), ergenlerin yaş dönem özellikleri göz önüne alındığında; bu dönemin doğası gereği kaygılı ve çatışmalı bir dönem olduğu da belirtilmektedir (Yörükoğlu, 2007). Yaşanan bu çatışma ve kaygıları gidermek için, oyunla problem çözme becerilerini geliştirmek, hayatla baş edeceğini fark ettirmek yerine; sınav gibi kaygı tetikleyebilen durumlar eğitim programlarına alınmakta; oyun, sanat, spor gibi etkinlikler ise ailelerin ek bir ücret ödemeleri veya ekstra okulların inisiyatifleriyle bazı etkinlik uygulamaları şeklinde program dışı bırakıldığı görülmektedir. Oysaki oyunun, çocuklara bu dürtülerini ve duygularını yönetme fırsatı vererek, aynı zamanda çocukların stres ve anksiyete düzeylerinin azalmasına da yardımcı olduğu belirtilmektedir (Gestwicki, 1999).

Bu bilgiler ışığında, boş zaman etkinliklerinin olumsuz duygu ve düşünce sistemini gidermede güçlü ve güvenilir bir yol olmasının yanında, olumlu düşüncelere ve duygulara da ulaşmayı artırdığı belirtilir (Steptoe ve ark., 1989). Eğitim ve öğretimde, dikkati dağıtmadan öğrenilenleri uzun süre muhafaza edebilmek oldukça zordur. Özellikle oyun çağında olan ilköğretim öğrencileri için bu durum algılamayı ve öğrenmeyi engelleyebilmektedir. Bu bağlamda öğrenciyi pasif durumdan aktif duruma geçiren oyun ve spor etkinlikleri öğrencilere sunulan eğitim ortamının kalitesini artırma ve sınav kaygısını azaltma yönünde fırsatlar sunmaktadır (Hazar, 2000; Çamlıyer ve Çamlıyer, 2001).

Çocukların ve gençlerin spor katılımlarını daha zevkli, basit, somut, kişisel gereksinimleri ve motivasyonlarına uygun hale getirme, başarılı rol modelleri kullanma, olumlu ve iyimser bir atmosfer yaratma ve onların doğalarına uygun yöntem ve stratejilere yer vermenin, sağlıklı gelişimleri açısından oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Weinberg ve Gould, 1995). Bundan dolayıdır ki ders dışı etkinliklerinin vakit öldürücü ve yıpratıcılıktan çok; yapıcı, geliştirici ve üretken bir niteliğe sahip olması gerektiği söylenmektedir (Mutlutürk, 1993).

Tüm bu literatür verilerinden yola çıkıldığında, ergenlik dönemi başında olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kaygı açısından, Seviye Belirleme Sınavı öncesi rekreatif etkinlik uygulaması yapılmasının durumluk ve sürekli kaygının giderilmesinde bir etkisi olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla rekreasyon faaliyetleri temeline dayalı bir program oluşturularak, oluşturulan bu etkinlik programının sınav kaygısının giderilmesinde etkisi test edilmek istenmiştir. Ayrıca olumlu yönde bir etkisi var ise eğitim çalışmalarına katkı sağlanması da amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amaç ve Kapsamı

İstanbul ili, Ümraniye ilçesi, Kazım Karabekir Ortaokulu' nda SBS'ye girecek 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin; kaygı durumunu etkileyebilecek sosyo-demografik özelliklerden; cinsiyet, anne-babasının öz ve hayatta olup olmaması, ailesinin eğitimi ve aylık geliri, kardeş sayısı, sosyal ilişkiler, kendine ait odasının olup olmaması gibi değişkenler açısından homojen olması sağlanmıştır. Araştırma öncesi ön test uygulaması sonucu durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri yüksek çıkan ilköğretim 7.sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine herhangi bir psikolojik destek verilmeden, 12 hafta süresince grup halinde rekreatif etkinliklerin uygulanması ile öğrencilerin kaygı düzeylerinin olumlu yönde değişimi amaçlanmıştır.

Durumluk ve sürekli kaygı puanları yüksek olan ve SBS'ye girecek bu öğrencilere 12 hafta boyunca düzenli olarak sosyo-demografik özelliklerinden bağımsız olarak uygulanan rekreatif etkinliklerin kaygı giderme de bir etkisi olup olmadığının test edilmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Hipotezi

Durumluk ve sürekli kaygı yaşayan ve Seviye Belirleme Sınavı'na girecek ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerine psikolojik destek verilmeden, grup halinde uygulanan rekre-aktif etkinlik uygulamasının durumluk ve sürekli kaygının giderilmesinde bir etkisi var mıdır?

1.2.1. Alt Hipotezler

- a) Müdahale grubu ve kontrol grubu arasında durumluk kaygı envanteri ön test puanları açısından farklılık var mıdır?
- b) Müdahale grubu ve kontrol grubu arasında sürekli kaygı ön test puanları açısından farklılık var mıdır?
- c) Müdahale grubu ve kontrol grubu arasında durumluk kaygı envanteri ön test ve son test puanları açısından farklılık var mıdır?
- d) Müdahale grubu ve kontrol grubu arasında sürekli kaygı envanteri ön test ve son test puanları açısından farklılık var mıdır?
- e) Müdahale grubu ve kontrol grubu arasında durumluk kaygı envanteri ön test ve son test toplam puanları açısından farklılık var mıdır?
- f) Müdahale grubu ve kontrol grubu arasında sürekli kaygı envanteri ön test ve son test toplam puanları açısından farklılık var mıdır?

1.3. Tanımlar

Rekreasyon: bireyin mesleki, ailevi, toplumsal, ödevlerini yerine getirdikten sonra, bağımsız iradesiyle seçebileceği bir seri dinlenme, eğlenme, bilgi ve becerilerini artırma ve kendini yenileme uğraşlarına katılması olarak ifade edilir (Tatar, 2001).

Kaygı: temeli bilinçsiz olan fakat birey tarafından bilinçli olarak tespit edilen bir korku, tedirginlik ve endişe duygusu olup fizyolojik değişmelerle ve sözel yollarla iletilebi-len bir duygu olarak ifade edilir (Öner, 1985).

Durumluk Kaygı: tehlikeli koşulların yarattığı genellikle her bireyin yaşadığı ge-çici, duruma bağlı bir kaygı olarak tanımlanmaktadır (Öner, 1985).

Sürekli Kaygı: objektif kriterlere göre nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusu olarak tanımlanmaktadır (Öner, 1985).

Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri: kısa ifadelerden oluşan bir öz değerlendirme ölçeğidir (Öner, 1985).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Zaman

Literatüre bakıldığında zaman kavramı basit olarak saatler, günler ve haftalar olarak tanımlanmıştır (Karaküçük, 2005). Sözlük anlamı olarak ise, bir iş veya oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre veya vakit olarak belirtilmiştir (Hazar, 2003). Canlı cansız tüm varlıkların hayat ölçüsü olan zaman; tasarruf edilemeyen, ödünç alınamayan, satın alınamayan, sadece kullanılan ve kaybedilen, tekrarı mümkün olmayan, nesnelere uzaydaki hareketlerine göre ölçülebilen ve bölümlere ayrılabilen soyut bir kavram şeklinde tanımlanmıştır (Eren, 1993).

Zaman kavramı dünyada bütün insanlara eşit olarak verilmiş tek şey olarak ta belirtilmiştir (Baltaş ve Baltaş, 1990). Zaman kullanımının hâkimi insanın kendi iradesi olduğu, diğer canlılar için ise bu değer söz konusu olmadığı ifade edilmiştir. Bu nedenle zaman planlama yönlendirme yetkisine sahip olan insan için; diğer canlılara göre farklılık arz etmekte olduğu, ayrıca zamanın insanlar arasında bile çeşitli faktörlere bağlı olarak farklı algılandığı bildirilmiştir. Örneğin; aynı sosyal statüye, aynı zamana sahip, homojen bir grup yöneticisi üzerinde ABD’de yapılan bir araştırmada, yöneticilerin, sadece yüzde biri yeterli zamanının olduğunu geri kalan yüzde doksan dokuzu ise yeterli zamanın olmadığını, daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Karaküçük, 1997).

Zamanın, insan için yaradılışından bu yana büyük önem taşıdığı ve insanın gelişmesinde, hangi alandan olursa olsun mesleki başarıda zaman anlayışının payının büyük olduğu ifade edilmiş, bu olgunun da, fertler kadar toplumlar için de geçerli olduğu belirtilmiştir. İş hayatını, sosyal ilişkilerini, eğlence ve dinlenme alışkanlıklarını bu anlayış içerisinde tanzim eden toplumların, diğer toplumlara nazaran daha fazla geliştiği ifade edilmiştir (Canan, 1997). Yine vakti iyi ayarlayamayan bir insanın kaçınılmaz olarak stres altında olacağına dair iddialarda yer almıştır. Zamansızlıktan şikâyet edenlerin büyük çoğunluğunun zamanlarını nasıl kullanacaklarını bilmeyenler olduğu iddia edilmiştir. Zamanı kontrol edememenin hayatı kontrol edememek olduğu ve zamanın hayat olduğu ifade edilmiştir. Geçen zamanı yerine koymanın ve telafi etmenin imkânı olmadığı, zamanı boşa

geçirmenin hayatı boşa geçirmek olduğu şeklinde zamanın önemini vurgulayan açıklamalarda literatürde yer almıştır (Baltaş, 1990).

2.1.1. Zamanın Kullanımı

Zamanı iyi kullanabilmenin, insanın kendisine, çalışma hayatına, sosyal hayatına, dinlenmesine, eğlenmesine, biyolojik ve fizyolojik gereksinimlerin karşılanmasına ayırdığı zaman arasında dengeyi iyi kurabilmesine bağlı olduğu belirtilmiştir (Erkan, 1980). Zaman kullanmayı bilmenin, insan kişiliğinin en geçerli alt yapısını oluşturduğu, iyi bir işi veya mesleği icra eden bir profesyonelin zamanı iyi kullanması gibi zaman kullanımının ustası, profesyoneli olunması gerektiği ifade edilmiştir (Karaküçük, 1999). Zamanı iyi kullanmak için öncelikle kişinin kendisini iyi tanıması, yani ne yapacağını, hedeflerinin, amaçlarının ne olduğunu, bu amaçlarının yaşama ve işe yönelik boyutlarının neler olabileceğini, iyi kavraması gerektiği de belirtilmiştir (Baltaş ve Baltaş, 1987).

İnsanların her alanda yaptıkları aktivitelerin etkili olmasının temelde zamanı iyi kullanmalarına bağlı olduğu görüşünün oldukça yaygın olduğu günümüzde, zaman kullanımında yetersiz olan kişilerin birçok şeyi düzgün olarak başarabildiklerinden söz edilemeyeceği ifade edilmiştir (Karakoç, 1990).

Karaküçük (1999), insanın zamanını iyi planlamak ve kullanmak zorunda olduğunu çünkü zamanı; tasarruf edilemeyen, ödünç alınamayan, kiralanamayan, satın alınamayan, çoğaltılamayan, para gibi toplanılamayan, hammadde gibi depolanamayan bir kavram olarak tanımlamıştır.

2.1.2. Serbest (Boş) Zaman

Tezcan (1982) boş zamanı, insanların çalışma ve fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması dışındaki özgür olarak dinlenme, başarı kazanma, kişisel gelişme, eğlenme için kullandıkları zaman olarak ifade etmiştir. Kılbaş (2004) ise boş zamanı, kişinin çalışmadığı, yaşam zorunluluklarının ve biçimsel görevinin dışında kalan ve kişinin kendi isteği yönünde harcayabileceği zaman olarak tanımlamıştır. Küçüktopuzlu ve arkadaşlarına (2003) göre ise, boş zamandan bahsedebilmek için öncelikle çalışma saatleri dışında kalan ve zorunlu

katılımı gerektirmeyen faaliyetlerin yapılmasından söz etmek gerektiği, yani insanın kişisel beğeni ve tercihleri doğrultusundan boş zamanlarında dinlenmek, eğlenmek, sosyalleşmek, kişisel gelişimini gerçekleştirmek, kültürel faaliyetlerde bulunmak gibi etkinliklere katılması olarak belirtilmiştir. Curtis (1979) ise, boş zamanların yaşamımızın hayat enerjisi olduğu, işimizden ayrı, kendi kendine gerçekleşen ve kendi kendini tanımlama için elverişli durumu sağladığını belirtmiştir. Torkildsen (2005) ise serbest zamanı; yaşamın pratik ihtiyaçlarını (çalışma saatleri, yeme ve uyuma gibi fizyolojik ihtiyaçlarını) yerine getirdikten sonra arta kalan zaman dilimleri olarak ifade etmiştir.

Ancak boş zamanları uygun faaliyetlerle değerlendirmek, zamanı öldürmemek, elde bulunan zamanı etkin ve verimli bir şekilde değerlendirebilmenin, eğitimle mümkün olduğu da ifade edilmiştir. Bu davranışın topluma ‘boş zaman eğitimi’ ile kazandırılacağı ve boş zaman eğitiminin de kişinin boş zamanını rekreasyonel bir biçimde değerlendirebilmesi için yapılan eğitim olduğu belirtilmiştir. Bu eğitimin de, kişiye boş zaman faaliyetini seçeceği zamanı göstermesi, kullanacağı bazı estetik ve ahlaksal değerlerin kendisine mal edilmesinin yanı sıra tutum, değerler, ilgi ve beceriler kazanma ve geliştirmesine yönelik olduğu da ifade edilmiştir (Tezcan, 1982).

2.1.3. Serbest Zamanı Değerlendirmenin Faydaları

Geçmişte, başarılı olmanın yolu “çok çalışmak” olarak gösterildiği gibi, bugün ise çağdaş başarıya giden yolun “etkili bir şekilde çalışmak” tan geçtiği söylenmektedir. Etkili çalışmanın da, zamanı belirlenmiş öncelikler doğrultusunda programlı olarak kullanmak olduğu ve böyle bir çalışma düzeni içinde eğlenmeye, dinlenmeye, problemlere geniş çaplı bakabilmeye her zaman imkân bulunabileceği belirtilmiştir (Baltaş ve Baltaş, 1995).

Yüzyılımız başında serbest zamanı değerlendirme konusunda bilgi ve rehberliğe gerek duyulmadığı, çünkü iş gününün kişinin günlük yaşamının (günümüze kıyasla) büyük bir bölümünü kapsadığı ifade edilmiştir. İş yükünün haftada 55-60 saat olduğu ve bunun yılda 3000 saate tekabül ettiği, böylece yeme, uyuma, temizlik ve dinlenme gibi işlerden geriye pek zaman kalmadığı belirtilmiş, günümüzde ise çalışanların haftanın beş günü orta-

lama sekiz saat çalıştığı, böylece çalışma süresinin yaklaşık 2000 saate kadar indiği ifade edilmiştir (Karaküçük, 1997).

Gelişen teknoloji sayesinde mekanikleşme ve otomatikleşmenin iş yükünü oldukça hafifletmeye başlamasıyla çoğu insanın serbest zaman uğraşları veya serbest zaman değerlendirme etkinlikleri arasından birini seçme şansına sahip olmaya başladığı belirtilmiştir (Karaküçük, 1997).

Türkiye’de öğrenciler açısından gelişen eğitim sistemi, son yıllarda eğitime destek kampanyaları, tesisleşme, araç ve malzeme kullanımındaki artışlar, okullarda ders saatlerindeki azalma ile serbest zamanın artması sonucu çocuk ve gençlerin çeşitli etkinliklere katılma fırsatı buldukları ifade edilmiştir (Karaküçük, 1997).

Yine zamanlarını iyi değerlendiren kişinin sağlıklı bir kişilik geliştirdiği gibi bireylerde çeşitli doyumlara da yol açtığı belirtilmiştir. Bu özellikler; arkadaşlık, dostluk kurma gibi toplumsal durumlar, macera ve yeni deneyimler edinme isteği, başarı duygusu, fiziksel sağlık, zihinsel güçleri kullanma, duygusal deneyim ve dinlenme şeklinde tanımlanmıştır (Tezcan, 1994).

2.1.4. Okullarda Serbest Zamanı Değerlendirme Eğitimi ve Önemi

Tezcan (1994) okulu, serbest zamanın doğru kullanılmasına yönelik ihtiyaç duyulan tüm becerileri veren en uygun ideal bir yer olarak tanımlamıştır. Kılbaş’da (2004), öğrenciyi yoğun bir toplumsal etkileşim içine sokan ve daha çok grup çalışmasının tercih edildiği eğitsel etkinlikler, öğrencide grup duygusunu geliştirmek ve birlikte çalışma ve başarı anlayışının kazandırılması esasına dayalı çalışılması gerektiğini belirtmiştir. Stoke ve Cappel (1967) ise, okulların öğretim programlarında beden eğitimi, resim, müzik gibi derslerin yanı sıra öğrencilerine öğrencilere rekreasyon eğitimi sunmaları dışında; ders dışı rekreatif etkinlik programlarını hayata geçirerek vermek gerektiği, okullardaki ders dışı uygulamaların, sınıf içi öğretimini tamamlayan en kuvvetli etmenler olduğunu ifade etmiştir. Okuldaki eğitsel etkinlikler kadar okul dışındaki eğitsel ve rekreasyon etkinliklerinin de öğrencinin gelecek yaşamdaki sorumluluklarını ve başkaları ile çalışma etkileşimini erken yaşta öğrenciyeye öğretmek ve bundan gelecekteki toplumsal yaşantıları için yarar sağlama

olanağı veren etkinlikler olduğu belirtilmiştir (Kılbaş, 2004). Karaküçük (1995) ise, okulun değişen fonksiyon süreci içinde, rekreasyon eğitiminin önemli bir yer tuttuğunu söylemiştir. Toplumun gelişmesine ve isteklerine paralel, okulun üstlendiği fonksiyonların da değişimler yaşanmasına sebep olduğu, günümüzde rekreasyona olan ilginin, onun eğitim potansiyelinde; fiziksel ve ruhsal sağlığına, becerilerine, sosyal ve toplumsal niteliklerine, ayrıca çalışma verimine olan olumlu katkısının gücünde toplandığını vurgulamıştır. Bu gücün de, okulların rekreasyon eğitimine ağırlıklı olarak yönelmeleri gerekliliğini ortaya çıkardığı, okulların öğrencilere; boş zamanı, olumlu ve etkin bir biçimde kullanabilmek ve rekreatif etkinliklerin, genel eğitimi desteklemesi ve bu amaçla kullanılması şeklinde olduğunu da ifade etmiştir.

Ders dışı etkinliklerin sınıf içi öğretimini tamamlayan en kuvvetli etmen olduğu, yine bazı gelişmiş ülkelerde ders dışı etkinliklerin bilim kulüpleri tarafından sürdürüldüğü ifade edilmiş, öğrencilerin ders dışı etkinliklerde; spor faaliyetleri, müzik, resim, tiyatro, halk oyunları, çevre etkinlikleri, bilimsel çalışmalar gibi pek çok şansı olduğu belirtilmiştir (Bilgen, 1996).

Dikici (1994) ise, çocukların oyun oynayarak, kendi fiziki güç ve becerilerini geliştirerek deneme imkânı bulması, onların hayat boyu severek uygulayabilecekleri, yetişkinlik yıllarında çevrelerindeki gençlere ve kendi çocuklarına severek verebilecekleri faaliyetlerin de olmasının canlı, sağlıklı ve oynamasını bilen nesillerin yetişmesinde tek yol olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında da beden eğitimi öğretmenlerine okulda serbest zamanı değerlendirme eğitimi için büyük sorumluluklar düştüğünü, okulun ders saatleri dışında beden eğitimi öğretmenlerine her türlü sportif faaliyete bireyleri sevk etmesi gerektiğini belirtmiştir.

2.2. Rekreasyon

2.2.1. Rekreasyon Kavramı

Rekreasyon, insanların gönüllü olarak boş zamanlarında katıldıkları ve kişisel olarak doyum sağladıkları aktiviteler olarak tanımlanmıştır (Edginton ve Ford, 1985). Rekreasyon kavramını Türkçe olmayan rekreasyon kelimesinin, Latince “yenilenme, tazelenme”

anlamındaki “recreate” sözcüğünden geldiği, bu anlamıyla rekreasyon çalışma faaliyetleri ile tükenen bedensel ve zihinsel kaynakların “yeniden yaratılması” amacını taşıdığı şeklinde açıklamalar yapılmıştır (Hacıoğlu, 2003).

Karaküçük (1997) rekreasyonu, insanın yoğun zorunlu ihtiyaçlar ve çalışma zamanı dışında kalan; çalışma yükü, rutin hayat tarzı veya olumsuz çevresel etkenlerden tehlikeye giren olumsuz etkilenen; bedensel ve ruhsal sağlığını tekrar elde etmek, korumak, devam ettirmek aynı zamanda zevk almak amacıyla, kişisel doyum sağlayacak ve bağlantısız boş zaman içinde, isteğe bağlı ve gönüllü olarak ferdi veya grup içinde seçerek yapılan etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Tofler (1981) ise, kişinin boş zamanlarını; içinde bulunduğu topluma ve kendisine fayda sağlayacak uygun faaliyetlerle değerlendirmesi şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca insanların yerine göre rekreasyonu, uyarı düzeyini yükseltici veya stresten uzaklaşma olarak kullandıklarını belirtmiştir.

2.2.2. Rekreasyonun Özellikleri

Rekreasyon, kişiye doğrudan bir doyum sağlamakla beraber, bireysel, grupsal, örgütlü, örgütsüz şekillerde ve aynı zamanda esneklik ilkesine dayanarak yapılabildiği; kişiye göre bir değeri olmakla birlikte kişi için bir amaç teşkil ettiği belirtilmiştir (Kılbaş, 2004). Faaliyetlerin fiziksel, zihinsel veya duygusal olabildiği gibi kişisel doyuma ulaşmak için iç dürtüler tarafından teşvik edilerek, serbest zamanı değerlendirme, herhangi bir faaliyetin entellektüel, fiziksel, toplumsal sağlamlık, iyi vatandaşlık vb. gibi özellikleri kazandırdığı da ifade edilmiştir. Rekreasyon faaliyetlerinde devam etme ve iştirak etme zorunluluğu olmadığı gibi her yaştaki ve cinsteki insanların faaliyetlere katılmalarına imkân verdiği de belirtilmiştir (Erkal, 1992). Rekreasyonel faaliyetlerinin, her türlü açık ve kapalı alanlar ile her mevsim ve her türlü iklim şartlarında uygulanması, haz ve neşe sağlayan faaliyetler olarak da açıklanmıştır (Karaküçük, 2005).

2.2.3. Rekreasyon Çeşitleri

Rekreasyonun etkinlik alanlarının serbest zamanın şekline, süresine, katılımın tarzına, iklime, ekonomik ve coğrafi durumlar ile toplum kültürüne göre farklılıklar ya da çeşitlilikler gösterebildiği ifade edilmektedir. Bunlar; müzik faaliyetleri, spor faaliyetleri,

oyunlar, dans, hüner gerektiren sanatsal faaliyetler, mek n dışı faaliyetler, bilimsel ve kültürel faaliyetler olarak örneklendirilmiŐtir (Karak c k, 1999).

2.2.4. Rekreasyon Sınıflandırılması

Çizelge 2.2.4.1. Rekreasyonun sınıflandırılması (Karak c k, 2005)

Amaçlarına Göre	Çeşitli Kriterlere Göre	�zel İŐlevlerine Göre
Dinlenmek; bedenen ve ruhen tamamen dinlenmek	Yaşa göre; genç, yetiŐkin vb.	Ticari rekreasyon; katılımın para ile olduğu aktiviteler
Kültürel; tarihi eser ve müze ziyareti	Katılım sayısına göre; bireysel, grup veya ailesi	Sosyal rekreasyon; insanların bir araya gelerek yaptıkları aktiviteler
Toplumsal; toplumsal ilişkiler kurmak	Zamana göre; yaz, kıŐ, günlük veya haftalık vb.	Uluslararası rekreasyon; uluslararası etkinliklere katılmak
Sportif; seyirci veya aktif spor yaparak	Mek�na göre; açık veya kapalı	Estetik rekreasyonu; sanat olaylarını izlemek veya ünlü müzik yapıtlarını dinlemek
Turizm; başka mek�nlara seyahat etmek	Sosyolojik içeriğine göre; lüks veya geleneksel	Fiziksel rekreasyon; sportif aktiviteler
Sanatsal; sanatın bazı dallarını yapmak veya ilgilenmek	Sanatsal içeriğine göre	Orman rekreasyonu; piknik, balık avcılığı veya trekking

2.2.5. Rekreasyonun Birey Üzerindeki Etkileri

Dünyada uzun ömürlü ve sağlıklı insanların yoğun bulunduğu üç farklı toplum olduğu ve bu tarz insanların ortak özelliklerinin; stresten oldukça uzak, doğal besinlerle beslenen ve hareketli bir hayat anlayışı olan toplumlar olduğu ifade edilmiştir.

Buna dayanarak, rekreasyonun insan üzerine etkileri;

1. Fiziksel ve ruhsal sağlığın gelişmesi,
2. İnsanların sosyalleşmesi,
3. Kişisel beceri ve yeteneklerin gelişmesi,
4. Rekreatif faaliyetlerde yaratıcılık gücünün geliştirilmesi,
5. Çalışma başarısı ve iş verimini artırması,
6. İnsana mutluluk ve huzur vermesi,
7. Toplumsal dayanışma ve bütünleşmeyi sağlaması,

8. Demokratik toplumun yaratılmasında imkân sağlaması, şeklinde açıklanmıştır (Zorba, 2004).

2.2.6. Kişisel ve Toplumsal Yönden Rekreasyona Duyulan İhtiyacın Nedenleri

Rekreasyona duyulan ihtiyaçların, rekreasyon faaliyetlerinin kişisel ve toplumsal olarak sağladığı faydalardan ileri geldiği belirtilmiş, kişisel yönden; fiziksel sağlık gelişiminin yaratılması, ruh sağlığının kazandırılması, insanı sosyalleştirmesi, yaratıcılık, kişisel beceri ve yeteneğini geliştirmesi, çalışma başarısı ve iş verimine etkisi, ekonomik hareketlilik, insanı mutlu etmesi olarak belirtildiği gibi toplumsal yönden ise; toplumsal dayanışma ve bütünleşmeyi sağlaması, demokratik toplum yaratılması gibi rekreasyona duyulan ihtiyacın nedenlerinden bazılarını oluşturduğu ifade edilmiştir (Karaküçük, 2001).

2.2.7. Rekreasyon ile İlgili Araştırmalar

Türkiye’deki boş zaman kavramı ile ilgili çalışmaların ilki Abadan (1961) tarafından “Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Faaliyetleri” adlı çalışmayla gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinden oluşan 426 kişilik bir örneklem grubu üzerinde yaptığı incelemede, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme biçimleri ve eğilimlerini ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin boş zamanlarını daha çok pasif veya yumuşak etkinliklerle doldurduklarını, ancak aktif veya sert etkinliklerle de uğraşmak eğiliminde olduklarını da belirtmiştir. Türkiye’de rekreasyonla ilgili birçok bildirinin sunulduğu ilk “Boş Zamanları Değerlendirme” semineri 7-11 Nisan 1964 yılında İstanbul Halk Sağlığı Eğitim Komitesi tarafından İstanbul’da düzenlenmiştir. Bu seminerdeki temel düşünce, Tör (1966) tarafından “Boş zamanları değerli kullanmanın sadece eğlenmek ve zaman öldürmek değil, daha kaliteli, aktif ve yararlı yurttaşlar yetiştirmek, geniş bir eğitim seferberliği yapmak, kısaca boş zamanları millet ölçüsünde organize etmektir” şeklinde özetlenmiştir. Yüksek Öğrenim Kredi Yurtlar Kurumu, 1965 yılında 6 ilde 21 yurtta kalan 5540 öğrenci ile boş zamanlarını nasıl geçirdiklerini ve yurt sorunlarını belirlemek üzere bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma, 1967 yılında “Kurum Yurtlarında Barınan Öğrencilerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Anketi Sonuçları” ismiyle yayınlanmıştır. Araştırma, öğrencilerin boş zamanlarını en çok sinema, tiyatro, konser ve maça gitmek (%37,3 oranında), okuma (%36 oranında), sokaklarda gezinti yapmak (%7,4 oranında) ve kahvehanelere gitmek (%2,9 oranında) şeklinde değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler, imkân elde ettiklerinde spor, müzik gibi aktif faaliyetlerle, sosyal etkinliklere katılma isteklerinin olduğu da araştırmada belirtmiştir.

Kılbaş (1994), “Gençlik ve Boş Zamanları Değerlendirme” adlı çalışmasında Ankara İli Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan gençlik merkezlerine devam eden 225 üyeye anket uygulaması yapmış ve elde edilen bulgulara göre, bu merkezlere devam eden insanların çoğunluğunun 12-17 yaş grubundan oluştuğunu tespit etmiştir. Yüksek gelir düzeyine sahip olduklarını ve izcilik ve halk oyunları gibi etkinliklerde yoğunlaştıklarını ortaya koymuştur.

Gözaydın ve arkadaşlarının (2006) yaptığı çalışmada, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine 16 hafta boyunca; 40 dakika aktif katılımı 60 saat dans, her öğrenci ile 10 dakika aktif çalışılan 58 saat tenis uygulaması, 10 dakika aktif bire bir katılımın olduğu 62 saat yüzme uygulamaları yapılmıştır. Bu uygulamalar sonucunda etkinliklerin çocuğun sosyal gelişimine olumlu yönde etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Bilgen'e (1989) göre ABD'de ders dışı etkinliklerin amacının; çocuğun tam potansiyelini kullanabileceği bir eğitim ortamı ve iklim içerisinde, sadece 'kitap kurdu' olarak mutlu olamayacağı ve gerçek hayata ayak uyduramayacağı düşüncesiyle yetiştirilmesine katkıda bulunmak olarak belirtilmiştir. Yaygın spor faaliyetlerinin, müzik, resim, tiyatro, halk oyunları, çevre etkinlikleri, bilimsel çalışmalar gibi birçok aktivite olduğu ifade edilmiş, ayrıca rekreatif etkinliklerle boş zaman değerlendirilmesinin psikolojik sorun giderilmesinde de önemli rolü olduğu belirtilmiştir (Karagün, 2008).

New Jersey kırsalında 1988-1989 ve 1990-1991 yıllarında okullarda atletizm ve eğitsel etkinliklere katılım ve olanaklarına ilişkin yapılan araştırmada, eğitsel etkinliklere katılmanın, akademik başarıyı garantilemese de etkinliklerin olumlu sonuçlarının öğrencilerin amaçlı yönetilmesi durumunda iyi bir örnek oluşturulduğu bildirilmiştir (Ponessa, 1992).

Steptoe ve arkadaşları (1989), kaygılı yetişkinlerde; kaygı durumu ve algılanan başa çıkma becerisi üzerinde egzersiz eğitiminin etkisini araştırmışlar ve egzersizin kaygılı yetişkinlerin kaygı düzeylerinin azaltılmasında yardımcı olduğunu bulmuşlardır.

Yine yapılan çalışmalarda, fiziksel egzersizin sosyal fobi üzerinde psikolojik faydalarının olduğunu, özellikle egzersizin anksiyete, depresyon ve stresi azalttığı; özsaygı ve benlik kavramı puanlarını arttırdığı belirtilmiştir (Tekin ve ark., 2002; Karagün, 2008).

Tuzcuoğulları (2002), oyun atletizminin, çocuğun kendine güvenmesi ve sosyalleşmesini hızlandırma işlevleri olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Wang ve Biddle'da (2001), fiziksel aktivitelerin insanların sağlığı için önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Düzenli katılımın, insanın fiziksel, sosyal ve psikolojik varlığına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Dinçer (1992), müzik çalışmalarının; birbirine karşı saygılı olma ve işbirliği gibi

kazandırdığı iyi alışkanlıkların olduğunu belirtmiştir. Gönen ve Uyar Dalkılıç'a (2003) göre, eğitimde drama bireyin; özgüven duygusunun gelişmesini, bilişsel, dil, motor ve sosyal açıdan gelişmesini, kendini ifade edebilmesini, eğitim ve öğretimde aktif rol almasını, sorumluluk duygusunun gelişmesini, yaratıcı olmasını ve farklı görüş açalarına sahip olmasını, eleştirmeyi, tartışmayı öğrenmesini sağladığı da belirtilmiştir.

Gökçe (2004) ise, kaygı durumları ile baş etmek için egzersiz, spor ve sosyal kültürel etkinliklere katılımın gerek yurtdışı gerekse Türkiye'de yapılan çalışmalarda önerildiğini belirtmiştir.

Bayrakçı (2005), Japonya eğitim sisteminin en önemli özelliğinin; sadece okullardaki ve üniversitelerdeki örgün eğitim ile sınırlı kalmayıp, evde ve sosyal yaşamda da devam ettiği, ayrıca bununla ilişkili olarak Yaşam Boyu Öğrenme (Lifelong Learning) anlayışının eğitim sistemi ve sosyal yaşamda da önemli bir yer tuttuğunu ifade etmiştir. Buna göre de okul eğitimi tamamlayan bir Japon, tamamen sistem dışına atılmamakta, çeşitli sosyal ve kültürel faaliyetlerle öğrenimini devam ettirdiğini ifade etmiştir.

2.3. Rekreasyon ve Boş Zaman İlişkisi

Kılbaş'ın (2004) aktardığına göre Shaw, rekreasyon kavramının, boş zaman kavramına göre daha dar kapsamlı olduğu, etkinliklere katılma anlamında da alındığında, bazı kuramcıların, rekreasyonu öznel bir durum olarak kavramlaştırdıklarını ifade etmiştir.

Aynı zamanda Kılbaş'ın (2004), Bucher ve Bucher'ın 1974 yılında yaptıkları çalışmalara dayanarak; boş zaman ve rekreasyonun aynı anlama gelmeyen iki kavram olduğunu, boş zamanın kişinin çalışmadığı, yaşam zorunluluklarının ve biçimsel görevlerinin dışında kalan ve kendi isteği yönünde harcayabileceği zaman olduğunu belirtmiştir. Rekreasyonun ise, bu boş zamanların diliminde yapılan etkinliklerle ilgili olan iki kavramın uygulamadaki karşılığı olarak geliştirilerek kullanılması olduğunu belirtmiştir.

2.4. Rekreasyon ve Spor İlişkisi

Sporun, rekreasyonun en kapsamlı, çeşitli ve ilgi çeken alanlarından birini oluşturduğu, spor ve rekreasyonun karşılıklı olarak birbirlerini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Spor insanların rekreatif gereksinimlerini karşılamada önemli bir hareket alanı sağlarken, rekreasyon alanında sporun toplumsal yaygınlaşmasında ve sportif başarılar elde edilmesinde önemli roller üstlendiği ifade edilmiştir (Şahin, 1997). Rekreatif bir etkinlik olarak spora ilginin artması ile çeşitli toplumsal kurumların bu konuda organizasyonlar yapmaya yönelmesine neden olmuştur. Sporun yeni çeşitlerinin tanıtılması ve yaygınlaşmasına katkıda bulunurken diğer yandan ortak ilgi ve heyecanların paylaşıldığı ortamlar yaratarak insanlara hoşgörü, sosyal ilişkilerde uyum sağlama olanağı sağlamıştır (Hazar, 2003).

Koçan (2007) ise, çevresine ve sağlığına duyarlı, kendini yeniden üretmek isteyen insanlar için spor faaliyetlerinin en önemli etmen olduğunu vurgulayarak, sporun gittikçe gelişen ve büyüyen bir sektör olarak yapıldığı bölgelerde doğal çevre değerlerine ve kültürel yaşam tarzına saygılı bütünleşmesi ile ekonomik açıdan da olumlu etkiler meydana getirdiğini ifade etmiştir. Orhun ve Sayın'ın (1991) yaptığı araştırmada ise, boş zamanların değerlendirilmesi etkinlikleri üzerine yapılan araştırmalarda spor tercih eden insanların diğer etkinlik alanlarından daha fazla olduğunu ifade etmiştir.

2.5. Kaygı

Özgül (2003) kaygıyı, bireylerin sebebini bilmediği, ama tehlikeli ve tehdit edici olarak kabul ettiği olaylar karşısında duyduğu huzursuzluk, bir çeşit korku hissi olarak tanımlamaktadır. Malmö (1975) kaygıyı, insanın işini gücünü yapamayacak kadar ve tıbbi yardım arayacak derecede ciddi bir gerilim durumu içinde olması olarak tanımlamıştır. Cüceloğlu (2006) ise kaygının üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma gibi heyecanlardan birini veya çoğunu içerebildiğini de belirtmektedir. Çevik (1993) ise kaygıyı, kişi tarafından bilinmeyen, belli olmayan, objesiz tehlikelere karşı verilen heyecansal bir tepki, bireyin kendi varlığı için gerekli olan değerlerin, tehdit edilmesi halinin yaşandığı doğal içsel bir durum olarak açıklamıştır. Psikologlar, korku ve kaygı arasındaki benzerliklere dayanarak, korku sırasında ortaya çıkan fizyolojik belirtilerin kaygı anında da ortaya çıkabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu iddialar da deneysel gözlemlerle desteklenmiştir.

Kaygı ile korku genellikle birbirine karıştırılmakla beraber aralarındaki en önemli fark korku, bilinçli olarak tanınan, belli bir tehlike (genel olarak dış baskı veya tehlike) karşısında ortaya çıkan heyecansal tepki olarak tanımlanır. “Ben arıdan korkarım” örneğinde olduğu gibi korkunun kaynağının bilindiği belirtilmiştir (Işık, 1996).

Ayrıca psikologlar, korkuyla kaygı arasında kaynak, şiddet ve süre gibi üç önemli farkın bulunduğunu söylemişlerdir. Cüceloğlu (2006), korkunun kaynağının bilinen bir nesne veya durum iken, kaygının kaynağının bilinmeyen bir durum olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca ona göre korku, kaygıdan daha şiddetlidir; korku daha kısa sürelidir, kaygının ise uzun süre devam ettiğini ifade etmiştir.

Konter (1996), kaygının başarılı bir şekilde yönetildiğinde, dikkat, esneklik ve koordinasyonu geliştirdiğini belirtmiştir. Dikkate dayalı becerilerin, sporcuları negatif düşüncelere odaklanmadan uzak tuttuğunu da ifade etmiştir. Örneğin; hakemlerin çaldığı düdükle aynı düşüncede olmayan birçok sporcunun bu durumda öfkeyle karşılık verdiğini, bu tür durumlara sporcunun ne kadar öfkeyle karşılık vereceği ve onların kişilik olarak öfkelenmeye yatkınlıkları ve kaygıyla ilişkili olduğunu da belirtmiştir. İnsanın temel duygulardan biri olarak kabul edilen kaygı; tehlikeler karşısında uyum sağlayıcı bir duygu durumu olarak açıklanmıştır. Spielberger (1980) yaptığı çalışmalar sonucunda, iki faktörlü kaygı kavramının temelini oluşturarak, “durumluk” ve “sürekli” kavramlarını ortaya koymuştur.

2.5.1. Kaygı Türleri

2.5.1.1. Durumluk Kaygı

Öner (1994) yaptığı çalışmada durumluk kaygıyı, bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği subjektif korku olarak tanımlamıştır. Otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu; terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleri olarak ifade etmiştir. Durumluk kaygı seviyesinde yükselme stresin yoğun olduğu zamanlar, durumluk kaygı seviyesinde düşme stres ortadan kalktığı zamanlarda meydana geldiğini söylemiştir. Horvardoğlu (2002) ise kaygı ile depresyon arasındaki bağlantıyı inceleyen bazı araştırmacıların bulgularına bakarak; durumluk kaygının geçici bir durum olduğunu ve ortamın özel

koşullarından etkilendiğini; sürekli kaygının ise, kişilik özelliğine yatkın olarak, kaygı algısı ve depresyonla daha ilişkili olduğunu belirtmiştir.

2.5.1.2. Sürekli Kaygı

Sürekli kaygı, “trait anxiety” stres yaratan durumların tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılanması ve bu tehditlere karşı durumluk duygusal reaksiyonların frekansın ve yoğunluğunun artması ve süreklilik kazanması olarak tanımlanmıştır (Öner, 1994). Sürekli kaygının, durumluk kaygıya oranla durağan ve sürekli olmakla beraber şiddeti ve süresinin kişilik yapısına göre değiştiği de ifade edilmiştir. Köknel (1989), kişilik yapısının kaygıya yatkın olması, sürekli kaygı düzeyini etkilediği ve insanların sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olmasının, tehdit eden, tehlikeli durumun algılanmasını, anlaşılmasını, yorumlanmasını ve tek sözcükle değerlendirilmesini değiştirdiğini belirtmiştir.

2.6. Kaygı ve Öğrenme

Topçu (1986), kaygı ile öğrenme arasındaki ilişki, güdülenme ve başarısı arasındaki ilişkiye benzediğini söylemektedir. Öğrenilen malzeme basit, kolay ise yüksek kaygı öğrenmeyi çabuklaştırırken, öğrenilen malzeme karmaşık ve zor ise, yüksek kaygının öğrenmeyi zorlaştırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin yeteneklerini dikkate alarak yapılan çalışmalarda, ortalama okul yeteneğine sahip fakat kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin, kaygı düzeyi yüksek öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Topçu (1986), üniversitenin birinci sınıfında aldıkları kötü notlar nedeniyle öğrenimi tehlikeye girmiş kaygılı öğrenciler üzerinde yaptığı bir araştırmada, bu öğrencilerden bir bölümünü bir danışma programına katmış, dönem sonunda bakıldığında danışmaya katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre, notlarını büyük ölçüde düzelttiklerini tespit etmiştir.

2.7. Kaygı Bozuklukları

Kaygı bozukluğu, bireyde en az altı ay süreyle, hemen her gün anksiyete ve endişeli beklenti, huzursuzluk, çabuk yorulma, gerginlik, yoğunlaşma güçlüğü gibi belirtilerle devam eden, toplumsal ve mesleki işlevselliği bozan bir durum olarak tanımlanmıştır. İnsanlar arasındaki yaygınlığı % 3-8 arasında değişmekle beraber kadınlarda sıklığı iki kat fazla

görüldüğü vurgulanmıştır. Yaygın ve yoğun bir anksiyete, huzursuzluk, titreme, baş ağrısı, terleme, çarpıntı, mide yanmaları, boğulma hissi, endişeli beklenti gibi belirtiler ön planda olduğu gibi, hastaların çoğu bedensel belirtiler nedeniyle psikiyatri dışı hekimlere başvurdukları, çoğu zaman yanlış tanındıkları belirtilmiştir. Sıklıkla başlangıçta hayat zorluklarıyla karşılaştıkları gibi streslerle karşılaştıkça alevlenme gösterdiği, tedavi süresinin ise en az 6-12 ay sürmesi gerektiği ifade edilmiştir (Kurt, 2006).

Son yılların en önemli bulgularından biri, kaygının uykusuzluktaki rolüdür. Araştırmalar, “uykusuz bir gece”nin ana nedenlerinden birinin kaygı olduğunu belirtmiştir. Talis (2003) uyku düzensizliğini, insanı sağlıklı tutan kimyasalların kırılğan dengesini bozmakla beraber hormon düzeylerindeki değişmeye bağlı olarak, ciddi hastalıklara yakalanma riskini de artırdığını ifade etmiştir. Guyton ve Hall (1996) uzun süren uyanıklık, genellikle zihin ilerleyici bir işlev bozukluğunu ve hatta bazen sinir sisteminin anormal davranış özelliklerini beraberinde getirdiğini belirtmiştir. İnsanın yaşamını sürdürebilmesi, çevreye uyum gösterebilmesi ve belirli görevleri yerine getirmesinde itici güç rolü oynaması bakımından bir dereceye kadar sağlıklı olan kaygı duygusu, kişinin işlevselliğini bozmaya başladığı noktadan itibaren sorun olmaya başladığını ifade etmiştir.

Kaygı duygusu; kişinin mesleki ve ailevi yaşantısını etkilemeye başlamışsa, kişiler arası ilişkilerinde zorluklar oluşturuyorsa, gün içinde çok sık karşısına çıkıyor ve günün büyük bölümünü kapsıyorsa, bu duygulanımının kontrol edemiyor ve başa çıkamıyorsa, en az 6 ay bu durumu yaşıyorsa, sorunun psikiyatrik olma olasılığı yüksek olarak tanımlanmıştır (Sheehan, 1999).

Kaygı belirtileri:

1. Huzursuzluk, gerginlik, tedirginlik
2. Sıkıntı, daralma
3. Çabuk yorulma
4. Uyku bozuklukları

5. Kolay irkilme, tetikte olma

6. Dikkatini toplayamama ve bir konu üzerinde yoğunlaşamama

Belirtilerin kaygıyla ilişkisi olduğu gözlemlendiğinde ve sorunun psikolojik olabileceği düşünüldüğünde, yapılması gereken şeyin psikiyatri uzmanına danışılması gerektiği belirtilmiş, kaygı bozukluklarını, psikoterapi ve ilaç tedavisi ile düzeltilebildiği gibi ilaç tedavisi en az 6 ya da daha uzun sürebileceği de ifade edilmiştir (Sheehan, 1999).

2.8. Sınav Kaygısı

Kutlu ve Bozkurt'un (2003) yaptığı araştırmada sınav kaygısının, yetersiz ders çalışma tekniklerini, aşırı fizyolojik tepkileri ve sınavla ilişkili olmayan düşünceleri kapsayan, okul ve sınavlardaki başarıya etki eden davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır. Sınav kaygısı yaşayan öğrencinin sınav stresi ile ilgili olarak mide bulantısı, baş ağrısı, kalp atışlarında artış gibi fizyolojik belirtiler, konsantrasyon bozukluğu, hiçbir şey düşünememe ve sınavdan kaçma isteği gibi zihinsel belirtiler gösterdiğini de ifade etmiştir. Sınav kaygısı, aynı zamanda öğrencinin sınav anında potansiyelini kullanamaması olarak da ifade edilmiştir (Kurt, 2006). Sınavların, ergenlerin yaşamında önemli bir stres kaynağı olduğu belirtilmektedir. Dünyanın çoğu yerinde olduğu gibi Türkiye'de de, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde öğrencilerin, birçok sınava girmek zorunda olduğu bilinir. Sınavlar belli bir eğitimi tamamlamak için gerekli olduğu kadar, zaman zaman da bir eğitime başlamak için atlanması gereken bir aşama olarak ifade edilir. Bunun yanı sıra sınavda gösterilecek performans, ileride alınacak eğitim derecesini ya da olası işkollarının çeşidini ve kalitesini belirlediği söylenmiştir (Kurt, 2006). Örneğin, üniversiteyi dereceyle bitirmiş bir öğrenci ile sadece mezun olmasına yetecek kadar puan toplamış bir öğrenci arasında, iş ve yüksek lisans başvurularında değerlendirilme açısından bir farklılık olması muhtemel olarak belirtilmiştir (Peleg ve Klingman, 2002). Semerci (2007) bu durumun, tüm öğrenciler tarafından bilindiğini, bu nedenle sınavlar her zaman kaygı uyandırıcı ve öğrencilerin çoğunun kendilerini çok stresli ve uyarılmış olarak hissettiklerini ifade etmiştir. Sınav kaygısının, Türkiye'de toplumun büyük bir bölümünü ilgilendirdiği bildirilmiştir. Her yıl üç milyon dolayında öğrenci lise ve üniversite sınavına girmektedir. Bu sınavlara hazırlığın en az iki

yıllık bir süreyi aldığını düşünülürse her altı milyon aileden tahminen 18-24 milyon kişinin doğrudan ya da dolaylı olarak sınav ve sınav kaygısının doğurduğu sonuçlardan etkilendiği belirtilmiştir (Özcan, 2009).

Maviş ve Saygın (2004) ise, kaygının yol açtığı kontrol dışı duyguların, olumsuz durumlarla işbirliği içine girmesinden dolayı kaygılı öğrencinin ders çalışmak istese de, yetersizlik duygusu ile çalışmadığını veya çok çalışsa da sınavda bilgilerini hatırlayamadığını, yanlışlar yaptığı belirtmiştir. Bu olumsuz durumların tekrarlanacağı düşüncesi öğrencinin zihninde yer ederek sınav kaygısı yaşamasına neden olduğu da ifade edilmiştir. Kurt (2006), sınav kaygısının en büyük etkisinin dikkat üzerine olduğunu, sınav öncesinde ve sınav esnasında tamamen sınav üzerine yoğunlaşması gereken dikkatin, kişinin kendi düşünceleri ve sınavın olabilecek olumsuz sonuçları nedeniyle dağılmakta olduğu ve dolayısıyla kişinin performansını düşürdüğünü de ifade etmiştir.

2.9. Sınav Kaygısının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Sınav kaygısı eğitim başarısı üzerindeki en ciddi engel olarak tanımlanmıştır. Yapılan birçok çalışmada, sınav kaygısının bireyin sınav performansını düşürdüğü, kaygı yaşayan öğrencinin ders çalışmak istediği fakat bir süre sonra kendisini uyumaktan veya ders dışı faaliyetlerin etkisinden alıkoyamadığı ifade edilmiştir. Kedisini yetersiz hissettiği için çalışmak istememekle beraber, bazen de çok çalıştığı halde sınavda öğrendiklerini bir türlü hatırlayamadığından söz edilir. Ayrıca soruların cevaplarını bildiği halde olmadık yanlışlıklar yapabileceği, bu davranış biçimlerini sürekli yaşayan birey gerçek sınavda bu durumları yaşayacağını düşündüğünden kendisi için artık sınavın kaygıyı artıran bir faktör haline geldiği belirtilmiştir (Kurt, 2006).

Baltaş ve Baltaş'ın (1998) Türkiye'de üniversite giriş sınavlarına hazırlanan 4711 öğrenci üzerinde yaptıkları bir araştırmada, öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, ameliyat olacak hastaların kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yörükoğlu (2007), gençlerin sürekli veya bazen yaşadıklarını bildirdikleri kaygı ve korku gibi duyguların birlikte ele alındığında ilk sıraya girenleri şöyle sıralamıştır: Hayvan korkusu, dünya savaşı korkusu, üniversiteye girme kaygısı, meslek seçimi kaygısı, yıkıcı ve öldürü-

cü teknoloji kaygısı, amaçlarını gerçekleştirememeye kaygısı, iş bulma kaygısı, eş seçmeyle ilgili kaygı olduğunu tespit etmiştir. Bu kaygıların da öğrencilerin yüzde 55-58' inde belirtildiğini vurgulamıştır.

2.10. Sınav Kaygısının Nedenleri

Öğrencilerin çoğunun, sınavı kişiliklerini ölçen bir test olarak algıladığı fakat okullarda yapılan birçok sınav gibi üniversite sınavının da kesinlikle kişilik testi değil, bilgi sınavı olduğu ifade edilmektedir. Ama nedense, sınavda başarısız olma düşüncesinin bir tehdit gibi algılanmasının, kaygı düzeyini artırdığı da belirtilmektedir (Kurt, 2006).

Kurt (2006), sınav kaygısının nedenlerini alt başlıklar altında şu şekilde sıralamıştır:

Genetik faktörler ya da eğilim: Öğrencinin, ailesi içindeki bireylerde kaygı durumu olan bir yakını varsa, bu kaygının genetik olabileceği belirtilmiştir.

Aile içinde verilen yanlış eğitim: Sürekli baskıcı veya tamamen bağımsız bırakılmış bir aile içi eğitiminde ardında kaygıları ardından getirdiği söylenir. Çocuk, aşırı disiplinli bir ailede yetişiyorsa sınav sonucunun kötü gelecek olmasından değil, ailenin tepkisinin ne olacağını bilmediğinden dolayı endişe duyabileceği belirtilmiştir.

Bireydeki iç çatışmalar: Çocuğun beklentilerinin ailenin beklentilerine uymamasının sınav kaygısına neden olacağı; örneğin konservatuar okumak isteyen ve üniversite sınavına hazırlanan bir öğrencinin, ailesinin “kesinlikle işletme kazanacaksın” gibi baskılarından dolayı yoğun sınav kaygısına maruz kalabileceği de ifade edilmiştir.

Öğrenilmiş tepki olarak kaygı: Sınav kaygısının otomatik olarak verilen bir tepki olabileceği de belirtilmiştir. Örneğin herhangi bir nedenden dolayı bir gıdadan tiksinen kişi ne zaman o gıdayı görse midesinin bulanmaya başlaması gibi öğrencinin de sınavdan önce bedensel rahatsızlıklar oluşuyorsa (mide bulantısı, baş ağrısı vb.) bu kaygının da, öğrenilmiş kaygı olabileceği ifade edilmiştir.

2.11. Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma

Sınav kaygısının yarattığı olumsuz etkilerle başa çıkmak için araştırmacıların, çeşitli teknikler geliştirdikleri, sınav kaygısıyla başa çıkmayı sağlamak için önerilen yöntemlerin, stresle başa çıkmayı sağlayan yöntemler ile benzerlik gösterdiği ifade edilmiştir. Çünkü sınav, bir stres kaynağı olarak düşünülmekte; fizyolojik, bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkiler oluşturduğu belirtilmektedir (Şahin, 1995).

Semerci'ye (2007) göre temel olarak baş edilmesi gereken üç çeşit faktör vardır. Birincisi, kişide rahatsızlık yaratan ve vücut tarafından ortaya çıkarılan, çoğunlukla fizyolojik belirtiler olarak tanımlanır. Bunların kontrol edilemeyen kaygı sonucu ortaya çıkabileceği belirtilmiştir. Bir kaza, bir yakının rahatsızlığı buna örnek olabilir. İkincisi, kontrol edilebilen kaygı faktörleridir. Bu faktörler örneğin ders çalışma zamanının planlanması gibi üzerinde insanın etkisinin olabildiği ve değiştirebileceği belirtilir. Üçüncü grup ise aslında tek başına kaygı uyandırmayan, ancak kişinin o şekilde yorumlaması sonucu insanları kaygılandıran faktörler olduğu söylenmektedir. Sınav, buna iyi bir örnek teşkil edebildiği gibi sınava girmek tek başına kaygı uyandıran bir durum olmadığı belirtilir. Üniversite mezunu ve işini severek yapan birisinin hiçbir beklentisi olmadan üniversite sınavına giren diğer insanla, iyi bir hayat kurmasının tek yolunun iyi bir üniversitede okumak olduğunu düşünen lise son sınıf öğrencisi bu sınava giren bir kişi olarak düşünüldüğünde; aradaki farkın aslında kaygının tüm kaynağının kaygı uyandıran durumun nasıl yorumlandığıyla ilgili olduğu belirtilmiştir (Şahin, 1995). Kontrol edilemeyen kaygı faktörleri için duygu odaklı baş etme stratejileri kullanılabileceği söylenmiş, bunlar arasında nefes egzersizleri ve gevşeme egzersizlerinin de olduğu belirtilmiştir. Nefes egzersizi yapılırken en yüksek performansı alabilmek için diyafram nefes tekniğinin kullanılması gerektiği, rahat bir biçimde oturulduğundan ya da ayakta durulduğundan emin olunup bir el göğse, bir el de midenin üzerine konulacağı söylenir. Eğer doğru nefes alındıysa midenin şiştiği hissedilir. Göğüs de mide kadar şişmese bile daha az şişecek ve mideden sonra yukarı doğru hareket edeceği belirtilir. Nefes birkaç saniye tutularak egzersize devam edilir. Daha sonra nefes ağızdan üfler gibi yavaş bir biçimde dışarı verilir. Nefes tamamen boşaltıldığında karın boşluğunun ve ciğerlerin rahatlamasına izin verilir. Omuzlar rahat bir biçimde bırakılır ve nefes alıp vermeye beş dakika kadar devam edilir. Bu egzersiz, günün değişik zamanların-

da üç-dört kez tekrarlanabilir. Kişiler kendilerini gergin hissettiklerinde, sınav ya da sunum öncesinde, hazırlanırken veya çalışırken derin nefes alıp vermeyi bu şekilde kullanabilecekleri belirtilmiştir (Tallis, 2003). Gevşeme egzersizlerin amacı, stres ve kaygı durumlarında organizmanın sempatik sistem tepkisinin durdurulup parasempatik sistemin harekete geçirilmesini sağlamak olduğu ifade edilmektedir.

Stres ve kaygıyla basa çıkmada kullanılan bazı gevşeme teknikleri:

1. Progressif gevşeme (aşamalı gevşeme): Bu gevşeme tekniğini, Edmunal Jacobsen ilk kez 1938'de tanımlamıştır. Kas gruplarının aşamalı bir şekilde gevşetilmesini öngörerek, kasların önce istemli bir şekilde gerilmesi, daha sonra da gevşetilmesi suretiyle bedenin gerginlik ve gevşeklik arasındaki ayırımı öğrenmesi ile sağlandığı kasların gerilip gevşetilmesi, baş bölgesinden ayaklara kadar aşamalı olarak yapıldığı ifade edilir.

2. Otojenik gevşeme: Schultz ve Luthe (1969) tarafından geliştirilmiş olan bu teknik, rahatlık durumundaki bedensel özellikleri belirten standart cümlelerin tekrarlanmasıyla uygulandığı söylenmiş, böylece vücuttaki kasların kademeli olarak düşünme suretiyle gevşetilmesinin sağlandığı belirtilmiştir.

3. Biofeedback: Bedenin gevşeme tepkisinin deri yüzeyine bağlanan elektroskoplarla kişiye gönderilmesinin sağlandığı söylenir. Böylece bireyin gerginlik durumlarında yaşadığı fizyolojik tepkilerin farkında olmasıyla, bu tepkileri istediği şekilde kontrol etmesini ve gevşemek için neler yapması gerektiğini öğrenmesinin sağlandığı belirtilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1987).

2.12. Sınav Kaygısı Konusunda Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

1104 ilkokul öğrencisi üzerinde beş yıl süren uzunlamasına araştırmada, sınav kaygı skorları ile deneklerin üst sınıflara ilerlemesini sağlayan akademik performans skorları arasında negatif ilişki elde edilirken, ilerleyen yıllar ile birlikte sınav kaygı skorlarının artması zihinsel ve akademik performansı düşürdüğü saptanmıştır (Hill ve Sarason, 1966).

Hill ve Eaton (1977), 60 ilkokul öğrencisini düşük, orta, yüksek sınav kaygı düzeylerine göre iki değerlendirme koşulu altında basit aritmetik problemlerini (toplama işlemi-

ne dayanan) çözmeleri istendiği bir deneysel çalışma düzeni oluşturmuştur. Birinci değerlendirme koşulu olan karışık koşul grubu 3/2 başarılı, 3/1 başarısız öğrencilerden oluşurken, problemlerin ancak 3/2 sini tamamlayabilecekleri kısıtlı zaman verilerek hem başarı dürtüsü hem de başarısızlık güdüsü oluşturulması amaçlanmıştır. Başarılı koşul grubu ise yalnız başarılı öğrencilerden oluşturulurken, grup deneklerine tüm problemleri çözebilecekleri kadar yeterli süre verilerek başarı dürtüsü oluşturulmak istenmiştir. Müdahale sonuçlarında; karışık koşul grubundaki yüksek sınav kaygılı deneklerin problemi tamamlama süreleri, problemi yanlış çözme oranları, kopyaya yönelme eğilimleri, düşük sınav kaygılı deneklere göre yüksek, karışık grubun performans düzeyi ise başarılı grubun performans düzeyine göre düşük olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları; yüksek sınav kaygılı çocukların performans düzeyinin düşük olması öğrenme koşullarından çok dürtüsel (motivasyonel) güçlüklerle dayandığını desteklemiştir (akt. Kayapınar, 2006).

Rocklin ve Thompson (1985), soru maddelerinin güçlüğü, sınav kaygı düzeyi, soru maddelerinde başarı geribildirimi arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya koymayı amaçladıkları araştırmada, düşük sınav kaygılı öğrencilerin; zor testlerde en başarılı; orta sınav kaygılı öğrencilerin kolay testlerde en başarılı olduğunu; ancak yüksek sınav kaygılı öğrencilerin her iki testte de en başarısız olduğunu belirlemişlerdir (Cülen, 1993). Togo ve arkadaşlarının (2006) yaptıkları çalışmada; 11-14 yaş grubu erkek öğrencilerin, serbest zamanlarında yaptıkları basketbol aktivitesinin kişilik ve benlik yapıları üzerine etkilerine bakmışlar ve basketbol çalışmalarının kişilik gelişimine olumlu etkisi olduğunu bulmuşlardır (akt. Karagün, 2008).

Diğer yandan, yüksek sınav kaygılı bireylerin hatırlama sorununun olduğu, cevapları evde hazırlanabilecek bir sınavda düşük sınav kaygılı bireylere göre daha başarısız oldukları görülmüştür. Araştırma sonucunda yüksek sınav kaygısı olan bireylerin probleminin, sadece bilgiyi sınav sırasında hatırlayamama veya düzenleyememe değil, bundan önce bilginin yetersiz öğrenildiğini ifade etmişlerdir (akt. Erkan, 1980). Rekreatif etkinlik ve bazı branşlarının (dans, yaratıcı drama, müzik gibi etkinliklerin) benlik saygısı ve kaygı üzerinde etkilerini değerlendiren çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür (Steptoe ve ark., 1989; Aktop ve Erman, 2002; Köksal ve ark., 2006; Togo ve ark., 2006; Karagün, 2008).

Desiderato ve Koskinen (1969) yaptıkları bir araştırmada; yüksek düzeyde geriletici kaygıya sahip bireylerin yetersiz çalışma alışkanlıklarına, yüksek düzeyde kolaylaştırıcı kaygıya sahip bireylerin ise daha etkili çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu saptamışlardır. Lusk (1983) ise yüksek sınav kaygısı olan bireylerin, içsel denetim odağına sahip iseler sınavda daha yüksek not aldıklarını, buna karşılık düşük sınav kaygılı bireylerin dıştan denetimli iseler, daha düşük not aldıklarını saptamıştır (akt. Erkan, 1980).

Egzersiz stres üzerinde de olumlu etkileri olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulunduğu belirtilmektedir. Kaygı durumları ile baş etmek için egzersiz, spor ve sosyal kültürel etkinliklere katılımın gerek yurt dışı (Stephoe ve ark., 1989; Bond ve ark., 2002) gerekse ülkemizde yapılan çalışmalarda önerildiği görülmüştür (Gökçe, 2004; Karagün, 2008).

2.13. Sınav Kaygısı Konusunda Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

İzmir ilinde sınav kaygısının sınav başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırma sonuçlarında; sınav kaygısı ile sınav başarısı arasında olumsuz bir ilişki olduğu ve kaygının artmasıyla başarının da düştüğü belirlenmiştir (Tuğlacı, 1990; Kısa, 1996). Kaya (1997), grup rehberliğinin anne-babaların çocuklarına yönelik davranışları ve çocuklarının sınav kaygısı ve etkisi konulu araştırmasında; grup rehberliği süreci ile anne-babanın çocuklarına yönelik davranışlarının olumlu yönde değiştirilebileceğini ortaya koymakla birlikte, anne-babalara yönelik yapılan grup rehberliğinin çocukların sınav kaygı düzeylerinin azaltılmasında bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Başarır (1990), ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkileri incelediği araştırmada; düşük düzeydeki sınav kaygısına sahip ortaokul son sınıf öğrencilerinin meslek lisesi giriş sınavında, ortalama olarak, yüksek düzeydeki kaygısına sahip öğrencilere oranla daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Girgin’in (1990) araştırmasında, farklı sosyo-ekonomik kesimden 13-15 yaş grubu öğrencilerde kaygı alanları ve kaygı düzeyinin başarı ile ilişkisini incelenmiştir. 300 öğrencinin yer aldığı araştırmada, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetin öğrencinin yaşadığı sorunların kaygı düzeyini ve başarısını etkilediği belirlenmiştir. Kız öğrencilerin kaygı puanı ortalaması, erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeylere göre de kaygı puanları farklılık gösterdiği belirtil-

miştir. Ayrıca, üç farklı sosyo-ekonomik düzeyde (düşük-orta-yüksek), kız öğrencilerin sürekli kaygı puanı ortalaması, erkeklerden yüksek bulunmuştur. (akt. Eksi, 1998). Başarır (1990), “Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler” konulu araştırmasında, öğrencilerin sınav başarıları ile akademik başarılarını sınav öncesinde duyulan durumluk kaygı düzeyinden olumsuz etkilendiği, sınav kaygısı düzeyi ile durumluk kaygı düzeyinin yüksek bir korelasyon gösterdiğini ve sınav kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınav gibi stres ortamlarında durumluk kaygıyı daha şiddetli bir şekilde yaşadıklarını, öte yandan, sınav kaygı düzeyinin sınav başarısını veya akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğine ilişkin yeterli kanıt bulunamadığı doğrultusunda bulgular elde etmiştir. Kozacıoğlu (1986), farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin kaygı seviyesi ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme ve aile tutumu arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bu çalışma için İstanbul'da düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden üç liseden 150 öğrenci ve bu öğrencilerin aileleri tespit edilmiştir. Yaptığı çalışmada öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemek için durumluk ve sürekli kaygı envanterini kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenci grupları arasında kaygı puanları ortalamalarında önemli farklar olmasına karşın, düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden öğrencilerde sürekli kaygı puanları diğerlerinden daha yüksek olma eğilimi göstermiştir.

Yurdabakan (1999), “Grup Rehberliği Programının İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeylerine Etkisi” konulu araştırmasında, bilişsel tedavi tekniklerini, gevşeme egzersizlerini, verimli ders çalışma yöntemlerini ve sınav alma becerisi eğitimini içeren grup rehberliği etkinliklerine katılan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini azaltmada etkili bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Grup rehberliği etkinliklerinin, akademik başarıları yüksek ve düşük öğrencilerinin sınav kaygılarını azaltmada etkili olduğu; ancak akademik başarıları düşük olan öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmada diğerlerinden daha etkili olduğunu vurgulamıştır.

3. GEREÇ VE YÖNTEMLER

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma deney desenli bir çalışmadır. Müdahale ve kontrol grupları İstanbul Ümraniye Kazım Karabekir İlköğretim Okulu'nda 7. ve 8. sınıfa devam eden, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri yüksek bulunan öğrencilerden oluşturulmuştur. Çalışmaya kaygı düzeyleri yüksek çıkan 30 müdahale ve 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 ilköğretim öğrencisi dâhil edilerek başlanmıştır.

Çizelge 3.1.1. Kontrol Gruplu Ön-Test Son Test Müdahale Deseni

Gruplar	Müdahale İşlemi	Uygulama	Müdahale İşlemi
Müdahale Grubu	Ön Test	İşlem (Rekreatif Etkinlikler)	Son Test
Kontrol Grubu	Ön Test	-----	Son Test

3.1.1. Çalışmada Yer Alan İlköğretim Öğrencilerinin Tespiti

Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla literatür bilgileri ışığında hazırlanan 16 soruluk bir bilgi anketi ile kaygı düzeylerini belirlemek için Spielberger (1970) tarafından geliştirilip, güvenilirlik ve geçerlik çalışması Öner ve Le Compte (1985) tarafından yapılan ve 40 sorudan oluşan Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri, İstanbul Ümraniye Kazım Karabekir Ortaokulu'nda 7.ve 8. sınıfa devam eden ve SBS'ye girecek toplam 366 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek değerlendirilmesi sonucu kaygı belirtilerini yüksek düzeyde yaşadığı belirlenen 210 öğrencinin doldurduğu bilgi anketi incelenmiştir. Bilgi anketinde “Yapılacak sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılmak istiyor musunuz?” şeklinde yer alan 15. soruya “evet” cevabını veren 123 öğrenci ve velileri; Kazım Karabekir Ortaokulu'na yüz yüze görüşmeye çağırılmıştır. Görüşmeye gelen öğrenci ve velilerine çalışmanın amacı ve içeriği açıklanmıştır. Yapılan açıklamalar sonucunda çalışmaya gönüllü katılmak isteyen ve ailelerin de onay verdiği 123 öğrenci arasından rast-

gele yöntemle seçilen, etkinlik programına düzenli katılacağını bildiren 30 öğrenci müdahale, ailelerinden izin alınan fakat aktivite saatlerinde dershanede olacağını bildiren 30 öğrenci de kontrol grubu olarak atanmıştır. Grupların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Çalışmaya 30 müdahale, 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci ile başlanmıştır.

3.1.2. Rekreatif Etkinlik Programının Oluşturulması

Program oluşturulurken çocukların istekleri ve gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Etkinlik programı rekreasyonun tanımında olduğu gibi çalışma saatleri dışında ve yapılabilmek esasına dayandırılarak (Karaküçük, 1997) oluşturulması esastan hareketle; ders saatleri dışında ve çalışmaların yapılabilmek duygularını sarsmayacak şekilde oluşturulmuştur. Programın 12 haftalık bir süreci kapsamastan dolayı çocukların sıkılmamaları için ilgilerine uygun etkinlikler seçilmeye özen gösterilmiştir. Bunun için bilgi anketinde “Programda ne tür aktiviteler olsun istersiniz?” şeklinde, açık uçlu cevaplandırılabilen 16. soruya (Ek-1. Bilgi Anketi) verilecek yanıtlar, rekreatif etkinlik programının belirlenmesinde ilk adım olmuştur. Ön test uygulaması sonrası 15. sorunun yanıtlarına bakılarak çalışmaya gönüllü katılmayı isteyen öğrencilerin aileleri okula çağırılarak, yapılacak çalışma ve etkinlik uygulamaları hakkında detaylı açıklamalar yapılmıştır. Bu çalışmaya katılmak isteyen öğrencilerin ailelerinden de gerekli izinler alınarak etik kurulun ön gördüğü onam formları doldurulup imzalatılmıştır. Etkinlik programını hazırlarken spor psikolojisi alanında uzman olan tez danışmanın yönlendirmeleri ve literatür bilgileri de göz önüne alınarak bir rekreatif etkinlik programı hazırlanmıştır. Daha sonra müdahale grubunda yer alacak öğrencilere de programda yer verilecek etkinliklerin isimleri açıklanmış, yer almasını istedikleri başka bir etkinlik olup olmadığı tekrar sorulmuştur. Uygulamalar sırasında; etkinlikten sıkılma, tekrarı istenip istenmeme gibi durumlar da ayrıca değerlendirilerek ve grubun genel gözlemlerine bakılarak uygulamalara devam edilmiştir. Öğrencilerinden gelen isteklerle; müzik, sinema, ritim eğitimi, doğaçlama çalışmaları, eğlenceli atletizm, halk oyunları, izcilik, eğitsel oyunlar, piknik, oryantiring, yaratıcı drama, basketbol, futbol, voleybol gibi rekreatif etkinliklerin yer aldığı bir program tez danışmanı ile birlikte tekrar gözden geçirilip son hali oluşturulmuştur. Bu etkinlikler haricinde öğrencilerin isteği üze-

rine Sinan Erdem Spor Salonu'nda Anadolu Efes ve Fenerbahçe Basketbol kulüpleri arasında oynanan Türkiye Kupası maçına gidilmiştir.

Seçilen egzersiz zamanlaması konusunda kişide kaygı yaratan bir durum olmaması, nasıl zaman ayrılacağı düşünülmemesi gerektiği ifade edilmiştir (Brody, 1981; Karagün, 2008). Bu çalışmada da, öğrencilerin okula ve dershaneye devamları öncelikli olduğu için, çalışma; okul ve dersane dışı zamanlarda 12 hafta süresince, haftada 2 gün ve 2,5 saat olarak uygulanmıştır.

Rekreatif etkinliklerin uygulanması aşamasında yapılan her etkinlik sonrasında; öğrencilerin etkinliği beğenip beğenmedikleri, ilgi ve istekleri değerlendirilerek, her bir etkinliğin daha sonra tekrar edilip edilmemesine karar verilmiştir. Koro çalışması, sinema, ritim eğitimi, doğaçlama çalışmaları, halk oyunları, izcilik, eğitsel oyunlar, piknik, oryantiring, yaratıcı drama, voleybol, basketbol ve futbol etkinlikleri öğrenciler tarafından fazlasıyla beğenilmiş, etkinliklere ilgi yüksek olduğundan daha önce planlanan haftanın 2 günü 2,5 saat olan etkinlikler düzenli bir şekilde yapılmıştır. Sadece basketbol çalışması okulda aktif bir şekilde açık havada yapılmış, ikinci etkinlik ise öğrencilerin basketbol maçına gitmek istemeleri nedeniyle Anadolu Efes-Fenerbahçe spor kulüpleri arasında oynanan Türkiye Kupası maçına gidilerek spor salonunda pasif izleyici şeklinde yapılmıştır. Koro çalışmaları, halk oyunları ve ritim eğitimi konularında deneyimli müzik öğretmeni tarafından, doğaçlama ve yaratıcı drama çalışmaları konusunda yaratıcı drama lideri bir öğretmen tarafından yaptırılmıştır. Sinema filmleri çocukların kendi istekleriyle belirlenmiş ve kendi okullarının tiyatro salonunda izletilmiştir. Piknik etkinliği için okulun yakınındaki Küçük Çamlıca'ya gidilmiştir. Geri kalan etkinlikler ise okulun bahçesinde yapılmıştır.

Hazırlanan rekreatif etkinlik programında yer verilen aktiviteler, planlanan uygulama sayıları, uygulama sırasında yer değiştirilen etkinlikler, değişim nedenleri ve kaç kez uygulandıklarına dair bilgilere Çizelge 3.1'de yer verilmiştir.

Çizelge 3.1.2.1 Planlanan ve Uygulanan Etkinlikler

Planlanan Etkinlik Adı	Planlanan Uygulama Sayısı	Uygulanan Etkinlik Sayısı	Uygulamada Yerine Konulan Etkinlik Adı ve Sayısı	Planda Yapılan Değişim Nedeni
Koro çalışması	2	2	-----	-----
Sinema	2	2	-----	-----
Ritim eğitimi	2	2	-----	-----
Doğaçlama çalışmaları	2	2	-----	-----
Halk oyunları	2	2	-----	-----
İzcilik	2	2	-----	-----
Eğitsel oyunlar	2	2	-----	-----
Piknik	2	2	-----	-----
Oryantiring	2	2	-----	-----
Yaratıcı drama	2	2		
Basketbol	2	1	Basketbol maçı izlemek -1	Çocukların basketbol maçı izlemek istemeleri
Futbol	2	2	-----	-----
Voleybol	2	2	-----	-----

30 müdahale ve 30 kontrol olmak üzere toplam 60 kişi ile başlatılan çalışma, 30 kişilik müdahale grubunun kesintisiz etkinliklere katılması ile 12 hafta sonunda tamamlanmıştır. Çalışma başlangıçta olduğu gibi 30 müdahale ve 30 kontrol grubu olmak üzere toplamda 60 kişiye son test uygulamaları ile bitirilmiştir.

3.1.3. Çalışmanın Uygulanmasıyla İlgili Alınan İzinler ve Yapılan Toplantılar

Öğrencilerin uygulamaya katılımları açısından ve bahar yarıyılın 4 ay gibi kısa bir süre olması ve SBS'nin bahar yarıyılı sonunda yapılacak olması nedeniyle tez uygulamalarına başlamadan önce, resmi yazışmalara dayanan (izinler, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı-

larının belirlenmesi gibi) ön hazırlık çalışmaları tamamlanmış ve sonrasında asıl uygulamaya geçilmiştir. Uygulama planı sınav takvimine uygun, etkinlik bitiminde süre geçmeden ve son testlerin sınavdan bir gün önce olacak şekilde planlanıp uygulanmıştır. Yapılan tüm çalışmalar aşağıda belirtildiği şekilde sırasıyla yapılmıştır.

Ön Hazırlıklar:

1- Çalışmanın yapılmasıyla ilgili olarak Kazım Karabekir Ortaokulu Müdürlüğü ile yüz yüze görüşülüp sözel onay alındıktan sonra ilgili okul müdürlüğü kanalıyla resmi yazıyla Ümraniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne tez çalışmasının adı geçen okulda ve öğrencilerle yapılması hakkında izin yazısı yazılmıştır. (Kasım 2010)

2- Gerekli onay alındıktan sonra 7. ve 8. sınıfa devam eden devam eden öğrenci sayıları belirlenmiştir. (Aralık 2010)

Tez Uygulama Çalışmalarına Başlanması:

1- Etik Kurula başvuru yapılmış, ön onay alınmıştır. (Ocak 2011, Onay no:1/2, Proje No: KOU 2011/2)

2- 7. ve 8.sınıfa devam eden öğrenci sayıları göz önüne alınarak uygulanacak olan demografik özellikleri belirleyen ve kaygı belirtileri gösteren öğrencilerin tespit edilmesi amacıyla, konusunda uzman olan tez danışmanı ile literatür bilgileri ışığında bilgi anketi oluşturulmuştur. Okul öğretmenleri yardımıyla bilgi anketi ve Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği 366 öğrenciye uygulanmıştır. (Ocak 2011)

3- Bilgi anketinde sosyo-demografik özellikleri belirlemek amaçlı yapılmış toplam 16 soru yer almıştır. Bu sorularda; öğrencilerin katılmak istedikleri etkinlik başlıkları belirlenmiş, hızlı bir tarama yapılarak kaygı düzeyi yüksek olarak belirlenen 210 öğrenci arasından bilgi anketinde “sosyal aktivitelere katılmak ister misiniz?” sorusuna “evet” diyen 123 öğrenci ve velileri okulun konferans salonuna çalışma hakkında bilgi vermek için çağrılmıştır. (Ocak 2011)

4- Toplantıya gelen öğrencilere ve velilere çalışmanın amacı ve içeriği açıklanmış ve gerekli izin istenmiştir. Toplantıda ailelerinden izin alınan ve gönüllü katılmak isteyen 123 öğrenci arasından 30 kişi rastgele yöntemle müdahale grubuna atanmıştır. Ailelerinin izin verdiği fakat etkinlik saatlerinde dershanede olacağını belirten öğrencilerden rastgele yöntemle 30 öğrenci ise kontrol grubuna atanmıştır. Öğrencilerin ailelerine onam formları dağıtılarak, ailelerinden gerekli izin ve imzaların bulunduğu onam formları doldurulmuştur. (Ocak 2011)

5- Bilgi anketindeki 16. soruya verilen cevaplardan hazırlanan etkinlik başlıkları bir araya getirilerek ve uzmanlara danışılarak bir etkinlik programı hazırlanmıştır. Çalışmayı yürütecek olan ve alanlarında uzman hocalara, çalışmaya katılan öğrencilerin özellikleri ile ilgili bilgi bilerek verilmemiştir. Nedeni ise; uygulanacak rekreatif etkinliklerin tamamen doğal bir ortamda, herhangi bir psikolojik destek veya müdahale olmadan uygulanması ile etkisinin araştırılmasıdır. Çalışmaya katılan öğrencilere, kendi durumları ile ilgili olarak; tezi yürüten kişi ve tez danışmanları haricinde, etkinliği yöneten hocaların bilgisinin olmadığı belirtilmiş, böylece doğal ortamda etkinliklere katılımı arttırmak amaçlanmıştır. (Şubat 2011)

6- Çalışmaya başlamadan önce son olarak öğrencilere hazırlanan etkinlik programının içeriği gösterilmiş ve başka bir etkinlik isteyip istemedikleri sorulmuştur. (Şubat 2011)

7- Etkinliklerin yürütülmesi 12 hafta sürmüştür. (Mart - Haziran 2011)

3.2. Veri Toplama Araçları

3.2.1. Demografik Özelliklerin Belirlenmesinde Kullanılacak Olan Bilgi Anketi

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ve bu çalışmada yer almak isteyip istemedikleri, çalışmaya katılmak istiyorlarsa ne gibi etkinlikleri tercih ettiklerini belirlemek amacıyla toplam 16 sorudan oluşturulan bir bilgi anketi hazırlanmıştır. (Ek-1. Bilgi Anketi)

3.2.2. Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri

Spielberger ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması ve standardizasyonu Necla Öner ve Ayhan Le Compte tarafından 1985 yılında yapıldığı bilinmektedir. Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri toplam kırk maddeden oluşan iki ayrı ölçeği içermektedir. Durumluk kaygı ölçeği bireyin belli bir anda ve belirli koşullarda kendisini nasıl hissettiğini betimlemesini, içinde bulunduğu duruma ilişkin duygularını dikkate alarak cevaplamasını; sürekli kaygı ölçeği ise, bireyin genellikle nasıl hissettiğini betimlemesini gerektirmektedir. Her iki ölçek, yirmişer maddeden oluşmuştur. Yirmişer ifadeden oluşan her iki ölçekte de cevap seçenekleri dörder tane olup, her seçeneğin ağırlık değerleri 1'den 4'e kadar değişmektedir. Ölçeklerde doğrudan (düz) ve tersine dönmüş ifadeler bulunmaktadır. Doğrudan ifadeler olumsuz duyguları, tersine dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları dile getirmektedir. Durumluk kaygı ölçeğinde on tane tersine dönmüş ifade bulunmaktadır ve bunlar 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20 no'lu maddelerdir. Sürekli kaygı ölçeğinde ise tersine dönmüş ifadeler yedi tanedir ve bunlar 21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39 no'lu maddelerdir. Durumluk kaygı ölçeği maddelerinde ifade edilen duygu ya da davranışlar bu tür yaşantıların şiddet derecesine göre (1) hiç, (2) biraz, (3) çok ve (4) tamamıyla şıklarından birini işaretlemek suretiyle cevaplanmaktadır. Sürekli Kaygı Ölçeğinde ifade edilen duygu ya da davranışlar ise sıklık derecesine göre (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) çoğu zaman ve (4) hemen her zaman şeklinde işaretlenmektedir. Her ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 arasında değişmektedir. Puanın yüksek olması kaygı düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Öner ve Le Compte, 1985). Öner ve Le Compte tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında, durumluk ve sürekli kaygı envanterinin Alpha güvenilirlik katsayısını sürekli kaygı ölçeği için çeşitli uygulamalarda 0,83-0,87 arasında, durumluk kaygı ölçeği için 0,94-0,96 arasında bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik sayısı ise çeşitli uygulamalarda sürekli kaygı ölçeği için 0,71-0,86 arasında, durumluk kaygı ölçeği için 0,26-0,68 arasında bulunmuştur. Ayrıca bu araştırmada elde edilen verilerden sürekli kaygı envanterinin Alpha güvenilirlik katsayısı 0,87, test-yarı test güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak; Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri'nin Alpha güvenilirlik katsayısı 0,76, test-yarı test güvenilirlik kat-

sayısı ise 0,97 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayılarının yüksek bulunması Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri'nin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Geçerlik çalışmasında ise, Öner (1994), ölçeği bir grup (N=226) bireye normal ve kaygılı (hasta) oldukları durumlarda uygulamış, kaygılı oldukları durumlarda durumluk kaygı düzeyleri normal zamanlardaki kaygı düzeylerinden yüksek bulmuştur ($p<0,001$). Sürekli kaygı düzeyleri arasında ise önemli bir fark görülmemiştir. Bu sonuç ölçeğin yapı geçerliliğinin kanıtı sayılmıştır. Ayrıca bu araştırmada elde edilen ölçek madde puanları ile toplam puanlar arasında korelasyon katsayıları durumluk kaygı envanteri maddeleri için 0,35-0,77 arasında ($p<0,01$), sürekli kaygı envanteri maddeleri için 0,35-0,71 arasında ($p<0,01$) bulunmuştur. Madde-Toplam puan korelasyon katsayılarının ($p<0,01$) düzeyinde önemli bulunması maddelerin yapı geçerliliğinin olduğu göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Çalışma için Ümraniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Kazım Karabekir İlköğretim Okulu'ndan yazılı izin alındıktan sonra uygulama programına başlanmıştır. Literatür bilgiler ışığında hazırlanan 16 soruluk bilgi anketi ile kaygı düzeylerini belirlemek için 40 sorudan oluşan Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri İstanbul Ümraniye Kazım Karabekir İlköğretim Okulu'nda 7.ve 8. sınıfa devam eden toplam 366 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek değerlendirilmesi sonucu kaygı belirtilerini yüksek düzeyde yaşadığı belirlenen 210 öğrencinin doldurduğu bilgi anketi incelenmiş. Bu ankette yer alan 15. soru olan “Yapılacak sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılmak istiyor musunuz?” sorusuna “evet” cevabını veren 123 öğrenci ve velileri, Kazım Karabekir İlköğretim Okulu tiyatro salonuna yüz yüze görüşülmek üzere çağrılmıştır. Görüşülen öğrenci velilerine çalışmanın amacı ve içeriği açıklanmıştır. Bu açıklamalar sonucunda çalışmaya katılmak istediğini bildiren ve ailelerin de izin verdiği 123 öğrenci arasından rastgele yöntemle seçilen ve etkinlik programına düzenli katılacağını bildiren 30 kişilik öğrenci grubu müdahale, ailelerinden izin alınan fakat aktivite saatlerinde dershanede olacağını bildiren 30 öğrenci de kontrol grubu olarak atanmıştır. Seçilen öğrencilerin ailelerine etik kurul onam formu okutulup imzalatılmıştır. Etkinliklere zaman ayırabileceğini belirten 30 kişilik müdahale grubu öğrencilerine bilgi formunda 16. soruya verilen yanıtlardan yola çıkılarak uygulanacak programda yer

verilecek etkinlik başlıkları belirlenmiştir. Bu başlıklarla birlikte literatür bilgileri ışığında ve psikoloji konusunda uzman olan tez danışmanının yönlendirilmesiyle sosyal-kültürel-sanat ve spor etkinliklerini içeren bir taslak program hazırlanmıştır. Hazırlanan bu taslak programın psikolojik açıdan uygunluğu ilgili uzman hocalarla değerlendirilmiştir. Değerlendirmelerle şekillendirilen program içeriği öğrencilere açıklanarak, etkinliklerden katılmayı düşünmedikleri bir etkinlik olup olmadığı tekrar sorulmuştur. Müdahale grubuna dâhil edilen öğrenciler hazırlanan programı uygun bulmuşlardır. Ancak hangi etkinliğin ne zaman yapılacağı konusunda kesin bir program açıklanmamıştır. Her etkinlik bitiminde bir sonraki etkinliğin ne olduğu, nerede yapılacağı ile ilgili gerekli bilgi öğrencilere verilmiştir. Çalışmalarda, Kazım Karabekir İlköğretim Okulu bahçesi, sınıflar, tiyatro salonu, multivizyon salonu ve okul bünyesinde bulunan araç gereçler kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonuçları; deneysel boyutta, müdahale ve kontrol gruplu uygulanan ön test-işlem-son test desenine dayalı yöntem izlenmiş olup veriler istatistiksel açıdan analiz edilmiştir. Müdahale ve kontrol grupları arasında ön test ve son testler yönünden bir fark olup olmadığı, fark var ise bulunan bu farkın anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiştir. Analiz çalışmalarında parametrik testlerden olan bağımsız t-testi uygulanmıştır. Müdahale ve kontrol grupları arasındaki sürekli ve durumluk kaygı düzeyleri ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

3.5. Sınırlılıklar

1- Araştırma evreni; Kazım Karabekir İlköğretim Okulu 7. ve 8. sınıfta okuyan Seviye Belirleme Sınavı'na girecek olan ve kaygı belirtileri gösteren öğrencilerle sınırlıdır.

2- Araştırmanın örneklemini için seçilen öğrenciler, Kazım Karabekir İlköğretim Okulu 7. ve 8. sınıfta okuyan Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı ölçeği uygulanması sonrası kaygı düzeyi yüksek bulunanlardan seçilmiş 30 müdahale 30 kontrol grubu olmak üzere, çalışmaya gönüllü toplam 60 öğrenci ile sınırlıdır.

3- Araştırmanın müdahalesel bölümü; 12 haftalık grup halinde uygulanabilen, en az risk taşıyan, Kazım Karabekir İlköğretim Okulu ve İstanbul İli olanaklarının kullanıldığı; müzik, sinema, ritim eğitimi, doğaçlama çalışmaları, eğlenceli atletizm, halk oyunları, izcilik, eğitsel oyunlar, piknik, oryantiring, yaratıcı drama, basketbol, futbol ve voleybol çalışmaları ile sınırlıdır.

4- Uygulama öncesi, 12 hafta süresince uygulanacak etkinliklerin kapsamının öğrencilere anlatılması ve serbest zaman değerlendirilmesi ilkesine dayalı olarak öğrencilerin tercih ettikleri aktivitelerin yapılması, sıkıldıkları ve hoşlanmadıkları etkinliklerin tercih edilmesi ile sınırlıdır.

4. BULGULAR

Bu bölümde müdahale ve kontrol gruplu uygulanan ön test-işlem-son test desenine dayalı olarak elde edilen verilere yer verilmiştir. Durumluk ve sürekli kaygı özelliklerinin değiştirilmesinde rekreatif etkinliklerin uygulanan ve etkinlik uygulaması yapılmayan ilköğretim 7. ve 8.sınıf ilköğretim öğrencilerinin ön test-son test Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği puanları incelenmiştir. Çalışma öncesinde yapılan testler sonucunda sürekli kaygı envanteri ön test Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı %85,4, durumluk kaygı envanteri ön test için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı %80,4 bulunmuştur. Çalışma sonrasında ise sürekli kaygı envanteri son test Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı %89,9, durumluk kaygı envanteri son test için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı %74,4 bulunmuştur.

4.1. Müdahale ve Kontrol Gruplarının Sosyo-Demografik Özellikleri

Araştırmamızda müdahale ve kontrol grupları belirlenirken kriter olarak araştırmamız için kullandığımız durumluk ve sürekli kaygı ölçeğine göre kaygı belirtileri yüksek olanlar seçilmiştir. Öğrencilerin ortalama kaygı puanlarının müdahale ve kontrol grupları arasında büyük fark olmamasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte müdahale ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyo-demografik benzerliklerini SPSS programının özelliklerinden yararlanarak bulunmaya çalışılmıştır. Uygulama sonucuna göre en yüksek ortalama puana sahip, ailelerin de izin verdiği gönüllü 123 kişi içinden rastgele yöntemle 60 kişi seçilmiştir; bu grupların da ortalama puanları arasında büyük fark olmamasına dikkat edilmiştir. Grupların demografik özellikleri itibariyle müdahale ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar yorumlanacak olursa müdahale ve kontrol grupları, demografik özellikler ve kaygı belirtileri açısından benzerdir diyebiliriz.

Araştırmaya katılan müdahale ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin dağılımları Çizelge 4.1.1a.'da görüldüğü üzere müdahale grubunu oluşturanların 22'si (%73,3) kız, 8'i (%26,7) erkek; kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin de 22'si (%73,3) kız, 8'i (%26,7) erkek öğrencidir. Müdahale ve kontrol grupları karşılaştırıldığında cinsiyet açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=1,000$ $p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları sınıf seviyelerine göre dağılımlarına baktığımızda; öğrencilerin 11'i (%36,7) 7. sınıf, 19'u (%63,3) 8. sınıf; kontrol grubuna baktığımızda ise 13'ü (%43,3) 7.sınıf, 17'si (%56,7) 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Müdahale ve kontrol grupları karşılaştırıldığında sınıf açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,605$ $p>0,05$).

“Kendinize ait odanız var mı?” sorusuna müdahale grubundan 17'si (%56,7) var, 13'ü (%43,3) yok, olarak yanıtlarken; kontrol grubunda 14'ü (%46,7) var, 16'sı (%53,3) yok olarak yanıtlamışlardır. Müdahale ve kontrol grupları karşılaştırıldığında kendisine ait odasının olup olmaması açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,447$ $p>0,05$).

“Kendinize ait eviniz var mı?” sorusuna müdahale grubundan 19'u (%63,3) oturduğu evin kendisine ait, 11'i (%36,7) ise kira derken; kontrol grubunda 21'i (%70) oturdukları evin kendisinin, 9'u (%30) ise kira olarak yanıtlamışlardır. Müdahale ve kontrol grupları karşılaştırıldığında kendisine ait konut olup olmaması açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,591$ $p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders çalışma sürelerine bakıldığında müdahale grubundaki öğrencilerin 4'ü (%13,3) hiç ders çalışmadığını, 15'i (%50,0) 1-2 saat ders çalıştığını, 9'u (%30) 2-3 saat ders çalıştığını, 2'si (%6,7) 4-5 saat ders çalıştığını belirtmişlerdir. Sürekli ders çalışanın ise hiç olmadığı görülmüştür. Kontrol grubundan 8 kişi (%26,7) hiç ders çalışmadığını belirtirken, 13 kişi (%43,3) 1-2 saat ders çalıştığını, 5 kişi (%16,7) 2-3 saat ders çalıştığını, 3 kişi (%10) 4-5 saat ders çalıştığını, 1 kişi ise (%3,3) sürekli ders çalıştığını belirtmiştir. Müdahale ve kontrol grupları karşılaştırıldığında ders çalışma süreleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,681$ $p>0,05$).

“Uyku probleminiz var mı?” sorusuna müdahale grubundan 15'i (%50) uyku problemi olduğunu, 15'i (%50) uyku problemi olmadığına dair yanıt verirken; kontrol grubundan da 15'i (%50) uyku problemi olduğunu, 15'i (%50) ise uyku problemi olmadığına dair yanıt vermişlerdir. Müdahale ve kontrol grupları karşılaştırıldığında uyku problemi açısın-

dan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=1,000$ $p>0,05$).

Çizelge 4.1.1a. Müdahale ve Kontrol Gruplarının Kişisel Özellikleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Müdahale Grubu</i>		<i>Kontrol Grubu</i>		<i>P değeri</i>
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
<i>Cinsiyet</i>	Kız	22	73,3	22	73,3	1
	Erkek	8	26,7	8	26,7	
Sınıflar	7.sınıf	11	36,7	13	43,3	0,605
	8. sınıf	19	63,3	17	56,7	
<i>Kendisine Ait Oda</i>	Var	17	56,7	14	46,7	0,447
	Yok	13	43,3	16	53,3	
<i>Oturduğu Konut</i>	Kendisinin	19	63,3	21	70	0,591
	Kira	11	36,7	9	30	
<i>Ders Çalışma Süreleri</i>	Hiç	4	13,3	8	26,7	0,681
	1 – 2 saat arası	15	50	13	43,3	
	2 – 3 saat arası	9	30	5	16,7	
	4 – 5 saat arası	2	6,7	3	10	
	Daha fazla	-	-	1	3,3	
<i>Uyku problemi</i>	Var	15	50	15	50	1
	Yok	15	50	15	50	

Çizelge 4.1.1b.'de yer alan bulgulara baktığımızda araştırmaya katılan öğrencilerin annesinin eğitim durumları; müdahale grubundan 5'i (%16,7) okur yazar değil, 3'ü (%10) okur yazar, 17'si (%56,7) ilkokul mezunu, 3'ü (%10) ortaokul mezunu, 2'si (%6,7) lise mezunu iken; kontrol grubunda 3'ü (%10) okur yazar değil, 5'i (%10,7) okur yazar, 13'ü (%43,3) ilkokul mezunu, 7'si (%23,3) ortaokul mezunu, 2'si (%6,7) lise mezunu olarak belirlenmiştir. Müdahale ve kontrol grupları karşılaştırıldığında anne eğitim durumu açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,467$ $p>0,05$).

“Babanızın eğitim durumu nedir?” sorusuna müdahale grubundan 1'i (%3,3) okur yazar değil, 2'si (%6,7) okur yazar, 18'i (%60) ilkokul mezunu, 6'sı (%20) ortaokul mezunu, 3'ü (%10) lise mezunu iken; kontrol grubunda 2'si (%6,7) okur yazar değil, 2'si (%6,7) okur yazar, 13'ü (%43,3) ilkokul mezunu, 8'i (%26,7) ortaokul mezunu, 5'i (%16,7) lise mezunu olarak yanıtlamışlardır. Müdahale ve kontrol grupları karşılaştırıldığında baba eğitim durumu açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,598$ $p>0,05$).

Toplam gelir durumlarına bakıldığında ise müdahale grubundaki öğrencilerin 5'i (%16,7) 500 TL' den az, 14'ü (%46,7) 500-1000 TL arası, 8'i (%26,7) 1000-1500 TL arası, 3'ü (%10) 1500 TL'den fazla iken; kontrol grubundan 8 kişi (%26,7) 500 TL'den az, 14 kişi (%46,7) 500- 1000 TL arası, 3 kişi (%10) 1000-1500 TL arası, 5 kişi de (%16,7) 1500 TL'den yukarı olduğu görülmüştür. Müdahale ve kontrol grupları karşılaştırıldığında gelir durumu açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,598$ $p>0,05$).

Toplam kardeş sayısına bakıldığında müdahale grubundaki öğrencilerin 1'i (%3,3) yok, 3'ü (%10) 1 kardeş, 6'sı (%20) 2 kardeş, 9'u (%30) 3 kardeş 11'i (%36,7) 3 kardeşten fazla derken; kontrol grubundan 2 kişi (%6,7) yok, 4 kişi (%13,3) 1 kardeş, 9 kişi (%30) 2 kardeş, 3 kişi (%10) 3 kardeş, 12 kişi ise (%40) 3 kardeşten fazla olduğunu belirtmiştir. Müdahale ve kontrol grupları karşılaştırıldığında kardeş sayısı açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,467$ $p>0,05$).

Çizelge 4.1.1b. Müdahale ve Kontrol Grupların Aile ve Gelir Durumları

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Müdahale Grubu</i>		<i>Kontrol Grubu</i>		<i>P değeri</i>
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
<i>Anne Eğitim Seviyesi</i>	Okuryazar değil	5	16,7	3	10	0,467
	Okuryazar	3	10	5	10,7	
	İlkokul Mezunu	17	56,7	13	43,3	
	Ortaokul Mezunu	3	10	7	23,3	
	Lise Mezunu	2	6,7	2	6,7	
<i>Baba Eğitim Seviyesi</i>	Okuryazar değil	1	3,3	2	6,7	0,598
	Okuryazar	2	6,7	2	6,7	
	İlkokul Mezunu	18	60	13	43,3	
	Ortaokul Mezunu	6	20	8	26,7	
	Lise Mezunu	3	10	5	16,7	
<i>Ailelerin Gelir Durumu</i>	500 TL den az	5	16,7	8	26,7	0,589
	500 – 1000 TL arası	14	46,7	14	46,7	
	1000 – 1500 TL arası	8	26,7	3	10	
	1500 TL den fazla	3	10	5	16,7	
<i>Kardeş Sayısı</i>	Yok	1	3,3	2	6,7	0,467
	1 kardeş	3	10	4	13,3	
	2 kardeş	6	20	9	30	
	3 kardeş	9	30	3	10	
	3 den fazla	11	36,7	12	40	

Çizelge 4.1.1c.'de “Kendinize güveniniz nasıldır?” sorusuna müdahale grubundan 2’si (%6,7) hiç, 4’ü (%13,3) biraz, 8’i (%26,7) normal, 6’sı (%20) iyi, 10’u (%33,3) çok iyi olarak yanıtlarken; kontrol grubunda 6’sı (%20) hiç, 6’sı (%20) biraz, 2’si (%6,7) normal, 10’u (%33,3) iyi, 6’sı (%20) çok iyi olarak yanıtlamışlardır. Müdahale ve kontrol grupları karşılaştırıldığında uyku problemi açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,196$ $p>0,05$).

“Ailenizle ilişkiniz nasıldır?” sorusunu müdahale grubundan hiç kimse çok kötü ve kötü şeklinde cevaplamamıştır. 9 kişi (%30) idare eder, 7 kişi (%23,3) iyi, 14 kişi (%46,7) çok iyi olarak yanıtlarken, kontrol grubunda 1 kişi (%3,3) çok kötü, 1 kişi (%3,3) kötü, 5 kişi (%16,7) idare eder, 10 kişi (%33,3) iyi, 13 kişi (%43,3) çok iyi olarak yanıtlamışlardır. Müdahale ve kontrol grupları karşılaştırıldığında uyku problemi açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,788$ $p>0,005$).

“Arkadaşlarımızla ilişkiniz nasıldır?” sorusuna müdahale grubundan hiç kimse çok kötü şıkkını yanıtlamazken, 2 kişi (%6,7) kötü, 3 kişi (%10) idare eder, 13 kişi (%43,3) iyi, 12 kişi (%40) çok iyi olarak yanıtlarken, kontrol grubunda da hiç kimse çok kötü şıkkını yanıtlamazken, 3 kişi (%10) kötü, 4 kişi (%13,3) idare eder, 9 kişi (%30) iyi, 14 kişi (%46,7) çok iyi olarak yanıtlamışlardır. Müdahale ve kontrol grupları karşılaştırıldığında uyku problemi açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,892$ $p>0,05$).

“Öğretmenlerinizle ilişkiniz nasıldır?” sorusuna müdahale grubundan hiç kimse çok kötü ve kötü şıkkını yanıtlamazken, 9 kişi (%30) idare eder, 7 kişi (%23,3) iyi, 14 kişi (%46,7) çok iyi olarak yanıtlarken; kontrol grubunda 1 kişi (%3,3) çok kötü, 1 kişi (%3,3) kötü, 5 kişi (%16,7) idare eder, 10 kişi (%33,3) iyi, 1 kişi (%43,3) çok iyi olarak yanıtlamışlardır. Müdahale ve kontrol grupları karşılaştırıldığında uyku problemi açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,132$ $p>0,05$).

Çizelge 4.1.1c. Müdahale ve Kontrol Gruplarının Kendine Güven ve İlişkileri

<i>Değişkenler</i>	<i>Boyutlar</i>	<i>Müdahale Grubu</i>		<i>Kontrol Grubu</i>		<i>p değeri</i>
		<i>F</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
<i>Kendine Güven Algısı</i>	Hiç	2	6,7	6	20	0,196
	Biraz	4	13,3	6	20	
	Normal	8	26,7	2	6,7	
	İyi	6	20	10	33,3	
	Çok iyi	10	33,3	6	20	
<i>Aile İlişkileri</i>	Çok kötü	-	-	1	3,3	0,788
	Kötü	-	-	1	3,3	
	İdare eder	9	30	5	16,7	
	İyi	7	23,3	10	33,3	
	Çok iyi	14	46,7	13	43,3	
<i>Arkadaş İlişkileri</i>	Çok kötü	-	-	-	-	0,892
	Kötü	2	6,7	3	10	
	İdare eder	3	10	4	13,3	
	İyi	13	43,3	9	30	
	Çok iyi	12	40	14	46,7	
<i>Öğretmenleriyle İlişkileri</i>	Çok kötü	-	-	1	3,3	0,132
	Kötü	-	-	1	3,3	
	İdare eder	9	30	5	16,7	
	İyi	7	23,3	10	33,3	
	Çok iyi	14	46,7	13	43,3	

4.2. Uygulanan Ölçeklerin Ön Test ve Son Test Değerlendirilmesi

Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği puanları değerlendirildiğinde; durumluk kaygı ön test puanı müdahale grubunda $54,17 \pm 8,120$ iken; kontrol grubunda $53,50 \pm 7,109$ olduğu görülmüştür. Her iki grubun puanları müdahale ve kontrol grubu ara-

sında ön test açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p=0,736$ $p>0,05$)

Durumluk kaygı son test puanı açısından incelendiğinde müdahale grubunda $32,80\pm 8,806$ iken; kontrol grubunda $43,90\pm 10,145$ olduğu görülmüştür. Müdahale ve kontrol grubu puanları arasında son testler karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı olduğu görülmüştür ($p=0,000$ $p<0,05$).

Müdahale grubunu kendi içinde durumluk kaygı ölçek puanları ön test ve son testler açısından değerlendirildiğinde; ön test puanı $54,17\pm 8,120$ iken; son test puanı $32,80\pm 8,806$ olduğu görülmüştür. Müdahale grubu durumluk kaygı puanları kendi arasında değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p=0,024$ $p<0,05$).

Durumluk kaygı kontrol grubunu kendi içinde ön test ve son test açısından değerlendirildiğinde; ön test puanı $53,50\pm 7,109$ iken; son test puanı $43,90\pm 10,145$ olduğu görülmüştür. Kontrol grubu durumluk kaygı puanı kendi içinde ön test-son testler açısından değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p=0,157$ $p>0,05$).

Sürekli kaygı ön testleri müdahale ve kontrol grubu açısından değerlendirildiğinde; sürekli kaygı ön test puanı müdahale grubunda $52,97\pm 7,421$ iken; kontrol grubunda $54,60\pm 5,456$ olduğu görülmüştür. Her iki grubun puanları müdahale ve kontrol grubu arasında ön test açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p=0,335$ $p>0,05$).

Sürekli kaygı son test puanları açısından incelendiğinde müdahale grubunda $43,80\pm 8,802$ iken; kontrol grubunda $49,73\pm 6,079$ olduğu görülmüştür. Her iki grubun puanları müdahale ve kontrol grubu arasında son testler açısından istatistiksel yönden anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p=0,004$ $p<0,05$).

Sürekli kaygı puanları açısından müdahale grubunu kendi içinde ön test ve son testler açısından değerlendirildiğinde; ön test puanı $52,97\pm 7,421$ iken; son test puanı $43,80\pm 8,802$ olduğu görülmüştür. Müdahale grubu sürekli kaygı puanı açısından kendi

içerisinde değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (p=0,034 p<0,05).

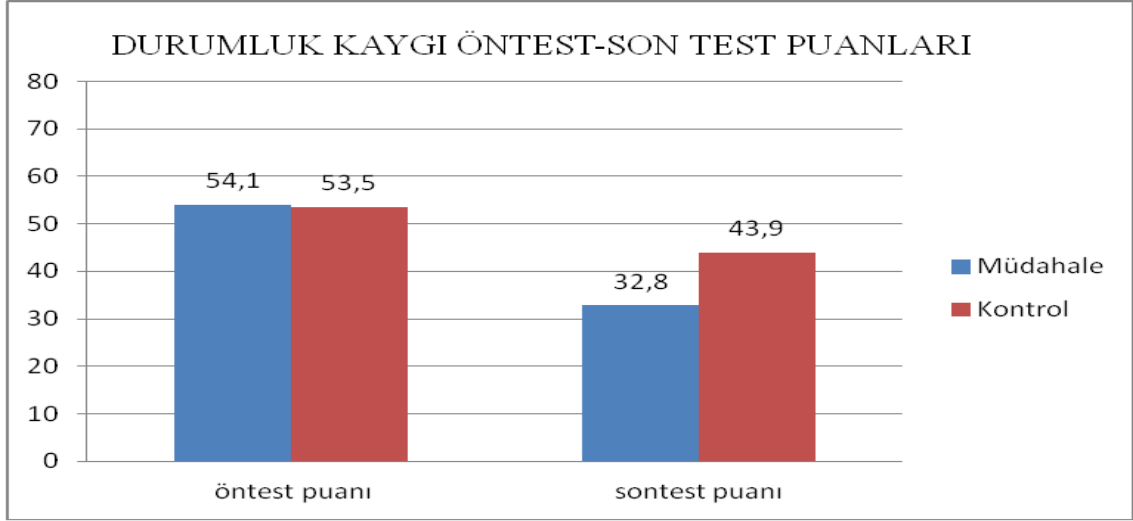
Sürekli kaygı puanları açısından kontrol grubunu kendi içinde ön test ve son testler yönünden değerlendirildiğinde; ön test puanı 54,60±5,456 iken; son test puanı 49,73±6,079 olduğu görülmüştür. Müdahale grubu sürekli kaygı puanı açısından kendi içerisinde değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (p=0,267 p>0,05).

Spielperger Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği müdahale ve kontrol grubu toplam kaygı puanları değerlendirildiğinde; kontrol grubu ön test toplam puanı 108,1±10,34 iken, son test toplam puanı 93,63±13,95 olduğu görülmüştür. Müdahale ve kontrol grubu toplam kaygı puanları açısından kontrol grubu ön test ve son test açısından değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p=0,743 p>0,05). Müdahale grubu ön test toplam puanının ise 107,13±12,28 iken, son test toplam puanının 76,60±14,78 olduğu görülmüştür. Müdahale ve kontrol grubu toplam kaygı puanları açısından müdahale grubu ön test ve son test açısından değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür (p=0,000 p<0,05).

Çizelge 4.2.1. Müdahale ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Kaygı Değerleri

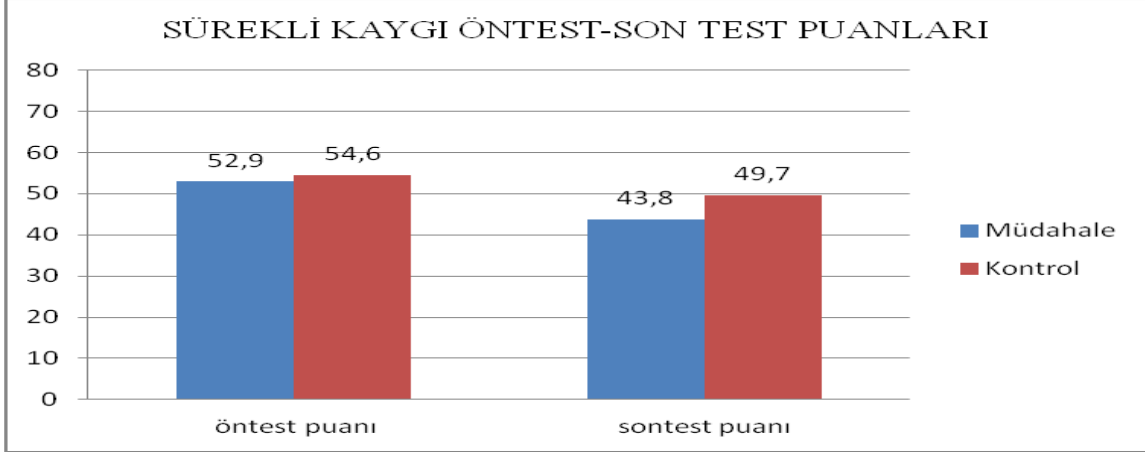
Uygulanan Ölçekler		Müdahale Grubu Ort. ± SS	Kontrol Grubu Ort. ± SS	P Değeri
Durumluk Kaygı	Ön test	54,17±8,120	53,50±7,109	0,736
	Son test	32,80±8,806	43,90±10,145	,000
	P Değeri	0,024	0,157	
Sürekli Kaygı	Ön test	52,97±7,421	54,60±5,456	0,335
	Son test	43,80±8,802	49,73±6,079	0,004
	P Değeri	0,034	0,267	
Durumluk ve Sürekli Kaygı Toplam Puan	Ön test	107,13±12,28	108,1±10,34	0,743
	Son test	76,60±14,78	93,63±13,95	,000
	P Değeri	,000	0,743	

Şekil 4.2.1. incelendiğinde Spielperger Durumluk Kaygı Ölçeği puanları; müdahale grubunda ön test–son test ortalama puanlarının istatistiksel olarak ileri derecede anlamlı olduğu ($p=0,024$ $p<0,05$); kontrol grubunda ise ön test-son test ortalama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p=0,157$ $p>0,05$).



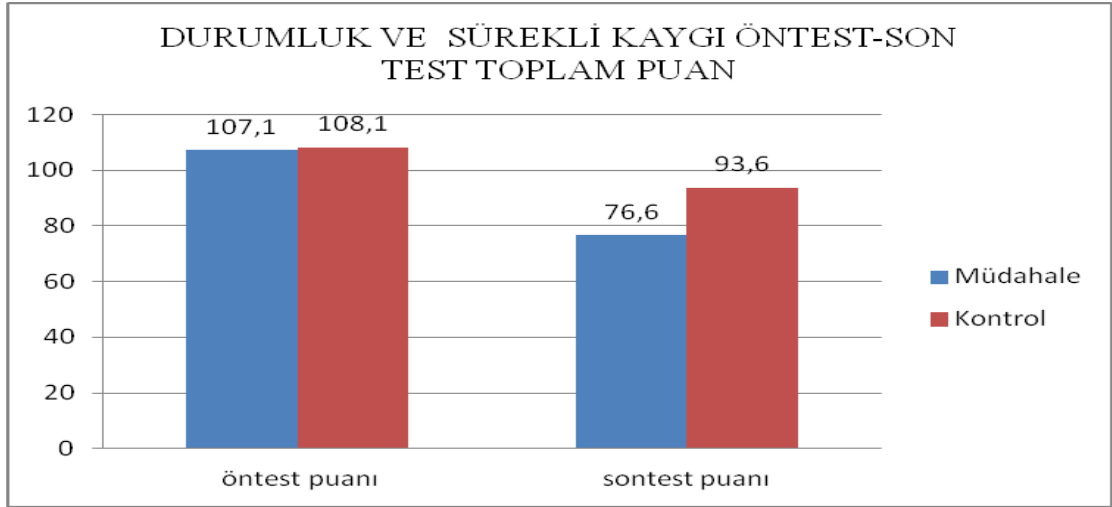
Şekil 4.2.1. Spielberger Durumluk Kaygı Ölçeği Müdahale ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Kaygı Puanları

Çizelge 4.2.2. incelendiğinde Spielperger Sürekli Kaygı Ölçeği kaygı puanları; müdahale grubunda ön test-son test puanları değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($p=0,034$ $p<0,05$); kontrol grubunda ise ön test-son test puanları kendi arasında değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=0,267$ $p>0,05$).



Şekil 4.2.2. Spielberger Sürekli Kaygı Ölçeği Müdahale ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Kaygı Puanları

Çizelge 4.2.3'e baktığımızda ise, Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği toplam kaygı puanları; müdahale grubunda ön test –son test toplam puanları kendi arasında değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($p=0,000$ $p<0,05$); kontrol grubunda ise ön test-son test toplam puanları kendi arasında değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p=0,743$ $p>0,05$).



Şekil 4.2.3. Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği Müdahale ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Toplam Kaygı Puanları

5. TARTIŞMA

Durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri yüksek olan 7. ve 8. öğrencileri ile 12 hafta sürdürülen; müzik, sinema, ritim eğitimi, doğaçlama çalışmaları, eğlenceli atletizm, halk oyunları, izcilik, eğitsel oyunlar, piknik, oryantiring, yaratıcı drama, basketbol, futbol, voleybol gibi rekreatif etkinliklerin; durumluk ve sürekli kaygı özelliklerin olumlu yönde değiştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Rekreatif etkinlik uygulamaları ile elde edilen kazanımların çalışmaya dâhil edilen öğrencilere uygulanan ölçeklerin ön test ve son test puanlarının incelemesinden anlaşılmıştır. Alt problemlere yönelik bulgular araştırma yöntemine bağlı kalınarak üç bölüm halinde tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1. Müdahale ve Kontrol Grupların Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Bulguların Tartışılması

Son test sonuçlarında dikkat çeken unsur; müdahale grubunun kaygı düzeyindeki iyileşme ile birlikte kontrol grubunun kaygı düzeyi ortalamalarında da azda olsa düşme görülmüştür. İlköğretim seviyesinde sınıf içinde öğrenci etkileşiminin özellikle; gelişim, akademik başarı ve toplumsallaşma üzerindeki etkisi güçlü bulunmuştur (Johnson ve Johnson, 1994). Bulunan bu etki güçlü olmasına rağmen, akran etkileşiminde bu gücün çoğunlukla görmezden gelindiği sonucundan yola çıkılarak; sınıf içinde kaygı giderici etkinliklerin uygulamaları sonucunda ortaya çıkan bu etki sınıfta bulunan diğer öğrencileri de olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmüştür. Literatüre bakıldığında, sürekli ve durumluk kaygının ortaya çıkmasına yol açan ve yaygınlığına etki eden, bilgi anketinde yer verilen demografik özellikleri sırasıyla değerlendirdiğimizde;

5.1.1. Cinsiyet

Yapılan çalışmalarda cinsiyetler arasında sınav kaygısı yönünden yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu, kızların sınav kaygısı yüksek görülürken erkeklerin sınav kaygılarının düşük olduğu saptanmıştır. Özellikle lise giriş sınavlarına giren öğrencilerin cinsiyetine bağlı olarak sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlendiği söylenmiştir (Kapıkıran, 2002; Duman, 2008). Sarason (1981), erkeklerin kızlara göre daha korumacı ve sonuçta kaygılı olduklarını daha az kabul edici olduklarını belirtmiştir. Gençdoğan

(2002) ise, araştırmasında kız öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği tüm test puanlarının erkeklerinkinden daha fazla olduğunu bulmuştur.

Bu bilgiler ışığında çalışmamız kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyet değişkeninin araştırma sonuçlarımızı etkilememesi açısından homojen olmaları sağlanmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde de cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmaması da bu amacımızı destekler şekilde grupların cinsiyet açısından homojen olduğunu göstermiştir.

5.1.2. Anne ve Babanın Eğitim Durumu

Çalışmamızda müdahale ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin anne baba eğitim düzeyleri açısından benzer oldukları görölmüştür. Yaptığımız istatistiksel analizlerde de her iki grubun benzer özellikler taşıdığı, çalışmaya katılan müdahale ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyleri açısından benzer oldukları görölmüştür.

Yapılan araştırmalara göre ilkokul mezunu olan ebeveyn ile yüksekokul mezunu olan ebeveynin çocuklarına uyguladıkları tutumları farklılık gösterebilmektedir. Bazı çalışmalar anne baba eğitim düzeyinin kaygı belirtilerini etkilemede bir etkisi olmadığını belirtirken (Varol, 1990), bazı çalışmalar ise bu bulguların aksine; aile eğitim düzeyinin kaygı ile ilişkili olduğunu, eğitim durumu yükseldikçe yaşanan kaygıda da ters yönde bir düşüş olduğunu göstermiştir (Gümüş, 1997).

Bu araştırma sonuçlarından hareketle; öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyine etki edebilecek faktörler elenmeye çalışılmıştır. Böylece anne baba eğitimi açısından da müdahale ve kontrol gruplarının benzer olması sağlanmıştır.

Araştırma bulgularından göröleceği üzere yapılan istatistiksel analizlerde de yaptığımız bu çalışmanın başarılı olduğunu göstermiştir. Yani aile eğitim durumu açısından müdahale ve kontrol gruplarının homojen olduğu görölmüştür. Bu açıdan uyguladığımız rekreatif etkinlik programının durumluk ve sürekli kaygının giderilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Ekonomik Durum

Çalışmamızda yer alan müdahale ve kontrol grupları ön testler açısından karşılaştırıldığında her iki grubun homojen olduğu görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalar, ailenin gelir düzeyine bağlı olarak sınav kaygısında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeyle kaygı arasında bir ilişki olduğu, yine farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların kaygı puanlarında farklılıklar görüldüğü, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların kaygı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Girgin, 1990; Aral, 1997; Alyaprak, 2006).

Sosyo-ekonomik durumun kişilerin öz güven duygusunu artırdığı, özellikle gelecek kaygısının azalmasını sağladığı, dolayısıyla bu durumun da durumluk ve sürekli kaygının azalmasını desteklediği (Gündoğar ve ark., 2007) yönündeki bilgilerle değerlendirildiğinde, sınav kaygısını tetikleyebileceği belirlenen ekonomik faktör açısından kontrol ve müdahale grubunun homojen olması sağlanmaya çalışılmıştır. Nitekim bu yöndeki çabalarımızın istediğimiz yönde olduğunu, istatistiksel yaptığımız analizlerden de anlaşılmıştır (Çizelge 4.1.1b). Bu durum göz önüne alınarak sonuçlar değerlendirildiğinde; bizim yaptığımız etkinlik programının beklentimiz yönünde sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

5.1.4. Kardeş Sayısı

Kardeş sayısının durumluk ve sürekli kaygı artışında etkisi olup olmadığını test eden araştırma sonuçları değerlendirildiğinde kardeş sayısının kaygı düzeyini artırıcı bir etken olduğu (Toros ve Tataroğlu, 2002), özellikle kardeş sayısı arttıkça kaygı düzeyinde de artış olduğunu bildiren çalışmaların da mevcut olduğu görülmüştür (Sharma, 2004). Gökçedağ (2001) ve Duman (2008) ise yapmış olduğu araştırmalarında kardeş sayıları ile öğrencilerin sürekli kaygıları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir.

Tüm bu çalışmalardan yola çıkarak kardeş sayısının kaygı açısından farklılık yaratmaması ve araştırma sonuçlarımızı etkilememesi için müdahale ve kontrol grubunun benzer olmasına çalışılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda da müdahale ve kontrol grubunun kardeş sayıları yönünden benzer oldukları görülmüştür. Kontrol ve müdahale

gruplarının benzer olmasına yönelik çabalarımızın başarılı olması uyguladığımız rekreatif etkinlik programının durumluk ve sürekli kaygı belirtilerinin giderilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

5.2. Müdahale ve Kontrol Grupların Özelliklerine Ait Bulguların Tartışılması

Bilgi Anketi ve Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri, okulun 7. ve 8. sınıfındaki tüm öğrencilere uygulanmış, müdahale ve kontrol grubu oluşturulurken minimum kaygı ortalamalarına sahip olan öğrenciler çalışma dışı bırakılmıştır. Buna göre müdahale ve kontrol grubu oluşturulurken kaygı belirtilerinin yüksek düzeyde olması ve her iki grubun kaygı puan ortalamaları yönünden de benzer olmaları sağlanmıştır. Nitekim bu bulgular değerlendirildiğinde her iki grup arasında kaygı belirtileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Gerek sosyo-demografik özellikler, gerekse durumluk ve sürekli kaygı ölçeği verilerine bakıldığında 12 hafta süresince müdahale ve kontrol gruplarına uygulanan rekreatif etkinlik destekli program sonuçlarına etki edebilecek, sosyo-demografik özellikler elenerek, müdahale ve kontrol grubu açısından benzer olması sağlanmıştır. Bunun yanında durumluk ve sürekli kaygı ön test ve son test güvenilirlik katsayıları güven aralığında bulunmuş, bu da yapılan çalışmanın sonuçları açısından önemlilik arz etmiştir. Bu bulguların sunduğu katkı, literatür desteği ile uygulama çalışmalarına taşınmıştır.

5.3. Uygulanan Ölçeklerin Ön Test ve Son Test Değerlendirilmesine Ait Bulguların Tartışılması

Yapılan literatür incelemelerinde, yaptığımız çalışmaya benzer şekilde seviye belirleme sınavına girecek öğrencilerde durumluk ve sürekli kaygı üzerinde rekreatif etkinliklerin etkisinin sınındığı başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Her ne kadar seviye belirleme sınavına girecek durumluk ve sürekli kaygıyı ölçen ve bizim çalışmamızla aynı çalışmaya rastlanmamış olsa da, sınav kaygısı ve öğrencilerde durumluk ve sürekli kaygıyı değerlendiren farklı çalışmaların olduğu görülmüştür (Başarır, 1990; Duman, 2008; Günay ve ark., 2008; Kartopu, 2012; Kozacıoğlu, 2012).

Liseye geçmek için seviye belirleme sınavına girecek ortaokul öğrencilerinin ergenliğin giriş döneminde oldukları belirtilmiştir (Ekşi, 1999). Ergenlik döneminde hızlı değişim yaşandığı, yaşanan bu hızlı değişimlerin de kaygıya neden olduğu ve giderek yoğunluk kazandığı, ergenin kişilik arama çabası ve bu dönemde karşılaştığı kaygı oluşturuca değişimler ile etkileşimlerin, ergenin yaşamını olumsuz şekilde etkileyebildiği belirtilmiştir (Hampel ve ark., 2008). Bu nedenle olumsuz duyguları algılama ve kaygı gibi kişilerin yaşamını olumsuz etkileyecek duygularla baş edilmesinin öğrenilmesi, stresle baş etmede ve psiko-sosyal önemli koruyucu faktörler geliştirmede etkili olabileceği ifade edilmiştir (Hampel ve ark., 2008).

Bu veriler ışığında; her ne kadar sınav kaygısının giderilmesinde rekreatif aktivitelerin etkisinin araştırıldığı benzer çalışmalar görülme de; bazı sosyal-kültürel ve spor etkinliklerinin benlik saygısı ve sosyal kaygı üzerine etkilerinin araştırıldığı ve rekreatif etkinliklerin benlik saygısı ve sosyal kaygı üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Steptoe ve ark., 1989; Aktop ve Erman, 2002; Tekin ve ark., 2002; İçten ve ark., 2006; Togo ve ark., 2006; Karagün, 2008). Ayrıca, düzenli fiziksel aktivite yapan çocukların enerjilerini doğru yönde harcamayı öğrendiklerini ve toplumca aşırı olarak kabul edilen duygu ve davranışlarının olumluya yönlendirilmesinin mümkün olduğu belirtilmektedir. Yapılan çalışmaların, düzenli fiziksel aktivitenin kişilerin depresyon ve kaygı düzeylerini azalttığı da ifade edilmektedir (İnal, 2012). Bu nedenle kaygı ile baş etmek için egzersiz, spor ve sosyal kültürel etkinliklere katılım önerilmektedir (Steptoe ve ark., 1989; Bond ve ark., 2002; Gökçe, 2004; Karagün, 2008).

Yaptığımız çalışmada müdahale grubuna aldığımız öğrenciler de kendisi gibi durumluk ve sürekli kaygı özelliği gösteren diğer öğrencilerle aynı sınıfta yer almış, fakat kimin müdahale kimin kontrol grubu içinde olduğu söylenmemiş, öğrenciler doğal süreç içinde eğitimlerine devam etmişlerdir. Durumluk ve sürekli kaygı ile baş etme konusunda yapılan literatür incelemelerinde; grupta psikolojik danışmanın kaygı azaltmada çocuklar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Grupta psikolojik danışmanın ilkökul öğrencilerinin sınav ve genel kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmada, psikolojik danışmanın çocukların sınav ve genel kaygı düzeylerinin azaltılmasında etkili olduğunu bulmuştur (Ören, 1989). Baş (1984) ise, grupta psikolojik danışmanın etkisi ile müdahale grupta-

rının durumluk ve sürekli kaygılarının önemli derecede azaldığını belirtmiştir. Bu yaptığımız çalışmada kaygısı yüksek olan öğrencilerin kaygılarını yenme adına dışarıdan herhangi başka bir psikolojik destek almamaları sağlanmış, başka bir destek veya çalışma olmamasına rağmen sadece rekreatif etkinlik programı sonrasında kaygı belirtilerinde azalma olması ve bulunan sonuçların istatistiksel açıdan anlamlı bulunması hazırlanan etkinlik programının etkili olduğu sonucunu düşündürmüştür.

Diğer yandan, bilişsel tedavi yönteminin de durumluk ve sürekli kaygı yaşayan çocuklarda etkili olduğu görülmüştür. Zülemyan (1979), dokuzuncu sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve sürekli kaygı seviyesi yüksek olanların bu kaygılarını azaltmada bilişsel davranış değiştirme, bilişsel tedavi ve duyarsızlaştırma tedavisi şeklinde uygulanan tedavi yöntemlerinin etkinliğini incelediği çalışmasında, öğrencilerin kaygı seviyesini Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ile saptamıştır. Haftada bir saat olmak üzere sekiz hafta süreyle uygulanan üç tür tedavi sonucu, bilişsel davranış değiştirme yönteminin diğer yöntemlerden daha fazla kaygı azalmasına neden olduğunu saptamıştır. Her ne kadar bu çalışma sadece etkinlik uygulaması ile yürütülse de öğrencilerin etkinlikleri başardıkça yapabilirim duygularını olumlu etkileyebileceği dolayısıyla bilişsel açıdan olumsuz düşünce kalıplarında pozitif yönde bir farkındalık yaratabildiği ön görülmüş ve bu durumda başka çalışmalarla daha ayrıntılı planlanarak çalışılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

SBS'nin öğrencinin eğitim hayatında kendini diğer öğrencilerle kıyasladığı ve öğrenim görmek istediği liselere geçiş için girdiği ilk sınav olması ve ergenlik çağında bulunmaları farklı duygusal sonuçlar ortaya koyabilmektedir. Bu araştırma ülkemizde psikolojik destek almadan grup halinde yapılan ve başka psikolojik destek alınmadan boş zaman etkinlikleri kullanılarak durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin azaltmasını amaçlayan ilk çalışma olması açısından önemlilik arz etmektedir.

Araştırmamızın önemli noktalarından biri de durumluk ve sürekli kaygı puanlarının birçok değişkenle ilişkisiz bulunmasıdır. Durumluk ve sürekli kaygı puanlarını etkilemediği görülen değişkenler başlıca şunlardır: Yaş, cinsiyet, sınıf, ekonomik durum, anne-baba eğitim düzeyi, dershaneye gitme durumu, kardeş sayısı, oturduğu konut, aile, arkadaş ve öğretmen ilişkileridir. Bu bulgular bizim araştırmamıza özgü sonuçlar olabilir fakat ailele-

rinin sınava girecek olan çocuklarını mümkün olduğunca dış faktörlerden ve sorunlardan uzak tutuyor olmaları bu sonuçların muhtemel nedenlerinden olabileceği de düşünülmüştür.

Bazı çalışmalarda müdahale programlarının okullarda uygulanmasının hem aile hem de çocuk için kabullenilmesini kolaylaştırdığı söylenmektedir (akt. Karagün, 2008). Durumluk ve sürekli kaygı sorununun doğası gereği ve yaşadıkları çevre ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması, bu sorunu yaşayan çocukların psikolojik destek almalarının zor olması nedeniyle okullarda yürütülecek rekreatif çalışmaların ne kadar önem taşıdığı da görülmektedir. Bu çalışma ile, durumluk ve sürekli kaygı sorunu; çocuklarda klinik düzeye ulaşmadan, yaşam kalitesini bozmadan, okullarda rekreatif etkinliklerin yaygınlaşması ve bu etkinliklere öğrencilerin yönlendirilerek koruyucu sağlık alanına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Yine akranların yer aldığı müdahale yöntemlerinin, öğretmenler tarafından da etkili sosyal etkileşim yöntemleri arasında bulunduğu söylenmiştir (Carter ve Pesko, 2008). Sınıf içi öğrenci etkileşiminin akademik başarı, toplumsallaşma ve gelişim üzerindeki etkilerinin, özellikle ilköğretim düzeyinde, diğer faktörlerin hepsinden daha güçlü olduğu belirtilmiştir (Johnson ve Johnson, 1994). Bu sonuca bakıldığında, müdahale grubundaki öğrencilerdeki pozitif gelişmenin, aynı ortamı paylaşan diğer arkadaşlarını da olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmüştür. Müdahale grubundaki öğrencilerde görülen olumlu gelişmenin yanında, kontrol grubu öğrencilerinde de çalışma sonrası kaygı puan ortalamalarının az da olsa düştüğü görülmüştür. Bu düşme istatistiksel açıdan analiz edildiğinde sonuçların anlamlı olmadığı görülmüştür.

Yapılan etkinliklerde öğrenciler arası iletişim ve duygu paylaşımı gerçekleşmiştir. Bununla birlikte, yapmak istedikleri etkinlikleri istedikleri saatte diledikleri kadar gerçekleştirme, buldukları çevreye uyum ve kendilerini önemli hissetme gibi duyguları yaşamışlardır. Öz güvenin başarıyla orantılı olduğu ve bir şeyler yapabilmeye ilişkin inancın öz güveni vurguladığı (Biçer, 1998) bilgisinden hareketle öğrencilerin katıldıkları ve yapabildikleri sosyal ve kültürel aktiviteler sayesinde özgüven artışı ve kendilerini ifade etmenin de bu şekilde desteklenmiş olabileceği değerlendirilmiştir. Böylelikle öğrenciler yaşa-

madıkları deneyimleri grup halinde yaparak ve yaşayarak, kendisi gibi kaygı yaşayan başka öğrencilerin de olduğunu bilerek, yaşadığı kaygı sorunlarını daha kolay aşma yolunda emin adımlar atmışlardır.

Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği puanlarına bakıldığında ise, müdahale grubunun ön test-son test puanları arasında istatistiksel yönden ileri derecede anlamlı bir fark bulunurken, kontrol grubunun ön test-son test arasındaki farkın müdahale grubundaki fark gibi anlamlı olmadığı görülmüştür. Müdahale ve kontrol grubu arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı olması, hazırlanan etkinlik programının kısa sürede olumlu sonuç verdiğini göstermiştir.

Yaptığımız çalışmada müdahale ve kontrol gruplarının benzerliği sağlanmış, istatistiksel analizlerle de kontrol edilmiştir. Tüm bu araştırma bulguları ortaokul öğrencileri için; durumluk ve sürekli kaygı belirtilerin giderilmesinde rekreatif etkinliklerin araç olarak kullanılmasının önemli olduğunu göstermiştir. Durumluk ve sürekli kaygı ölçeği ön test-son test sonuçları değerlendirildiğinde; durumluk ve sürekli kaygı değerlerinin de 12 haftalık program sonrasında olumlu yönde azalması literatür verilerini destekler niteliktedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmada, durumluk ve sürekli kaygı özelliği gösteren ortaokul 7.ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan rekreatif etkinlik programının etkililiği deneysel olarak test edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerinin etkinlik programının sonunda durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde düştüğü görülmüştür.

Araştırmanın sonucunda, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan rekreatif etkinliklerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuca göre, gerektiği gibi sosyal-kültürel ve spor içeren çeşitli etkinlik uygulamalarının yapılması halinde, durumluk ve sürekli kaygı sorunlarının azaltılacağı görülmüştür.

Rekreatif etkinlik grup programı 12 hafta süresince 24 oturum olarak yapılandırılmış ve başlıca şu etkinliklerden oluşturulmuştur: müzik, sinema, ritim eğitimi, doğaçlama çalışmaları, eğlenceli atletizm, halk oyunları, eğitsel oyunlar, piknik, oryantiring, yaratıcı drama, basketbol, futbol ve voleybol. Programın içeriği, durumluk ve sürekli kaygı belirtilerinin giderilmesi, rekreasyon ile ilgili belirtilen kuramsal görüşler, yapılan araştırma sonuçları ve öğrenci ilgileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıya yakını kendilerine olan özgüven algıları konusunda zayıf olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfedebilecekleri sosyal ve eğitimsel imkânların yanında, yaratıcılıklarını destekleyecek ve motive edecek uygulamaların olmayışının, bu cevapların verilmesinde etkili olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına göre, müdahale grubundaki ortaokul 7.ve 8.sınıf öğrencilerinin zaman geçtikçe sosyal çevresinin daha çok farkına vararak başkalarını tanıdıkları, okuldaki diğer arkadaşlarıyla daha rahat iletişim kurdukları, aynı zamanda durumluk ve sürekli kaygılarını yenme adına eskiye nazaran kendilerine de daha fazla özgüven duymaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bu iyileşmenin rekreatif etkinliklerin sonucu olduğu; bu-

nun müdahale ve kontrol grubu arasındaki farkın istatistiksel olarak ileri derecede anlamlı olmasından anlaşıldığını söylemek mümkündür.

Ön test-işlem-son test uygulaması esasına göre yapılan bu çalışmanın sonunda; öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı özelliklerine etkisini test etmek için hazırlanan rekreatif etkinlik programı, ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeylerinde anlamlı bir azalmaya yol açmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak yapılan çalışmanın ortaokul öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı belirtilerin giderilmesinde etkili olduğu, bulunan sonuçlar istatistiksel açıdan analiz edildiğinde müdahale ve kontrol grubu puan farklarının anlamlı olması da bu düşüncemizi pekiştirmiştir.

6.2. Öneriler

Öğrencileri sınavlara hazırlama sürecinde okullarda kaygıları azaltıcı şekilde multidisipliner ve kurumlar arası (örn.: Milli Eğitim Bakanlığı, psikologlar, spor kulüpleri vb.) işbirliği ve koordinasyon sağlanabilir, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, mesleki yönlendirme, akademik başarı gibi alanlardaki araştırma-geliştirme çalışmalarına daha fazla zaman ve kaynak ayrılabilir.

Aileler, çocuklarının ilkokuldan üniversiteye kadar sınavlarla geçen okul hayatında, daha küçük yaştan itibaren çocuklarını geleceğe hazırlama kaygısı içerisinde girmektedir. Bu nedenle anne-baba tarafından yaşanan kaygı, çocuğa sınav kaygısı olarak yansıtılmaktadır. Bu nedenle anne ve babaların çocukların kişilik ve ilgilerini, yeteneklerini, okul başarı düzeyleri ve kapasitelerini bilerek ilgili ortaöğretim bölümüne yönlendirilmeleri, çocukların kapasiteleri üzerinde bir başarı beklentisi içerisinde olmamalarının toplumsal başarıyı ve huzuru artıracakı düşünülmektedir. Çocukların verimli bir şekilde ders çalışmalarının yanında verimli bir şekilde dinlenmeleri de kaygı düşürmede etkili olabilir. Herhangi bir spor etkinliğine katılım gösteren öğrencilerin katılmayanlara göre daha az kaygı yaşadıkları sonucundan yola çıkılarak ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin ders dışı spor etkinliklerine katılımları desteklenebilir, ülke düzeyinde bu duruma uygun eğitim-öğretim programları oluşturulabilir.

İlköğretim çağındaki öğrencilere gelecekte devam edecekleri genel veya mesleki eğitim kurumları ile ilgili yönlendirmeler yapılırken eğitimciler öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurması faydalı olabilir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen rekreatif etkinlik grup programı daha geniş gruplara uygulanabilmesi için, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli onay alınıp program üzerinde gerekli değişiklikler yapılarak ortaokul, lise ya da üniversitelerde kaygı sorunu yaşayan öğrencilere yol göstermeye yönelik bir el kitabı hazırlanabilir. Bundan sonra yapılacak olan benzer araştırmaların Türkiye genelinde ve farklı okullardaki öğrencileri kapsayacak şekilde büyük örneklem üzerinde yürütülmesi, ortaokul öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı durumlarını etkileyen ve bu kaygıların giderilmesinde destekleyici olabilir.

Bu araştırma sonuçları okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılabilir. Aynı zamanda okullarda gerçekleştirilen anne-baba eğitim seminerlerinde anne ve babalara rekreatif etkinliklerin sonuçları hakkında bilgi verilerek, eğitim programları süresince bu etkinliklere katılımın önemi ve sonuçları aktarılıp, aileler teşvik edilebilir.

KAYNAKLAR

Abadan, M. (1961) Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Faaliyetleri. Ankara Üniversitesi Yayını, Ankara.

Aktop, A., Erman, K. A. (2002) Takım ve Bireysel Sporcuların Başarı Motivasyonu Benlik Saygısı ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, s. 153-154, Antalya.

Alyaprak, İ. (2006) Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Aral, N. (1997) Fiziksel İstismar ve Çocuk. Tekışık Web Ofset Tesisleri, s. 22, Ankara.

Baltaş, A., Baltaş, Z. (1987) Başarılı ve Sağlıklı Olmak İçin Stres ve Basa Çıkma Yolları. 5. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Baltaş, A., Baltaş, Z. (1990) Stres ve Başa Çıkma Yolları. 10. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Baltaş, A., Baltaş, Z. (1995) Stres ve Başa Çıkma Yolları. 14. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Baltaş A., Baltaş, Z. (1998) Başarılı ve Sağlıklı Olmak İçin Stresle Başa Çıkmanın Yolları. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Baş, M. (1984) Grupla Psikolojik Danışmanın Bireylerin Kaygı ve Uyum Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Başarı, D. (1990) Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Bayrakçı, M. (2005) Japonya'da Eğitim Amaçlı Bir Gezi. Eğitim Dergisi, Aralık, Sayı:70, Ankara.

Biçer, T. (1998) Doruk Performans. Beyaz Yayınları, İstanbul.

Bilgen, S. (1989) Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ve Bazı Değişkenlerin Uyum Düzeylerine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Bilgen, Ü. (1996) Amerika Birleşik Devletlerinde Eğitim Hakkında Araştırma. Yeni Türkiye Dergisi, Eğitim Özel Sayısı, Yıl:2, No:7, Ocak-Şubat.

Bond, D. S., Lyle, R. M., Tappe, M. K., Seehafer, R. S., D'Zurilla, T. J. (2002) Moderate Aerobic Exercise, T'ai Chi and Social Problem Solving Ability in Relation to Stress. International Journal of Stress Management, 9 (4): 329-343.

Brody, J. E. (1981) Doğru Egzersizi Seçme. Çev. Rugancı, N. (1998). Stresle Başa Çıkma: Olumlu Bir Yaklaşım. Ed: Şahin, N. H., Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 3. Basım, s. 124-132, Ankara.

Canan, İ. (1997) Vakti En İyi Değerlendirme İslam'da Zaman Tanzimi. Cihan Yayınları, İstanbul.

Carter, E.W., Pesko, M. J. (2008) Social Validity of Peer Interaction Intervention Strategies in High School Classrooms: Effectiveness, Feasibility and Actual Use. Exceptionality, 16, 156-173.

Curtis, J. (1979) Recreation Theory and Practice. Director of Parks and Recreation New Rochelle, New York, USA.

Cüceloğlu, D. (2006) İnsan ve Davranışı. Remzi Kitapevi, İstanbul.

Cülen, H. (1993) Bazı Psikososyal Faktörler Açısından Çocukların Anadolu Lisesi Sınavı Öncesi Kaygı Düzeyleri. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Çamlıyer, H., Çamlıyer, H. (2001) Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun. 4. Baskı, Emek Matbaacılık San. ve Tic. Ltd., Manisa.

Çevik, A. (1993) Yaygın Anksiyete Kliniği. Anksiyete Bozuklukları Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Basımevi, s. 25-26, Sivas.

Desiderato, O., Koskinen, P. (1969) Anxiety Study Habits and Academic Achievement. Journal of Counseling Psychology, 16, 162-165.

Dikici, K. (1994) Lise Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Aktiviteleri. Çukurova Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Dinçer, İ. (1992) Çocuk Gelişimi İle İlgilenenler İçin Müzik El Kitabı. Ya-Pa Yayınları, s.5-77-80, İstanbul.

Duman, G. K. (2008) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Ana – Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Edginton, C. R., Ford, F. M. (1985) Leadership in Recreation and Leisure. Service Organizations, J.Wiley Sons.

Eksi, P. (1998) Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Ekşi, A. (1999) Ben Hasta Değilim. Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psiko-sosyal Yönü. Nobel Tıp Kitapevleri, Ankara.

Eren, E. (1993) Yönetim ve Organizasyon. Bita Yayınları, İstanbul.

Erkal, M. (1992) Sosyolojik Açıdan Spor. Geliştirilmiş 2. Baskı, Kutsun Matbaa, İstanbul.

Erkan, N. (1980) Sağlıklı Yaşam İçin Spor. Güven Yayınları, Ankara.

Gençdoğan, B. (2002) Kasabada Yaşayan Lise Öğrencilerinin Üniversite Sınavı Öncesi Sınav Kaygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 3, Sayı 4: 45 – 57.

Gestwicki, C. (1999) Developmentally Appropriate Practice: Curriculum and Development in Early Education, Delmar Publishers, New York.

Girgin, G. (1990) Farklı Sosyo-Ekonomik Kesimden 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerde Kaygı Alanları ve Kaygı Düzeylerinin Başarıyla İlişkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Gökçe, S. F. (2004) Stres Yönetimi. Bedene Yönelik Teknikler. Türk Psikoloji Bülteni, 10 (34-35):128-135.

Gökçedağ, S. (2001) Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne – Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Gökmen, H. (1988) Gençlerin Gelişmelerinde Beden Eğitimi Rolü. Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Sorunları VI. Öğretim Toplantısı, TED Yayınları, Ankara.

Gönen, M., Uyar Dalkılıç, N. (2003) Çocuk Eğitiminde Drama. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Gözaydın, G., Bayazıt, B., Cantürk, M. (2006) 13-14 Yaş Okul Çağı Ergenlik Döneminde Uygulanan Dans, Yüzme ve Tenis Etkinliklerinin Çocuğun Sosyal Gelişimine Etkisi. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, s. 52-55, Muğla.

Guyton, A. C., Hall, J. E. (1996) Textbook of Medical Physiology. Tıbbi Fizyoloji, Nobel Tıp Kitabevleri, Yüce Yayın, İstanbul.

Gümüş, A. (1997) Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Günay, O., Öncel, Ü. N., Erdoğan, Ü., Güneri, E., Tendoğan, M., Uğur, A., Başaran, U. A. (2008) Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Anksiyete Düzeyini Etkileyen Faktörler. Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences) 17(2) 77-85.

Gündoğar, D., Gül, S. S., Uskun, E., Demirci, S., Keçeci, D. (2007) Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordayan Etkenlerin İncelenmesi. Klinik Psikiyatri Dergisi, 10(1), 14-27.

Hacıoğlu, N., Gökdeniz, A., Dinç, Y. (2003) Boş Zaman-Rekreasyon Yönetimi Örnek Animasyon Uygulamaları. Detay Yayınları, Ankara.

Hampel, P., Meier, M., Kummel, U. (2008) School-Based Stress Management Training for Adolescents: Longitudinal Results from an Experimental Study, Journal of Youth and Adolescence. s. 37 (8): 1009-1024.

Hazar, A. (2003) Rekreasyon ve Animasyon. Detay Yayıncılık, Ankara.

Hazar, M. (2000) Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim. Tutibay Yayınları, Ankara.

Hill, K. T., Eaton, W. O. (1977) The Interaction of Test Anxiety and Success Failure Experiences in Determining Children's Arithmetic Performance. Developmental Psychology.

Hill, K. T., Sarason, S. B. (1966) The Relation of Test Anxiety And Defensiveness to Test and School Performance over the Elementary School Years. Monographs of the Society for Researching Child Development, 31(2, Serial No. 104).

Hovardaoğlu, S. (2002) Stres Belirtileri ile Durumsal ve Sürekli Kaygının Yordanması. Kriz Dergisi, Cilt 5, No: 2, s. 127-134.

Işık, E. (1996) Nevrozlar. Kent Matbaa, s. 31, Ankara.

İçten, B., Koruç, Z., Kocaekşi, S. (2006) 6 Haftalık Egzersiz Öncesi ve Sonrası 12-15 Yaş Aralığındaki Çocukların Benlik Saygısındaki Değişim. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, s. 944-945, Muğla.

İnal, S. (2012) Çocuklara Egzersiz ve Spor Yapmak Sevdirmelidir.

http://www.facebook.com/note.php?note_id=439310659414632 (Ulaşım: 23 Mart, 2013)

Johnson, R. T., Johnson, D. W. (1994) Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning, 4th ed., Boston.

Kapıkıran, Ş. (2002) Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir inceleme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 11, Denizli.

Karagün, E. (2008) Sosyal Fobi Özellikleri Gösteren Üniversite Öğrencilerinde Rekreatif Aktivitelerin Fobik Tutumlar Üzerine Etkisinin Araştırılması. Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Kocaeli.

Karakoç, N. (1990) İşletmelerde Etkenliği Belirleyen Bir Kaynak: Yönetmelik Zaman. Verimlilik Dergisi MPM Yayınları, No:2, Ankara.

Karaküçük, S. (1995) Rekreasyon. Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Ankara.

Karaküçük, S. (1997) Rekreasyon Boş Zamanları Değerlendirme. Kavram Kapsam ve Bir Araştırma. Seren Ofset, Ankara.

Karaküçük, S. (1999) Rekreasyon Boş Zamanları Değerlendirme. 3. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.

Karaküçük, S. (2001) Rekreasyon Boş Zamanları Değerlendirme. 4. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.

Karaküçük, S. (2005) Rekreasyon Boş Zamanları Değerlendirme. 5. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.

Kartopu, S. (2012) Lise Öğrenci ve Öğretmenlerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17:2, s. 147-170.

Kaya, A. (1997) Grup Rehberliğinin Anne-Babaların Çocuklarına Yönelik Davranışları ve Çocuklarının Sınav Kaygısı Üzerine Etkisi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Kayapınar, E. (2006) Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı'na Hazırlanan İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin İncelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyon.

Kılbaş, Ş. (1994) Gençlik ve Boş Zamanı Değerlendirme. Çukurova Üniversitesi Basımevi, Adana.

Kılbaş, Ş. (2004) Rekreasyon Boş Zamanları Değerlendirme. 3. Baskı, Adana.

Kısa, S. S. (1996) İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Koçan, N. (2007) Geleneksel Sporlarımızdan Ciritin Rekreasyon Amacı İle Günümüze Uyarlanması. Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi, ISSN: 1306-4371, Cilt:2, Sayı:1.

Konter, E. (1996) Sporda Stres ve Performans. Saray Tıp Kitapevleri, İzmir.

Kozacıoğlu, G. (1986) Çocuklarda Anksiyete Düzeyleri ile Annelerin Tutumları Arasındaki İlişki. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

Kozacıoğlu, G. (2012) İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Yüksek Hemşirelik Okulu 17-19 Yaş Arası Birinci Sınıf Öğrencilerinde, Spielberger'in Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile, Sınav Öncesi-Sınav Sonrası Anksiyete Araştırması. İstanbul Üniversitesi, Psikolojik Çalışmaları Dergisi, İstanbul.

Köknel, Ö. (1989) Genel ve Klinik Psikiyatri. Nobel Kitabevi, İstanbul.

Köksal, F., Koruç, Z., Kocaekşi, S. (2006) 8 Haftalık Step Aerobik Dansına Katılımın Kadınlarda Fiziksel Benlik Algısı Üzerine Etkisi. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, s. 1033-1034, Muğla.

Kurt, İ. (2006) Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı. Asil Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara.

Kutlu, O., Bozkurt, M. C. (2003) Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı. Çizgi Kitabevi, s. 209-210, Konya.

Küçüktopuzlu, F., Gözek, K., Uğurlu, A. (2003) Boş Zaman Rekreasyon İlişkisi ve Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Faaliyetlerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Araştırma. I. Gençlik Boş Zaman ve Doğa Sporları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Gazi Üniversitesi S.K.S.D. Doğa Sporları Arama Kurtarma Merkezi, Ankara.

Luthe, Dr. W., Schultz, Dr. J.H. (1969) Autogenic Therapy. First Published by Grune and Stratton, Inc., Republished in (2001) by The British Autogenic Society, New York.

Malmö, R. B. (1975) Motivation and Affective Arousal Comprehensive Textbook of Psychiatry. The Williams and Wilkins Company, Baltimore, s. 296-610.

Maviş, A., Saygın, O. (2004) Başarı Rehberi. 10. Basım, Hayat Yayınları, İstanbul.

Musch, J., Broder, A. (1999) Test Anxiety Versus Academic Skills. A Comparison of Two Alternative Models for Predicting Performance in a Statistics Exam. Br. J. Educ. Psychol, 69:105-116.

Mutlutürk, N. M. (1993) Milli Eğitim Bakanlığı ile Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünün Orta Öğrenim Gençliğine Getirdiği Ders Dışı Etkinliklerde Sporun Yeri ve Önemi. 16-18 Aralık Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor 11. Ulusal Sempozyumu, Milli Eğitim Basımevi, s. 245-250.

Orhun, A., Sayın, M. (1991) Beden-Spor-Hareket. 1.Eğitim ve Spor Sempozyumu, M.E.B. Yayınları, İzmir.

Öner, N., Le Compte, A. (1985) Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 2. Basım, İstanbul.

Öner, N. (1994) Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler. Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

Ören, N. (1989) Grupla Psikolojik Danışmanın İlkokul Öğrencilerinin Sınav ve Genel Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkileri. Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü Yayınları, No:7, Erzurum.

Özcan, B. (2009) Duygusal Özgürleşme Tekniği. Beyaz Yayınları, İstanbul.

Özgül, F. (2003) Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri. Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sivas.

Peleg, O., Klingman, A. (2002) Family Environment, Discrepancies Between Perceived Actual and Desirable Environment and Children's Test and Trait Anxiety. *British Journal of Guidance and Counseling*, 30, 451-466.

Peleg-Popko, O. (2004) Differentiation and Test Anxiety in Adolescents. *J. Adolesc.*, 27: 645-662.

Ponessa, J. M. (1992) Student Access to Extracurricular Activities. *Public Affair Focus*, N23 Oct.

Sarason, I. G. (1981) Test Anxiety, Stres and Social Support. *Journal of Personality*, 49 (1): 101 – 114.

Semerci, B. (2007) Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları. Merkez Kitaplar, İstanbul.

Sheehan, M. (1999) Workplace Bullying: Responding with Someone Emotional Intelligence. *International Journal of Manpower*, Australia.

Sharma, G. (2004) A Comparative Study of the Personality Characteristics of Primary School Students with Learning Disabilities and Their Non Learning Disabled Peers. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 127-140.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R. E. (1970) *Manual for The State-Trait Anxiety Inventory* (5).

Spielberger, C. D. (1980) *Manual for State Trait Anxiety Inventory*. California Consulting Psychologists Press, California.

Stoke, H. W., Lowbeer, H., Capelle, J. (1967) Okul Programları Reformu ve Eğitimin Geliştirilmesi. Oecd Raporu, Meb Yayını, Ankara.

Stephoe, A., Edwards, S., Moses, J., Mathews, A. (1989) The Effects of Exercise Training on Moods and Perceived Coping Ability in Anxious Adults from The General Population. Journal of Psychosomatic Research, 5 (33): 537-547.

Şahin, H. (1997) Sporcuların Performans Sporunu Bıraktıktan Sonraki Yaşamlarında Boş Zaman Değerlendirme İlgilerinin Araştırılması. Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Şahin, N. H. (1995) Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım. Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 2. Baskı.

Tallis, F. (2003) Kaygıları Aşmak. Sistem Yayıncılık, Çeviren: Osman Cem ÖnerToy, 1.Basım, İstanbul.

Tatar, G. (2001) Çalışan ve Çalışmayan Kadınların Spor Yapma Durumları. Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.

Tekin, A., Atalay, A., Zorba, E. (2002) Fiziksel Egzersizin Psikolojik Faydaları. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, s. 107-108, Antalya.

Tezcan, M. (1982) Sosyolojik Açıdan Boş Zamanların Değerlendirilmesi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın no:116, Ankara.

Tezcan, M. (1994) Eğitim Sosyolojisi. Yargıoğlu Matbaası, Ankara.

Tofler, A. (1981) Gelecek Korkusu (Çeviren: Sorgut S). Altın Yayınevi, İstanbul.

Togo, O.T., Öcal, K., Ekici, S. (2006) 11-14- Yaş Grubu Erkek Öğrencilerin Serbest Zamanlarında Yaptıkları Basketbol Aktivitesinin Kişilik (benlik) Yapıları Üzerine Etkisi. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, s. 111-112, Muğla.

Topçu, S. (1986) Ruh Sağlığı, Uyum ve Uyum Bozuklukları. Davranış Bilimleri, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.

Torkildsen, G. (2005) Recreation and Leisure Management. 5th Edition, Routledge, Taylor and Francis Group, London and New York.

Toros, F., Tataroğlu, C. (2002) DEHB Sosyodemografik Özellikler Anksiyete ve Depresyon Düzeyleri. Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi, 9(1), 23-31.

Tör, V. T. (1966) Boş Zamanları Değerlendirmede Telkin Vasıtalarının Rollerini. BZD Semineri, HSEK Yayını, İstanbul.

Tuğlacı, Ş. (1990) Sınav Kaygısının Sınav Başarısı Üzerine Etkileri. Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü Bitirme Tezi, İzmir.

Tuzcuoğulları, B. (2002) Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu. Kök Yayıncılık, Ankara.

Varol, Ş. (1990) Lise Son Sınıfı Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Samsun.

Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H. (2001) Young People's Motivational Profiles In Physical Activity: A Cluster Analysis. Journal of Sport and Exercise Psychology, 23, 1-22.

Weinber, R., Gould, D. (1995) Foundations of Sport and Exercise Psychology. Illinois: Human Kinetics.

Yurdabakan, İ. (1999) Grup Rehberliği Programının İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeylerine Etkisi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Yörükoğlu, A. (2007) Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar. Özgür Yayınları, İstanbul.

Yurtkur (1967) Kurum Yurtlarında Barınan Öğrencilerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Anketi. Yurtkur Yayını, Ankara.

Zorba, E. (2004) II. Çalışma Grubu Toplantısı Raporu. Muğla Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Rekreasyon Bölümü, Muğla.

Züleyman, A. (1979) A Comparison of Cognitive Therapy: Modified Desensitization, Cognitive Behavior Modification and Control Groups for Reducing Anxiety. Boğaziçi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

EKLER

EK-1 Bilgi Anketi

BİLGİ ANKETİ

Bu anket sadece bilimsel bir çalışma için veri toplamak amacıyla düzenlenmiş olup, sonuçları anketi düzenleyenlerde saklı kalacaktır. Bu açıklamayı göz önünde bulundurarak anket sorularına tarafsız, ciddi ve doğru cevaplar vermenizi bekler, araştırmamıza katkılarınızdan ötürü teşekkür ederiz. Doğru seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

ADINIZ SOYADINIZ:

Sınıfınız: 7.sınıf () 8.sınıf () Şubeniz: A () B () C () D () E () F ()

1-Yaşınız: 2-Cinsiyetiniz: Bay () Bayan ()

3-Anne-Babanız hayatta mı ? Anne: Sağ () Vefat ()
Baba: Sağ () Vefat ()

4-Anne-babanızın durumu: Anne: Öz () Üvey ()

Baba: Öz () Üvey () Birlikte () Ayrılı ()

5-Anne-babanızın en son mezun olduğu okul:

Anne: Üniversite () Lise () Ortaokul () İlkokul () Okur yazar () Okur yazar değil ()

Baba: Üniversite () Lise () Ortaokul () İlkokul () Okur yazar () Okur yazar değil ()

6- Kardeş sayınız: 0 () 1 () 2 () 3 () Üçten çok ()

7-Ailenizde çalışan bireylerin aylık toplam geliri ne kadardır?

500 TL'den az () 501-1000 TL arası () 1001-1500 TL arası () 1500 TL'den fazla ()

8-Ailenizin oturmakta olduğu ev : Kendinizin () Kira ()

9-Evinizde kendinize ait bir odanız var mı? Evet () Hayır ()

10- SBS sınavına girecek misiniz? Evet () Hayır ()

11- Günde ortalama kaç saat çalışıyorsunuz?

Hiç () 1-2 saat () 2-3 saat () 4-5 saat () sürekli ()

12-Dershaneye gidiyor musunuz? Evet () Hayır ()

13- İlişkilerinizi genel olarak değerlendirdiğinizde

Aileniz ile: Çok İyi () İyi () İdare eder () Kötü () Çok kötü ()

Arkadaşlarınız ile: Çok İyi () İyi () İdare eder () Kötü () Çok kötü ()

Öğretmenlerinizle: Çok İyi () İyi () İdare eder () Kötü () Çok kötü ()

14- Boş zamanlarınızda neler yaparsınız?

15- Ders dışı zamanlarda ailenizden izin alınarak çeşitli sportif aktiviteler düzenlenecektir. Bu aktivitelere sınırlı sayıda kontenjan ayrıldığından katılımcılar kura ile belirlenecektir. Herhangi bir ücret ödemediğiniz takdirde keyifli zaman geçirmek için beden eğitimi öğretmeni yönetiminde yürütülecek sportif aktivitelere katılmak istersiniz?

Evet () Hayır ()

16-Eğer 15. soruya evet dediyseniz, uygulayacağımız bu eğlenceli programda ne tür aktiviteler olsun istersiniz?

EK-2 Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği

Durumluluk Kaygı Envanteri				
YÖNERGE: Aşağıda, kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun ve sonrada o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını karalayarak belirtin. Doğru yada yanlış cevap yoktur. Her hangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı (X) ile işaretleyin.				
	HİÇ	BİRAZ	OLDUKÇA	TAMA MIYLA
1-Şu anda sakinim				
2-Kendimi emniyette hissediyorum				
3-Şu anda sinirlerim gergin				
4-Pişmanlık duygusu içindeyim				
5-Şu anda huzur içindeyim				
6-Şu anda hiç keyfim yok				
7-Başıma geleceklerden endişe ediyorum				
8-Kendimi dinlenmiş hissediyorum				
9-Şu anda kaygılıyım				
10-Kendimi rahat hissediyorum				
11-Kendime güvenim var				
12-Şu anda asabım bozuk				
13-Çok sinirliyim				
14-Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum				
15-Kendimi rahatlamış hissediyorum				
16-Şu anda halimden memnunum				
17-Şu anda endişeliyim				
18-Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum				
19-Şu anda sevinçliyim				
20-Şu anda keyfim yerinde				

Sürekli Kaygı Envanteri

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerini ifade etmekte kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun ve sonrada genel olarak kendinizi nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki karelerden uygun olanını karalayarak belirtin. Doğru yada yanlış cevap yoktur. Her hangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman harcamayın. Genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı (X) ile işaretleyin.

	HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	ÇOĞU ZAMAN	HEMEN HER ZAMAN
21 - Genellikle keyfim yerindedir.				
22 - Genellikle çabuk yorulurum.				
23 - Genellikle kolay ağlarım.				
24 - Başkaları kadar mutlu olmak isterim.				
25 - Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım.				
26 - Kendimi dinlenmiş hissediyorum.				
27 - Genellikle sakin, kendime hakim ve soğukkanlıyım.				
28 - Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissediyorum.				
29 - Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim.				
30 - Genellikle mutluyum.				
31 - Her şeyi ciddiye alır ve endişelenirim.				
32 - Genellikle kendime güvenim yoktur.				
33 - Genellikle kendimi emniyette hissedirim.				
34 - Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınıyorum.				
35 - Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim.				
36 - Genellikle hayatımdan memnunum				
37 - Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder.				
38 - Hayal kırıklıklarımı öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam.				
39 - Akli başında ve kararlı bir insanım.				
40 - Son zamanlarda kafama takılan konular beni rahatsız eder.				

EK-3 Rekreatif Etkinlik Çalışma Planı ve Yapılacak Etkinlikler

12 HAFTALIK REKREATİF ETKİNLİK ÇALIŞMA PLANI

	1.hafta	2.hafta	3.hafta	4.hafta	5.hafta	6.hafta
1.etkinlik	Tanışma- eğitsel oyun	Yaratıcı drama	Ritim eğitimi	Futbol ve voleybol turnuvası	Eğlenceli atletizm	Trekking ve piknik
2.etkinlik	Koro çalışması	Doğaçlama	Sinema filmi	Halk oyunları	Basketbol turnuvası	Oryantiring

	7.hafta	8.hafta	9.hafta	10.hafta	11.hafta	12.hafta
1.etkinlik	Koro çalışması	Eğlenceli atletizm	Piknik	Halk oyunları	Ritim eğitimi	Oryantiring
2.etkinlik	Eğitsel oyun	Yaratıcı drama	Futbol ve voleybol turnuvası	Basketbol maçına gitmek	Doğaçlama	Sinema filmi

YAPILACAK REKREATİF ETKİNLİKLER

ETKİNLİK 1

Süre: 90 Dk.

Konu: Öğrencilerle tanışma ve eğitsel oyunlar

Yer: Okulun tiyatro salonu

Araç-Gereç: Yok

Amaç: Öğrencileri tanımak, farklı sınıf ve şubelerden gelen öğrencilerin birbirini tanınması, rekreatif faaliyetleri sevdirmek ve faaliyetlere karşı öğrencilerin tutumlarını gözlemleyebilmek.

İÇERİK: Tanışma yapıldıktan sonra aşağıdaki eğitsel oyunlar oynatılacaktır.

OYUN 1

Oyunun Adı: El Çarpma Oyunu

Oyunun Seviyesi: 8-14 yaş ve üzeri

Oyuncu Sayısı: 30

Oyunun Amacı ve Eğitsel Değeri: Dikkat ve karar vermeyi geliştirebilme

Oyunun Açıklaması: Öğretmenin elinde bir top vardır. Öğretmen topu yere vurduğunda öğrencilerin aynı anda el çarpmasını ister. Topu yere vurduğunda el çarpmayan ya da geç kalan öğrenci yanar. Oyun en son kişi kalana kadar devam eder.

OYUN 2

Oyunun Adı: Kar Yağmur Oyunu

Oyunun Seviyesi: 10-12 yaş ve üzeri

Oyuncu Sayısı: 30

Oyunun Amacı ve Eğitsel Değeri: Dikkat ve karar vermeyi geliştirebilme Oyunun Açıklaması: Bir başkan seçilir. Başkan bütün sınıfı görebilecek bir yerde durur. Oyuna başlama ise “fırtına” deyince bütün sınıf ellerini dizine vurur. “kar” deyince elleri göğsüne “yağmur” deyince elleri yukarda şaklatırlar. Başkan birkaç kez düzenli olarak bu isimleri söyler. Daha sonra oyuncuları şaşırtmak için bu isimleri değişik (karışık) şekilde söyler. Şaşıranlar oyundan çıkar, en son kalan alkışlanır. Başkan oyunu tekrar etmeli oyuncuların ve yaptığını görebilmelidir. Bu dikkat geliştiren bir oyundur.

OYUN 3

Oyunun Adı: Sessiz Sinema (Anlat bakalım)

Oyunun Süresi: 3-5 Tekrar

Oyunun Seviyesi: 10-12 yaş

Oyuncu Sayısı: 30

Oyunun Amacı ve Eğitsel Değeri: Oyuncuların dikkatini ve ifade edebilme yeteneğini geliştirir

OYUNUN AÇIKLAMASI: Öğrenciler 2 veya 3 gruba ayrılır. Öğretmen gruptan bir öğrenciyi anlatımcı (yarışmacı) olarak seçer veya bu öğrenciyi grup kendi arasında belirler. Diğer grup bir film adı seçer ve bu film adını, diğer grubun seçtiği anlatımcıya söyler. Anlatımcı sınırlı bir sürede (1-1,5 dakika) hiç konuşmadan, el hareketleri veya yapacağı sessiz benzetmelerle filmi kendi grubuna anlatmaya çalışırlar. Grup arkadaşları yüksek sesle anlattığını tahmin etmeye çalışırlar. En kısa sürede filmin adını bilen grup, 1 puan alır. Filmin adını bilmeyen gruba puan verilmez. Çeşitlendirme: Aynı uygulama Atasözleri kullanılarak da yapılabilir.

OYUN4

Oyunun Adı: Bom

Oyunun Süresi: 2-3 Tekrar

Oyunun Seviyesi: 10-12 Yaş ve üzeri

Oyuncu Sayısı: 30

Oyunun Amacı ve Eğitsel Değeri: Oyuncuların Dikkatini Geliştir

Oyunun Açıklaması: Oyuncular daire düzeninde otururlar. Oyunculardan her hangi biri sayı saymaya baslar ve diğer oyuncularda sıraları geldikçe sayı sayarlar.1.2.3.4.5.6 diye sayılan sayıların içinde 7 ve 7 ‘nin katlarında ayrıca içinde 7 rakamı geçen sayılarda, “BOM” dendiği anda oyun, oradan geriye döner. (örneğin; bir oyuncu 6 dediğinde, diğer oyuncu “BOM” der ve 6 diyen oyuncu “8”diyerek saymaya devam eder, Böylece sayma ters yönde devam edecektir) Hata yapan, şaşırın ve duraklayan oyunculara ceza verilir. Çeşitlendirme: Oyuncuların seviyesine göre “Bom” denilecek sayılar zorlaştırılabilir.

ETKİNLİK 2

Süre: 90 Dk.

Konu: Yaratıcı drama (drama konusunda uzman kişiden destek alınır)

Yer: Okulun tiyatro salonu

Araç-Gereç: Tiyatro sahne dekoru

Amaç: Dramatik canlandırmalar içinde yeniden anlatılan hikâyeler yaratıcılık, anlama, düzen, dil, dinleme becerilerini ve kendine özgüveni geliştirmek.

İçerik: Yaratıcı drama, bir olayın, nesnenin ya da hikâyenin çocuklar tarafından duygu ve düşüncelerini katarak, yeniden biçimlendirerek, canlandırma sürecidir.

Öğrenciler 4 gruba ayrılır ve öğretmenin belirlediği 4 ayrı drama karakterini sırasıyla duygularını katarak sunarlar. Kullanılan malzemeler 1 hafta öncesinden temin edilerek, oyun sırasında çocuklara verilir.

Postacı;

Postacı çantası, posta kutusu, mektup, paket

İtfaiyeci;

Hortum, itfaiye arabası, merdiven, şapka

Bakkal/ Manav;

Önlük, sepetler, oyuncak para, yazar kasa, konserve yiyecekler ve kutular, alışveriş çantaları ve el arabası

Fırıncı;

Tava, önlük, oklava, kaşıklar, kâseler, kurabiye kalıpları, şapka

ETKİNLİK 3

Süre: 90 Dk.

Konu: Ritim Eğitimi (okulun müzik öğretmeninden destek alınır)

Yer: Sınıf

Araç-Gereç: Cd çalar, hoparlör.

AMAÇ: Öğrencileri müzik eşliğinde ritim duygularını geliştirmek.

İçerik: Öncelikle öğrencilerin iki gruba ayrılır. Birinci grup sınıfta bulunan materyalleri (masa, kalem... vs.) ya da ellerini kullanarak ritim verir. İkinci grubun da verilen ritmi algılar ve tekrar etmeye çalışır. Sonrasında ise günlük hayattaki ritmik olayları (Herhangi bir doğa olayı, insan hareketi, suyun damlaması, kalp atışı vs.) seçerek sınıfta sunum yapar. Bütün bunlar yapıldıktan sonra öğretici ya da uzmanın elleriyle vermiş olduğu ritimlerin tüm sınıfça yapılması beklenir. Her şey tamamlandıktan sonra sınıf içi ritim yarışmaları başlar. Gruplar halinde yapılan ritim yarışmasında her grup kendi ritmini belirler ve diğer grupların aynı ritmi tekrar etmesi istenir. Tekrar eden grup 1 puan alırken tekrar edemeyen grup 0 puan alır. Oyunun sonunda puanlar toplanır ve galip grup belirlenmektedir

ETKİNLİK 4

Süre: 90 Dk.

Konu: Futbol ve voleybol turnuvası

Yer: Bahçe

Oyuncu Sayısı: 30

Araç-Gereç: Futbol ve voleybol topu

Amaç: Öğrencilerinin grup halinde birlikte hareket etmelerini sağlamak, iletişimi güçlendirmek ve öğrencilerin rekabet ortamında kurallara uymalarını sağlamak

İçerik: Öğrenciler kız ve erkek karışık olarak 4 ayrı gruba ayrılır. Gruplar sırasıyla birbirleriyle futbol ve voleybol maçları yaparlar. En çok galibiyet alan takım şampiyon olur. Şampiyon takıma şarkılar eşliğinde hediye olarak yaş pasta verilir ve hep beraber pasta yenerek etkinlik tamamlanır.

ETKİNLİK 5

Süre: 90 dk.

Konu: Eğlenceli atletizm

Yer: Okulun bahçesi

Oyuncu Sayısı: 30

Araç-Gereç: Oyunların oynatıldığı saha içersindeki saha çizgileri.

Amaç: Öğrencilerin birlikte hareket etme duygusunu geliştirmek, iletişimi güçlendirmek ve öğrencilerin rekabet ortamında kurallara uymalarını sağlamak

İçerik: Bahçeye çıkartılan öğrenciler 5'er kişiden oluşmak üzere 6 gruba ayrılır. Cimnastik minderi, slalom takımları, huniler ve çemberlerden oluşan, öğretmen tarafından hazırlanmış atletizm parkurunu gruplar halinde en kısa sürede tamamlanmaya çalışılır. En kısa zamanda bitiren grup şampiyon olur. Bu etkinlikler sonunda tüm öğrencilerle meyve suyu dağıtılır.

ETKİNLİK 6

Süre: 90 Dk.

Konu: Basketbol turnuvası

Yer: Okulun bahçesi

Oyuncu Sayısı: 30

Araç-Gereç: Oyunların oynatıldığı saha içersindeki saha çizgileri.

Amaç: Öğrencilerin birlikte hareket etme duygusunu geliştirmek, iletişimi güçlendirmek ve öğrencilerin rekabet ortamında kurallara uymalarını sağlamak

İçerik: Bahçeye çıkartılan öğrenciler 5'er kişiden oluşmak üzere 6 gruba ayrılır. Bu gruplar birbirleri arasında basketbol maçı yaparlar. En çok galibiyet alan takım şampiyon olur. Bu etkinlikler sonunda tüm öğrencilerle meyve suyu dağıtılır.

ETKİNLİK 7

Süre: 90 Dk.

Konu: Kısa süreli trekking (doğa yürüyüşü) ve piknik

Yer: Piknik alanı

Amaç: Birlikte hareket etmeyi sağlamak ve iletişimi güçlendirmek

Araç-Gereç: Cd çalar yiyecekler, içecekler, futbol ve voleybol topu, ip,

İçerik: Okulun yakınındaki bir piknik alanı seçilerek, öğrencilere daha önceden bilgi verilme şartıyla, okul bahçesinde toplanılır. Hep birlikte kısa bir doğa yürüyüşünün ardından, piknik alanına ulaşılır. Piknik alanında öğrenciler tarafından getirilen yiyecekler yendikten sonra hep beraber futbol ve voleybol oynanır, ip atlanır, hep beraber müzik eşliğinde dans edilir. Şarkılar eşliğinde okula geri dönülerek etkinlik tamamlanır.

ETKİNLİK 8

Süre: 90 Dk.

Konu: Koro çalışması (okulun müzik öğretmeninden destek alınır)

Yer: Tiyatro salonu

Araç- Gereç: Cd çalar, hoparlör.

Amaç: Öğrencilerinin müzik ve ritim duygularını geliştirmek ve beraber hareket etmelerini sağlamak

İçerik: Öğrenciler, okulun müzik öğretmenin de katkısıyla koro düzeninde tiyatro salonunda dizilirler. Daha önceden müzik öğretmenin de fikirleri alınarak belirlenmiş olan şarkılar ve türküler makamlarına uygun olarak söylenir. Böylece okul müzik korusu da oluşturulmuş olur. (Bu etkinlik okul müzik öğretmeni kontrolünde yapılacaktır)

Koro çalışmasının bitiminde tüm öğrencilere çikolata dağıtılacaktır.

ETKİNLİK 9

Süre: 90 Dk.

Konu: Doğaçlama

YER: Sınıf

ARAÇ-GEREÇ:

AMAÇ: Grup içinde bireylerin birbirlerini tanımalarına yardımcı olmak. İletişimde bulunabilmelerine ve topluma uyum zorluğu çeken insanlara uyum zorluğu çektikleri noktaları belirleyerek, oyunlaştırarak yaşatmaya ve uyuma alıştırmaya çalıştırmak

ÖRNEK 1

Sınıf içinde öğrenciler serbest biçimde dolaşırlar. Herkes birbirine iyi günler deyip tekrar dolaşmaya devam ederler. İkinci aşamada öğretmenin “tamam” demesiyle tekrar iyi günler deyip el sıkışırlar. Öğretmen tamam deyince durulur.

ÖRNEK 2

Öğrenci sayısı en fazla on olmak üzere öğrenciler karışık olarak gruplara ayrılır ve bir çember yapılır. Çemberdeki bireylere bir tane kağıttan top yapılır ve öğretmen önce kendini tanıtarak topu birisine atar. Tüm grup üyeleri kendini tanıtmayı bitirince oyun biter. Bu kez grup üyelerinin her biri (öğretmenin başlamasıyla ya ayakkabı numaralarını, ya tuttıkları takımını ya en sevdikleri yemek adı vs. türü kendilerine ait bilgiyi topu birbirlerine atarak verirler. En son kişide söyleyince öğretmen topu alır ve grup üyelerine sorar “karşısındaki öğretmen topu alır ve grup üyelerine sorar “ karşısındaki kişinin adı ne? ve en sevdiği yemek ne?” diye. Bu oyun grup üyelerinin birbirlerine ısınması, birbirini tanınmasını ve asıl yapılacak doğaçlamaya ortamın hazırlanmasını sağlar.

ÖRNEK 3

Öğretmen çeşitli insan resimlerini öğrencilere gösterir. Bunlar genç, yaşlı, çocuk, köylü, şehirli vb.. resimlerdir. Öğrenciler kendi seçtikleri bir resmi önce bir süre inceler daha sonra o resimdeki kişi hakkında bir hikâyeyi gruba anlatır. Resimdeki yaşamı, istekleri, amaçları, başına gelen ilginç bir olayı, o resimdeki pozunu nasıl verdiği, neler düşündüğünü kısa hikâyeler ve drama yaparak canlandırır.

ETKİNLİK 10

Süre: 90 Dk.

Konu: Sinema filmi

Yer: Multivizyon salonu

Araç-Gereç: Sınıf sırası, dvd player

Amaç: Eğlenceli vakit geçirmek

İçerik: Öğrencilerle birlikte multivizyon odasına gidilip daha önceden çocuklar tarafından belirlenen, yaşlarına uygun, daha önce izlemedikleri bir sinema filmi hep beraber izlenir.

Filmin sonunda hep beraber kurabiyeler yenip meşrubatlar içilerek etkinlik bitirilir.

ETKİNLİK 11

Süre: 90 Dk.

Konu: Halk oyunları (Karadeniz yöresi)

Yer: Okulun bahçesi

Araç-Gereç: Cd çalar, hoparlör.

Amaç: Öğrencilerin belirlenen müzik eşliğinde yöresel hareket ritimlerini gerçekleştirmelerini sağlamak, grup iletişimi ve grup ritmini yakalamalarına yardımcı olmak.

İÇERİK: Faaliyet Öncesinde öğrencilere halk oyununun müziksiz çalışmalar yaptırılır. Öncelikle tüm sınıfa hareketler ezberletilmeye çalıştırılıp daha sonra parça parça müzik çalınmaya başlanılır ve çocuklar tarafından hareketler yapılmaya çalışılır. Son olarak müzik baştan sona çalınır ve bütün olarak sınıfın hareket ritimlerine dikkat edilir. Hatalar düzeltilir ve iyi seviyede bir halk oyunları ekibi meydana getirilir.

ETKİNLİK 12

Süre: 90 Dk.

Konu: Eğitsel oyunlar

Yer: Okulun bahçesi

Araç-Gereç: Oyunların oynatıldığı saha içersindeki saha çizgileri

Amaç: Öğrencilerinin dikkat ve takip yeteneklerini geliştirmek

OYUN 1

Oyunun Adı: Kör Bekçi

Oyunun Yeri: Bahçe veya sınıf

Araç-Gereç: Sandalye, ip veya mendil (eşarp)

Oyunun Süresi: 3-4 dakika

Oyunun Seviyesi: 10-12 yaş üzeri

Oyuncu Sayısı: 6-7 kişi gruplara ayrılır

Oyunun Amacı ve Eğitsel Değeri: Dikkati ve beceriyi geliştirir.

Oyunun Açıklaması: Yarışmacılardan birisi sandalyeye oturur ve ayakları bağlanır. Bunun yanına gözleri bağlı bir bekçi konur. Öteki oyuncular bekçiye yakalanmadan arkadaşlarını çözmeye çalışırlar. Bekçiye vurulan ölür (oyun dışı kalır). Belli bir süre sonra bekçi bağlı olanı koruyabilmişse oyunu kazanır.

Çeşitlendirme: Oyun karşılıklı gruplar arasında da oynanır. Bağlı olan oyuncu ile çözecek olanlar bir grubun oyuncusu, bekçi de karşı grubun oyuncusu olur. Çözmeyi başaran veya korumayı başaran (bekçi), oyunu kazanır.

OYUN 2

Oyunun Adı: Dolasan Yüzük Oyunu

Oyunun Yeri: Bahçe veya sınıf

Oyunun Araç ve Gereci: İp ve yüzük

Oyunun Süresi: Yüzüğü bulana kadar

Oyunun Seviyesi 10-12 yaş ve üzeri

Oyuncu Sayısı: Sınıf

Oyunun Amacı ve Eğitsel Değeri: Dikkat ve takip özelliklerinin geliştirilmesi

Oyunun Açıklaması: 2-3 metrelik bir ipe bir yüzük geçirilir, uçları bağlanır. Öğrenciler dairede oturur veya ayakta durur. Elleri ile ipi tutarlar. Yüzük elden ele belli etmeksizin ipte dolaştırılır. Ortada bulunan oyuncu dikkatle izleyerek yüzüğün kimde olabileceğini eliyle göstererek tahmin eder, adını söyler. O oyuncu elini açmak zorundadır. Eğer yüzük elinde ise ortadaki ile yer değiştirilir.

OYUN 3

Oyunun Adı: Ebeye Değme Oyunu

Oyunun Yeri: Bahçe

Araç-Gereç: Tebeşir

Oyunun Süresi: 1 ders saati

Oyunun Seviyesi: 8-14 Yaş

Oyuncu Sayısı: Tüm sınıf öğrencileri

Oyunun Amacı ve Eğitsel Değeri:

1. Beraber oynamayı grup çalışmasını geliştirir
2. Dikkati ve refleksi geliştirir

Oyunun Açıklaması: Tebeşirle bahçeye büyük bir çember çizilir öğrenciler çemberin etrafına yüzleri çembere dönük şekilde sıralanırlar. Bir ebe üç koruyucu seçilir. Çemberin ortasına ebe geçer. 3 koruyucu da onun etrafında dolanırlar. Çemberin dışındaki öğrenciler koruyuculara yakalanmadan ebeye değmeye çalışırlar. Koruyucuya yakalanan öğrenci oyun dışı kalır. Koruyucuya yakalanmadan ebeye değen öğrenci ebe olur. Çember dışında kalan son üç öğrenci oyunun galibidir.

Oyunun Kuralları Çemberin dışındaki öğrenciler ebeye değmeye çalıştıktan sonra yine çemberin dışında durmak zorundadırlar.

ETKİNLİK 13

Süre: 90 Dk.

Konu: Okul İçi Oryantiring Çalışmaları

Yer: Tüm Okul

Araç-Gereç: Kağıt, kalem, okulun belli başlı bölgeleri (tiyatro salonu, bahçe, kantin, kütüphane...)

Amaç: Öğrencilerin grup arkadaşlarıyla birlikte okul içerisinde önceden hazırlamış olduğumuz şifreleri ve sonunda hedefi bulmalarını sağlamak.

İçerik: Faaliyet öncesinde uzman kişi okulun belli başlı bölgelerine küçük notlar koyulur. Her küçük not bir sonraki gidilmesi gereken yerler ile ilgili ipuçlarıyla doludur. Uzman kişi sınıftaki öğrencileri 6 (altışar) kişilik gruplara ayırır ve her gruba numara verir. Sırası gelen grup sürenin başlamasıyla birlikte harekete geçer. Sonuca en kısa sürede ulaşan ekip oyunu kazanan ekip olur.

EK-4 Katılımcı Bilgilendirme Formu

T.C.

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

KATILIMCI BİLGİLENDİRME FORMU

1. Çalışmanın adı:
2. Araştırmacıların adları, kurumları ve iletişim numaraları.
3. Araştırma amacının anlaşılır ve özet açıklaması:
4. Neden ben seçildim?
5. Araştırmaya katılmak / bir kez katıldıktan sonra sonuna kadar devam etmek zorunda mıyım?
6. Katılmayı kabul edersem bana ne yapılacak?
7. Araştırmaya katılmanın olası dezavantajları ve riskleri nelerdir?
8. Araştırmaya katılmanın olası yararları nelerdir?
9. Araştırma masrafları:
10. Araştırmada ters giden bir şey olursa?
11. (Tedavi edici araştırmalarda) Alternatif tedavi/tanı yöntemleri nelerdir?
12. Kimlik bilgilerim ve elde edilen verilerin gizliliği nasıl sağlanacak?
13. Araştırma sonunda bana bilgi verilecek mi?
14. Araştırma sonuçlarına ne olacak?
15. Daha ayrıntılı bilgi için,
16. Teşekkür:
17. Şikâyet için başvuru adresi verilmelidir;

EK-5 Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Onam Formu

T.C.

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

ONAM FORMU

Araştırmanın Adı:		
	Evet	Hayır
Hasta Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?		
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?		
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?		
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?		
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?		
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?		
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?		
Yukarıdaki soruların yanıtları size kim tarafından açıklandı? <i>Lütfen ismini yazınız....</i>		

İmza:

Adı / Soyadı:

Tarih:

ÖZGEÇMİŞ

1981 yılında Giresun'da doğdu. İlkokulu Kars'ta, ortaokul ve lise öğrenimini Giresun Hamdi Bozbağ Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2000 yılında girdiği Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünden 2004 yılında mezun oldu. 2005 yılında Muğla Marmaris Bozburun İlköğretim Okulu'na beden eğitimi öğretmeni olarak atandı. 2009 yılında İstanbul Kazım Karabekir İlköğretim Okulu'na tayin oldu. Aynı yıl Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisansa başladı. Halen beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapmaktadır.