



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



**DERSHANE ÖĞRENCİLERİNİN FİZİKSEL AKTİVİTEDE
BULUNMA DEĞİŞKENİNE GÖRE SÜREKLİ KAYGI,
SINAV KAYGISI VE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE
SINAV PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Oğuzhan DALKIRAN

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

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Fehmi TUNCEL**

2012 - ANKARA

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**DERSHANE ÖĞRENCİLERİNİN FİZİKSEL AKTİVİTEDE
BULUNMA DEĞİŞKENİNE GÖRE SÜREKLİ KAYGI,
SINAV KAYGISI VE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE
SINAV PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Oğuzhan DALKIRAN

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

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Fehmi TUNCEL**

2012 - ANKARA

İÇİNDEKİLER

Kabul ve Onay	ii
İçindekiler	iii
Önsöz	iv
Çizelgeler	v
1. GİRİŞ	1
2. GEREÇ VE YÖNTEM	20
2.1. Araştırmanın Modeli	20
2.2. Evren ve Örneklem	20
2.3. Veri Toplama Araçları	23
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	23
2.3.2. Sürekli Kaygı Ölçeği	24
2.3.3. Sınav Kaygısı Ölçeği	26
2.3.4. Sosyal Beceri Envanteri	26
2.4. Verilerin Çözümlemesi	27
3. BULGULAR	29
4. TARTIŞMA	42
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	62
5.1. Sonuçlar	62
5.2. Öneriler	64
ÖZET	65
SUMMARY	67
KAYNAKLAR	68
EKLER	79
Ek – 1. Öğrenci Görüş Anketi	80
Ek – 2. Sürekli Kaygı Envanteri	82
Ek – 3. Sınav Kaygısı Ölçeği	83
Ek – 4. Sosyal Beceri Envanteri	84
Ek – 5. Anket Uygulama Yazısı	86
Ek – 6. İzin Yazısı	87
Ek – 7. Çalışma Değerlendirme Yazısı	88
ÖZGEÇMİŞ	89

ÖNSÖZ

Günümüz eğitim sisteminde bir üst öğrenim kurumuna geçiş şartı olan sınavlar, başta öğrencileri, aileleri ve öğretmenleri etkilemektedir. Aynı zamanda sosyal ve kültürel etkinlikler sınav başarısını olumsuz etkiler kanısını da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, sınav performansı yüksek ve başka bir şey için zamanı olmayan gençler yetiştirirken aynı zamanda sosyal yönden zayıf, kaygılı, mutsuz ve iletişim eksikliği içerisinde olan gençler yetiştirmekteyiz. Bu farkındalığı sağlamak ve doğru bilinen yanlışları vurgulamakla birlikte fiziksel aktivite gibi sosyal etkinliklerin bu dönemde öğrenciler için kazandırdıklarını ve önemli olduğunu saptamak bu araştırmanın yapılmasında belirleyici olmuştur.

Öncelikle, lisansüstü eğitimim boyunca yalnızca akademik anlamda değil kişiliği ve insanlığı ile bana örnek olan değerli hocam Prof. Dr. Fehmi TUNCEL'e teşekkürü borç bilirim.

Doktora eğitimimdeki ve tez aşamasındaki destek ve katkılarından dolayı hocam Doç. Dr. Semiyha DOLAŞIR TUNCEL'e teşekkür ederim. Tezimin uygulama aşamasında tüm imkânları sağladıkları için Sınav Dergisi Dershaneleri Yönetimine ve personeline, hiçbir yardımı esirgemeyen Denetim Kurulu Başkanı sayın Mustafa Kemal ÖĞÜT'e teşekkür ederim.

Tezimi hazırlamamda görüşlerini ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım, Prof. Dr. Gülfem ERSÖZ ve Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN'a teşekkür ederim.

Son olarak, benim bu yola çıkmamda büyük etkisi olan, sevgili eşim Yrd. Doç. Dr. Esra DALKIRAN'a sabrından, desteğinden ve sevgisinden ötürü minnettarım. Varlıklarıyla hayatıma anlam katan kızlarım Zeynep ve Yağmur, iyiki varsınız.

ÇİZELGELER

Çizelge 2.1. Örneklem Grubunun İl Dağılımı	21
Çizelge 2.2. Örneklem Grubunun Kişisel Özellikleri	22
Çizelge 2.3. Örneklem Grubunun Fiziksel Aktivitede Bulunup Bulunmama Durumları	22
Çizelge 2.4. Örneklem Grubunun Fiziksel Aktivitede Bulunma Zamanı	23
Çizelge 2.5. Araştırma Verilerinin Normal Dağılım Çizelgesi	28
Çizelge 3.1. Sınav Kaygısının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	29
Çizelge 3.2. Sürekli Kaygının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	29
Çizelge 3.3. Sosyal Beceri Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	30
Çizelge 3.4. Fiziksel Aktivite Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	30
Çizelge 3.5. Sınav Performansının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	30
Çizelge 3.6. Fiziksel Aktivitede Bulunan Grubun Fiziksel Aktivitelere Ayırdığı Haftalık Zaman Dilimi	31
Çizelge 3.7. Araştırma Grubunun Sınava Hazırlık Kurslarına Ayırdığı Haftalık Zaman Dilimi	31
Çizelge 3.8. Araştırma Grubunun Serbest Zaman Etkinliklerine Zaman Ayıramama Nedeni	32
Çizelge 3.9. Fiziksel Aktivitelere Ayrılan Haftalık Sürenin SBS ve YGS Öğrenci Grubu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	32
Çizelge 3.10. Sınava Hazırlık Kurslarına Ayrılan Haftalık Zaman Diliminin SBS ve YGS Öğrenci Grubuna Göre ANAVO Sonuçları	33
Çizelge 3.11. Araştırma Grubunun Sınavlara Hazırlık Döneminin Olumsuz Etkilerini Atabilme Durumu	33
Çizelge 3.12. Gireceğim Sınav Sonucu Kendimi Kabul Ettirmemde ve İspat Etmemde Önemli Bir Etkendir	33
Çizelge 3.13. Sürekli Kaygı Düzeyinin SBS ve YGS Öğrenci Grubu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	34
Çizelge 3.14. Sınav Kaygısının SBS ve YGS Öğrenci Grubu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	34

Çizelge 3.15. Sosyal Beceri Düzeyinin SBS ve YGS Öğrenci Grubu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	34
Çizelge 3.16. Sürekli Kaygı Düzeyinin Fiziksel Aktivitelerde Yer Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	35
Çizelge 3.17. Sınav Kaygısının Fiziksel Aktivitelerde Yer Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	36
Çizelge 3.18. Fiziksel Aktivitelerde Yer Alma Değişkenine Göre Sosyal Beceri Envanteri Toplam ve Alt Boyut Puanları	36
Çizelge 3.19. Sosyal Beceri Düzeyinin Fiziksel Aktivitelerde Yer Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	37
Çizelge 3.20. Araştırma Grubunun Sınavlara Hazırlık Döneminde Vazgeçmek Zorunda Kaldığı Sosyal Etkinlik/Hobi Durumu	37
Çizelge 3.21. Sınav Performansının (SBS) Fiziksel Aktivitelerde Yer Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	38
Çizelge 3.22. Sınav Performansının (YGS) Fiziksel Aktivitelerde Yer Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	38
Çizelge 3.23. Düzenli Fiziksel Aktivitede Bulunmayan Öğrencilerin Rekreatif Etkinliklerde Yer Alma/Almama Durumları	39
Çizelge 3.24. Düzenli Fiziksel Aktivitede Bulunmayan Öğrencilerin Sosyal Beceri, Sürekli Kaygı, Sınav Kaygısı ve Sınav Performanslarının, Rekreatif Etkinliklerde Bulunma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	40

1. GİRİŞ

Günümüz sınav sisteminde öğrencilerin bir üst öğrenim kurumuna geçebilmesi için birçok sınava girmesi, bu sınavlara hazırlık aşamasında kurslara devam etmesi ve bu sınavlardan başarılı olabilmesi gerekmektedir. Öğrencinin kendini başarılı olarak değerlendirebileceği en önemli ölçüt haline gelen sınavlar, dolayısıyla sınav kaygısının olumsuz etkilerini de beraberinde yaşatmaktadır. Aynı zamanda sosyalleşme sürecinin en yoğun yaşandığı yerin okullar olması, sosyal becerinin gerek mesleki gerek toplumsal yani hayatın her aşamasında bireyin başarısı ve mutluluğu için vazgeçilmez bir unsur olması ve sosyalleşme için gerekli zamanın ve etkinliklerin gerçekleşmesi, sosyal becerinin kazanılması bakımından önemlidir.

Günlük yaşamda kaygı, insanı bazen dürtüleyerek yaratıcı ve yapıcı davranışlara teşvik eder bazen de yaratıcı ve yapıcı davranışları engeller ve huzursuzluk yaratır. Genel anlamda bireyin çevresinde yaşanan ve psikolojik olaylara karşı göstermiş olduğu bir tepki olarak tanımlanan kaygı, belirli şartlarda evrensel ve olağan kabul edilir. Kaygının hoş olmama özelliği, kaygıyı olumsuzlaştırmış ve kaygının normal davranışlardan çok normal olmayan davranışlar grubunda ele alınmasına neden olmuştur. Kaygı, hem normal hem de patolojik insan davranışlarında önemli bir yere sahiptir, bu nedenle kaygı psikolojide çok yaygın olarak incelenen kavramlardan biri haline gelmiştir (Başarır, 1990:1).

Cannon'a (1932) göre kaygı organizmanın iç dengesini bozacak tehlikelere karşı bir tepkidir ya da bozulan dengeyi yeniden düzenleme çabalarının başarısızlığa uğraması sonucu ortaya çıkan bir durumdur (Geçtan, 2006: 164).

Goldstein (1940), kaygıların ortak özgesinin, kişinin yeteneğiyle ondan beklenenler arasındaki uyumsuzluk olduğunu ve bu durumun insanın kendini gerçekleştirmesini imkânsız hale getirdiğini belirtmiştir (Geçtan, 2006: 164).

Öztürk'e (2004) göre, hafif bir tedirginlikten panik derecesine varan yoğunluğa kadar çeşitli düzeylerde yaşanan kaygı, bireyin sanki kötü bir şey olacakmış gibi hissettiği bir sıkıntı veya endişe duygusu olarak tanımlanmaktadır.

Taş (2006) ise kaygıyı, kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olarak tanımlamaktadır.

Diğer duyguların tanımında olduğu gibi, kaygının da tanımını yapmak zordur. Kaygı, üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, çaresizlik, sonucu bilememe ve yargılanma duygularından birini veya çoğunu içerebilir (Cüceloğlu, 2000: 276).

Kaygının normal ya da patolojik olmasını, duygunun kaynağı değil, şiddeti ve süresi ile dış tehlikenin önem derecesi belirler. Kaygı, hızlı kalp atışı, terleme, kas gerginliği, hızlı nefes alıp verme gibi duyuşal – bedensel süreçleri etkilediği gibi, bireyin net biçimde düşünmesini engelleme veya sorunları çözmeyi güçleştirme gibi zihinsel süreçleri de etkilemektedir (Başarı, 1990).

Psikologlar, korku ve kaygı arasındaki benzerliklere dayanarak, korku sırasında ortaya çıkan fizyolojik belirtilerin kaygı anında da ortaya çıkabileceğini ileri sürmüşler ve bu iddialarını da deneysel gözlemlerle desteklemişlerdir. Ayrıca psikologlar, korkuyla kaygı arasında kaynak, şiddet ve süre gibi üç önemli farkın bulunduğunu söylerler. Korkunun kaynağını bilir, kaygının kaynağı belirsizdir; korku, kaygıdan daha şiddetlidir; korku daha kısa sürelidir, kaygı ise uzun süre devam eder (Cüceloğlu, 2000: 277).

Kaynağı belirsiz korkuya kaygı denir. Korku, insanın canının, malının, sevdiklerinin, inançlarının ve toplum içindeki yerinin tehdit edildiği durumlarda yaşanan, bedensel belirtilerin eşlik ettiği ruhsal bir tepkidir. Korku sırasındaki tepki, tehlikenin süresi ile ilgilidir ve kişi bu tehlikeyi kaldırmak için çaba gösterir. Kaygı ise tehlikeden bağımsız devam eder ve kişi tehlikeyi ortadan kaldırmaya yönelik güç gösteremez (Baltaş, Baltaş, 1987).

Bellekteki geçmiş yaşantıların ve yeni gelen duyu verilerinin karşılaştırıldığı işlem, bağdaştırıcı korteks olarak bilinen ön beyin bölgesinde gerçekleşir. Bu karşılaştırmanın yapılıp duyu verileriyle bellekteki kötü yaşantıların benzer yanlarının ortaya çıkartılması yaşanmakta olan durum için korku dolu ya da endişe verici olumsuz düşünceler yaratılmasına sebep olur. Bu tarz düşüncelerin yaşanması da büyük bir ihtimalle kaygının yaşanmasına sebep olur. Ama burada asıl üzerinde durulması gereken nokta, beynin bu tarz olumsuz düşünceleri yaratabilmek için her zaman dışarıdan gelen olumsuz algılanacak bir uyarana ihtiyaç duymamasıdır. Bazen, sadece kötü hatıraların canlanmasıyla, yaşanacak olan olaylar hakkında da olumsuz düşünceler üretilebilir ve bu durum da, tıpkı bir önceki olayda olduğu gibi, kaygıya sebep olabilir (Iso-Ahola and Hatfield, 1986, akt. Kocaekşi, 2010).

İki faktörlü kaygı kuramında Spielberger (1966), sürekli kaygı ve durumluk kaygıdan söz etmekte ve bunların birbirinden farklı iki tür kaygı olduğunu belirtmektedir. Bu iki kaygı türü birbirinden tamamen bağımsız değildir, aralarında orta dereceli bir ilişki vardır (Başarır, 1990: 4). Durumsal kaygı, belirli koşulların tehdit edici olarak algılanması şeklinde tanımlanırken; sürekli kaygı, her ortamın genelde kaygı verici olarak algılanması ve yaşanması anlamına gelir (Börü, 2000).

Kaygı ile depresyon arasındaki bağlantıyı inceleyen bazı araştırmaların bulguları, durumluk kaygının geçici bir durum olduğunu ve ortamın özel koşullarından etkilendiğini; sürekli kaygının ise kişilik özelliğine bağlı olarak, kaygı algısı ve depresyonla daha ilişkili olduğunu göstermektedir (Köknel, 1987).

Bireyin yaşadığı geçici ve normal bir kaygı olarak kabul edilen tehlikeli koşulların yarattığı korku ve tedirginlikten farklı olarak kişinin o anda içinde bulunduğu duruma doğrudan bağlı olmayan kaygı, sürekli kaygıdır ve sürekli kaygı kişilik özelliğini belirler. Bu nedenle sürekli kaygı bireyleri ayırt edici bir özelliğe sahiptir. Bu ayırımın yapılması Spielberger'in (1966) iki faktörlü kaygı kuramı ile kaygı türlerinin ölçülmesi de Spielberger ve arkadaşlarının (1970) "Durumluk / Sürekli Kaygı Envanteri" ile mümkün olmuştur (Öner ve Le Compte, 1985: 1).

Spielberger (1995)'e göre geçici duruma bağılı olan durumluk kaygı herkes içindir ve normaldir. Sürekli kaygı herkes için rastlanan bir durum değildir ve normal olarak kabul edilmemektedir. Çevreden gelen tehlikelere dayanmayan sürekli kaygı içten kaynaklanmaktadır. Kişi öz değerlerinin tehdit edildiği duygusunu yaşar veya içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlar ve kaygı duyar, bu nedenle gerilim içindedir ve mutsuzdur.

Sürekli kaygı, bir güdü veya kazanılmış objektif davranışsal yatkınlık olarak, kişinin büyük ölçüde tehlike olmayan durumları tehdit edici algılama yatkınlığı ve bunlara objektif tehlikenin önemine göre orantısız yoğunlukta durumluk kaygı ile tepki göstermesidir (Konter, 1996).

Sürekli kaygı çevresel koşullardan bağımsız olarak, bireyin huzursuzluk, endişe, karamsarlık, aşırı duyarlılık gösterme, yoğun heyecansal reaksiyonlarda bulunması olarak tanımlanabilir. Sürekli kaygının seviyesi, bireyin ilerideki tehlikeli durumlarda yaşayacağı durumluk kaygı derecesinin şiddetini ve sıklığını belirler. Buna göre sürekli kaygı seviyesi yüksek olan bireyin, baskı altında, sürekli kaygısı düşük olanlardan daha çabuk ve daha sık olarak durumluk kaygı reaksiyonları göstereceği beklenir (Öner ve Le Compte, 1985: 1).

Martens ve Ark (1990)'a göre, sürekli kaygı düzeyi yüksek olan bireyler, ya birçok durumu etki edici olarak algılar, ya tehdit edici durumlara durumluk kaygının daha şiddetli düzeyleri ile tepki verirler ya da her ikisini de yaşarlar.

Durumluk kaygının aksine sürekli kaygı kişiliğin bir parçasıdır. Örneğin iki eşit yeteneğe sahip futbol oyuncusu aynı kritik anda görevlendiriliyorlar. (örn; müsabakanın son dakikasında takımının kazanmasını belirleyecek bir penaltı vuruşu). Her ikisi de kişiliklerinden ötürü bambaşka durumluk kaygı gösterirler. Yüksek-sürekli kaygı durumu bulunan oyuncu bunu durumluk kaygı durumuna olumsuz bir biçimde yansıtırken, düşük-sürekli kaygı durumu bulunan şahsın o anki durumluk kaygısı da bu durumdan olumlu bir biçimde etkilenebilecektir (Weinberg ve ark. 1995).

Sınav kaygısı, bilimsel olarak ilk kez 1960'larda Richard Alpert tarafından araştırılmaya başlanmıştır. Alpert, girdiği sınavlarda hissettiği baskının kendisinin başarısız olmasına neden olurken meslektaşı Ralph Haber'in hissettiği baskının daha iyi sonuçlar elde etmesini sağladığını fark etmiştir. Böylece Alpert ve Haber'in çalışmaları sonucunda iki tip kaygılı öğrenci olduğuna işaret edilmiştir. Birincisi, kaygı nedeniyle başarısız düşenler, ikincisi ise sınavda başarılı olma kaygısıyla motive olarak başarılı olanlar (Goleman, 1999).

Sınav kaygısı ile ilgili yapılan tanımların en yaygın olanı Spielberg (1995)'in görüş ve kuramıdır. Buna göre sınav kaygısı formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir durumdur.

Hodge'ye göre sürekli kaygı sınav kaygısının en iyi tahminçisi olarak tanımlanmaktadır (Szetla, 1973; akt. McDonald, 2001). Durumluk kaygı da sürekli kaygı da okul başarısını etkilemektedir. Yapılan çeşitli araştırma sonuçları, başarısız öğrencilerde kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermiştir (Öner, 1972; akt. Çavuşoğlu, 1993). Birçok öğrenci gireceği sınavın değerlendirilmesiyle birlikte, kendi kişiliğinin ve öz varlığının da değerlendirildiğini düşünür. Bu düşüncenin oluşturduğu kaygı sırasında beden kimyasında meydana gelen değişiklikler, öğrenmeyi olumsuz etkiler, akıl yürütme ve soyut düşünme yönündeki zihinsel faaliyetleri bozar. Bu nedenle yüksek sınav kaygısı, öğrencinin başarısız olmasına yol açabilmektedir (Kutlu ve Bozkurt, 2003: 210). Yüksek kaygılı kişiler, basit öğrenmelerde daha başarılı olmaktadır. Ancak öğrenme karmaşıklıktıkça ve öğrenme süresi uzadıkça yüksek kaygı öğrenmeyi zorlaştırmakta, kaygı düzeyi daha düşük olanların başarısı yükselmektedir. Öğrenme sırasında stres verici şartlar arttıkça yüksek kaygılı kişilerin başarısı daha da düşmektedir. Çünkü bu sırada beyinde katekolamin miktarının artması, öğrenme için gerekli protein sentezini engellemektedir (Baltaş ve Baltaş, 1993).

Erkan (1991) sınav kaygısını, sınavlarda veya değerlendirmeye yönelik durumlarda, fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğelere sahip yoğun bir gerginlik durumu olarak ifade etmiştir.

Sınav kaygısının “kuruntu” ve “duyuşsallık” olmak üzere iki boyutu vardır. “Kuruntu” sınav kaygısının bilişsel boyutudur. Bireyin kendisi hakkındaki olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığına ve yetersizliğine ilişkin olumsuz düşüncelerini ve iç konuşmalarını içerir. Kuruntu, bireyin sınav sırasında yapılması gerekeni yapamayacağına, karşılaştığı problemi çözemeyeceğine inandığı, “ya başaramazsam, ya yapamazsam” gibi olumsuz düşüncelerle dikkatinin dağılmasına neden olan bir süreçtir. “Duyuşsallık” ise sınav kaygısının duygusal fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır. Duyuşsallık, hızlı kalp atışları, terleme, ani ateş basması ve ardından üşüme, kızarma, mide bulantıları, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel tepkilerin bulunduğu bir süreçtir (Spielberger, 1995). Sınav kaygısı, olumsuz düşüncelere ve duygulara neden olur, öğrencinin konuya odaklaşmasını engeller. Olumsuz duygular kişinin kendisinden şüphelenmesine, güvensizlik ve endişe duymasına neden olurken, aynı zamanda onun sınav anında sınavla ilgilenmesini de engeller ve onu iş yapamaz hale getirir. Zihnin başka şeylerle meşgul olması zihni yorar ve bu durum düşük performansla veya sınavda başarısızlığa yol açar (Kutlu ve Bozkurt, 2003: 210 – 211).

Baltaş ve Baltas (1987)'a göre ise sınav kaygısı ile sınavdan korkma ayrı kavramlardır. Araştırmacılara göre, sınavdan korkan bir öğrenci, yaklaşan bir sınavla göre zamanını programlayarak çalışır ve zaman geçtikçe korkusu azalır. Hiç kuşkusuz öğrenci, sınavdan hemen önce bir heyecan duyar. Ancak bu heyecan, onu başarıya götürecektir, canlı tutacak ölçüde gerekli bir duygudur. Sınav kaygısı yaşayan bir öğrencinin ise sınav yaklaştıkça korkusu ve telaşı artar. Bu kaygı, öğrencinin çalışmasına ve öğrenmesine engel olur ve sınav anı geldiği zaman tutukluk yaşamasına neden olur.

Araştırmacıların sınav kaygısı nedenleri ile ilgili olarak yaptıkları çalışmalar sonucunda, sınav kaygısının kaynağı konusunda iki temel görüş üzerinde birleştikleri

görülmektedir (Kutlu ve Bozkurt, 2003: 211). Öğrenme ve çalışma becerilerinde yetersiz olan öğrencilerin yüksek sınav kaygısı yaşadıkları birinci görüştür. Öğrenme ve çalışma becerilerinde yetersiz olan öğrenciler, bilgiyi tekrar hatırlayabilmek için gerekli olan örgütlenme becerilerine sahip değildir ve bu yüzden sınav ortamında yüksek kaygı yaşarlar. Aslında bu öğrencilerde sorun sınav değil, sınava hazırlanma durumudur (Boujon & Quaireau, 1997; akt. Kutlu ve Bozkurt, 2003). İkinci görüş, bazı öğrencilerin sınav sırasındaki olumsuz düşünceleri ile ilgilidir. Olumsuz deneyimler, bazı öğrencilerin kendi haklarında olumsuz düşünmesine neden olmakta ve sınav sırasında sınavla ilgili olmayan endişeleri olan öğrencilerde başarısız olacağı şeklinde bir önyargı ve öğrenilmiş çaresizlik oluşturmaktadır (Kutlu ve Bozkurt, 2003: 211).

Cullar ve Holahan (1980), yüksek sınav kaygısı olan öğrencilerin, verimsiz çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu, bu durumun yüksek sınav kaygısı olan öğrencileri, öğrenme süreçlerinde yetersizliğe ittiğini belirtmişlerdir. Sınav anında yeterince hazırlanmadığını düşünüp üzülen öğrencilerin kaygıları da bu düşünceler sonucunda gittikçe artmaktadır (Kutlu ve Bozkurt, 2003: 211 – 212). Kaygının yol açtığı kontrol dışı duygular, olumsuz durumlarla işbirliği içine girer. Kaygılı öğrenci ders çalışmak istese de çalışamaz, yetersizlik duygusu ile çalışmaz veya çok çalışır ama sınavda bilgilerini hatırlayamaz, yanlışlar yapar. Bu olumsuz durumların tekrarlanacağı düşüncesi öğrencinin zihninde yer ederek sınav kaygısı yaşamasına neden olur (Maviş ve Saygın, 2004: 143).

Okulda daima iyi not almak, iftihar listesine geçmek isteyen öğrencilerin, okulda yüksek not alamazlarsa kaygılanmaları ve korku yaşamaları normaldir. Fakat bu kaygı ve korku durumu devam ederse öğrencinin davranışları etkilenir. Öğrenme üzerinde bir miktar kaygının olumlu etkisi vardır; fakat aşırı kaygı bir süre sonra öğrenmeyi olumsuz etkiler. Aşırı kaygılı bir haldeyken öğrenci, sınav sırasında soruları tam olarak kavrayıp anlayamaz, bilgileri hatırlayamaz. Genelde eğitim ve öğretimde kaygının az olmasından çok, fazla olmasından doğan zararlarla karşılaşmaktadır (Baymur, 1996).

Sosyal beceri ve yeterlik konusundaki araştırmalar 1920’li yıllarda Thorndike tarafından sosyal zekânın tanımlanması ve ölçülmesi çalışmalarını ile birlikte başlamıştır. Ancak bu çalışmalar sosyal zekânın ölçülmesindeki güçlükler ve genel zekâdan sosyal zekâyı ayırmanın güç oluşu nedeniyle sekteye uğramıştır (Yüksel, 1998).

Son zamanlarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, sosyal beceriler için temel teşkil edecek iletişim becerileri ve kişiler arası beceriler üzerinde durulduğu görülmektedir. Araştırmacılar sözel olmayan iletişim becerilerini de ölçmeye çalışmışlar ve sözsüz mesajlarla sağlanan iletişimin sözsüz sosyal becerilerde önemli rol oynadığını vurgulamışlardır (Riggio ve ark., 2007).

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan sosyal beceri ile ilgili günümüze kadar yapılan araştırmalar sonucu literatürde birbirinden çok farkı olmayan ancak içerik anlamında kapsamı gelişen tanımların olduğu görülmektedir.

Kelly (1982:3) sosyal beceriyi, çevreden olumlu pekiştirenler sağlayan veya devam ettiren, kişilerarası ilişki durumlarında kullanılan öğrenilmiş davranışlar olarak görmektedir. Bu tanımda, sosyal beceriler; olumlu pekiştirenlere neden olacak davranış, kişilerarası ilişkilerde sergilenebilir davranış ve tanımlanabilir davranış olarak ele alınmaktadır. Hops (1983)’a göre sosyal beceri; sosyal durumda sergilenen davranış biçimidir. Dorrick (1986:5)’e göre sosyal beceriler; belli bir ortamda toplumsal olarak kabul görecekt ve hem kişinin kendisi, hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerisidir. Yüksel (2004) ise sosyal becerileri; kişiler arası durumlarda, kişinin kendisi dâhil insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Özellikle küçük yaşlardan başlayarak insanlarla iyi ilişkiler kurabilmek, gerilim yaratan ortamlarda direnç gösterebilmek, zor durumlarda baş edebilmek kişiye başarısızlık durumlarının altından kalkabilme gücü kazandırır. Kısacası “Sosyal beceriler kişilerin günlük yaşam etkileşimlerinde kullanılan sözel ve sözel

olmayan tüm davranışlardır” (Sevinç, 2005). Çiftçi ve Sucuoğlu (2003)’na göre; bir sosyal becerinin sergilenmesi, birden fazla davranışta bulunmayı gerektirebilmekte, bu davranışlar da sosyal davranışlar olarak adlandırılmaktadır.

Sosyal beceri kavramı ile ilgili tanımlar incelendiğinde içerik olarak birbirlerine benzediği görülmektedir. Tanımların içeriğinde başkalarıyla olan ilişkiler, iletişim ve etkileşimler vurgulanmaktadır. Kişilerin diğerleriyle olan ilişkilerinde onların davranışlarını anlayarak uygun tepkiler verebilmesi tanımlarda yer almaktadır. İlgili tüm kavramlarda başka birileri söz konusudur. İletişim ve etkileşim söz konusudur (Uzamaz, 2000).

Palut (2003)’e göre ise sosyal becerilerin beş temel özelliği vardır.

- 1-Sosyal beceriler bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu ya da tarafsız tepkiler almalarını sağlayan becerilerdir.
- 2-Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır. Farklı kültürlerde farklı sosyal kuralların olması, her toplumda farklı sosyal davranışların istendik kabul edilmesi, sosyal becerilerin öğrenilmiş davranışlar olduğunu göstermektedir.
- 3-Sosyal beceriler bir amaca yöneliktir ve birey tarafından belirlenen bir amaç için kullanılırlar.
- 4-Sosyal beceriler duruma özgüdür ve sosyal ortamlara göre farklılaşır.
- 5-Sosyal beceriler gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal elemanlardan oluşmaktadır.

Ülkemizde ise Akkök (1996) sosyal becerileri şu şekilde sınıflamıştır:

1. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri; dinleme, konuşmayı başlatma, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtma, başkalarını tanıtma, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme, ikna etme becerileri içermektedir.

2. Grupla bir işi yürütme becerileri; grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlama çalışma becerilerini içermektedir.
3. Duygulara yönelik beceriler; kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile baş etme, sevgi ile duyguları ifade etme, kendini ödüllendirmedi.
4. Saldırgan davranışlar ile başa çıkma becerileri; izin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma ve savunma, alay etmeyle başa çıkma gibi.
5. Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri; başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkmayı içerir.
6. Plan yapma ve problem çözme becerileri ise; ne yapacağına karar verme, sorunun nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma becerilerini kapsamaktadır.

Riggio (1986) ise bireylerin sosyal becerilerinin tümünü altı alt boyutta incelemiştir:

1. Duyuşsal anlatımcılık (D.A).
2. Duyuşsal duyarlılık (D.D).
3. Duyuşsal kontrol (D.K).
4. Sosyal anlatımcılık (S.A).
5. Sosyal duyarlılık (S.D).
6. Sosyal kontrol (S.K).

Yüksel (2004), Riggio'nun (1986) sosyal becerilerinin altı alt boyutunu şöyle açıklamıştır;

1. Duyuşsal Anlatımcılık: Duyuşsal anlatımcılık bireylerin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ifade etmektedir. Bu yapı ayrıca bireyler arası etkileşimde eğilimlerin sözel olmayan anlatım yönünü ve duyuşsal durumları tam olarak ifade etme becerileri olarak tanımlanmaktadır.

Duyuşsal anlatımcı birey, canlı ve neşelidir bu becerileri ile diğere insanları etkileyebilir.

Örneğın; “Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da onlar sevmediğimi anlarlar.”

2. Duyuşsal Duyarlık: Duyuşsal duyarlık, başkalarının sözel olmayan iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerilerini ifade etmektedir. Duyuşsal yönden duyarlı bireyler, başka bireylerin duyuşsal imalarını doğru ve tam olarak yorumlarlar. Başka bireyler, duyuşsal olarak duyarlı bireyleri çabuk etkileyebilirler. Bu yapıya sahip olan bireyler, başkalarının duyuşsal durumlarını empatik olarak ifade edebilirler.

Örneğın; “Kişisel bir şey hakkında konuşurken karşımdakilerin yüzüne bakmakta bazen zorluk çekerim.”

3. Duyuşsal Kontrol: Duyuşsal kontrol, bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerilerini içermektedir. Duyuşsal kontrol, belli başlı duyguları yetenekle birleştirme ve bu duyguları bir maske altında gizleme becerilerini kapsar. Örneğın, bir şakaya uygun ortamda gülmek veya üzüntüyü gizlemek için neşeli bir yüz ifadesi sergilemek gibi. Bu yapıya sahip olan bireyler duygularını göstermeye karşı kontrol etme eğilimindedirler.

Örneğın; “Genellikle sosyal düzeyi benimkinden farklı olan insanlarla birlikte bulunmaktan rahatsız olurum.”

4. Sosyal Anlatımcılık: Sosyal anlatımcılık, sözel anlatımcılığı ve bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerilerini ifade etmektedir. Diğere bir deyişle sosyal yakınlamadaki becerileri göstermektedir. Bu yapıya sahip olanlar, cana yakın sosyal ya da herhangi bir konuda sohbeti başlatma ve yönlendirme becerilerine sahiptirler. Ayrıca bu yapı sözel akıcılıkla da ilişkilidir. Sosyal anlatımcı bireyler söylemek istediklerini içeriğe bağlı olmaksızın kendi başlarına konuşmayı kolaylıkla yönlendirebilirler. Diğere bir deyişle olağan bir şekilde konuşmayı sürdürebilirler.

Örneğin; “Sosyal etkinliklerde hiç eğlenmesem bile kendimi çok iyi vakit geçiriyormuş gibi gösterebilirim.”

5. Sosyal Duyarlık: Bu yapı, başkalarının sözel iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerilerini içermektedir. Bunun yanı sıra, bireylerin uygun sosyal davranışları yönlendiren normları anlamak ve bireysel duyarlılığı da yansıtmaktadır. Sosyal duyarlı bireyler, sosyal davranışları sergilerken sosyal normlara özen gösterirler ve ortama uygun hareket etme bilincindedirler. Bu yapı sosyal etkileşime katılmayı engelleyen bireysel bilinci de yansıtabilmektedir.

Örneğin; “Eğer bir başkasının bana baktığı düşüncesine kapılırsam huzursuz olurum.”

6. Sosyal Kontrol: Bu yapı, sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerilerini ifade etmektedir. Sosyal kontrol becerisi gelişmiş bireyler, herhangi bir sosyal durumda ortama uygun hareket eden, kendinden emin ve sosyal durumlara kolayca ayak uydurabilen bireylerdir. Sosyal kontrol becerisi aynı zamanda, sosyal etkileşim sırasında yapılan iletişimin içeriği ve yönlendirilmesi konusunda da bireylere yardımcı olmaktadır.

Örneğin; “Herhangi bir konu üzerinde saatlerce konuşabilirim.”

Sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerde, akademik çalışmalarında, duygusal-davranışsal alanlarda ve mesleki yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu problemlerin ortadan kaldırılması için çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılıp, toplumla bütünleştirilmelerinin sağlanması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2003).

Günümüzde insanların fiziksel, duygusal ve toplumsal bakımdan gelişimi grup çalışmasının kolaylaştırılması, karşılıklı dayanışmanın sağlanması ve toplum üyeliğinin kazanılmasının en kolay yollarından biri spor olgusudur. Spor, bir takım fiziksel aktiviteler bütünü olmasının yanı sıra insanlara bir kişisel ve sosyal kimlik

hissi ve grup üyeliği duygusu vermesi ile bireyin sosyal becerilerinin gelişmesinde yardımcı olan bir kavramı ifade eder. Spor, büyük önem verilen birçok sosyal değerın oluşmasına ve sürekli hale gelmesine de yardımcı olur. Spor kavramı içerisinde insanların kendilerini ifade edecekleri bir alanın bulunması en azından bu tür etkinliklere destek vererek bir sosyalleşme süreci içerisinde yer almaları psiko-sosyal bakımdan gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Sosyalleşme birey ve toplum açısından farklı bir anlam taşır, toplum açısından kültürün kuşaktan kuşağa devrini ve bireyin, örgütlenmiş bir sosyal hayat içerisinde belirlenmiş normlara uymasını sağlar. Bu açıdan sosyalleşme bireyin benlik ve kişiliğini oluşturan temel etkenlerden biridir (Yetim, 2000).

Spor, bireyin dinamik sosyal çevrelere katılımı sağlayan bir sosyal etkinlik olması özelliğinden dolayı kişinin sosyalleşmesinde ve sosyal becerilere sahip olmasında önemli bir role sahiptir. Modern toplumlularda sporun çoğunlukla kolektif bir etkinlik olduğu göz önünde bulundurulduğunda, sportif faaliyetler aracılığıyla, spor ile ilgilenen bireyler değişik insan grupları ile sosyal ilişkiye girmektedir. Spor, bireyin kendi dar dünyasından kurtularak başka ortamlarda, başka kişilerden, inançlardan, düşüncelerden insanlar ile diyalog içinde bulunmasını, onlardan etkilenmesini ve onları etkilemesini sağlamaktadır. Bu yönü ile sporun, yeni dostlukların kurulmasına, pekiştirilmesine ve sosyal kaynaşmaya destek sağladığı söylenebilir (Çaha, 2000). Başlangıçta kişisel bir olgu olarak başlayan sportif faaliyetler, daha sonraları toplumsal bir nitelik kazanmasıyla daha geniş kitlelere ulaşmayı başarmıştır (Küçük ve Acet, 2002).

Spor, sosyal beceri geliştirme ve sosyal değişim aracı olarak hizmet veren olağanüstü bir güce sahiptir. Spor, büyük önem verilen birçok sosyal değerın oluşmasına sürekli hale gelmesine yardımcı olur. Bu değerler çok çalışmayı, fedakârlığı, hakkaniyeti, sadakati, sorumluluğu, güvenilirliği hoşgörüyü ve kendini disiplin altına almayı kapsamaktadır. Sosyal beceri edinme sürecinin önemli bir sonucu rol öğrenmektir. İnsanlar onlara uygun olan sosyal rolleri öğrenirler, hemen tüm insanlar çocukken oyun, spor ve diğer aktiviteler ile sosyal becerilerini geliştirmektedir. Bu faaliyetler iyi yurttaş, iyi arkadaş, sorumluluk sahibi komşu, iyi

öğrenci, birlikte çalışma, liderlik vb. rolleri öğrenmede önemli hazırlayıcılık görevi yaparlar (Küçük ve Koç, 2003).

Spor ve sosyalleşme ilişkisinin temelinde her yaştan ve gruptan insanın spora nasıl yönlendirildiği ve buradan edinilen tecrübelerin onun yaşamını nasıl etkilediği soruları yatar. Bu sorular, sporda toplumsallaşmanın iki aşamada gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Ön sosyalleşme denen birinci aşama, kişinin bir sosyal davranış alanı olan sporla ilişkiye geçmesi sürecidir. Sporda sosyalleşmenin ikinci aşamasının konusu, sporda edinilen tecrübelerin kişinin yaşamını nasıl etkilediği sorusunu oluşturur. Sporda kazanılan sosyal beceriler yaşamın diğer alanlarında da etkili olabilir mi? Ya da burada edinilen davranış özellikleri günlük yaşama taşınabilir mi? Uzun müddet bu transferin mümkün olduğu varsayılmış ve bu konudaki yorumlar doğruluğu iyice sorgulanmadan bilimsel bir gerçek gibi benimsenmiştir (İkizler, 2000). Bu konuda yapılan araştırmalar göstermiştir ki, bedensel aktiviteler yoluyla fiziksel ve psiko-sosyal alanlarda kazanılan davranışlar günlük yaşamda gerekli ve ilgili benzer durumlara transfer edilmektedir. (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2001).

Literatür incelendiğinde araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan akademik başarı ile ilgili birçok tanıma rastlamak mümkündür.

Başarı genel anlamda uyumlu yaşamaktır. Başarılı kişi amaçlarına programlar aracılığıyla ulaşmaktadır. Başarılı kişinin kendini tanıma, zamanı iyi kullanma, durumunu objektif olarak değerlendirme, dinleme ve gözleme, yardım isteme ve amaç belirleme gibi birtakım özellikleri vardır (Batlaş, 1998). Akademik başarı, bireyin psiko motor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Erdoğan, 2006).

Akademik başarı motivasyonu, bir fiili ustaca yapma, mükemmel olarak başarma, engellerin üstesinden gelme, diğerlerinden daha iyi yapma, başarısızlığa direnme, bir görevi başarmak için uğraşma, belirsiz durumlar arama olarak tanımlanmıştır (Cox, 1990).

Eğitim kurumlarında öğrencilerin salt bilgiyle dolu ve topluma uyum gösteren kimseler olmaktan ziyade, hızla değişen ve karmaşık hale gelen toplumda, var olan ve olası sorunlarla başa çıkabilecek ve değişen çevresine uyum gösterebilecek kimseler olarak yetişmeleri gerekliliği ortaya çıkmıştır (Uşaklı ve Yapıcı, 2000).

Eğitim ve ğretim etkinliklerinin temel amacı, öğrencilerde istenen yönde davranış değişikliklerini sağlamak olduğuna göre, bu etkinliklerin odak noktasını öğrenciler teşkil ediyor demektir. Böylece eğitim amaçları yönündeki davranış değişikliklerinin öğrencide ne lde gerçekleştiği ve ğrenci başarisına etki eden temel unsurların ne olduğunun ortaya konulması önem arz etmektedir (Aydoğdu 2006).

Son yirmi yılda yapılan çalışmalar, spor ile ilgilenen çocukların sınıf içinde akademik başarı anlamında da belirgin bir Şekilde ne çıktıklarını göstermektedir (Stephens,2002).

Okul başarisızlığı ise, normal veya üstün zekalı bir çocuğun kendi yaşına uygun okul eğitimini alırken, ciddi sorunlarla karşılaşmasıdır (Martinez, 2001). Öğrencinin gerçek yeteneği ile okuldaki başarisı arasındaki farklılık olarak değerlendirilen okul başarisızlığı; bilişsel, duyuşsal ya da fiziksel olgunluk yetersizliklerinden birinin bile çocukta var olması çocuğun başarisını etkileyebilir. Okul başarisızlığı, ev ve aile ortamı, bireysel özellikler, okul ve ğretmen olmak üzere üç önemli faktöre bağlıdır (Artuksi, 2003).

Akademik başarisızlığının çocuğun kendisinden ya da çevresinden kaynaklanan nedenleri vardır. ocukta tek bir neden akademik başarisızlığı oluşturabileceği gibi, birden fazla neden birlikte de etkili olabilir. Fakat burada “başarisızlık” kavramının neyi ifade ettiği çok önemlidir. Çünkü başarı ve başarisızlık kavramları kişiden kişiye göre farklı değerlendirilebilen kavramlardır. Biri için başarisızlık olarak görülen bir durum, bir başkası için büyük bir başarı olarak kabul edilebilir (Gürbüz, 2009).

Her alanda başarısız olma, çocukta aşağılık duygusunun ve kendine güvensiz davranışların gelişmesine zemin yaratarak, çocuğun olumlu kişilik geliştirmesine engel yaratır. Başarısızlık önemsiz bir şey değildir. Aynı zamanda kişiliğin sosyal görünümünü de oluşturur (Martinez, 2001, s.55).

Akademik başarı “zihinsel olmayan” birçok faktör tarafından önemli düzeyde etkilenmektedir. Başarı güdüsü, kaygı, ailenin nitelikleri, sosyo-ekonomik özellikler, okul ve eğitim koşullarının yetersiz oluşu, genel çevre özellikleri, beslenme ve sağlık koşulları vb. bunlardan bazılarıdır (Özgüven, 1998).

Öğrencilerin okuldaki başarısını etkileyen faktörleri, okul dışı ve okul içi faktörler olmak üzere iki başlık altında incelemek mümkündür. Okul dışı faktörler; öğrencilerin televizyon seyretme alışkanlıkları, evdeki bilgisayar kullanımı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, temel demografik özellikler, çocuğun içinde yer aldığı akran grubunun değer ve normlarıdır. Okul içi faktörler arasında ise eğitim programlarının niteliği, okul yöneticilerinin ve eğitim uzmanlarının yeterlilikleri, sınıf düzeyi, dersin türü ve niteliği, eğitim araçlarının niceliği ve niteliğidir. Bu faktörler, başarıyı etkileyen çok sayıda değişkeni içinde barındırırlar (Burgaz, 2002).

Özabacı (2000)'ya göre akademik başarısızlık gösteren çocuklarda bulunan özellikler şunlardır:

- Çoğunlukla amaç ve değer eksikliği,
- Aşağılanma sonucu oluşan duygusal örselenme,
- Olgunlaşmamış zayıf ilişkiler,
- Kendilerini ve başkalarını yeterince değerlendirememe,
- Endişe ve huzursuzluk,
- Yetersiz çalışma alışkanlığı,
- Dikkat yoğunlaştırılmama, dikkat eksikliği,
- Hayal kurma,
- Aşırı hareketlilik,
- Ödevlerini tamamlayamama,
- Organize olamama gibi davranışlar gözlemlenmektedir.

Fiziksel aktivite, enerji tüketimiyle sonuçlanan ve iskelet kası ile yapılan herhangi bir vücut hareketidir. Egzersiz, spor, dans ve boş zaman aktiviteleri ise, fiziksel aktivite başlığı altında tanımlanır. Düzenli fiziksel aktivite vücut sağlığının korunmasında önemli bir faktör olarak yaşam biçimini yansıtmaktadır (Lamonte, 2001).

Fiziksel aktivite bireysel özellikler, çevre gibi unsurlardan etkilenen karmaşık bir davranıştır. Çocukların sağlıkla ilgili faydalar elde edebilmesi için haftanın çoğu gününde 60 dakika boyunca orta-yüksek şiddet arasında fiziksel aktivite yapmaları önerilmektedir. Fiziksel olarak aktif çocukların görünüşleri akranlarından daha farklıdır. Yetişkinlerin aksine, farklı fizyolojik kapasiteleri ve duygusal gereksinimlerinden kaynaklandığı için aktif çocuklar, yüksek şiddette, kısa ve aralıklı aktivitelere katılırlar. Katılımdaki farklılıklara rağmen elde edilen faydalar benzerdir çünkü kayda değer etkiler elde edebilmek için mutlaka ağır fiziksel aktivite yapmak gerekli değildir (Taşkınöz, 2011).

Çocukluk ve adölesan dönemi boyunca yapılan fiziksel aktivite sadece spor branşları için gereken en üst performansa ulaşmayı sağlamaz, bunun yanında sağlığımıza katkıda bulunur. Çocukluk ve ergenlikte oluşan obezite başlıca yüksek tansiyon, Tip II diyabet hastalığı, koroner kalp hastalıkları, eklem ağrıları, kendine olan güvensizlik ve insanlar arası olumsuz ilişkilere sebep olan en temel hastalıktır (Kerkez ve ark. 2001). Çocukluk ve ergenlik sürecinde, düzenli fiziksel etkinlik, pek çok fizyolojik ve psikolojik değişkenlerin gelişimi ile ilişkilidir. Sağlıklı olma ve sağlığı korumanın bir yaşam şekli haline gelmesi, yani bireylerde sağlık kültürünün oluşmasının alt yapısını kuşkusuz öncelikle okul sporu daha da ileri boyutta kulüp sporu oluşturmaktadır. Toplum sağlığının yararı için, beden eğitimi, okul dışı fiziksel aktivitenin yaygınlaştırılmasına ön ayak olmalıdır, çünkü fiziksel aktivite alışkanlığı tek başına beden eğitimi sayesinde kazandırılmaz (Sallis, 1997).

Spor ve fiziksel aktivite programları çocukların takım çalışması, disiplin, spormenlik, liderlik ve sosyalleşme gibi becerilerle tanışmalarını sağlar. Fiziksel aktivite ve spor üzerine yapılan çalışmalar, erkeklerin kızlara oranla daha aktif

olduklarını, yaşla birlikte aktivite düzeyinin giderek azaldığını bildirilmektedir. Ayrıca bu azalma oranı kızlarda daha fazladır. Hastalıkları Önleme ve Kontrol Merkezi'ne göre (1999), düzenli fiziksel aktiviteye katılım, engelli ve engelli olmayan insanlar için çok faydalıdır ve hem psikolojik hem de fizyolojik yararlar sağlar. Düzenli fiziksel aktivite (haftada 3 gün ve üzeri 20 dk. ya da fazlası) sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk unsurlarını kardiyovasküler dayanıklılık, kas kuvvet ve dayanıklılığını ve esnekliğini artırır (Kell, L.E. 2000).

Günümüz eğitim sisteminde bir üst öğrenim kurumuna geçiş şartı olan sınavlar, başta öğrencileri, aileleri ve öğretmenleri etkilemektedir. Aynı zamanda sosyal ve kültürel etkinlikler sınav başarısını olumsuz etkiler kanısını da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, sınav performansı yüksek ve başka bir şey için zamanı olmayan gençler yetiştirirken aynı zamanda sosyal yönden zayıf, kaygılı, mutsuz ve iletişim eksikliği içerisinde olan gençler yetiştirmekte olduğumuz gözlemlenmektedir. Bu farkındalığı sağlamak ve doğru bilinen yanlışları vurgulamakla birlikte fiziksel aktivite gibi sosyal etkinliklerin bu dönemde öğrenciler için kazandırdıklarını ve önemli olduğunu saptamak bu araştırmanın yapılmasında belirleyici olmuştur.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın amacı, SBS ve YGS kurslarına devam eden ilköğretim 8. sınıf ile ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre sürekli kaygı, sınav kaygısı, sosyal beceri düzeyleri ve sınav performansları arasında anlamlı farklılığın var olup olmadığını tespit etmek ve öneriler getirmektir.

Araştırma hipotezi (H1); fiziksel aktivitelerde yer alan dersane öğrencilerinin, fiziksel aktivitelerde yer almayan dersane öğrencilerine göre sürekli kaygı ve sınav kaygıları daha düşük, sosyal beceri düzeyleri daha yüksek ve sınav performansları olumsuz etkilenmemektedir. Bu amaçla cevap aranacak alt problemler şunlardır;

1. Dershane öğrencilerinin fiziksel aktivite, sürekli kaygı, sınav kaygısı, sosyal beceri ve sınav performans düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Sınav ve fiziksel aktivite için ayrılan zaman, kaygı, sosyal beceri düzeyleri SBS ve YGS öğrenci grubu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Dershane öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Dershane öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Dershane öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Dershane öğrencilerinin sınav performansları fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. Düzenli fiziksel aktivitede bulunmayan grubun sürekli kaygı, sınav kaygısı, sosyal beceri düzeyi ve sınav performansları rekreatif etkinliklerde yer alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma, bireyin kişisel ilişkilerini, toplum ilişkilerini, iç dünyasındaki huzurunu, iş hayatındaki başarısını olumlu yönde etkileyebilecek sosyal becerileri ve hayatının birçok aşamasında karşılaşacağı sınavlarda, kaygı ile baş etme yetilerini kazanmasında, fiziksel aktivitenin etkisi nedir? Dershaneye giden öğrencilerin sosyal beceri gelişimini sağlayacak etkinlikler ile sınava hazırlık adına okul dışı kurslara ayırdıkları zaman dilimi günlük hayatın ne kadarını teşkil etmektedir? Fiziksel aktivitelerde yer almak sınav başarısına engel mi yoksa sınava hazırlık aşamasında başarıyı destekleyecek rol oynamakta mıdır? Sosyal gelişim çağında olan öğrencilerin, sosyal gelişimi sağlayacak etkinliklerde bulunmalarına, sınavlara hazırlık dönemi engel oluşturmakta mıdır? gibi sorulara cevap bulunması açısından, bir diğer taraftan, eğitim sistemimizin oluşturduğu süreçte yetiştirdiğimiz gençlerin “ya sosyal yönden gelişimlerini ya da akademik başarı yönünden gelişimlerini sağlamak mümkün olacak, her iki yönden de gelişimlerini sağlamak mümkün olmayacak” ifadesine cevap bulunması açısından ve gerek eğitimcilerin gerekse spor bilimcilerinin yapacağı çalışmalara yardım etmesi açısından önemlidir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Fiziksel aktivitelerde yer alan ve almayan dersane öğrencilerinin sürekli kaygı, sınav kaygısı, sosyal beceri düzeyleri ve sınav performansları arasında anlamlı farklılığın var olup olmadığını tespit etmeyi ve öneriler getirmeyi amaçlayan bu araştırmada, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı bir araştırma yaklaşımı olan tarama modeli kullanılmıştır (Tanrıöğen, 2011).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin 7 bölgesinden rastgele yöntemle seçilen Ankara, İstanbul, Samsun, Amasya, Eskişehir, Aydın, Mersin, Adana, Yozgat, Bilecik, Çanakkale, Edirne, Artvin, Bolu, Muğla, Hatay, Kayseri, Tekirdağ, İzmir, Antalya, Konya, Elazığ, Bursa, Zonguldak, Kırşehir, Denizli, Sivas, Kastamonu, Manisa, Trabzon ve Kocaeli il merkezlerinde bulunan dersanelerde SBS ve YGS kurslarına devam eden ve 11329'u ilköğretim 8. sınıf, 16674'ü ortaöğretim 12. sınıfta okuyan toplam 27943 öğrenci oluşturmaktadır.

Çizelge 2.1. Evren ve Örneklem Grubunun İl Dağılımı

Sıra	İl	Dershane Sayısı	Evren			Örneklem		
			8.Sınıf	12.Sınıf	Toplam	n	Evren %	Örneklem %
1	Ankara	31	2944	3516	6460	289	4,5	21,9
2	İstanbul	40	3016	4711	7727	168	2,2	12,7
3	Samsun	1	115	233	348	25	7,2	1,9
4	Amasya	1	123	160	283	34	12	2,6
5	Eskişehir	1	142	222	364	35	9,6	2,9
6	Aydın	2	281	557	838	47	5,6	3,6
7	Mersin	1	62	210	272	35	12,9	2,7
8	Adana	1	115	97	212	46	21,7	3,5
9	Yozgat	1	162	249	411	39	9,5	3
10	Bilecik	1	101	139	240	32	13,3	2,4
11	Çanakkale	1	141	189	330	29	8,8	2,2
12	Edirne	1	126	148	274	33	12	2,5
13	Artvin	1	119	179	298	14	4,5	1,1
14	Bolu	1	68	86	154	37	24	2,8
15	Muğla	1	55	121	176	27	15,3	2
16	Hatay	1	161	154	315	32	10,2	2,4
17	Kayseri	1	148	143	291	39	13,4	3
18	Tekirdağ	1	68	79	147	50	34	3,8
19	İzmir	8	307	721	1028	34	3,3	2,6
20	Antalya	1	135	420	555	26	4,7	2
21	Konya	2	226	362	588	56	9,5	4,2
22	Elazığ	1	164	436	600	18	3	1,4
23	Bursa	14	1499	1332	2831	7	0,2	0,5
24	Zonguldak	1	80	201	281	36	12,8	2,7
25	Kırşehir	1	94	205	299	29	9,7	2,2
26	Denizli	1	92	383	475	11	2,3	0,8
27	Sivas	1	123	545	668	14	2,1	1,1
28	Kastamonu	1	39	168	207	9	4,3	0,7
29	Manisa	1	330	270	600	18	3	1,4
30	Trabzon	1	193	232	425	24	5,6	1,8
31	Kocaeli	1	100	146	246	26	11	2
Toplam		122	11329	16614	27943	1319	%4,7	100

Çalışmanın uygulama için gönderildiği illerden Kars ve Diyarbakır'dan geri dönüş sağlanamadığı için bu iller evrene dâhil edilmemiştir. Çalışmanın illere gönderilmesi Mart ayında, tamamının araştırmacıya ulaşması ise Temmuz ayında gerçekleşmiştir. Sınav puanlarının elektronik posta yoluyla toplanma işlemi Eylül ayında sona ermiştir. Ancak 1319 öğrenciden 946 öğrencinin sınav puanları elde edilebilmiştir. 274 anket yanlış veya eksik cevaplandığından, 200 anket ise ön çalışma grubu olarak değerlendirildiğinden, 1793 veriden 1319'u değerlendirmeye alınmıştır. Böylece, araştırmacının örneklemini, 736 fiziksel aktivitede bulunan ve 583

fiziksel aktivitede bulunmayan, 665 sekizinci sınıf, 654 on ikinci sınıf, toplamda 31 ilden rastgele yöntemle seçilen 1319 dersane öğrencisi oluşturmuştur.

Çizelge 2.2. Örneklem Grubunun Kişisel Özellikleri

Değişken	Düzyey	n	%
Cinsiyet	Kız	605	45,9
	Erkek	714	54,1
	Toplam	1319	100
Sınıf	8	665	50,4
	12	654	49,6
	Toplam	1319	100
Yaş	14	639	48,4
	15	26	2
	17	259	19,6
	18	328	24,9
	19	67	5,1
	Toplam	1319	100

Örneklem grubunu oluşturan toplam 1319 öğrencinin cinsiyet değişkeni dağılımları; 605 (%45,9) kız, 714 (%54,1) erkek, sınıf değişkeni dağılımları; 665 (%50,4) sekizinci sınıf, 654 (%49,6) on ikinci sınıf, yaş değişkeni dağılımları; 639 (%48,4) on dört yaş, 26 (%2) on beş yaş, 259 (%19,6) on yedi yaş, 328 (%24,9) on sekiz yaş, 67 (%5,1) on dokuz yaş şeklindedir.

Çizelge 2.3. Örneklem Grubunun Fiziksel Aktivitede Bulunup Bulunmama Durumları

Değişken	n	%
Fiziksel aktivitede bulunan	736	55,8
Fiziksel aktivitede bulunmayan	583	44,2
Toplam	1319	100

Örneklem grubunu, 736'sı (%55,8) düzenli fiziksel aktivitede bulunan ve 583'ü (%44,2) düzenli fiziksel aktivitede bulunmayan öğrenciler oluşturmaktadır.

Çizelge 2.4. Örneklem Grubunun Fiziksel Aktivitede Bulunma Zamanı

Değişken	n	%
1 sene	140	19
2 sene	142	19,3
3 sene	100	13,6
3 seneden fazla	354	48,1
Toplam	736	100

Örneklem grubunun %19'u (140) bir senedir, %19,3'ü (142) iki senedir, %13,6'sı (100) üç senedir ve %48,1'i (354) üç seneden daha fazla süredir düzenli olarak fiziksel aktivitede bulunmaktadır.

Çalışmanın yapılabilmesi için Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi “Tıbbi, Cerrahi ve İlaç Araştırmaları Etik Kurulu’ndan” izin alınmış ayrıca uygulamanın yapılacağı kurum olan “Sınav Dergisi Dershaneleri Genel Merkezinden” çalışmanın yürütüleceği il şubeleri ve dersane öğrencileri adına yazılı onay alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet, yaş, sınıf, yaşadığı il, fiziksel aktivitede bulunma durumu (araştırmacı tarafından verilen tanımlamaya göre belirlenen), fiziksel aktivite durumu, sınava hazırlık kursları ve dönemi değişkenleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formundaki fiziksel aktivite değişkeni, araştırmacı tarafından, düzenli olarak fiziksel aktivitede bulunan ve bulunmayan olarak ayrı ayrı tanımlanarak öğrencilerin tanıma uygun işaretleme yapmaları sağlanmıştır.

Düzenli Fiziksel Aktivitede Bulunan: En az bir yıl veya daha fazla süre ile düzenli olarak spor kurslarına devam eden/okul veya kulüp takımlarında yer

alan/bireysel ya da takım spor branşlarının antrenmanlarına düzenli devam eden/yaz spor okullarına düzenli olarak devam eden.

Düzenli Olarak Fiziksel Aktivitede Bulunmayan: Herhangi bir spor branşında kursa/yaz spor okullarına katılmayan/okul ve kulüp takımlarında yer almayan ya da bir yıldan daha az süredir düzenli fiziksel etkinliklerde yer alan ve yer almakta olan.

2.3.2. Sürekli Kaygı Ölçeği

Katılımcıların sürekli kaygı düzeylerinin belirlenmesi için, Spielberger ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin 20 maddeden oluşan, Sürekli kaygı alt ölçeği kullanılmıştır. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri kısa maddelerden oluşan bir öz değerlendirme anketidir. Başlangıçta, normal yetişkinlerde kaygıyı araştırma amacı için geliştirilmiş olan bu ölçeğin, sonraki denemelerde lise öğrencilerine, psikiyatrik bozuklukları ve fiziki hastalıkları olan bireyler için de uygun olduğu görülmüştür. On yıllık denemeler, psikologları, envanterin tüm gençlere ve yetişkinlere uygulanabileceği sonucuna götürmüştür. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Türkçeleştirilmesi ve Türk toplumunda geçerlilik çalışması, Öner ve Le Compte tarafından yapılmıştır (Öner ve Le Compte, 1982).

Sürekli kaygı maddelerinde ifade edilen duygu ya da davranışlar sıklık derecesine göre (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) çoğu zaman, (4) hemen her zaman şeklindedir. Durumluluk ve Sürekli Kaygı Ölçekleri öz değerlendirme yöntemi ve kâğıt – kalem tekniği ile cevaplandırıldığından, bu ölçekler bireysel olarak ya da grup halinde uygulanabilir. Ölçeklerin cevaplandırılmasında herhangi bir zaman kısıtlaması yoktur (Öner ve Le Compte, 1982).

Ölçekte iki tür ifade bulunmaktadır. Bunlar doğrudan ya da düz ve tersine dönmüş ifadelerdir. Doğrudan ifadeler olumsuz duyguları, tersine dönmüş ifadeler

ise olumlu duyguları dile getirir. Sürekli kaygı ölçeğinde tersine dönmüş ifadelerin sayısı yedidir ve bunlar 1, 7, 10, 13, 16 ve 19. maddeleri oluşturur. Doğrudan ve tersine dönmüş ifadeler için, iki ayrı anahtar hazırlanır. Bu anahtarlar ile doğrudan ve tersine dönmüş ifadelerin toplam puanları belirlenir. Doğrudan ifadeler için elde edilen toplam puan, tersine ifadelerin toplam puanından çıkartılır. Bu sayıya, önceden hesaplanmış, değişmeyen sabit değer eklenir. Sürekli kaygı için sabit değer 35'tir. En son elde edilen değer, sürekli kaygı puanını göstermektedir. Puanın yüksek olması, kaygı seviyesinin yüksek olduğuna işaret eder (Öner ve Le Compte, 1982).

Envanterden alınan puanların ölçütleri:	20–35 Düşük
	36–42 Orta
	42–80 Yüksek

Türkçeye çevrilen Sürekli Kaygı Ölçeğinin iç – tutarlılığı ve güvenilirliği Kuder - Richardson 20, “Item Remainder” korelasyonları ve test tekrar – test tekniğiyle saptanmıştır. Kuder – Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş formu olan alpha korelasyonlarının uygulanmasıyla saptanan güvenilirlik katsayılarının, Sürekli Kaygı Ölçeği için .83 ile .87 arasında olduğu bulunmuştur. İngilizce formda bu güvenilirlik katsayıları Sürekli Kaygı Ölçeği için .86 ile .92 arasındadır (Öner ve Le Compte, 1982).

Item Remainder korelasyonu verilerinin elde edilmesiyle Türkçe ölçeğin yüksek madde homojenliği ve iç tutarlılığı olduğu görülmüştür. Sonuçlarda Türkçe formunun madde güvenilirliği korelasyonları Sürekli Kaygı Ölçeği için .34 ile .72 arasında bulunmuştur. Türkçe formun madde güvenilirliği korelasyonları İngilizce formundan elde edilen katsayılardan daha yüksek olduğu için bu durum Türkçeleştirilmiş maddelerin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Test – Tekrar Test güvenilirlik katsayılarının Sürekli Kaygı Ölçeği için .71 ile .86 arasında değiştiği belirlenmiştir (Öner ve Le Compte, 1982).

Araştırmada kullanılan ölçeğin, 200 dersane öğrencisi üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasında, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı: .83 bulunmuştur.

Tutarlı bir ölçek olduğu ispatlandığından uygulamaya devam edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 1319 kişilik örneklem grubu için ise; .83 bulunmuştur.

2.3.3. Sınav Kaygısı Ölçeği

Sınav kaygısını ölçmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi sitesinde yayınlanan ve tüm dersanelerde değerlendirme programı olan Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır.

Sınav Kaygısı Ölçeği 50 soruluk bir soru formu ve yanıt anahtarından oluşmaktadır. Yanıtlar Doğru/Yanlış olarak değerlendirilmektedir. Toplam 50 maddelik ölçeğin maddelerinin sekizi (3-14-17-25-32-41-49-37) başkalarının görüşü; yedisi (2-9-16-24-31-38-40) kendi görüşü; altısı (1-8-15-23-30-49) gelecekle ilgili endişeler; altısı (6-11-18-26-33-42) hazırlanmamakla ilgili endişeler; yedisi (5-12-19-27-34-39-43) bedensel tepkiler; onu (4-13-20-21-28-35-36-37-48-50) zihinsel tepkiler; altısı (7-10-22-29-44-45) genel sınav kaygısı alt testlerinden oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan testin, 200 dersane öğrencisi üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasında, testin (Sınav Kaygısı Toplam Puanı) Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı: .86 bulunmuştur. Tutarlı bir ölçek olduğu ispatlandığından uygulamaya devam edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 1319 kişilik örneklem grubu için ise; .87 bulunmuştur.

2.3.4. Sosyal Beceri Envanteri

Sosyal beceri düzeyinin belirlenmesinde, Riggio (1986, 1989) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Envanteri (Social Skill Inventory) ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; Duyuşsal Anlatıcılık, Duyuşsal Duyarlık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatıcılık, Sosyal Duyarlık ve Sosyal Kontrol olmak üzere altı alt ölçek

içermektedir. Her bir alt ölçek 15 madde olup Sosyal Beceri Envanteri toplamda 90 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinalinin ortalama iç tutarlılık katsayısı erkekler için .84, kızlar için ise .80 olarak bulunmuştur. Sosyal Beceri Envanterinin Türkçeye uyarlanma çalışmaları Yüksel (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sosyal Beceri Envanterinin toplam puana ilişkin iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Yüksel (1998), Sosyal Beceri Envanteri'ni Türk halkına göre uyarlayarak, sosyal beceri alt ve üst sınırlarını belirlemiştir. Buna göre Sosyal Beceri Envanteri'nin alt ölçekler toplam ortalama puanlarının alt sınırı kızlar için; 253,79, erkekler için; 251,16 puan ve üst sınırı da kızlar için; 311,76, erkekler için; 310,34 puan olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin, 200 dersane öğrencisi üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasında, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı: .81 bulunmuştur. Tutarlı bir ölçek olduğu ispatlandığından uygulamaya devam edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 1319 kişilik örneklem grubu için ise; .81 bulunmuştur.

2.4.Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde SPSS paket programı kullanılmış ve istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak alfa değeri 0.05 olarak kabul edilmiştir.

- ✓ Kişisel bilgi formundaki verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımı kullanılmıştır.
- ✓ Verilerin dağılımı normal gerçekleştiği için parametrik testler kullanılmıştır.

Analizlerde temel olan, puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir. Çarpıklık katsayısı -1 ve +1 sınırları içerisinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2005). Çizelge 2.5'te de görüldüğü gibi skewness ve kurtosis değerleri belirtilen sınırlar içerisinde olduğundan araştırmanın verileri normal dağılım göstermektedir.

Çizelge 2.5. Araştırma Verilerinin Normal Dağılım Çizelgesi

Değişkenler	n	Skewness	Kurtosis
Sınav Kaygısı	1319	-,227	-,558
Sürekli Kaygı	1319	,177	-,258
Sosyal Beceri	1319	,285	-,185

- ✓ Değişkenler arasındaki farklılıkların analizinde t testi ve Varyans Analizi (Anova) testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma grubunun düzenli fiziksel aktivitede bulunma ve bulunmama durumunun çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada, veriler alt problemler altında toplanarak çizelgeleştirilmiş ve değerlendirilmiştir.

3.1. Dershane öğrencilerinin fiziksel aktivite, sürekli kaygı, sınav kaygısı, sosyal beceri ve sınav performans düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular

Çizelge 3.1. Sınav Kaygısının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Kız	605	3,82	1,35	1317	6,93	.006*
Erkek	714	3,29	1,41			

*p<0,05

Öğrencilerin sınav kaygıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{1317}=6,93$, $p<.05$). Kız öğrencilerin sınav kaygısı puanları ($\bar{x} = 3,82$), erkek öğrencilere ($\bar{x} = 3,29$) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre sınav kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.2. Sürekli Kaygının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Kız	605	44,52	9,24	1317	9,04	.006*
Erkek	714	40,15	8,11			

*p<0,05

Öğrencilerin sürekli kaygıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{1317}=9,04$, $p<.05$). Kız öğrencilerin sürekli kaygı puanları ($\bar{x} = 44,52$), erkek öğrencilere ($\bar{x} = 40,15$) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre sürekli kaygı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.3. Sosyal Beceri Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Kız	605	292,75	28,81	1317	3,33	.001*
Erkek	714	287,62	27,15			

*p<0,05

Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{1317}=3,33$, $p<.05$). Kız öğrencilerin sosyal beceri puanları ($\bar{x} = 292,75$), erkek öğrencilere ($\bar{x} = 287,62$) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre sosyal beceri düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.4. Fiziksel Aktivite Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Kız	263	3,75	2,89	734	1,56	.120
Erkek	473	4,10	2,92			

p>0,05

Öğrencilerin fiziksel aktiviteye ayırdıkları zaman, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{734}=1,56$, $p>.05$). Bu bulguya göre, fiziksel aktivite durumu ile cinsiyet değişkeni anlamlı değildir.

Çizelge 3.5. Sınav Performansının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Kız	426	355,92	78,74	944	1,84	.067
Erkek	520	346,26	81,87			

p>0,05

Öğrencilerin sınav performansları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{944}=1,84$, $p>.05$). Bu bulguya göre, sınav performansı ile cinsiyet değişkeni anlamlı değildir.

3.2. Sınav ve fiziksel aktivite için ayrılan zaman, kaygı, sosyal beceri düzeyleri SBS ve YGS öğrenci grubu değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular

Çizelge 3.6. Fiziksel Aktivitede Bulunan Grubun Fiziksel Aktivitelere Ayırdığı Haftalık Zaman Dilimi

Değişken	n	%
1 – 4 saat	567	77
5 – 9 saat	123	16,6
10 – 14 saat	34	4,7
15 – 21 saat	12	1,5
Toplam	736	100

Düzenli fiziksel aktivitede bulunan grubun %77'si (567) haftada 1-4 saat, %16,6'sı (123) 5-9 saat, %4,7'si (34) 10-14 saat ve %1,5'i (12) 15-21 saat fiziksel aktivitelere zaman ayırmaktadırlar.

Çizelge 3.7. Araştırma Grubunun Sınava Hazırlık Kurslarına Ayırdığı Haftalık Zaman Dilimi

Değişken	n	%
1 – 6 saat	112	8,5
7 – 14 saat	433	32,8
15 – 21 saat	467	35,4
22 saat ve üstü	307	23,3
Toplam	1319	100

Araştırma grubunun %8,5'i (112) haftada 1-6 saat, %32,8'i (433) 7-14 saat, %35,4'ü (467) 15-21 saat ve %23,3'ü (307) 22 saat ve daha fazla sınava hazırlık kurslarına zaman ayırmaktadırlar.

Çizelge 3.8. Araştırma Grubunun Serbest Zaman Etkinliklerine Zaman Ayıramama Nedeni

Değişken	n	%
Zamanım Kalmıyor	377	75,7
Sınav Başarımı Etkiliyor	62	12,4
İlgilenmiyorum	49	9,8
Diğer	10	2
Toplam	498	100

Serbest zaman etkinliklerinde bulunmayan grubunun %75,7'si zaman kalmadığı için, %12,4'ü sınav başarısını etkilediği için, %9,8'i ilgilenmediği için, toplamda ise araştırma grubunun %37,8'i serbest zaman etkinliklerine vakit ayıramamaktadır.

Çizelge 3.9. Fiziksel Aktivitelere Ayrılan Haftalık Sürenin SBS ve YGS öğrenci grubu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
SBS Öğrenci Grubu	381	3,65	2,57	734	3,14	.002*
YGS Öğrenci Grubu	355	4,32	3,21			

*p<0,05

Öğrencilerin fiziksel aktivitelere ayrılan haftalık zaman dilimi, SBS ve YGS öğrenci grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{734}=3,14$, $p<.05$). YGS grubu öğrencilerin fiziksel aktivitelere ayırdıkları zaman ($\bar{x} = 3,65$), SBS grubu öğrencilere ($\bar{x} = 4,32$) göre daha fazladır. Bu bulguya göre fiziksel aktivitelere ayrılan zaman ile SBS ve YGS öğrenci grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.10. Sınava Hazırlık Kurslarına Ayrılan Haftalık Zaman Diliminin SBS ve YGS Öğrenci Grubuna Göre ANAVO Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	176,522	5	35,304	50,462	,001	SBS-YGS
Gruplarıçi	918,604	1313	,700			
Toplam	1095,127	1318				

Analiz sonuçları, sınava hazırlık kurslarına ayrılan haftalık zaman diliminde, SBS ve YGS öğrenci grubu bakımından bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(5-1313)}=50,46$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, sınava hazırlık kurslarına ayrılan haftalık zaman dilimi, SBS ve YGS öğrenci grubuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Böylece YGS grubu öğrencilerinin (3,34) sınava hazırlık kurslarına ayırdıkları zamanın SBS grubu öğrencilerine (2,37) göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.11. Araştırma Grubunun Sınavlara Hazırlık Döneminin Olumsuz Etkilerini Atabilme Durumu

Değişken	n	%
Evet	309	23,4
Hayır	1010	76,6
Toplam	1319	100

Araştırma grubunun, %23,4'ü sınavlara hazırlık döneminin oluşturduğu olumsuzluğu yaşamazken %76,6'sı bu olumsuzluğu yaşamaktadır.

Çizelge 3.12. Gireceğim Sınav Sonucu Kendimi Kabul Ettirmemde ve İspat Etmemde Önemli Bir Etkendir

Değişken	n	%
Evet	1102	83,5
Hayır	217	16,5
Toplam	1319	100

Araştırma grubunun, %83,5'i için sınav sonucu kendini kabul ettirme ve ispat etmede önemli bir etken iken %16,5'i için değildir.

Çizelge 3.13. Sürekli Kaygı Düzeyinin SBS ve YGS Öğrenci Grubu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
SBS Öğrenci Grubu	665	41,44	8,68	1317	2,94	.003*
YGS Öğrenci Grubu	654	42,88	9,09			

*p<0,05

Öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri, SBS ve YGS öğrenci grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{734}=2,94$, $p<.05$). YGS grubu öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ($\bar{x} = 42,88$), SBS grubu öğrencilere ($\bar{x} = 41,44$) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre sürekli kaygı düzeyi ile SBS ve YGS öğrenci grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.14. Sınav Kaygısının SBS ve YGS Öğrenci Grubu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
SBS Öğrenci Grubu	665	3,62	1,40	1317	2,24	.025*
YGS Öğrenci Grubu	654	3,45	1,41			

*p<0,05

Öğrencilerin sınav kaygıları, SBS ve YGS öğrenci grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{734}=2,24$, $p<.05$). SBS grubu öğrencilerin sınav kaygıları ($\bar{x} = 3,62$), YGS grubu öğrencilere ($\bar{x} = 3,45$) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre sınav kaygısı ile SBS ve YGS öğrenci grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.15. Sosyal Beceri Düzeyinin SBS ve YGS Öğrenci Grubu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
SBS Öğrenci Grubu	665	289,41	28,50	1317	0,73	.466
YGS Öğrenci Grubu	654	290,54	27,56			

p>0,05

Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, SBS ve YGS öğrenci grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{1317}=0,73$, $p>.05$). Bu bulguya göre, sosyal beceri ile SBS ve YGS öğrenci grubu değişkeni anlamlı değildir.

3.3. Dershane öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular

Çizelge 3.16. Sürekli Kaygı Düzeyinin Fiziksel Aktivitelerde Yer Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Fiziksel Aktivitede Bulunan	736	40,33	8,30	1317	8,60	.005*
Fiziksel Aktivitede Bulunmayan	583	44,46	9,14			

* $p<0,05$

Öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri, fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{1317}=8,60$, $p<.05$). Fiziksel aktivitede bulunmayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ($\bar{x} = 44,46$), fiziksel aktivitede bulunan öğrencilere ($\bar{x} = 40,33$) göre daha yüksektir. Sürekli kaygı ölçeğinin derecelendirilme ölçütüne göre; fiziksel aktivitede bulunan öğrencilerin kaygıları orta, bulunmayan öğrencilerin kaygıları ise yüksek derecededir. Bu bulguya göre sürekli kaygı düzeyi ile fiziksel aktivitede bulunma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

3.4. Dershane öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular

Çizelge 3.17. Sınav Kaygısının Fiziksel Aktivitelerde Yer Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Fiziksel Aktivitede Bulunan	736	3,34	1,41	1317	5,83	.007*
Fiziksel Aktivitede Bulunmayan	583	3,79	1,36			

*p<0,05

Öğrencilerin sınav kaygıları, fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{1317}=5,83$ p<.05). Fiziksel aktivitede bulunan öğrencilerin sınav kaygı puanları ($\bar{x} = 3,34$), fiziksel aktivitede bulunmayan öğrencilere ($\bar{x} = 3,79$) göre daha düşüktür. Bu bulguya göre sınav kaygısı ile fiziksel aktivitede bulunma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

3.5. Dershane öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular

Çizelge 3.18. Fiziksel Aktivitelerde Yer Alma Değişkenine Göre Sosyal Beceri Envanteri Toplam ve Alt Boyut Puanları

Düzyey	Duyuşsal anlatımcılık	Duyuşsal Duyarlılık	Duyuşsal kontrol	Sosyal anlatımcılık	Sosyal duyarlılık	Sosyal kontrol	Toplam
Fiziksel Aktivitede Bulunan	47	50	45	50	46	55	294
Yüksek	X	X	X	X	X	X	X
Orta	X	X	X	X	X	X	X
Düşük	X	X	X	X	X	X	X
Fiziksel Aktivitede Bulunmayan	46	49	42	47	47	51	283
Yüksek	X	X	X	X	X	X	X
Orta	X	X	X	X	X	X	X
Düşük	X	X	X	X	X	X	X

Çizelge 3.19. Sosyal Beceri Düzeyinin Fiziksel Aktivitelere Yer Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Fiziksel Aktivitede Bulunan	736	294,92	26,76	1317	7,35	.003*
Fiziksel Aktivitede Bulunmayan	583	283,73	28,37			

*p<0,05

Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{1317}=7,35$ $p<.05$). Fiziksel aktivitede bulunan öğrencilerin sosyal beceri puanları ($\bar{x} = 294,92$), fiziksel aktivitede bulunmayan öğrencilere ($\bar{x} = 283,73$) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre sosyal beceri düzeyi ile fiziksel aktivitede bulunma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

3.6. Dershane öğrencilerinin sınav performansları fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular

Çizelge 3.20. Araştırma Grubunun Sınavlara Hazırlık Döneminde Vazgeçmek Zorunda Kaldığı Sosyal Etkinlik/Hobi Durumu

Değişken	n	%
Evet	576	43,7
Hayır	743	56,3
Toplam	1319	100

Araştırma grubunun, %43,7'si sınavlara hazırlık döneminde yapmakta olduğu sosyal etkinlikten ya da hobiden vazgeçmek zorunda kalmıştır.

Çizelge 3.21. Sınav Performansının (SBS) Fiziksel Aktivitelere Yer Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Fiziksel Aktivitede Bulunan	246	347,15	78,49	438	,010	.992
Fiziksel Aktivitede Bulunmayan	194	347,22	80,85			

*p>0,05

Öğrencilerin sınav performansları (SBS), fiziksel aktivitelere yer alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{438}=,010$ p>.05). Bu bulguya göre sınav performansı ile fiziksel aktivitede bulunma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Çizelge 3.22. Sınav Performansının (YGS) Fiziksel Aktivitelere Yer Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Fiziksel Aktivitede Bulunan	235	290,47	69,93	419	2,86	.004*
Fiziksel Aktivitede Bulunmayan	186	310,43	72,49			

*p<0,05

Öğrencilerin sınav performansları (YGS), fiziksel aktivitelere yer alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{419}=2,86$ p<.05). Fiziksel aktivitede bulunan öğrencilerin sınav performansları ($\bar{x} = 290,47$), fiziksel aktivitede bulunmayan öğrencilere ($\bar{x} = 310,43$) göre daha düşüktür. Bu bulguya göre sınav performansı ile fiziksel aktivitede bulunma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

3.7. Düzenli fiziksel aktivitede bulunmayan grubun sürekli kaygı, sınav kaygısı, sosyal beceri düzeyi ve sınav performansları serbest zaman aktivitesinde yer alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular

Çizelge 3.23. Düzenli Fiziksel Aktivitede Bulunmayan Öğrencilerin Rekreatif Etkinliklerde Yer Alma/Almama Durumları

Değişken	n	%
Rekreatif Etkinliklerde Yer Alan	257	44,1
Müzik	96	37,5
Spor	75	29,3
Resim	30	11,4
Tiyatro	26	10,2
Kulüp ya da Dernek Üyeliği	6	2,3
Diğer	24	9,3
Toplam	257	100
Rekreatif Etkinliklerde Yer Almayan	326	55,9
Zamanım Kalmıyor	237	72,5
İlgilenmiyorum	45	13,8
Sınav Başarımı Etkiliyor	37	11,4
Diğer	7	2,3
Toplam	326	100

Düzenli fiziksel aktivitede bulunmayan grubun rekreatif etkinliklerden çoğunlukla müzik (%37,5) ve spor (%29,3) etkinliklerinde yer aldıkları görülmektedir. Rekreatif etkinliklerde yer almayan grubun büyük çoğunluğu zamanım kalmıyor (%72,5) görüşünü, diğerlerinin ise, ilgilenmiyorum (13,8) ve sınav başarımı etkiliyor (11,4) görüşlerini belirttikleri tespit edilmiştir.

Çizelge 3.24. Düzenli Fiziksel Aktivitede Bulunmayan Öğrencilerin Sosyal Beceri, Sürekli Kaygı, Sınav Kaygısı ve Sınav Performanslarının, Rekreatif Etkinliklerde Bulunma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Sosyal Beceri	Serbest Zaman Aktivitesinde Bulunan	257	285,96	27,82	581	2,52	.012*
	Serbest Zaman Aktivitesinde Bulunmayan	326	280,26	26,51			
Sürekli Kaygı	Serbest Zaman Aktivitesinde Bulunan	257	42,10	8,78	581	5,69	.002*
	Serbest Zaman Aktivitesinde Bulunmayan	326	46,33	9,00			
Sınav Kaygısı	Serbest Zaman Aktivitesinde Bulunan	257	3,61	1,37	581	2,77	.006*
	Serbest Zaman Aktivitesinde Bulunmayan	326	3,92	1,34			
Sınav Performansı	Serbest Zaman Aktivitesinde Bulunan	184	357,45	77,96	395	1,01	.315
	Serbest Zaman Aktivitesinde Bulunmayan	213	349,50	78,91			

*p<0,05

Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ($t_{581}=2,52$ $p<.05$), sürekli kaygıları ($t_{581}=5,69$ $p<.05$) ve sınav kaygıları ($t_{581}=2,77$ $p<.05$), rekreatif etkinliklerde bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Rekreatif etkinliklerde bulunan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ($\bar{x} = 285,96$), rekreatif etkinliklerde bulunmayan öğrencilere ($\bar{x} = 280,26$) göre daha yüksektir. Rekreatif etkinliklerde bulunan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ($\bar{x} = 42,10$) rekreatif etkinliklerde bulunmayan öğrencilere ($\bar{x} = 46,33$) göre daha düşüktür. Rekreatif etkinliklerde bulunan öğrencilerin sınav kaygıları ($\bar{x} = 3,61$), rekreatif etkinliklerde bulunmayan öğrencilere ($\bar{x} = 3,92$) göre daha düşüktür. Bu bulgulara göre sosyal beceri, sürekli kaygı ve sınav kaygısı düzeyleri ile rekreatif etkinliklerde bulunma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Sınav performansları arasında anlamlı bir farklılık

olmamasına rağmen rekreatif etkinliklerde bulunan öğrencilerin sınav not ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulguları, alt problemler altında toplanarak değerlendirilmiştir.

4.1.Dershane öğrencilerinin fiziksel aktivite, sürekli kaygı, sınav kaygısı, sosyal beceri ve sınav performans düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bulgularına göre; dershane öğrencilerinin fiziksel aktivite ve sınav performans düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Ancak sürekli kaygı, sınav kaygısı ve sosyal beceri düzeyleri boyutunda farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin sürekli kaygı puanları ($\bar{x} = 44,52$), erkek öğrencilere ($\bar{x} = 40,15$) göre anlamlı ölçüde daha yüksektir. Yine kız öğrencilerin sınav kaygısı puanları ($\bar{x} = 3,82$), erkek öğrencilere ($\bar{x} = 3,29$) göre anlamlı ölçüde daha yüksektir. Dolayısıyla, kaygı boyutunda kız öğrencilerin genel olarak daha kaygılı oldukları saptanmıştır. Cinsiyet değişkeninin sosyal beceri düzeyine etkisi incelendiğinde kız öğrencilerin ($\bar{x} = 292,75$) erkek öğrencilere göre ($\bar{x} = 287,62$) sosyal beceri düzeyleri anlamlı ölçüde daha yüksektir. Araştırma bulguları literatürdeki diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla benzerlik taşımaktadır.

Özgül (2003), “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri” konulu çalışmasında; cinsiyet değişkenine göre durumluk kaygı puanları arasında fark saptanamazken, sürekli kaygı puanları kızlarda anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur.

Bacanlı ve Sürücü (2006), yapmış oldukları çalışmada 8. Sınıftaki kız öğrencilerin sınav kaygılarının erkeklerinkinden anlamlı ölçüde yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yine benzer olarak Gençdoğan (2002), yapmış olduğu çalışmada, kız öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı ölçüde daha

yüksek olduğunu bulmuştur. Şahin ve arkadaşları (2006), lise son sınıf öğrencilerinin eğitim dönemi başında ve sonundaki sınav kaygı düzeylerini saptamak amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, kızların erkeklere oranla anlamlı ölçüde daha kaygılı olduklarını saptamışlardır. Dündar ve arkadaşları (2007), yapmış oldukları araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını belirlemişlerdir. Yıldız (2007), sınav kaygısı – ana – baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu araştırmasında, cinsiyet değişkeninin lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanları için en güçlü yordayıcı olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonucuna göre; kızların toplam sınav kaygı düzeylerinin erkeklerinkinden anlamlı ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir. Kayapınar (2006), yapmış olduğu araştırmada, sınav kaygısı puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlemiştir. Araştırmada kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi erkek öğrencilere göre anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Ünal (2006), yapmış olduğu araştırmada, sınav kaygısı üzerinde cinsiyet değişkenini anlamlı ölçüde farklı bulmuştur. Araştırmada kız öğrencilerinin sınav kaygısı erkek öğrencilere göre daha fazla olarak belirlenmiştir.

Ünal (2006), Kayapınar (2006), Aslan (2005), Tekbaş (2009), yaptıkları çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınav kaygılarının anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sınav kaygısının cinsiyet ile ilişkisine bakıldığında Zeidner ve Schleyer (1999), Cassidy ve Johnson (2002), kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, ayrıca sınav kaygısının erkek öğrencilerde kuruntu ve düşük başarı ile ilişkiliyken, kız öğrencilerde duyusallık boyutuyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Karadeniz (2005), Alyaprak (2006), Genç (1999) ve Çankıroğlu (2007), Ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile ilgili yapmış oldukları araştırmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha kaygılı olduklarını tespit etmişlerdir.

Literatürdeki sınav kaygısına yönelik bu çalışmalar şu şekilde açıklanabilir: Sarason, erkeklerin kızlara göre daha korumacı olduğunu ve sonuçta kaygılı olduklarını daha az kabul ettiklerini belirtmiş ve Maccoby ve Jacklin (1974), kızların

sınav kaygılarına bu şekilde bir açıklama getirmiştir (Zeidner, 1990). Alyaprak (2006), kızların sınav kaygısı düzeyinin erkeklere göre yüksek olmasının nedenlerinden biri olarak kültürümüzde kaygı, korku gibi duygusal özelliklerin kadınlara atfedilmesini göstermiştir. Ayrıca, toplumumuzda pek çok kadının toplumsal kimliğine, mesleği ve ekonomik bağımsızlığı sonucu ulaştığını ve sınavların meslek sahibi olma konusunda bir adım olduğunu belirtmiştir. Bu durumun kızların daha fazla sınav kaygısı yaşamasında etkili olabileceğini ifade etmiştir. (Ergenlik dönemlerini daha önce yaşıyor olmaları bedensel ve ruhsal adaptasyon sürecinde olumsuz etkilenmelerine sebep olabilmektedir). Özgül (2003), bu durumun kız öğrencilerin öğrenme yaşantılarının zorluklarının yanı sıra, ailelerinden uzakta olmalarından ötürü çevredekilere karşı güvensizlik, sahipsizlik, huzursuzluk, aşırı duygusallık ve stres altında çok fazla duyarlılık gösterme gibi yoğun heyecansal reaksiyonlarda bulunma eğilimlerinden kaynaklandığını savunmuştur.

Kalafat (2006), üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti ve sosyal becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmasında, kızların genel sosyal beceri düzeylerinin erkeklere oranla anlamlı ölçüde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Balyan (2009) ilköğretim 2. kademe ve orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile ilgili yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin olumlu sosyal becerilerinin erkek öğrencilerden anlamlı ölçüde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Banjou (2004)'ın, "Ortaokulda Beden Eğitimi Dersine Katılan Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin; Cinsiyetlerine, Sınıflarına ve Uyumlarına Göre Analizi" adlı 797 öğrenci grubu ile yaptığı çalışma sonucunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kendine güven duyma düzeylerinin daha yüksek, kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre arkadaşlık ilişkilerini sürdürebilme düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Seven ve Yoldaş (2007), Buca Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeyleri ile ilgili yapmış oldukları çalışmada; kız

öğrencilerin sosyal beceri toplam puanı erkek öğrencilere göre anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla sosyal beceriye sahip olmalarının nedenleri olarak, özellikle ergenlik döneminde kızlara olan bakış açımız, kızların tutum ve davranışlarına göstermiş olduğumuz özenin erkeklere gösterdiğimiz özenden çok daha fazla olması ve bunlarla ilgili hataları hemen düzeltme yoluna gitmemiz söylenebilir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha önce ergenlik dönemini geçirip erkeklere oranla, aynı yaşta olmalarına rağmen daha olgun düşüncülerinden kaynaklanan nedenler sebep olarak gösterilebilir. Bu yaş gurubunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha hareketli aktiviteleri seçmeleri, daha girişken olmaları, yaptıkları işlerde daha düzenli olmaları da bu sonucun çıkmasına etken olarak gösterilebilir (Yıldırım, 2006).

4.2.Sınav ve fiziksel aktivite için ayrılan zaman, kaygı, sosyal beceri düzeyleri SBS ve YGS öğrenci grubu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bulgularına göre; düzenli fiziksel aktivitelere ayrılan haftalık zaman dilimi büyük oranda 1-4 saat arası iken, sınavlara hazırlık kurslarına ayrılan haftalık zaman dilimi yine büyük oranda 15-21 saat arasındadır. Bu sonuç da göstermektedir ki, fiziksel aktivitelere ve sınavlara hazırlık kurslarına ayrılan zaman dilimleri arasında önemli ölçüde fark vardır. Yine bu sonuç ile ilişkili olarak; serbest zaman etkinliklerine zaman ayıramama nedeni olarak büyük oranda (%75,7) ‘zamanım kalmıyor’ bulgusu dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmaya katılanların çoğunluğu (%76,6) sınavlara hazırlık döneminin olumsuz etkisini üzerinden atamamaktadır. Bu sonuca paralel olarak, sınav sonucu, araştırma grubunun büyük çoğunluğu için (%83,5) kendini kabul ettirme ve ispat etmede önemli bir etken oluşturmaktadır. YGS sınavına hazırlanan öğrenci grubunun, hem fiziksel aktivitelere hem de sınavlara hazırlık kurslarına ayırdıkları haftalık süre SBS sınavına hazırlanan öğrenci grubuna göre anlamlı ölçüde daha fazladır.

Araştırma bulgularına göre; YGS öğrenci grubunun sürekli kaygı düzeyleri anlamlı ölçüde daha yüksektir. Diğer taraftan, SBS öğrenci grubunun sınav kaygı düzeyi YGS öğrenci grubuna göre anlamlı ölçüde daha yüksektir. Literatürde araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur.

Karabacak (2010) yaptığı araştırmada; öğrencilerin yarısından daha fazlasının kendilerine vakit ayıramadığını, 3’de 2’sine yakınının ise hem sportif faaliyetlere hem de sosyal ve kültürel etkinliklere katılmadıklarını, öğretmenler ve velilerin de bu görüşü desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler, öğrencilerin %60,5’inin, veliler ise %69,5’inin, SBS’ ye hazırlık sürecinde, sosyal ve kültürel faaliyetlere vakit ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Henüz ergenliğe uyum gösterme döneminde bulunan bu çocukların SBS ile ilgili yaşadıkları sıkıntılar normal gelişim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda Slavin (1989)’in “ergenlikte özellikle bireyler çeşitli sporlarda ve çalgı aleti çalmada başarılı hale gelir” görüşü Türk Eğitim Sistemi’nde ele alındığında anlamsızlaşmaktadır. Çünkü geleceğimizin teminatı olan çocuklarımız sadece bir yöne yani akademik başarıya adanmaktadır. Genel anlamda, ülkemizin olimpiyatlardaki başarısızlıklarının veya sanatsal faaliyetlerde diğer ülkelerle kıyasladığında geri kalmasının sebeplerinin altında yatan gerçeğin bunun olabileceği göz ardı edilmemelidir.

SBS bu bağlamda hem Sullavin (2002)’in hem de Eşme (2002)’nin ifade ettiği, çocukların duygusal zekâsının gelişiminde aşılması güç bir engel durumunda görülmektedir. Bu engelin aşılması hususunda Deniz (2002) ergenlerin ders dışı aktivitelere yönlendirilmesini ve ilgi gruplarına göre çeşitli faaliyetlerde görev almalarının sağlanmasını önermektedir. Bunun ergenlerin hem arkadaşlık ilişkilerine hem de sosyalleşme sürecine katkı sağlayacağını vurgulamaktadır.

Allison ve arkadaşları (2005) yapmış oldukları araştırmalarında, 15 ve 16 yaşlarındaki erkeklerin fiziksel aktivitelere katılımlarını engelleyen sebeplerin; yeterince zaman bulamamaları, okul işleri ve ev ödevleri, part-time işler, özel ilişkiler ve evdeki sorumluluklar olduğunu belirlemişler ve çok fazla ev ödevinin,

çocukların fiziksel aktivitelere katılımını engellediği sonucuna ulaşmışlardır. Allison ve arkadaşları (1999), lise öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada, fiziksel aktiviteye zaman ayıramayan öğrencilerin, ödevleri, ilgi alanlarının farklı olmasını ve ailedeki sorumluluklarını mazeret olarak gösterdikleri, kızların erkeklere oranla daha fazla fiziksel aktiviteye katılamama mazeretinin olduğu tespit edilmiştir. Durumluk kaygı puanı bakımından spor yaşları incelendiğinde, spor yaşı küçük olanların durumluk kaygı puanları spor yaşı büyük olanların durumluk kaygı puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Araştırma bulgularından ve literatürdeki araştırmalardan yola çıkarak, sosyal yönden gelişim çağında olan öğrencilerin, sosyal gelişimi sağlayacak etkinliklerde bulunmalarına, sınavlara hazırlık dönemi hem engel hem de kaygı oluşturmaktadır görüşü savunulabilir. Ayrıca YGS grubu öğrencilerinin sürekli kaygı düzeylerinin yüksek oluşu, mesleki kararların belirlenmesi anlamında geleceğe ilişkin kaygılarından kaynaklanabilmektedir. SBS öğrenci grubunun sınav kaygılarının yüksek oluşu ise, öğrenim hayatlarında ilk defa bu kadar önemli bir sınava girecek olmalarından kaynaklanabileceği söylenebilir.

4.3.Dershane öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bulgularına göre, fiziksel olarak aktif olan öğrenciler (40,33) ile fiziksel olarak aktif olmayan öğrencilerin (44,46) sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı ölçüde farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; fiziksel olarak aktif olan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri orta derecede iken, fiziksel olarak aktif olmayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri yüksek derecededir.

Fiziksel aktiviteler toplumda manevi bakımdan yalnızlığı önlemede etkindir. Spor faaliyetlerinin her çeşidi bireyi toplumla, en azından diğer birey ve gruplarla buluşturmaktadır. Birey, spor faaliyetlerine katılmakla manevi yalnızlığının

doğuşunu hazırlayan sakıncaları da giderebilir. Özel hayattaki ve daha sonra genelleşerek sosyal hayattaki amaçsızlık ve monoton çalışma şartlarının doğurduğu kötümser ve bunalımlı tutumların giderilmesinde spor ve diğer boş zaman faaliyetlerine ihtiyaç vardır (Akıncı, 2007).

Gün (2006) yaptığı çalışmada, elde ettiği bulgulara göre; spor yapmanın ergenlerin stres belirtilerini azaltmada katkısının olduğunu tespit etmiştir. Canan ve Ataoğlu'nun (2010) yaptıkları çalışmada, düzenli spor yapanlarda kaygı düzeyinin, ne tür spor yapıldığından bağımsız olarak spor yapmayanlara göre daha düşük düzeyde olduğunu ve spor yaparak geçen süre arttıkça depresyon ve kaygı bulgularının azaldığını tespit etmişlerdir.

Kayapınar (2006), OKS' ye hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelendiği araştırmasında, cinsiyet, yaş, anne – baba öğrenim durumu, dershaneye devam süresi, OKS puan/alan türü, anne – baba mesleği, aylık gelir, test alanı, anne – baba tutumu, çalışma programı, ailenin ve öğrencinin başarı beklentisi, spor faaliyetleri, öğrencinin OKS hedefi, ailenin sınav başarısı tutumu değişkenleri arasında, sınav kaygısı açısından anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Tanenbaum ve Milgram (1978) yarışmalarda bazı gönüllü öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygılarını karşılaştırmışlar; bu amaçla beden eğitimi öğrencilerini gruplara ayırıp (bireysel spor yarışmacıları, takım sporlarında yarışanlar ve yarışmacı olmayanlar) değerlendirmişlerdir. Her iki yarışmacı grubun sürekli kaygı düzeylerinin yarışmacı olmayanlardan anlamlı ölçüde daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Artok, 1994: 26).

Fiziksel aktivitede bulunma değişkenine göre sürekli kaygı düzeyini inceleyen araştırmaların yok denecek kadar az olmasının yanı sıra sürekli kaygının doğuştan kişinin karakteri ile ilgili olduğunu belirten bazı çalışmalar da mevcuttur. Ancak fiziksel aktivitenin kişide oluşturduğu rahatlama ve özgüvenin genel kaygı düzeyini etkileyebileceği söylenebilir.

4.4.Dershane öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bulgularına göre, fiziksel olarak aktif olan öğrenciler (3,34) ile fiziksel olarak aktif olmayan öğrencilerin (3,79) sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı ölçüde farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; her iki grubun da sınav kaygısı vardır fakat fiziksel olarak aktif olan öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri anlamlı ölçüde daha düşüktür.

Öğrenciler öğrenim hayatları boyunca sık bir şekilde sınava tabi tutulmaktadır. Bunun sonucunda da daha iyi bir performans gösterebilmeleri için anne-babalarının ve okulun beklenti ve baskısıyla karşılaşmaktadırlar. Sınavlar öğrencilerin yaşamlarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Sınavlardan elde edilen sonuçlar öğrencilerin gelecekteki yaşantılarının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Bu durum, özellikle sınav sonuçları, geleceğe ilişkin fırsatlar ve mesleki kararlar üzerinde etkili olacağı zaman, ergenlerin yaşamlarında önemli bir kaygı oluşturmaktadır. Sınav kaygısı öğrenciler için ciddi bir problemdir. Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler kendilerine yönelik tehdit algılama eğilimindedirler ve bu öğrencilerin öz-yeterlik algıları düşük düzeydedir (Yıldırım ve ark. 2008).

Akademik sınavlar sırasında artan kaygı düzeyi zihinsel ve psikolojik değişiklikler ile ilişkilidir. Çalışmalarda akademik sınavlar sırasında kaygı ve negatif ruh halinde artış olduğu Ph düzeyi ve hormon seviyesinin değiştiği, immün fonksiyonların ve yara iyileşmesinin etkilendiği belirtilmektedir. Bu çalışmalarda akademik kaygının öğrencinin mutlu olmasında önemli bir etken olduğu da belirtilmiştir (Jeffry, 2003). Sınav kaygısı öğrenciler için büyük bir tehdittir. Yapılan bir araştırma sonucu, üniversiteye hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeylerinin, genel cerrahide ameliyat sırasını bekleyen hastaların kaygı düzeylerinden çok daha fazla olduğunu ortaya koymuştur (Erözkan, 2004).

Türk eğitim sisteminin sahip olduğu koşullar nedeni ile öğrenciler çok küçük yaşta bir sınav ve rekabet ortamı içerisinde kendilerini bulmaktadır. Öğrenciler hem okuldaki ders programlarını izlemek hem de SBS' ye hazırlanmak durumunda kalmışlardır. Ayrıca bu öğrenciler yaş dönemi gereği olarak kimliğini kazanma mücadelesi verirken, bir yandan da ilgi ve yeteneklerine uygun bir eğitim almak için geleceğe ilişkin kararlar vermede açmazlar yaşayabilmektedir (Karabacak, 2010). İşte bu noktada fiziksel aktivitenin bu olumsuz şartları azaltmadaki yardımcı rolü dikkate alındığında, bu dönemde öğrenciler için gerekliliği vurgulanarak veliler ve öğretmenler, yapılan araştırmaların ışığında bilinçlendirilmelidirler.

Sınav kaygısının öğrencilerin sınavlardaki başarısını etkilediğine yönelik Keskin (2001), Özdemir (2002), Aslan (2005), Kayapınar (2006), Kabalcı (2008), tarafından gerçekleştirilen çalışmalar vardır. Sınav kaygısının bireylerin başarısı üzerine olan etkilerini ilk kez inceleyenler arasında yer alan Albert ve Haber (1960)'e göre, bir sınav için yüksek baskı hissedenler ile daha düşük düzeyde baskı hissedenlerin sınavlarda göstermiş oldukları performanslar arasında anlamlı ölçüde farklılık bulunmaktadır. Bu bilim adamlarına göre yüksek baskı altında olan bireyler düşük baskı altında bulunanlara göre sınavlarda daha başarısız olmaktadır. Wine (1971)'e göre de sınav kaygısına düşük seviyede sahip olan bireyler, yüksek sınav kaygısına sahip olanlara oranla sınavlarda daha fazla başarı elde etmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmalarda ortak nokta; her bireyin sınavlar nedeni ile bir kaygı taşınması ve sahip olunan kaygı düzeyinin bireylerin sınavlardaki başarısını etkilediğidir (Karabacak, 2010). Mc Carth ve Goffin (2005), yapmış oldukları araştırmalarında sınav kaygısı ile sınav performansı arasındaki ilişkiyi incelemişler, araştırmanın sonucuna göre; sınav kaygısı ile sınav performansı arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Son yıllarda Türkiye'de eğitim sisteminde sınavlar sayı bakımından da artış göstermiş, eğitim sistemi sınav temelli bir hale gelmiştir. MEB'in internette yayınladığı bir açıklamaya göre; 22 yaşındaki bir genç, ortalama 16 yıllık eğitim-öğretim döneminde; ilköğretim birinci kademe (ortalama 8 ders, her ders için 1 yılda 6 sınav), ilköğretim ikinci kademe (ortalama 13 ders, her ders için 3 sınav), lise

(ortalama 16 ders, her ders için 1 yılda 6 sınav) ve üniversitede (ortalama 16 ders, 1 yılda 6 sınav) olmak üzere 16 yılda yaklaşık 1138 sınava girmektedir. Bu rakama kurtarma yazılıları, ara sınavlar ve sözlüler dâhil değildir. Bu durum, bireylerin hayatlarını yönlendirmede dönüm noktası olan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) için iyi bir lisede öğrenim görmenin ve bu doğrultuda Orta Öğretim Kurumları Seçme Sınavı (OKS) ile yeni ortaöğretim programı ile uygulamaya geçirilen Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'nin önemini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, aileler ve öğretmenler OKS ve SBS'yi dönüm noktası olan ÖSS için önemli bir basamak olarak görmektedirler. Bu faktör ise sürecin önemini ve öğrenciler üzerindeki etkisini arttırmaktadır (Kabalcı, 2008).

Yukarıdaki paragraftan anlaşılacağı üzere; yüksek akademik başarı beklentisi, yarışmacı anlayış ve sınav kaygısı gibi faktörlerin etkisiyle Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2007-2008 sayısal verilerine göre ülkemizde temel eğitim düzeyinde bulunan, 34.093 okulda öğrenim gören toplam 10.870.570 öğrencinin, sınava hazırlanma sürecinden etkilendiği söylenebilir (<http://www.tuik.gov.tr>).

Gerek literatürdeki bulgular gerekse araştırma bulgularına göre sınav kaygısı öğrenim hayatı süresince önemli ve baş edilmesi gereken bir olgudur. Fiziksel aktivitenin sınav kaygısını azaltmadaki rolünden yola çıkarak, sınav sürecindeki öğrencilerin fiziksel aktivite veya spordan uzaklaştırılmamaları aksine bu yönde teşvik edilmeleri gerekmektedir.

4.5.Dershane öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma bulgularına göre, sosyal beceri düzeyinin fiziksel aktivite değişkenine göre karşılaştırılmasında, fiziksel aktivitede bulunanların bulunmayanlara oranla sosyal becerileri daha yüksek bulunmuştur. Bu da

göstermektedir ki, düzenli fiziksel aktivite sosyal beceri gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

Spor, çocuğun temel gelişim alanlarını olumlu yönde etkiler. Özellikle ruhsal, bedensel ve bilişsel gelişimine olumlu katkılarda bulunur. Ayrıca, benlik saygısının gelişmesini ve sosyal beceri kazanmasını destekler. Çocuğun sosyal yaşama uyum sağlamasına zemin hazırlar ve sosyal yeterliliğe ulaşmasını kolaylaştırır; çünkü spor etkinliklerinde belirlenmiş kurallar mevcuttur. Çocuğun bu kurallara uygun hareket etmesi, ileriki yaşamında sosyal kurallara uyum sağlamasına bir hazırlık basamağı sayılır. Sosyal uyum becerilerinin kazanılması oldukça önemlidir; çünkü; insan ruh sağlığının kabul edilir düzeyde olmasının önkoşulu sosyal uyumdur (Özbey, 2006).

Bireyin sosyalleşmesinin erken yaşlarda söz konusu olması, beden eğitimi ve spor aktivitelerinin de çocukluk ve gençlik çağında alışkanlık haline getirilmesi ihtiyacı spor ile sosyalleşmeyi aynı dönemlerde, birlikte ele almayı gerekli kılmaktadır. Çeşitli oyunlar ve spor toplumun yansıtıcılarıdır. Çünkü bir toplumda sosyalleşme için gerekli süreçlerin pek çoğu oyun ve spor ortamında vardır. Rol oynama, statü, tabakalaşma, onaylama, liderlik etme, disipline uyma, yarışma ve iş birliği gibi sosyalleşmenin tüm alanları, oyun ve spor dünyasını verimli bir eğitim alanı haline getirir. Birey toplumda sahip olduğu statüsü ile yer alır. Okul veya kulüp takımlarında yer alan genç, yaptığı spor dalına, katıldığı beden eğitimi faaliyetine göre ve bu faaliyetlerdeki rolüne göre bir statü elde eder (Akıncı, 2007).

Sporun çocukların gelişimine etkide bulunduğu boyutlar genellikle fiziksel, fizyolojik ve psikomotor gelişimi olarak algılanmakta olup çoğu zaman diğer boyutlar göz ardı edilebilmektedir. Oysa spor sosyal, zihinsel ve ruhsal boyutlarıyla da toplumun her kesimi için önem arz etmektedir. Özellikle çocukların çok yönlü gelişimlerine önemli katkı sağlayabilecek bir mekanizma olarak düşünülmelidir (İlhan ve ark. 2010).

Sporun sosyal beceri ilişkisi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda, düzenli egzersiz programlarına devam eden bireylerin sosyal yetkinlik beklentilerinin arttığı,

öz saygılarının olumlu yönde geliştiği, sorumluluk alma ve verilen görevleri yerine getirmede daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır (Fontane, 1996; Guavin ve Spence, 1996; Mc Auley ve ark., 1997).

Hoffstetter ve ark. (1990), erken yaşta spora başlayan bireyler üzerinde yaptıkları çalışmada; ilköğretim 6-14 yaş, orta öğretim 15-18 yaş ve yüksek öğretimde spora başlayanları incelemişler ve yetişkinlerin düzenli olarak yaptıkları egzersizle, sosyal öğrenme ve spor faaliyetlerinin sosyal yetkinlik beklentisi ile ilişkisini ortaya koymuşlardır.

Allison ve arkadaşları (1999), 9-11 yaşları arasında olan öğrencilerin, fiziksel aktiviteye katılmaları, beden eğitimi dersleri, diğer okullarla olan aktiviteleri, engellerin farkında olma ve aşabilme, okul dışındaki faaliyetleri ile sosyal yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, fiziksel aktiviteye katılım ile sosyal yetkinlik beklentisi arasında anlamlı ilişki olduğunu vurgulamışlardır.

Gözaydın ve arkadaşlarının (2007) yapmış olduğu çalışmada; öğrencilerin ders dışında uygulamış oldukları aktivitelerin onların sosyal gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir (Gözaydın ve ark., 2007). Reynolds ve ark. (1990) ise, düzenli fiziksel aktivitenin, yaşam kalitesini ve diğer psikolojik değişkenleri olumlu yönde etkilediği, egzersizin ise, sosyal yetkinlik beklentisi, stres ve sosyal etkenler üzerinde olumlu etkisinin olduğunu vurgulamışlardır.

Şenduran (2008), 183 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında, düzenli spor yapan öğrencilerin, spor yapmayan akranlarına göre daha fazla kendileri ve çevresiyle uyum içerisinde oldukları, kendileri ile barışık oldukları ve çevresi tarafından sevildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Demirci'ye (2006) göre, beden eğitimi ve spor etkinlikleri sırasında kurallara uyan çocuk, sosyal kurallara da uymayı öğrenir. Smith (2003), yapmış olduğu çalışmasında; sosyal ilişkilerin fiziksel aktivite yolu ile daha iyi geliştiği sonucunu

elde etmiştir. Aynı zamanda Bluechhardt ve Shephard (1995), okul dışı fiziksel aktiviteye katılan çocukların sosyal becerilerinde artış olduğunu rapor etmişlerdir.

Ryan ve Dzewaltowski (2002), 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin, bedensel aktivite yoluyla kendilerine olan güvenlerinin arttığını, bedensel aktivitedeki engellerin üstesinden geldiklerini, aktif olmak, kendilerine çevre bulmak ve oluşturmak için diğer arkadaşlarını davet ettiklerini, girişken olduklarını tespit etmişlerdir. Yine benzer bir araştırmada, Kırimoğlu (2008), spor yapan bireylerin atılganlık düzeylerinin, spor yapmayan bireylere oranla anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dalkıran ve arkadaşlarının (2010) yaptıkları çalışmada ise; okula devam eden spor yapan ve yapmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı ölçüde farklılık tespit edilmiş ve spor yapan öğrencilerin daha fazla sosyal beceriye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Strauss ve ark. (2001), 10-16 yaşları arasında 92 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada, durumluluk kaygı, sosyal yetkinlik, sosyal destek, sosyal yapı ve zamanı değerlendirmeye yönelik bilgiler sordukları çalışma sonucunda, sedanter (hareketsiz) yaşantının çocuk ve yetişkin yaşamında olumsuz yönde etki ettiğini, fiziksel aktivite yapan bireylerin sosyal yetki beklentilerinin ve sosyal statülerinin pozitif yönde etkilendiğini vurgulamışlardır.

Buckner (2002) yaptığı çalışmada, Connolly tarafından geliştirilen, ergenlerde sosyal yetkinlik beklentisi ölçeği ile fiziksel algılama envanterini kullanmış ve çalışmasının sonunda, sosyal yetkinlik ile fiziksel algılamaları arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Uzun süreli kamp yaşantısının ergenlerin fiziksel algılama ve sosyal yetkinlik beklentilerini arttırmada etken olduğunu belirtmiştir.

Tekin-Akandere ve Arslan (2006) yaptıkları araştırmada, atılganlık açısından spor yapan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık saptamışlardır. Öztürk ve arkadaşlarının (2007) yaptıkları araştırmada, hentbol çalışmalarının yetenekleri geliştirme, kendini ifade edebilme, yeni beceriler edinme, yeni ilişkiler geliştirme ve

başarı duygusu yaşama ortamı yaratması nedeniyle bireylerin kendilerini daha yeterli görmelerini sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bireyin, gerek okul gerekse meslek hayatında başarılı olabilmesi, yaşadığı çevrede kabul görmesi, toplumda bir statü sahibi olması ve en önemlisi de mutlu olabilmesi için sosyal beceriye sahip olması kabul edilir bir gerçektir. Araştırma bulguları ve literatürdeki bilgilere göre, fiziksel aktivitenin veya sporun sosyal beceri kazandırmadaki önemi büyüktür. Öğrenim hayatında okulların bu anlamdaki etkisi düşünüldüğünde, beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin teşvik edilerek alışkanlık haline getirilmesi büyük önem taşımaktadır.

4.6. Dershane öğrencilerinin sınav performansları fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma verilerine göre, SBS performanslarının fiziksel aktivitede yer alma değişkenine göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. YGS performanslarının karşılaştırılmasında ise fiziksel aktivitede bulunmayan öğrenciler lehine anlamlı ölçüde farklılık tespit edilmiştir.

Eğitimde amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını belirleme süreci olan değerlendirme, oldukça sık kullanılan kapsamlı bir süreçtir. Ancak değerlendirme birçok öğretmen, yönetici ve denetçi tarafından, yalnızca bir not verme işlemi veya kontrol olarak algılanmaktadır (Baloğlu, 2001). Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığını bir göstergesidir (Carter ve Good, 1973). Başarı istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir (Wolman, 1973). Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde genellikle, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “akademik başarı” kastedilmektedir (Carter ve Good, 1973).

Akademik başarı, bireyin psiko motor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Erdoğdu, 2006). Başarı hazzını yaşıyan bireyler daha çok çalışmaya ve yoğunlaşmaya motive olmaktadır. Başarı konusunda özgüvenini kaybedenler, yetenekleri olsa bile başarısız olurlar (Bandura, 1982).

Son yirmi yılda yapılan çalışmalar, spor ile ilgilenen çocukların sınıf içinde de belirgin bir şekilde öne çıktıklarını göstermektedir (Stephens,2002). Ballantine (1981), yapmış olduğu araştırmada, akademik başarı ile spor branşlarına katılım arasında pozitif bir ilişki saptamıştır. Yine lise seviyesinde yapılan bir çalışmada Soltz (1986), spor etkinliklerine katılan öğrencilerin genel akademik ortalamaları ile spor etkinliklerine katılmayan öğrencilerin genel akademik ortalamalarını karşılaştırmış ve spor etkinliklerine katılan öğrencilerin akademik ortalamalarının anlamlı ölçüde daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Linder (1999), 5. sınıftan 12. sınıfa kadar olan toplam 4690 öğrenciye, spora katılım ve kendi akademik performanslarını değerlendirdiği araştırmasının sonucunda deneklerin %71,2'sinin akademik performans olarak kendilerini orta düzeyde, % 16,3'ünün akademik olarak iyi düzeyde, %9,9'nun akademik olarak ortalamanın altında ve %2,6'sının akademik olarak zayıf olduklarını belirlemiştir. Akademik amaçlara ulaşmada kendilerini daha başarılı olarak algılayan deneklerin %87,5'i spor etkinliklerine daha sık katılan ve bu etkinliklere katılmak için daha yüksek bir güdüye sahip öğrenciler olduğunu belirtmiştir.

Ergenlik çağı başlangıcı yaş gruplarındaki öğrencilerin girmiş olduğu bir sınav olması nedeni ile SBS, diğer sınavlardan ayrı değerlendirilmelidir. Çünkü Kılıççı (1999)'ya göre bu dönem hayat boyu sürecek kavrayışların, inançların, değerlerin ve alışkanlıkların gelişimi için kritik bir dönemdir. Ergenlik başlangıcı olan bu dönemde birey bir kimlik bulmanın, değişen fiziksel yapısını kabul etmenin, sağlıklı bir hayat tarzı için beceriler kazanmanın, ahlaki kurallar ve değerler oluşturmanın, topluma katkıda bulunan bir fert olmanın ve bir meslek seçmenin gelişimsel sorunları ile

mücadele etmektedir. Ayrıca ergenlik çağı başlangıcı cinsiyete göre de farklılık göstermektedir. Kızlar erkeklere oranla ortalama iki yıl daha önce bu döneme girmeye başlarken (Yeşilyaprak, 2004; Kılıççı, 1999; Senemoğlu, 2002) daha 12 yaşındaki erkeklerin büyük bir kısmı ise son çocukluk dönemini yaşamaktadır. Bu nedenle kızlar ergenlik dönemi başlangıcında SBS' ye girerken, erkek öğrencilerin büyük bir çoğunluğu son çocukluk döneminde bu sınava girmeye başladıklarından, kız ve erkek öğrenciler üzerinde SBS' nin etkilerinin de farklı olacağı beklenmesi gereken bir durumdur. Diğer taraftan yoğun ve karmaşık duyguların yaşandığı bir dönemde, öğrencilerin SBS' ye girmesinin onlar üzerinde bir takım psikolojik ve sosyolojik olumsuzluklar yaratabileceği de göz ardı edilmemelidir (Karabacak, 2010).

Yine araştırma sonuçlarına göre sportif faaliyetlere katılım düzeylerinde ortaöğretim başarı puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark ortaöğretim başarı puanları yüksek olan öğrencilerin, ortaöğretim başarı puanı düşük ve orta düzeyde olan öğrencilere göre daha fazla sportif faaliyetlere katılmasından kaynaklanmaktadır. Buradan hareketle sporun akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini bir başka deyişle zihinsel gelişimi olumlu yönde desteklediğini söyleyebiliriz (Karabacak, 2010).

Dinç ve arkadaşlarının (2010) yaptığı araştırmaya göre, velilerin %91,3'ü, çocuklarının uğraştıkları sportif aktivitenin ders başarısına olumlu katkı sağladığı görüşünü belirtmişlerdir. Yine Kalemoglu ve İmamoğlu'nun (2010) yapmış oldukları araştırmada, sporun, öğrencilerin okul başarıları üzerindeki etkilerine ilişkin velilerin yarısından fazlası olumlu görüş bildirerek, okul başarılarını artırdığını belirtmişlerdir. Bunu destekler nitelikte, Pollatschek ve O'Hagan (1989) tarafından yapılan çalışma; düzenli spor faaliyetlerine katılan öğrencilerin motor becerilerinde, duygusal gelişimlerinde ve okul ile ilgili tutumlarıyla birlikte akademik gelişimlerinde de olumlu sonuçlar yarattığını ortaya koymuştur. Kotan ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da ailelerin yarısından fazlası sporun dersleri olumsuz etkilediğini hiçbir zaman düşünmediklerini belirtmişlerdir.

Yine Dane (2009) tarafından 500 ilköğretim ve lise öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, sporun kas ve eklem hareketleri yoluyla ve vücuttan beyine yapılan sinyallerle beyin ile zihin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ve böylece sporla uğraşanların hiç uğraşmayanlara oranla daha zeki olduklarını ortaya koymuştur.

Women's Sports Foundation (1998) tarafından yayınlanan, 30.000 spor yapan ve spor yapmayan kız arasında yapılan araştırmada, spor yapan kızların; akademik başarılarının daha yüksek olduğu, yaşlıları arasında kendilerini daha popüler hissettikleri, daha sosyal oldukları, liseden mezun olma oranlarının diğerlerine göre üç kat fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, diğerlerine göre uyuşturucuya başlama olasılıkları %92 oranında az olduğu belirtilmiştir.

Gürbüz (2009) yaptığı çalışmada, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılan beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının, etkinliklere katılmayanlara göre daha anlamlı ve yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bloom ve ark. (2007) tarafından yapılan sosyal yeteneklilik ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, ilkokula devam eden 99 erkek ve 40 kız olmak üzere toplam 139 öğrencinin sosyal yeteneği ölçülmüş ve araştırma sonucunda, sosyal yönleri güçlü olan öğrencilerin okul başarılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul yıllarında öğrencilerin duygusal gelişimiyle ilgili önemli gelişmelerden biri, çocukların kendilerini daha çok yetenek ve yeterlilik gibi içsel kavramlar ile tanımlamaları, diğeri ise kendi görüş ve yeteneklerini başkaları ile karşılaştırmalarıdır (Yavuzer, 2001). Ancak başarının değerlendirileceği ya da başarı hazzını yaşayabileceği ölçütler düşünüldüğünde geline nokta SBS veya YGS/LYS sonuçları olmaktadır. Çünkü öğrencinin geleceğini şekillendireceği veya mesleki tercihini yapacağı tek alanın sınav sonuçları olması, ilgi ve zamanın sadece bu yönde harcanmasına sebep olabilmektedir.

Her ne kadar literatürdeki çalışmalar fiziksel aktivite veya spor ile akademik başarıyı ilişkilendirse de araştırma sonuçlarına göre, YGS grubu öğrencilerinin sınav performansları değerlendirildiğinde, fiziksel aktivitede bulunmayan öğrencilerin performansları daha yüksek bulunmuştur. Bu sonucun nedenleri, yukarıda da belirtildiği gibi başarının değerlendirileceği ya da başarı hazzının yaşanabileceği tek ölçütün sınav sonuçları olması, dolayısı ile araştırmanın bir diğer bulgusu olan, sınavlara hazırlık döneminde araştırma grubunun %43,7'sinin yapmakta olduğu sosyal etkinlikten ya da hobiden vazgeçmek zorunda kaldığı sonucu ile ilişkilendirilebilir. Yine araştırma bulgusu olan YGS grubu öğrencilerinin sınavlara hazırlık kurslarına harcadıkları zaman farkı dikkate alındığında, bu dönem, YGS grubu öğrencileri için sosyal etkinlik ile sınava hazırlık arasında tercih yapma ve karar verme aşamasında önemli rol oynamaktadır. Sonuç olarak; her ne kadar fiziksel aktivite akademik başarıyı olumlu yönde etkilese de, fiziksel aktivitelere ayrılan zaman sınava hazırlık kurslarına ayrılan zamanı olumsuz etkilediğinden, sınav performansının düşüklüğünde etkili olabilir kanısı bu araştırmanın önemli sonuçlarından birisidir.

4.7.Düzenli fiziksel aktivitede bulunmayan grubun sürekli kaygı, sınav kaygısı, sosyal beceri düzeyleri ve sınav performansları rekreatif etkinlikte yer alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma bulgularına göre, düzenli olarak fiziksel aktivitede bulunmayan öğrencilerin, rekreatif etkinliklerden en fazla müzik (%37,5) ve spor (%29,3) ile ilgilendikleri, herhangi bir rekreatif etkinlikte bulunmayanların nedeninin ise büyük oranda zaman bulamama (%72,5) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer bulgu ise, rekreatif etkinliklerde bulunan öğrencilerin rekreatif etkinlikte bulunmayanlara göre sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek, sürekli kaygı ve sınav kaygılarının daha düşük olduğu sonucudur. Sınav performansları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen rekreatif etkinliklerde bulunan öğrencilerin sınav not ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

İlköğretim ve ortaöğretim döneminde aktif yaşam etkinliklerine katılımın, aktif yetişkinliğe neden olduğu yapılan araştırmalarla ortaya çıkarılmıştır. Özellikle sağlıklı ve aktif yaşam için rekreasyon etkinliklerinin tercih edilmesi gün geçtikçe artmaktadır. Ortaöğretimde fiziksel aktivitelere katılımın öğrencilerde farklı ilgi ve beceri düzeylerini geliştirmek üzere uygulanması, bu etkilere daha fazla öğrencinin katılımının artmasına yol açmıştır. Öğrencinin etkinliklere katılması sonrasında fiziksel başarının yanı sıra ruhsal sağlık açısından da önemli gelişmeler sağlanmıştır (Gray, 2003).

Araştırmacılar son zamanlarda rekreatif çalışmaların öğrencilere sağladığı yararlar üzerinde çalışmakta ve rekreatif etkinliklerin olumlu sonucu üzerinde birleşmektedirler. Eğitimciler için temel sorun, okulun öğrencinin ruhsal durumuna olumlu etki edecek rekreatif etkinliklere sahip olup olmadığıdır. Çünkü okul, öğrenci için akademik olduğu kadar akademik olmayan etkinlikleri de düzenlemekle yükümlüdür (Kılbaş, 2001).

Yapılan bir araştırmada; Kuzey Carolina Liseler Spor Birliği'ne bağlı 301 okuldan, 1993–1996 yılları arasında 9. ve 12. sınıflardan sporcu olan ve olmayan öğrencilerin not ortalamaları, devamsızlıkları, disiplin problemleri, okul bırakma oranları ve mezuniyet oranları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, sporcuların not ortalamalarının daha iyi, devamsızlıklarının, disiplin problemlerinin ve okul bırakma oranlarının daha az, mezuniyet oranlarının ise daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Whitley, 1999).

Silliker ve ark. (1997) okullar arası müsabakalara katılan liseli futbolcular ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okulun birinci ve ikinci dönemindeki verilerini karşılaştırmışlardır. Bunun nedeni ise okullar arası müsabakaların bir döneme denk gelmesi, diğer dönem olmamasıdır. Okul müsabakalarının olduğu dönemdeki verilerin karşılaştırma sonucuna göre, anlamlı ölçüde fark olmamasına rağmen, öğrencilerin müsabakalara katıldıkları dönemdeki notları, katılmadıkları döneme göre daha yüksek, okula devamsızlık durumları müsabaka döneminde daha az bulunmuştur.

Gerek araştırma bulguları gerekse literatürdeki çalışmalar göstermektedir ki, düzenli fiziksel aktivitede bulunulmasa da sadece rekreatif etkinlikte bulunmanın bile öğrencinin sosyal beceri düzeyine, sürekli kaygı düzeyine, sınav kaygı düzeyine ve hatta akademik başarısına bile olumlu yönde katkı sağlayabilmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Araştırma verileri doğrultusunda elde edilen sonuçlar şunlardır;

Dershane öğrencilerinin fiziksel aktivite ve sınav performans düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Dershane öğrencilerinin sürekli kaygı, sınav kaygısı ve sosyal beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin sürekli kaygı ve sınav kaygı düzeyleri erkek öğrencilere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu saptanmıştır. Sosyal beceri boyutunda ise kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu saptanmıştır.

Fiziksel aktivitelere ve sınavlara hazırlık kurslarına ayrılan zaman dilimleri arasında sınava hazırlık kursları lehine önemli ölçüde fark vardır. Öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine zaman ayıramama nedeni büyük oranda zaman kalmaması olarak saptanmıştır. Araştırma grubunun büyük çoğunluğu sınavlara hazırlık döneminin olumsuz etkisini üzerinden atamamaktadır. Bu sonuca paralel olarak, sınav sonucu, araştırma grubunun büyük çoğunluğu için kendini kabul ettirme ve ispat etmede önemli bir etken oluşturmaktadır.

YGS sınavına hazırlanan öğrenci grubunun, hem fiziksel aktivitelere hem de sınavlara hazırlık kurslarına ayırdıkları haftalık sürenin, SBS sınavına hazırlanan öğrenci grubuna göre anlamlı ölçüde daha fazla olduğu saptanmıştır. Sürekli kaygı düzeyi bakımından YGS grubu öğrencileri anlamlı ölçüde daha kaygılıyken, sınav kaygısı bakımından SBS öğrenci grubu anlamlı ölçüde daha kaygılıdır.

Dershane öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri SBS ve YGS öğrenci grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Dershane öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri fiziksel aktivitede yer alma değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılık göstermektedir. Fiziksel olarak aktif olan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri orta derecede iken, fiziksel olarak aktif olmayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri yüksek derecededir. Dolayısıyla fiziksel aktivitede bulunan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin anlamlı ölçüde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Dershane öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri fiziksel aktivitede yer alma değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılık göstermektedir. Her iki grupta da sınav kaygısının var olmasına rağmen fiziksel olarak aktif olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin anlamlı ölçüde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Dershane öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri, fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılık göstermektedir. Fiziksel aktivitede bulunan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin bulunmayanlara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

SBS performanslarının fiziksel aktivitede yer alma değişkenine göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. YGS performanslarının karşılaştırılmasında ise fiziksel aktivitede bulunmayan öğrenciler lehine sınav performansının anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Düzenli olarak fiziksel aktivitede bulunmayan öğrencilerin, en fazla ilgilendikleri rekreatif etkinliklerin müzik ve spor olduğu, herhangi bir rekreatif etkinlikte bulunmayanların nedeninin ise büyük oranda zaman bulamama olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sosyal beceri, sürekli kaygı ve sınav kaygısı düzeyleri ile rekreatif etkinliklerde bulunma değişkeni arasında anlamlı ölçüde bir farklılık belirlenmiş, rekreatif etkinliklerde bulunanların bulunmayanlara göre sosyal beceri düzeyleri daha yüksek, sürekli kaygı ve sınav kaygı düzeyleri daha düşük olarak

saptanmıştır. Sınav performanslarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen rekreatif etkinlikte bulunanların sınav not ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

5.2.Öneriler

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında şu önerilerde bulunulabilir:

Lisanslı spor yapan öğrenciler ile lisanslı spor yapmayan öğrenciler, bu araştırmada dikkate alınan parametreler açısından incelenebilir.

Lisanslı spor yapıp, dershaneye devam eden öğrenciler, branşlar dikkate alınarak, bu araştırmadaki parametreler açısından incelenebilir.

Lisanslı spor yapan ile lisanslı spor yapmayan dershaneye devam eden öğrenciler, yöresel farklılıklar dikkate alınarak, bu araştırmadaki parametreler açısından incelenebilir.

Lisanslı spor yapan dershaneye devam eden öğrenciler, fiziksel aktivite sıklığı ve şiddeti dikkate alınarak, bu araştırmadaki parametreler açısından incelenebilir.

Dershaneye devam eden öğrencilerin bu araştırmada bakılan parametreleri, girdikleri SBS veya YGS/LYS sonrasındaki yıllarda takip edilerek izlenebilir.

1. ve 2. maddede önerilen çalışmalar, SBS veya YGS/LYS sonrasındaki yıllarda öğrenciler takip edilerek, uzun süreli çalışmalar şeklinde araştırılabilir.

ÖZET

Dershane Öğrencilerinin Fiziksel Aktivitede Bulunma Değişkenine Göre Sürekli Kaygı, Sınav Kaygısı ve Sosyal Beceri Düzeyleri İle Sınav Performanslarının Değerlendirilmesi

Araştırmanın amacı, SBS ve YGS kurslarına devam eden ilköğretim 8. sınıf ile ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin fiziksel aktivitelerde yer alma değişkenine göre sürekli kaygı, sınav kaygısı, sosyal beceri düzeyleri ve sınav performanslarının arasında farklılığın var olup olmadığını tespit etmek ve öneriler getirmektir.

Tarama modelinde gerçekleşen bu araştırmanın örneklemini, 736 fiziksel aktivitede bulunan ve 583 fiziksel aktivitede bulunmayan, 665 sekizinci sınıf, 654 on ikinci sınıf, toplamda 31 ilden rastgele yöntemle seçilen 1319 dershane öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından kişisel bilgi toplama amacıyla geliştirilen form, katılımcıların sürekli kaygı düzeylerinin belirlenmesi için, Spielberger ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen, Öner ve Le Compte (1982) tarafından Türkçeye uyarlanan Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin 20 maddeden oluşan, Sürekli kaygı alt ölçeği, sınav kaygısını ölçmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi sitesinde yayınlanan ve tüm dershanelerde değerlendirme ölçütü olan sınav kaygısı ölçeği, Riggio (1986) tarafından geliştirilen ve Yüksel (1998) tarafından Türkçeye uyarlanan sosyal beceri envanteri ile toplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmış ve istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak alfa değeri 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Sonuç olarak; cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin sürekli ve sınav kaygıları daha yüksektir. Kız öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine zaman ayıramama nedeni büyük oranda zaman kalmaması olarak saptanmıştır. Araştırma grubunun büyük çoğunluğu sınavlara hazırlık döneminin olumsuz etkisini üzerinden atamamaktadır. Bu sonuca paralel olarak, sınav sonucu, öğrencilerin büyük çoğunluğu için kendini kabul ettirme ve ispat etmede önemli bir etken oluşturmaktadır.

Sürekli kaygı düzeyi bakımından YGS grubu öğrencileri anlamlı ölçüde daha kaygılıyken, sınav kaygısı bakımından SBS öğrenci grubu anlamlı ölçüde daha kaygılıdır.

Fiziksel aktivitede bulunan öğrencilerin sürekli kaygı ve sınav kaygı düzeylerinin anlamlı ölçüde daha düşük olduğu, sosyal beceri düzeylerinin ise anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

SBS performanslarının fiziksel aktivitede yer alma değişkenine göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak YGS performanslarının fiziksel aktivitede bulunmayan öğrenciler lehine anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Rekreatif etkinliklerde bulunanların bulunmayanlara göre sosyal beceri düzeyleri daha yüksek, sürekli kaygı ve sınav kaygı düzeyleri daha düşük olarak saptanmıştır. Sınav performanslarına göre

anlamalı bir farklılık bulunmamasına rağmen rekreatif etkinlikte bulunanların sınav not ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Fiziksel Aktivite, Sınav Kaygısı, Sınav Performansı, Seviye Belirleme Sınavı, Sosyal Beceri, Sürekli Kaygı, Yükseköğretime Geçiş Sınavı.

SUMMARY

Evaluation of Private Teaching Center's Students' Trait Anxiety, Examination Anxiety, Social Skill Levels and Examination Performance According to the Variable of Physical Activity Participation

The aim of the study is to determine whether there are differences between the trait anxiety, the examination anxiety, the social skill levels and examination performance of the 8th grade students at the primary school and 12th grade students at the secondary school attending the SBS and YGS private courses regularly according to the variable of physical activity participation.

The sample of this study, conducted through the scanning model, totally consists of 1319 randomly-selected private teaching center's students from 31 provinces, 736 of whom participate in physical activities and 583 of whom do not participate in physical activities, as well as 665 of them are 8th graders and 654 of them are 12th graders.

Research data is collected by the form developed to collect personal information by the researcher, a 20-item trait anxiety sub-scale of the State Trait Anxiety Inventory developed by Spielberger and colleagues(1970) to determine the participants' levels of trait anxiety and translated into Turkish by Oner and Le Compte (1982), the examination anxiety scale published in the official site of the Ministry of Education in order to measure examination anxiety and used as a measure of assessment in all private teaching centers, the Social Skills Inventory developed by Riggio(1986) and adapted into Turkish by Yüksel (1998) .

SPSS package program was used to analyze the data and the statistical significance level was adopted as the alpha value was 0.05.

As a result, the trait and examination anxiety of the female students is higher according to the gender variable. It was found that female students have higher levels of social skills.

It was determined that students' not being able to spare time for free time activities was largely due to the lack of time. The majority of the research group is not able to overcome the negative effects of studying for an exam process. In parallel to this result, exam result is an important factor for the majority of students in terms of establishing and proving themselves.

YGS group students are significantly more concerned in terms of the trait anxiety level; SBS group students are significantly more concerned in terms of the examination anxiety.

It was determined that the trait and examination anxiety levels of the students involved in physical activities are significantly lower while the social skill levels are significantly higher.

The comparison of the SBS performance according to the physical activity participation did not differ significantly. However, the performance of YGS was found to be significantly higher in favor of the students who do not participate in physical activity.

Social skill levels of those participating in recreational activities are higher, and the trait anxiety and the examination anxiety levels are lower with respect to those who do not participate in physical activities. Although there is no significant difference according to the exam performance, it was determined that those who participate in recreational activities have higher exam point average.

Key words: Exam Performance, Examination Anxiety, Physical Activity, Placement Test, Social Skill, Trait Anxiety, Transition to Higher Education Examination

KAYNAKLAR

- AHMANN, J. S. ve MARVİN, D. (1971). Evaluating pupil growth: principles of tests an measurement. 4. Baskı. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- AKINCI, A.Y. (2007), Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi ve spor etkinliklerinin sosyalleşme süreci ve şahsiyetin oluşmasında katkısı. Yüksel Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- AKKÖK, F. (1996). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi. Öğretmenin El Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- ALLISON, K.R.; DWYER, J. J. M. Ve MAKIN, S. (1999). Perceived Barriers to Physical Activity Among High School Students, *Preventive Medicine*, 28: 608-615.
- ALLISON, K. R., DWYER, J.J., MAKIN, S. (1999). Self-efficacy and participation in vigorous physical activity by highschool students. *Health Education & Behavior*, 26(1): 10-22.
- ALLISON, K.R., DWYER, J. J. M.; GOLDENBERG, E.; FEIN, A. (2005). Male adolescents' reasons for participating in physical activity, *Barriers to Participation and Suggestions for Increasing Participation Adolescence*, 40 (157), 155-171.
- ALYAPRAK, İ. (2006), Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ARTOK, F. (1994). Üniversitelerarası basketbol müsabakalarına katılan basketbolcuların maç öncesi durumluk kaygı düzeylerinin performanslarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss:26.
- ARTUKSİ, E. (2003). Okul başarısızlığı. Erişim: [http://egitim.inonu.edu.tr/eda_okulda_basari.htm] Erişim Tarihi:18.04.2012
- ASLAN, S. (2005), Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AVCIOĞLU, H. (2003). Okulöncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*. Kuşadası, Türkiye.

- AYDOĞDU, Y. M. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler, Dicle Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, s.:97.
- BACANLI, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Cilt 12, Sayı 45: 7 – 35.
- BALLANTINE, R.J. (1981). What the research says: About the correlation between athletic participation and academic achievement. ERIC Document Reproduction Service No. ED 233994.
- BALOĞLU, N. (2001). Etkili Sınıf Yönetimi (1. baskı). Ankara: Baran Ofset.
- BALTAŞ, A. ve BALTAŞ, Z. (1987). Stres ve Başa Çıkma Yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- BALTAŞ, A. (1998). Üstün Başarı, İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları, 15. Baskı.
- BALYAN M. (2009). İlköğretim 2. kademe ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, sosyal beceri ve öz yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- BANDURA, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122–147.
- BANJOU, S. (2004). Analysis of junior high school students' social skills in physical education classes: with a special reference to their genders, grades and adjustments to physical education classes. *Japanese Journal Education Health Sport Science*. 47, 307-318.
- BAŞARAN, M. H., ve ark. (2009). Sporcularda durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, s:540.
- BAŞARIR, D. (1990). Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BAYMUR, F. (1996). Genel Psikoloji. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- BLOOM, E. L., KARAGİANNAKİS, A., TOSTE, J. R. ve HEATH, N. L. (2007). Severity of academic achievement and social skills deficits. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 911-930.

- BLUECHHARDT, M. H., SHEPHARD, R. I. (1995). Using an extracurriculum physical activity program to enhance social skills. *Journal Of Learning Disabilities*, 28(3): 160-169.
- BÖRÜ, A. (2000). Üniversite giriş sınavlarında öğrencilerin yaşadığı kaygı ve nedenleri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BUCKNER E.B. (2002). Abstract of survey of female camp counselors: Physical self perception, adolescent profileself - efficacy. [<http://campnurse.org/researchbuckner.html>.] Erişim Tarihi:21.05.2012
- BURGAZ, B. (2002). Kalabalık sınıf nitelikli öğretmen. *Bilim ve Teknik Dergisi*,(420).
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2005). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. 5. Baskı. Ankara. Pegem Yayınları.
- CANAN, F., Ataoğlu, A. (2010). Anksiyete, depresyon ve problem çözme becerisi algısı üzerine düzenli sporun etkisi, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11: s:41.
- CARTER, V., Good, E. (1973). Dictionary of Education (4 th editon). New York: Mcgraw Hill Book Company.
- CASSADY, C. J., JOHNSON, E. R. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- COX, R. H. (1990). Sport Psychology. Concepts and Applications, Second Edition, s:10.
- CÜCELOĞLU, D. (2000). İnsan ve Davranışı. (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- ÇAHA, Ö. (2000). Spora Yaslanarak Bir Nefes Alma. Ankara: Beta Yayınevi.
- ÇAMLIYER, H., ÇAMLIYER, H. (2001). Eğitim Bütünlüğü İçerisinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun. Manisa: Emek Matbaacılık.
- ÇANKIROĞLU, S. (2007) Üniversite adayı ergenlerin stresle başa çıkma ve sınav kaygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇAVUŞOĞLU, S. (1993). Anadolu Lisesi giriş sınavına katılan öğrencilerin sınav öncesi durumluk kaygı düzeylerinin sınav başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, K.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ÇİFTÇİ, İ., Sucuoğlu, B. (2003). Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- DALKIRAN, O., ASLAN, S.C., GEZER, E.D. (2010) Sporcu Ve Sedanter Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması, 11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya.
- DEMİRCİ, A., (2006). İlköğretimde Beden Eğitimi Uygulamaları, Değişim Yayınları, İstanbul.
- DENİZ, M.E. (2002). Ergenlik Çağı Sosyal İlişkileri. Eğitime Yeni Bakışlar I. Ankara: Mikro Yayınları, ss.41-52.
- DİNÇ, Z. F., ULUÖZ, E., SEVİMLİ, D. (2010). ailelerin çocuklarını spor ve fiziksel aktiviteye yönlendirmelerine ilişkin görüşleri, *I. Uluslararası Çocuk ve Spor Kongresi*, s: 320, Kıbrıs.
- DOWRICK, P.W. (1986). Video Training. in *Social Survival for Children: A Trainer's Resource Chapter 11*. New York: Brunner/Mazel.
- DÜNDAR, S., YAPICI, Ş. ve TOPÇU, B. (2007). Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Erişim:[<http://eisemp8.inonu.edu.tr/bildiri-pdf/dundar-yapici-topcu.pdf>]. Erişim Tarihi: 02 Mayıs 2008.
- ERDOĞDU, Y.M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Erişim:www.e-sosder.com Erişim Tarihi:18. 12. 2011.
- ERKAN, S. (1991). Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı ile İlişkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERÖZKAN A. (2004) Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları, *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, Sayı 12, s: 13-38.
- EŞME, İ. (2002). İlk ve Ortaöğretimde Ezberci Eğitim: Nedenleri, Sonuçları ve Çözüm Önerileri V. *Türk Kültürü Kongresi: Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Eğitim Cilt 4, s.21-30.
- FONTANE, P. E. (1996). Exercise, fitness and feeling well. *American Behavioral Scientist*. 39, 288-305.
- GEÇTAN, E. (2006). Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar. (18. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.

- GENÇ, M. (1999) Öğrenci seçme sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 6 (1): 38-41.
- GENÇDOĞAN, B. (2002). Kasabada yaşayan lise öğrencilerinin üniversite sınavı öncesi sınav kaygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 3, Sayı 4: 45 – 57.
- GOLEMAN, D. (1999). "Duygusal Zeka: Neden IQ'dan Daha Önemlidir" Çev. B. S. Yüksel. (14. Baskı). İstanbul; Varlık Yayınları.
- GÖZAYDIN, G. ve ark., (2007). Orta Öğretim Kurumlarının Öğrenci Öğretmen ve Yöneticilerin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Tercihleri ve Bu Tercihler Üzerinde Sosyo- Ekonomik Yapılarının Etkilerinin İncelenmesi. *Kocaeli.s.4-35,74-75*.
- GRAY, Ty-Am, JUDY, O. (2003). *Journal Of Physical Education Rec. And Dance*. Vol. 74, Iss. 6; s: 52.
- GUAVIN, L. & SPENCE, J. C. (1996). Physical Activity and Psychological Well - Being Knowledge Base, Current Issues and Caveats. *Nutrition Reviews*. 549, 53-63.
- GÜN, E. (2006). Spor yapanlarda ve spor yapmayan ergenlerde benlik saygısı. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, s: 62.
- GÜRBÜZ, N., (2009). 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve benlik saygılarının okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri, s: 112.
- HOFFSTETTER, C.R., HOVELL, M.F., SALLIS, J.F. (1990). Social learning correlates of exercise self-efficacy: early experiences with physical activity. *Social Science and Medicine*, 31: 1169-1176.
- HOPS, H. (1983). Children's social competence and skill: current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14: 3 –18.
- İKİZLER, C. (2000). *Sporda Sosyal Bilimler*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- İLHAN, E.L., GENCER, E., ULUCAN, H. (2010). Okullar arası spor müsabakalarına katılan ve katılmayan ilköğretim öğrencilerinin ruhsal uyum düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *I. Uluslararası Çocuk ve Spor Kongresi*, s: 317, Kıbrıs.

- JEFFRY R. S. (2003) Use and abuse of academic examinations in stress research, *Psychosomatic Medicine*, 65, s:1055–1057.
- KABALCI, T., (2008). Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler. Yüksek Lisans Tezi, Hacette Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KALAFAT, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin beden memnuniyet düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KALEMOĞLU, Y., İMAMOĞLU, F. (2010). Sporun ilköğretim öğrencilerinin okul başarıları üzerindeki etkilerine ilişkin veli görüşleri. *I. Uluslararası Çocuk ve Spor Kongresi*, s: 443, Kıbrıs.
- KARABACAK, K. (2010). Seviye belirleme sınavlarının eğitimde ortaya çıkardığı açmazlar. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü s: 175.
- KARADENİZ, E. (2005) Üniversite giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri ve velilerinin kaygı düzeyleri, baş etme yolları ve denetim odağı arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KAYAPINAR, E. (2006). Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (oks)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyon İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.69.
- KELL, L.E. (2000). Patterns of physical activity in 9-10 year old american children as measured by heart rate. *Pediatric Exercise Science*. Feb; 12(1):101-110.
- KELLY JEFFREY, A. (1982). *Social-Skills Training: A Practical Guide For Interventions* Newyork: Springer Publishing Company Inc.
- KERKEZ, F., KALKAVAN A., ÖZTÜRK M. (2001): Bazı psikomotor ve fiziksel özelliklerin koordinatif yeteneğe etkisinin Van' lı 9-11 yaş grubu erkek çocuklar üzerinde araştırılması. *Spor Araştırmaları Dergisi.*, Cilt 5, Sayı 1, s. 19-28, Nisan.
- KESKİN, B. (2001). Endüstri meslek liselerinde sınava giren öğrencilerin sınav kaygısıyla baş etmelerini sağlamak üzere yapılan bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- KILBAŞ, Ş. (2001). *Rekreasyon Boş Zamanı Değerlendirme*. Adana: Anaca Yayınları.
- KIRIMOĞLU, H., (2008). Türkiye 13 yaş altı badminton şampiyonasına katılan sporcu öğrenciler ile sporcu olmayan öğrencilerin atılganlık düzeylerinin karşılaştırılması, *S.Ü. BES Bilim Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2, s:7.
- KOCAEKŞİ, S. (2010). Hentbol bayan milli takımında zaman değişimi ve performansın grup sarginliği, sportif kendine güven, öz-yeterlik, hedef yönelimi ve yarışma kaygısı üzerine etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, s.36.
- KONTER, E. (1996). *Sporda Stres ve Performans*, İzmir: Saray Yayınevi, s: 28–41.
- KOTAN, Ç., HERGÜNER, G., YAMAN, Ç. (2009). İlköğretim okullarında okuyan sporcu öğrencilerin spor yapmalarında okul ve aile faktörünün etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*. 3(1).
- KÖKNEL, Ö. (1987). *Kaygı Çağında Stres*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- KUTLU, O. ve BOZKURT, M. C. (2003). *Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- KÜÇÜK, V., ACET, M. (2002). Bir kişilik özelliği olarak suçluluk ve sporla ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7: 369-375.
- KÜÇÜK, V., KOÇ, H. (2003). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9: 436-447.
- LAMONTE, M. J. (2001). Quantifying energy expenditure and physical activity in the context of dose response. *Medical Science Sports Exercise*, 33. s. 370-378.
- LINDER, K. J. (1999). Sport participation and perceived academic performance of school children and youth. *Pediatric Exercise Science*, 11. s. 129-143.
- MARTENS, R., VEALEY, R. S., BURTON, D. (1990). *Competitive Anxiety in Sport*. Champaign IL, Human Kinetics.
- MARTINEZ, B. (2001). *Okulda Başarısız Çocuğun Eğitimi* (O. Arıkdal, Çev.) İstanbul.
- MAVİŞ, A. ve SAYGIN, O. (2004). *Başarı Rehberi*. (10. Basım). İstanbul: Hayat Yayınları.
- MC CARTH, J. M. ve GOFFİN, R. D. (2005). Selection test anxiety: exploring tension and fear of failure across the sexes in simulated selection scenarios. *International Journal of Selection and Assessment*. 13 (4): 282 – 295.

- MC AULEY, E.; MİLHALKO, S.L.; BANE, S.M. (1997). Exercise and self-esteem in middle age adults; multidimensional relationship and physical fitness and self-efficacy influences. *Journal of Behavioral Medicine*, 20, 67-83.
- MCDONALD, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*. 21 (1): 89 – 101.
- ÖNER, N., LE COMPTE, A. (1982). Süreksiz Durumluluk/Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, s:1, 2-7.
- ÖNER, N. ve LE COMPTE, A. (1985). Durumluk – Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. (2. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- ÖNER, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı. İstanbul: Yöret Vakfı Yayınları.
- ÖZABACI, N. Ş. (2000). Okul başarısızlığının nedenleri. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZBEY, Ç. (2006) Çocuk Gelişiminde Yaşanan Sorunlar, İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- ÖZGÜL, F (2003). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZGÜVEN, İ. E. (1998). Bireyi Tanıma Teknikleri. Ankara: Padem Yayınları.
- ÖZTÜRK, F. (2007). 14-16 Yaş grubu kızlarda hentbol çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık üzerine etkisi. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 18 (4), 147-155.
- ÖZTÜRK, O. M. (2004). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. Ankara: Nobel yayım Dağıtım.
- PALUT, B. (2003). Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- POLLATSCHEK, J. L., O'HAGAN, F. J. (1989). An investigation of the psycho-physical influences of a quality daily physical education programme. *Health Education Research*. 4(3), 341-350.
- REYNOLDS, K.D., KILLEN, J.D., BRYSON, S.W., MARON, D.J., TAYLOR, J.B., MACCOLOY, N., FARGUHAR, J.W. (1990). Psychosocial predictors of physical activity in adolescents. *Previous Medicine*, 19(5): 541-551.
- RIGGIO, R.E. (1986). The assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51: 649-660.

- RIGGIO, R.E., PEREZ, J.E., KOPELOWICZ, A. (2007). Social skill imbalances in mood disorders and schizophrenia. *Personality and Individual Differences* (42): 27–36.
- RYAN, J.G., DZEWALTOWSKI, D.A. (2002). Comparing the relationship between different types of self-efficacy and physical activity in youth. *Health Education And Behavior*, 29: 491.
- SALLIS, J.F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (spark) on physical activity and fitness in elementary school students. *American Journal of Public Health*. Vol. 87, No.8, August, 1328–1334.
- SEVEN, S. ve YOLDAS, C. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (1), 18- 24.
- SEVİNÇ, M. (2005). Kendine Güven ve Başarı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- SILLIKER, S.A., QUİRK, J.T. (1997). The Effect Of Extracurricular Activity Participation On The Academic Performance Of Male And Female High School Students. *School Counslor*, Vol. 44, Issue.
- SIMITH, A.L., (2003). Peer relationships ğn physical activity context: a road less travelled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology Of Sport And Exercise* 4, Purdue University, s:25-39.
- SOLTZ, D.F. (1986). Athletics and academic achievement: what is the relationship? *NASSP Bulletin* 70 (492). s. 20-24.
- SPIELBERGER, C. ve VAGG, R. (1995). Test Anxiety: Theory Assesment and Treatment. Taylor and Francis.
- STEPHENS, L.J. (2002). The Effect Of İnterscholastic Sports Participation On Academic Achievement Of Middle Level School Students. *NASSP Bulletin*.
- STRAUSS RS, RODZİLSKY D, BURACK G, COLİN M. (2001). Psychological correlates of physical activity healty childeren. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 155 (8), 897-902.
- SULLIVAN, K. (2002). Eğitim: Baskı Altındaki Çocuklar. (Çev. Sermin Can). İstanbul: Kariyer Yayıncılık, İletişim, Eğitim Hizmetleri.
- ŞAHİN, H., GÜNAY, T. ve BATI, H. (2006). İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı. Erişim: [<http://www.tb.org.tr/STED/2006/haziran/izmir.pdf>] Erişim Tarihi: 24 Mart 2012.

- ŞENDURAN, F. (2008). Sporcu olan ve sporcu olmayan ortaöğretim öğrencilerinin uyum becerileri, *10. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. Sözel Bildiriler Kitabı*, Bolu, 189-191.
- TANRIÖĞEN, A. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 2. Baskı.
- TAŞ, Y. (2006). "Kaygı Nedir?" Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi, Erişim: [[www. bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b_sinavkaygi.html](http://www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b_sinavkaygi.html)] Erişim Tarihi: 05.05. 2012.
- TAŞKINÖZ, C. (2011). 9-11 yaş ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyinin yaşa ve cinsiyete göre araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TEKBAŞ, S. (2009). Edirne merkez ilçede ilköğretim son sınıf öğrencilerinde, ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı ve lise son sınıf öğrencilerinde öğrenci seçme sınavı sınav kaygısı ve etkileyen etmenler. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- TEKİN, M., ARSLAN F. (2006). Spor yapan ve yapmayan ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre atılganlık düzeylerinin incelenmesi. *9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*. Muğla: 3-5 Kasım, 996.
- UZAMAZ, F. (2000). Ergenlerde sosyal beceri ve değerlendirme yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (6), 221-239.
- ÜNAL, A. (2006). OKS (LGS)'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s.s.48.
- WEINBERG, R. S, GOULD, D. (1995). Foundations of sport and exercise psychology. Champaign, IL: *Human Kinetics*.
- WHITLEY, R.L. (1999). Those Dumb Jacks are it again: A comparison of the educational performances of athletes and nonathletes in north carolina high schools from 1993 through 1996. *High School Journal*, Vol.82, Issue 4.
- WOLMAN, B. (1973). Dictionary of Behavioral Science. New York: Van Nostrand Company.
- Women's Sports Foundation, (1998). Eisenhower Park, East Meadow, New York.
- YAVUZER, H. (2001). Okul Çağı Çocuğu, (7.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi, 16-49.
- YETİM, A. (2000). Sosyoloji ve Spor. Ankara: Topkar Matbaacılık, ,s.152, 157.

- YILDIRIM, S. (2006). Lisanslı olarak takım sporu ve bireysel spor yapan ile spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILDIRIM, İ., GENÇTANIRIM, D., YALÇIN, İ., BAYDAN, Y. (2008). Academic achievement, perfectionism and social support as predictors of test anxiety, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 34: 287-296.
- YILDIZ, H. Y. (2007). Sınav kaygısı – ana – baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s.70.
- YÜKSEL, G. (1998). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YÜKSEL, G. (2004). Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı. Ankara: Asıl Yayınevi.
- ZEİDNER, M. (1990). Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and sociocultural group? *Journal of Personality Sociocultural Assessment*. 55 (1&2): 145 – 160.
- ZEIDNER, M. ve SCHYEYER, E.J. (1999). Test anxiety in intellectually gifted students'. *Anxiety, Stres and Copping*, 12.

EKLER

Ek – 1. Öğrenci Görüş Anketi

YÖNERGE

Değerli katılımcı;

Bu çalışmanın amacı, doktora tez verisi olarak kullanılmak üzere, SBS ve YGS kurslarına devam eden ilköğretim 8. sınıf ile ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin düzenli olarak fiziksel aktivitede bulunma değişkenine göre sürekli ve sınav kaygısı, sosyal beceri düzeyi ve sınav performansı arasındaki farklılıkların belirlenmesidir. Araştırmanın amacına ulaşması, anket sorularının samimiyetle ve eksiksiz olarak doldurulması ile mümkün olacaktır. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma amacı doğrultusunda kullanılacak, bunun dışında hiçbir kişi ve kuruma verilmeyecektir.

İlginiz, katkınız ve ayırdığınız zamanınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Araştırmacı
Oğuzhan DALKIRAN
Ankara Üniversitesi BESYO

ÖĞRENCİ GÖRÜŞ ANKETİ

I. Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet
() Kız () Erkek
2. Sınıf
() 7.sınıf () 8.sınıf () 11. sınıf () 12.sınıf
3. Yaş: ()
4. Yaşadığı İl:

Sorulara vereceğiniz cevapları aşağıda yapılan tanımlardan durumunuza uygun olanına göre seçiniz.

Düzenli Fiziksel Aktivitede Bulunan: En az bir yıl veya daha fazla süre ile düzenli olarak spor kurslarına devam eden/okul veya kulüp takımlarında yer alan/bireysel ya da takım spor branşlarının antrenmanlarına düzenli devam eden/yaz spor okullarına düzenli olarak devam eden.

Düzenli Olarak Fiziksel Aktivitede Bulunmayan: Herhangi bir spor branşında kursa/yaz spor okullarına katılmayan/okul ve kulüp takımlarında yer almayan ya da bir yıldan daha az süredir düzenli fiziksel etkinliklerde yer alan ve yer almakta olan.

5. Düzenli fiziksel aktivitede bulunma durumunuz
() Düzenli fiziksel aktivitede bulunan () Düzenli fiziksel aktivitede bulunmayan
6. Düzenli fiziksel aktivitede bulunan ise,
Fiziksel etkinliklere katılım zamanı
() 1 sene () 2 sene () 3 sene () 3 seneden fazla

7. Fiziksel etkinliklere ayırdığınız haftalık zaman dilimi
 1 saat 2 saat 3 saat 4 saat Diğer (belirtiniz)

8. Fiziksel etkinlik dışında düzenli olarak devam ettirdiğiniz uğraşınız (tiyatro, enstrüman çalmak vb.)
 Belirtiniz

9. Spor yarışmalarına/müsabakalara katıldınız mı?
 Evet Hayır

II. Görüş Anketi

1. Sınava hazırlık kurslarına (dershane, etüt, özel ders v.b) katılım zamanı
 1 sene 2 sene 3 sene 3 seneden fazla

2. Sınava hazırlık kurslarına ayrılan haftalık zaman dilimi
 1-6 saat 7-14 saat 15-21 saat 22 ve üstü saat

3. Sınavlara hazırlık kursları dışında yapmak istediğim sosyal etkinliklere (hobilerinize/ilgi alanlarınıza) zaman ayırabiliyorum.
 Evet Hayır

Evet, ise, ne tür etkinlik yapıyorsunuz?

Spor Müzik Resim Tiyatro Kulüp ya da dernek üyeliği
 Diğer (belirtiniz)

Hayır, ise, zaman ayıramama nedeniniz

İlgilenmiyorum Zamanım kalmıyor Sınav başarıımı etkiliyor
 Diğer

4. Sınavlara hazırlık döneminde vazgeçmek zorunda kaldığınız sosyal etkinlik/hobiniz oldu mu?
 Evet (belirtiniz) Hayır

5. Sınavlara hazırlık döneminin olumsuz etkilerini (stres, uykusuzluk, yorgunluk v.b) üzerimden atabiliyorum.
 Evet Hayır

Evet, ise, yönteminizi belirtiniz.

.....

6. Gireceğim sınav (SBS, YGS) sonucu, kendimi kabul ettirmemde ve ispat etmemde önemli bir etkindir.
 Evet Hayır

Ek – 2. Sürekli Kaygı Envanteri

STAI FORM TX-2

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

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

Ek – 3. Sınav Kaygısı Ölçeği

SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ

Okuduğunuz cümle sizin için her zaman veya genellikle geçerliyse, sağdaki boşluğa “doğru” anlamına gelen **D** harfinin altına **X** işareti, her zaman veya genellikle geçerli değilse “yanlış” anlamına gelen **Y** Harfinin altına **X** işareti koyunuz. Çalışma davranışınızla ilgili gerçekçi bir değerlendirme ancak sizin gerçekçi olmanızla mümkündür.

Sıra		Doğru	Yanlış
1	Sınava girmeden de sınıf geçmenin ve başarılı olmanın bir yolu olmasını isterdim		
2	Bir sınavda başarılı olmak, diğer sınavlarda kendime güvenimin artmasına sebep olmaz		
3	Çevremdekiler (ailem, arkadaşlarım) başaracağım konusunda bana güveniyorlar		
4	Bir sınav sırasında, bazen zihnimin sınavla ilgili olmayan konulara kaydığını hissediyorum		
5	Önemli bir sınavdan önce veya sonra cam bir şey yemek istemez		
6	Öğretmenin sık sık küçük yazılı veya sözlü yoklamalar yaptığı derslerden nefret ederim		
7	Sınavların mutlaka resmi, ciddi ve gerginlik yaratan durumlar olması gerekmez		
8	Sınavlarda başarılı olanlar çoğunlukla hayatta da iyi pozisyonlara gelirler		
9	Önemli bir sınavdan önce veya sınav sırasında bazı arkadaşlarımla çalışırken daha az zorlandıklarını ve benden daha akıllı olduklarını düşünürüm		
10	Eğer sınavlar olmasaydı, dersleri daha iyi öğreneceğimden eminim		
11	Ne kadar başarılı olacağım konusundaki endişeler, sınava hazırlığımı ve sınav hazırlığımı ve sınav başarımları etkiler		
12	Önemli bir sınava girecek olmam uykularımı bozar		
13	Sınav sırasında çevremdeki insanların gezinmesi ve bana bakmalarından sıkıntı duyarım		
14	Her zaman düşünmesem de, başarısız olursam çevremdekilerin bana hangi gözle bakacaklarından endişelenirim		
15	Geleceğimin sınavlarda göstereceğim başarıya bağlı olduğunu bilmek beni üzüyor		
16	Kendimi bir toplayabilsem, birçok kişiden daha iyi notlar alacağımı biliyorum		
17	Başarısız olursam, insanlar benim yeteneğimden şüpheye düşecekler		
18	Hiçbir zaman sınavlara tam olarak hazırlandığımı duygusunu yaşamamam		
19	Bir sınavdan önce bir türlü gevşeyemem		
20	Önemli sınavlardan önce zihnim adeta durur kalır		
21	Bir sınav sırasında dışarıdan gelen gürültüler, çevremdekilerin çıkardıkları sesler, ışık, oda sıcaklığı vb. beni rahatsız eder		
22	Sınavdan önce daima huzursuz, gergin ve sıkıntılı olurum		
23	Sınavların insanın gelecekteki amaçlarına ulaşması konusunda ölçü olmasına hayret ederim		
24	Sınavlar insanın gerçekten ne kadar bildiğini göstermez		
25	Düşük not aldığımda, hiç kimseye notumu söylemem		
26	Bir sınavdan önce çoğunlukla içimden bağırarak gelir		
27	Önemli sınavlardan önce midem bulanır		
28	Önemli bir sınava çalışırken çok kere olumsuz düşüncelerle moralimi bozarım		
29	Sınav sonuçlarını almadan önce kendimi çok endişeli ve huzursuz hissederim		
30	Başlarken bir sınav veya teste ihtiyaç duyulmayan bir işe girebilmeyi çok isterim		
31	Bir sınavda başarılı olamazsam, zaman zaman zannettiğim kadar akıllı olmadığımı düşünürüm		
32	Eğer kırık not alırsam, annem ve babam müthiş hayal kırıklığına uğrar		
33	Sınavlarla ilgili endişelerim çoğunlukla tam olarak hazırlanmamı engeller ve bu durum beni daha çok endişelendirir		
34	Sınav sırasında, bacağımı salladığımı, parmaklarımı sıraya vurduğumu fark ediyorum		
35	Bir sınavdan sonra yapmış olduğumdan daha iyi yapabileceğimi düşünürüm		
36	Bir sınav sırasında duygularım dikkatimin dağılmasına sebep olur		
37	Bir sınava ne kadar çok çalışırsam, o kadar çok karıştırıyorum		
38	Başarısız olursam, kendimle ilgili görüşlerim değişir		
39	Bir sınav sırasında bedenimin belirli yerlerinde kaslar kasılır		
40	Bir sınavdan önce ne kendime tam olarak güvenebilirim, ne de zihinsel olarak gevşeyebilirim		
41	Başarısız olursam arkadaşlarımla gözünde değerimin düşeceğini biliyorum		
42	Önemli problemlerimden biri bir sınava tam olarak hazırlanıp hazırlanmadığımı bilememektir		
43	Gerçekten önemli bir sınava girerken çoğunlukla bedensel olarak panik halinde olurum		
44	Testi değerlendirenlerin, bazı öğrencilerin sınavda çok heyecanlandıklarını bilmelerini ve bu testi değerlendirirken hesaba katmalarını isterdim		
45	Sınıf geçmek için sınava girmektense, ödev hazırlamayı tercih ederim		
46	Kendi notumu söylemeden önce arkadaşlarımla kaç aldığını bilmek isterim		
47	Kırık not aldığım zaman, tanıdığım bazı insanların benimle alay edeceğini biliyorum ve bu beni rahatsız ediyor		
48	Eğer sınavlara yalnız başıma girsem ve zamanla sınırlanmamış olsam çok daha başarılı olacağımı düşünüyorum		
49	Sınavdaki sonuçların hayat başarımla ve güvenliğimle doğrudan ilgili olduğunu düşünürüm		
50	Sınavlar sırasında bazen gerçekten bildiklerimi unuttuğum kadar heyecanlanıyorum		

Ek – 4. Sosyal Beceri Envanteri

KENDİNİ TANIMA ENVANTERİ

Not: Aşağıda, Riggio'nun geliştirmiş olduğu 90 soruluk kendini tanıma envanteri bulunmaktadır. Sizlerden ricam bu soruları dikkatlice okuyarak size uygun olan tanımı temsil eden rakamı daire içine almanız.		Teşekkürler!				
Ad-Soyad:		1) Hiç benim gibi değil	2) biraz benim gibi	3) Benim gibi	4) Oldukça benim gibi	5) Tamamen benim gibi
Yaş:						
Cinsiyet:						
Sınıf:						
1	Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.	1	2	3	4	5
2	İnsanlar konuşurken onların hareketlerini izlemeye de onları dinlediğim kadar zaman ayırım.	1	2	3	4	5
3	Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da onlar sevmediğimi anlarlar.	1	2	3	4	5
4	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantıları düzenlemekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
5	Başkaları tarafından eleştirilmek veya azarlanmak beni rahatsız etmez.	1	2	3	4	5
6	Genç-yaşlı, zengin ve yoksul her türlü insanla birlikte kendimi rahat hissedirim.	1	2	3	4	5
7	Pek çok insandan daha hızlı konuşurum.	1	2	3	4	5
8	Çok az insan benim kadar duyarlı ve anlayışlıdır.	1	2	3	4	5
9	Komik bir hikaye anlatıldığında ya da şaka yapıldığında çoğunlukla kendimi gülmekten alıkoyamam.	1	2	3	4	5
10	İnsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır.	1	2	3	4	5
11	Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer insanlardır.	1	2	3	4	5
12	Bir grup arkadaşla birlikte olduğum zaman genellikle grubun sözcüsü olurum.	1	2	3	4	5
13	Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz yapma eğilimim vardır.	1	2	3	4	5
14	Toplantılarda herhangi birisi bana ilgi duyduğu zaman bunu hemen fark edebilirim.	1	2	3	4	5
15	İnsanlar sıkıldığını yüz ifademden her zaman fark edebilirler	1	2	3	4	5
16	Sosyal olmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
17	Politik bir tartışmada, tartışan kişileri gözlemek ve görüşlerini analiz etmekten ziyade tartışmada bizzat yer almayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
18	Kişisel bir şey hakkında konuşurken karşımdakilerin yüzüne bakmakta bazen zorluk çekerim.	1	2	3	4	5
19	Bakışlarımın anlamı olduğu söylenir.	1	2	3	4	5
20	İnsan davranışlarının nedenlerini öğrenmek ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
21	Duygularımı kontrol etmede çok başarılı sayılmam.	1	2	3	4	5
22	Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren işleri tercih ederim.	1	2	3	4	5
23	Çevremdeki insanların psikolojik durumundan büyük ölçüde etkilenirim.	1	2	3	4	5
24	Önceden hazırlanmış bir konuşmayı yapmada pek başarılı değilim.	1	2	3	4	5
25	Başka insanlara dokunmaktan genellikle rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
26	Başkalarıyla olan ilişkilerini izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlayabilirim.	1	2	3	4	5
27	Gerçek hislerimi hemen hemen herkesten gizleyebilirim,	1	2	3	4	5
28	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarına her zaman katılırım.	1	2	3	4	5
29	Bazı ortamlarda doğru şeyleri yaptığımdan veya söylediğimden endişe ederim.	1	2	3	4	5
30	Kalabalık bir insan grubu önünde konuşmak benim için çok zordur.	1	2	3	4	5
31	Sık sık yüksek sesle gülerim.	1	2	3	4	5
32	Ne kadar saklamaya çalışsalar da, insanların gerçek düşüncelerini genellikle bilirim.	1	2	3	4	5
33	Arkadaşlarım beni güldürmeye veya gülümsetmeye çalışsalar bile ciddiyetimi koruyabilirim.	1	2	3	4	5
34	Kendimi yabancılara tanıtırken genellikle ilk adımları ben atarım.	1	2	3	4	5
35	Bazen başkalarının bana söylediklerini sanki çok kişisel olarak algılıyorum.	1	2	3	4	5
36	Bir grup içinde olduğum zaman konuşacağım doğru şeyleri seçmede güçlük çekiyorum.	1	2	3	4	5
37	Arkadaşlarıma ve aileme onların beni nasıl kızdırdıklarını veya üzdüklerini anlatmakta bazen güçlük çekiyorum.	1	2	3	4	5
38	Bir insanla ilk karşılaşmamdan sonra onun karakterini tam olarak anlayabilirim.	1	2	3	4	5
39	Duygularımı kontrol etmek benim için oldukça zordur.	1	2	3	4	5
40	Karşılıklı konuşmalarda genellikle ilk adımları ben atarım.	1	2	3	4	5
41	Hareketlerim hakkında başkalarının ne düşündükleri benim için çok fazla önem taşımaz.	1	2	3	4	5
42	Grup tartışmalarını yönetmede genellikle çok başarılıyım.	1	2	3	4	5
43	Yüz ifadem genellikle tarafsızdır.	1	2	3	4	5
44	Hayatımdaki en büyük zevklerimden biri, diğer insanlarla birlikte olmaktır.	1	2	3	4	5

45	Üzgün olsam bile soğukkanlılığımı korumakta oldukça başarılıyım.	1	2	3	4	5
46	Bir hikâye anlatırken konunun anlaşılması için genellikle pek çok el-kol hareketi yaparım.	1	2	3	4	5
47	Genellikle insanlara söylediklerimin yanlış anlaşılacağından kaygılanırım	1	2	3	4	5
48	Genellikle sosyal düzeyi benimkinden farklı olan insanlarla birlikte bulunmaktan rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
49	Kızgınlığımı çok seyrek gösteririm.	1	2	3	4	5
50	Kendilerimi olduğundan farklı gösterenleri, karşılaştığım ilk andan itibaren hemen tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
51	Grupla birlikteyken genellikle davranışlarımı ve fikirlerimi gruba adapte ederim.	1	2	3	4	5
52	Tartışmalarda konuşmaların büyük bir kısmını ben üstlenirim.	1	2	3	4	5
53	Büyürken ailem daima iyi davranışların önemini vurgulamıştır.	1	2	3	4	5
54	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında başkalarıyla kaynaşmakta pek başarılı değilim.	1	2	3	4	5
55	Arkadaşlarımla konuşurken onlara sık sık dokunurum.	1	2	3	4	5
56	Başka insanların sorunlarını bana anlatmalarından nefret ederim.	1	2	3	4	5
57	Sinirli olduğum zaman bu durumumu başkalarından çok iyi bir şekilde saklayabilirim.	1	2	3	4	5
58	Toplantılarda çok çeşitli insanla konuşmaktan hoşlanırım..	1	2	3	4	5
59	Herhangi birinin bana gülümsemesinden veya surat asmasından çok etkilenirim.	1	2	3	4	5
60	Bir çok önemli kişinin katıldığı toplantılarda kendimi dışlanmış hissederim.	1	2	3	4	5
61	Durgun geçen bir toplantıyı neşelendirebilirim.	1	2	3	4	5
62	Üzüntülü filmlerde bazen ağlarım.	1	2	3	4	5
63	Sosyal etkinliklerde hiç eğlenmesem bile kendimi çok iyi vakit geçiriyormuş gibi gösterebilirim.	1	2	3	4	5
64	Kendimi yalnız biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
65	Eleştiriye karşı çok duyarlıyım.	1	2	3	4	5
66	Farklı öz geçmişe sahip insanların çevremde rahatsız olduklarını ara sıra fark etmişimdir.	1	2	3	4	5
67	İlgi odağı olmaktan nefret ederim.	1	2	3	4	5
68	Üzüntülü bir insanı, rahatlatmak için kolaylıkla dokunup kucaklayabilirim.	1	2	3	4	5
69	Güçlü bir duygumu, pek saklayamam.	1	2	3	4	5
70	Kalabalık toplantılara katılmaktan ve yeni insanlarla tanışmaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
71	Başka insanların beni sevmesine çok önem veririm.	1	2	3	4	5
72	Bir yabancı ile konuşmaya başlarken bazen yanlış şeyler söylerim.	1	2	3	4	5
73	Duygu ve heyecanlarımı çok seyrek gösteririm.	1	2	3	4	5
74	Başka insanları seyretmek için saatler harcarım.	1	2	3	4	5
75	Gerçekten kendimi mutlu hissediyorken bile kolaylıkla üzgünmüş gibi gösterebilirim.	1	2	3	4	5
76	Tanımadığım birileri benimle konuşmadıkça onlarla konuşmam mümkün değildir.	1	2	3	4	5
77	Eğer bir başkasının bana baktığı düşüncesine kapılırsam huzursuz olurum.	1	2	3	4	5
78	Gruplarda genellikle lider olarak seçilirim.	1	2	3	4	5
79	Arkadaşlarım bazen bana çok konuştuğumu söylerler.	1	2	3	4	5
80	Çoğunlukla duyarlı ve anlayışlı bir insan olduğum söylenir.	1	2	3	4	5
81	Duygularımı saklamaya çalışsam bile insanlar bunu her zaman anlayabilirler.	1	2	3	4	5
82	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında toplantının yıldızı olma eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
83	Başkalarının üzerinde bıraktığım etki ile genellikle meşgul olurum.	1	2	3	4	5
84	Sosyal ortamlarda genellikle kendimi beceriksiz bulurum.	1	2	3	4	5
85	Kızgın olduğum zaman asla bağırpıp çağırman.	1	2	3	4	5
86	Arkadaşlarım kızgın ve sinirli oldukları zaman onları sakinleştirmem için beni ararlar.	1	2	3	4	5
87	Bir önceki dakika mutlu ve bir sonraki dakika üzgün görünmeyi kolaylıkla aşarabilirim.	1	2	3	4	5
88	Herhangi bir konu üzerinde saatlerce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
89	Sık sık başkalarının benim hakkımda ne düşündükleriyle meşgul olurum.	1	2	3	4	5
90	Her türlü sosyal ortama kolayca uyum sağlayabilirim.	1	2	3	4	5

Ek – 5. Anket Uygulama Yazısı

Konu: Nisan ayı işlemleri

14.04.2011

SINAV DERGİSİ DERSHANESİ ŞUBE MÜDÜRLÜKLERİNE;

Değerli yöneticim, rehber öğretmenim;

Ankara Üniversitesi BESYO (Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu) SBS ve YGS/LYS kurslarına devam eden ilköğretim 8. sınıf ile ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin düzenli olarak fiziksel aktivitede bulunma değişkenine göre sürekli ve sınav kaygısı, sosyal beceri düzeyi ve sınav performansı arasındaki farklılıkların belirlenmesine yönelik Türkiye geneli **Sınav şubelerimizde** bir uygulama yapmak üzere yazılı başvuru talebinde bulunmuş ve yönetim kurulumuzca da geleceğe dönük alınabilecek önlemlere katkı sağlanacağı düşüncesiyle bu talebe sıcak bakılmıştır. Araştırmanın amacına ulaşması, sporla bağlantısı olan öğrencilerimiz seçilerek (amatör yada profesyonel sporun her hangi bir veya birkaç dalıyla düzenli olarak ilgilenen, hatta sadece yazın spor yaz okullarına düzenli giden öğrenciler kastedilmektedir) **anket sorularının samimiyetle ve eksiksiz olarak doldurulması ile** mümkün olacaktır ve gelecekte okullarımızda özellikle spor etkinliklerine yönelik açılımlara ışık tutabilecektir.

Subelerimizde seçilen ve sporla ilgili öğrenci sayısı kadar sporla ilgisi olmayan aynı sınıf öğrencisiyle de eşit sayıda bu çalışma yapılacaktır. Öğrencilerin rahat bir ortamda hatta evlerinde bile doldurabilecekleri bu anketlerdeki bilgiler/yanıtlar yalnızca ve ancak araştırma amacı doğrultusunda kullanılacak, **bunun dışında hiçbir kişi ve kuruma kesinlikle verilmeyecektir.**

SBS 8.nci sınıf öğrenci sayısı, en az 10-en çok 20(sporla ilgili) - en az 10-en çok 20 (sporla ilgili olmayan), YGS/LYS öğrencisi, en az 10-en çok 20(sporla ilgili) - en az 10-en çok 20 (sporla ilgili olmayan) eşit olarak anket uygulaması yapılabilecek olup öğrenci bulunmadığı takdirde 7.nci sınıf ve 11.nci sınıf öğrencilerinden de yararlanılabilecektir.

Orijinal çalışmaların genel merkezimize gönderiliş tarihi en son 27 Haziran 2011 Pazartesi mesai bitimine kadardır. Gönderme adıma ya da Zeliha ÇERKEŞLİ adına yapıldığı takdirde daha kolay takip edilebilecektir.

İlginiz, katkınız ve ayırdığınız zamanınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Mustafa Kemal ÖĞÜT

Müfettiş

Ek;Yönerge ve Anket

Ek – 6. İzin Yazısı



Konu : Araştırma Hakkında

28.03.2011

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

BESYO (Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu)

İlgili makama,

SBS ve YGS/LYS kurslarına devam eden ilköğretim 8. sınıf ile ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin düzenli olarak fiziksel etkinlikte bulunma değişkenine göre sürekli ve sınav kaygısı, sosyal beceri düzeyi ve sınav performansı arasındaki farklılıkların belirlenmesine yönelik Sınav Dergisi Dershanelerinde Türkiye geneli bir uygulama yapmak istediğinize ilişkin yazılı başvurunuz incelenmiş ve yönetim kurulumuzca da geleceğe dönük alınabilecek önlemlere katkı sağlanacağı düşüncesiyle bu talebe sıcak bakılmıştır.

Araştırmanın amacına ulaşması için kurumsal anlayış içerisinde şubelerimizin katkıları sağlanacak, takibi yapılacaktır. Ancak bu anketlerdeki bilgiler/yanıtlar yalnızca ve ancak araştırma amacı doğrultusunda kullanılmalı, **bunun dışında hiçbir kişi ve kuruma kesinlikle verilmemelidir.**

Orijinal çalışmaların genel merkezimize ulaştırılması sonrası birlikte yapılacak olan iş süreci doğrultusunda çalışma bitirilecektir.

Yapılacak çalışmanın yararlı olmasını dileriz. Saygılarımızla.

Mustafa Kemal ÖGÜT
Denetim Kurulu Başkanı

Ek – 7. Çalışma Değerlendirme Yazısı



Konu: Anket Uygulaması ve Sonrası

19 EKİM 2011

ANKARA ÜNİVERSİTESİ Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Başkanlığına;

Değerli yöneticim, araştırmacı arkadaşım;

Ankara Üniversitesi BESYO (Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu) **SBS ve YGS/LYS kurslarına devam eden ilköğretim 8. sınıf ile ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin düzenli olarak fiziksel aktivitede bulunma değişkenine göre sürekli ve sınav kaygısı, sosyal beceri düzeyi ve sınav performansı arasındaki farklılıkların belirlenmesine yönelik Türkiye geneli Sınav Dergisi Dershaneleri** şubelerimizde bir uygulama yapmak üzere yazılı başvuru talebinde bulunmuş ve yönetim kurulumuzca da geleceğe dönük alınabilecek önlemlere katkı sağlanacağı düşüncesiyle bu talebe sıcak bakılmıştı.

Nisan 2011 tarihinden itibaren gönderilmiş olan anketlerin uygulanması, dönüşlerinin sağlanması, ve son olarak ta anket katılımcılarının (seçilmiş olan) tespit edilen 2011 sınav sonuçlarının (YGS-SBS) toplanması işlemleri ile 18 EKİM 2011 tarihinde sonlandırılmıştır.

36 ilde 58 Sınav Dergisi Dershanemizde başlatılan çalışmada, 30 ilde 44 Sınav Dergisi Dershanemizde yapılan uygulamaların işleme alındığı anlaşılmıştır. Verilerin tarafınıza ulaştırılmasından itibaren önceden de görüldüğü gibi öğrenci isimlerinin tez sunusunda kullanılmaması ancak sabit veri olarak rapor ekinde saklanmasını umut etmekte ve talep etmekteyiz.

Çalışmanın üniversite tarafında bulunan araştırmacı Sayın Oğuzhan DALKIRAN' ın anketlerin uygulanışı, veri toplanması ve değerlendirme / paylaşımındaki profesyonelliği ve pozitif iletişimi de takdire değer bulunmuştur.

Çalışmanın Sınav Dergisi Dershaneleri tarafında ise; böyle bir çalışma için güzel bir zemin hazırlamaya olur veren Sınav Eğitim Kurumları Yönetim Kurulu Başkanı Sayın Metin ÖZER bey başta olmak üzere; ADANA SINAV DERGİSİ DERSHANELERİ ŞUBELERİ, ANKARA SINAV DERGİSİ DERSHANELERİ GAZİNO, ELVANKENT, YENİMAHALLE, BULVAR, MİTHATPAŞA, ERYAMAN, ŞELELE, ÇANKAYA, ETLİK ŞUBELERİ, İSTANBUL SINAV DERGİSİ DERSHANELERİ BEYLİKDÜZÜ, GAZİ OSMAN PAŞA, LEVENT, BAKIRKÖY ŞUBELERİ, AMASYA, AYDIN, SÖKE, ARTVİN, ANTALYA, İZMİR KARŞIYAKA ÖSS/SBS, EDİRNE, ÇANAKKALE, BİLECİK, ESKİŞEHİR, SAMSUN, BOLU, MUĞLA, HATAY, KAYSERİ, ÇORLU, KONYA SELÇUKLU, KONYA MERAM, YOZGAT, BURSA NİLÜFER, KOCAELİ, KIRŞEHİR, DENİZLİ, SİVAS, ELAZIĞ, KASTAMONU, MANİSA, TRABZON ÖSS/SBS, MERSİN SINAV DERGİSİ DERSHANELERİ ŞUBELERİ Kurucu, yönetici ve öncelikle rehber öğretmenlerine, Genel Merkezimizde bu çalışmanın başından itibaren yazışma ve takip iş ve işlemlerinde bana büyük destek olan Zeliha ÇERKEŞLİ hanıma teşekkür ederim.

Araştırmanın üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerine, çalışanlarına ve tabiki Ülkemize katkıda bulunmasını umut eder çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Mustafa Kemal ÖĞÜT
Denetim Kurulu Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

1. Bireysel Bilgiler

Adı ve soyadı: Oğuzhan DALKIRAN

Doğum Y. ve Yılı: Kastamonu – 1977

Uyruğu: T.C

Medeni Durumu: Evli

Askerlik Durumu: Yaptı

İletişim: odalkiran77@hotmail.com

2. Eğitimi

Yüksek Lisans: Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu/Ankara

Lisans: Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu/Ankara

Ortaöğretim: Göl Anadolu Öğretmen Lisesi/Kastamonu

İlköğretim: YİBO İhsangazi/Kastamonu

Yabancı Dili: İngilizce

3. Mesleki Deneyim

Burdur, Aziziye İlköğretim Okulu, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Beden Eğitimi Öğretmeni 2009 -

Sivas, Kanuni İlköğretim Okulu, Beden Eğitimi Öğretmeni, 2006-2009

Ankara, Orhan Eren İlköğretim Okulu, Beden Eğitimi Öğretmeni, 2002-2006

Sivas, Eğitim Araçları ve Teknolojileri, 2001-2002

Mardin/Nusaybin, YİBO, Beden Eğitimi Öğretmeni 2000 - 2001

4. Bilimsel İlgi Alanları (Yayınlar)

1. **Dalkıran, O.**, Altıntaş, A., Gündüz, N., Sunay, H., Akgül, M. (2004). Ankara İli Devlet-Özel İlk ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders Dışı Etkinliklerinde Kapalı Spor Alanlarının Etkin Kullanımı Üzerine Görüşleri. Spormetre. 2(3), 109-118.

2. Gündüz, N., **Dalkıran, O.**, Altıntaş, A., Sunay, H., Akgül, M. (2004). The Opinions Of The Teachers On Effective Using Sports Hall About Out-

Door Activities in The State-Private, Primary and Secondary School's Physical Education in Ankara. **10th ICHPER SD Europe Congress and 8th International Sports Sciences Congress Abstracts Book**. 17-20 November, Antalya:122. Türkiye

3. **Dalkıran, O.**, Tuncel, F. (2007). Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Dersinin Seçmeli Ders Olarak İşlenmesinin Öğrenciler Gözüyle Değerlendirilmesi. *Sportmetre*. 5(1), 37-42.
4. **Dalkıran, O.** (2009). Kulüplü Yıldız Erkek Hentbolcuların Sağlık-Egzersiz/Fiziksel Aktivite Bilinç Düzeyinin Belirlenmesi. *Fiziksel Aktivite, Beslenme ve Sağlık Kongresi Kitapçığı*. 20-22 Kasım., Ankara: 74.
5. Aslan, C.S., **Dalkıran, O.**, Aslan, M. (2009). The Effect of age differences on strength, vertical jump and flexibility of sedentary women. *Fiziksel Aktivite, Beslenme ve Sağlık Kongresi Kitapçığı*. 20-22 Kasım., Ankara: 88.
6. **Dalkıran, O.**, Aslan, C.S. (2009). Bir İlköğretim Okulu Öğretmen ve Öğrencilerinde Sağlık-Egzersiz/Fiziksel Aktivite Bilinç Düzeyinin Belirlenmesi. *Fiziksel Aktivite, Beslenme ve Sağlık Kongresi Kitapçığı*. 20-22 Kasım., Ankara: 98.
7. Aslan, C.S., **Dalkıran, O.**, Tuncel, F. (2010). Lisanslı sporcu öğrenciler ile sedanter öğrencilerin sağlık-egzersiz/fiziksel aktivite bilinç düzeylerinin karşılaştırılması. 1. Uluslararası Çocuk ve Spor Kongresi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC, 19-21 Nisan.
8. **Dalkıran, O.**, Çiçek, R., Gündüz, N. (2010). University Teaching Staff, Prepared With The Constructivist Approach To Educational Programs Related To Primary Physical Education Classes Views of Determination, 15th Annual Congress of the European College of Sport Science, Antalya.
9. Aslan, C.S., **Dalkıran, O.**, Akalan, C. (2010). An investigation of relationship between physical and physiological characteristics of active and sedentary persons. 15th Annual ECSS-Congress, Antalya.

- 10. Dalkıran, O.,** Gök, Y., Tuncel, S., Tuncel, F. (2010). İşyerinde Yıldırıcı Davranışlar (GSGM Örneği), 11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya .
- 11. Dalkıran, O.,** Aslan, S.C., Gezer, E.D. (2010) Sporcu ve Sedanter Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması, 11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya.
- 12. Gezer, E.D.,** Kılıçgil, E., Aslan, C.S., **Dalkıran, O.** (2010). Farklı spor branşlarındaki sporcuların sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya.
- 13. Dalkıran, O.,** Gündüz, N., Çiçek, R. (2011). Üniversite Öğretim Elemanlarının İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı İle İlgili Görüşleri, Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, IX (3) 111-118.

5. Bilimsel Etkinlikleri

Seminerler

1. Eğitimde Beden Eğitimi ve Sporun Yeri, Yüksek Lisans Programı.
2. Eski (Davranışçı) Ve Yeni (Yapılandırmacı) İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, Doktora Programı.
3. Sporda Mobbing (Yıldırıcı Davranış), Doktora Programı.

6. Diğer Bilgiler

1. Hentbol 1.Lig Burdur İl Özel İdare Kulüp Antrenörlüğü
2. Türkiye Hentbol Federasyonu II. Kademe Lisanslı Hentbol Antrenörlüğü
3. GSGM Türkiye Sualtı Sporları, Cankurtarma, Sukayağı ve Paletli Yüzme Federasyonu, Bronz Cankurtaran Sporcu Brövesi
4. Hentbol İl Hakemliği
5. Lisanslı Hentbol Oyunculuğu (1987 – 2006 yılları arası)