



**DERS DIŞI FİZİKSEL ETKİNLİKLERE
KATILAN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
ÖZ-YETERLİKLERİNİN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

İsmail ŞENGÜL

Kütahya - 2021

T.C.
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**DERS DIŞI FİZİKSEL ETKİNLİKLERE KATILAN
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİKLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ**

Danışman:
Prof. Dr. Adnan ERSOY

Hazırlayan:
İsmail ŞENGÜL

Kütahya - 2021

Kabul ve Onay

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi	İmza	
	Kabul	Red
Prof. Dr. Adnan ERSOY (Danışman)		
Doç. Dr. Osman GÜMÜŞGÜL		
Doç. Dr. Ümit Doğan ÜSTÜN		

Onay

Prof. Dr. Şahmurat ARIK
Enstitü Müdürü

Bilimsel Etik Bildirimi

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “Ders Dışı Fiziksel Etkinliklere Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Öz-Yeterliklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

....../.../2021

İsmail ŞENGÜL

Özgeçmiş

İsmail ŞENGÜL ilk, orta ve lise eğitimini Kütahya’da tamamladı. Dumlupınar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundan mezun oldu. Türkiye Cumhuriyeti, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Kütahya İl Müdürlüğünde görev yapmaktadır. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı yüksek lisans programına hak kazandı. Bu çalışma Yüksek Lisans Bitirme tezidir.



TEŐEKKÖR

Temizimin her aşamasında sürekli olarak yardımlarını esirgemeyen, alanındaki hakimiyeti ve akademiye katmış olduğu değeri ile bana her zaman destek olan saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Adnan ERSOY' a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında ve her alanında bana destek olan, bilgi ve tecrübesinden her daim yararlandığım sevgili eşim H. Nur NASUHOĞLU ŐENGÖL'e teşekkürlerimi sunarım.



ÖZET

DERS DIŞI FİZİKSEL ETKİNLİKLERE KATILAN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİKLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

ŞENGÜL, İsmail

Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Adnan ERSOY

Haziran 2021, 91 sayfa

Fiziksel etkinlik, günümüzde bireylerin yaşam kalitelerini artırmakta, sağlık ve uzun bir hayatın önemli unsurlarının başında gelmektedir. Özellikle erken yaşlardan itibaren elde edilen fiziksel etkinlik alışkanlıkları, bireylerin yaşamların boyunca kaliteli bir yaşam standardına erişmeleri, verimli iş hayatına sahip olmaları ve oluşabilecek sağlık sorunlarını önleyici özelliği ile çok önemli bir yere sahiptir.

Bu çalışmanın amacı ders dışında fiziksel etkinliklere katılan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik seviyelerinin problem çözme becerilerine olan etkisini tespit etmektir. Araştırmanın alt amaçları çeşitli demografik bilgiler ışığında öz yeterlik ve problem çözme becerilerindeki değişiklikleri görmektir. Bu amaçla demografik bilgilerde; cinsiyet, okudukları okul, okudukları sınıf, fiziksel etkinliğe katılım durumları, katıldıkları spor dalları, katılım süreleri, ailenin fiziksel etkinliğe katılım durumları, aile gelir düzeyi gibi bilgiler ışığında istatistiksel sonuçlara varılmıştır. Araştırmanın evrenini Kütahya İli Merkez İlçesinde öğrenim görmekte olan ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Muris (2001) tarafından 12–19 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiş ve ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılan öz yeterlik formu, Heppner ve Peterson tarafından 1982’de geliştirilen Problem Çözme Envanterinin Türkçeye uyarlanması Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Paul Heppner tarafından 1993’te yapılan problem çözme envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda birçok demografik faktör ile ders dışı fiziksel etkinliğe katılım gösteren ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki farklılıklar tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda ders dışı fiziksel etkinliklere katılım durumlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi incelendiğinde doğrudan etkisi tespit edilememiştir. Ancak alt boyutları ile değerlendirildiğinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öz yeterlik düzeyleri, cinsiyet, okudukları okul, ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre, süre, aile fiziksel etkinlik katılım durumları, gelir düzeylerine göre farklılıklar göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel Etkinlik, Öz Yeterlik, Problem Çözme, Spor

ABSTRACT**THE EFFECT OF SELF-EFFICIENCY OF SECONDARY STUDENTS
ATTENDING EXTRA-CURRIC PHYSICAL ACTIVITIES ON THEIR
PROBLEM SOLVING SKILLS****ŞENGÜL, İsmail****Master's Thesis, Department of Physical Education and Sports****Supervizor: Prof. Dr. Adnan ERSOY****June, 2021, 91 pages**

Today, physical activity increases the quality of life of individuals and is one of the most important elements of health and a long life. Physical activity habits, especially acquired from an early age, have a very important place with the ability of individuals to reach a quality life standard throughout their lives, to have a productive business life and to prevent health problems that may occur.

The aim of this study is to determine the effect of the self-efficacy levels of secondary school students who participate in physical activities outside the classroom on their problem solving skills. The sub-objectives of the research are to see the changes in self-efficacy and problem-solving skills in the light of various demographic information. For this purpose, in demographic information; Statistical results were obtained in the light of information such as gender, school they attend, class they attend, participation in physical activity, sports branches they participate in, duration of participation, family participation in physical activities, family income level. The universe of the research consists of secondary school students studying in the Central District of Kütahya Province. The personal information form as a data collection tool in the study was developed by Muris (2001) to measure the social, academic and emotional self-efficacy of adolescents between the ages of 12-19, and the self-efficacy form, which was adapted into Turkish by Telef and Karaca (2012), was used by Heppner. The problem solving inventory developed by Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin and Paul Heppner in 1993 was used. As a result of the research, differences between the self-efficacy and problem-solving skills of secondary school students participating in extracurricular physical activities were determined with many demographic factors.

As a result of the research, when the effect on the problem solving skills of secondary school students according to their participation in extracurricular physical activities, its direct effect could not be determined. However, when evaluated with its sub-dimensions, significant differences were found. Self-efficacy levels differ according to gender, school they attend, participation in extracurricular physical activity, duration, family physical activity participation status, income level.

Keywords: Physical Activity, Problem Solving, Self-Efficacy, Sports

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ZAMAN, BOŞ ZAMAN, REKREASYON VE DERS DIŞI FİZİKSEL ETKİNLİK KAVRAMLARI

1.1. ZAMAN VE BOŞ ZAMAN KAVRAMLARI.....	7
1.2. REKREASYON KAVRAMI.....	13
1.2.1. Rekreasyonun Özellikleri	17
1.2.2. Rekreasyon İhtiyacı ve Rekreasyona Katılımın Faydaları.....	18
1.3. FİZİKSEL ETKİNLİK KAVRAMI	19
1.3.1. Fiziksel Etkinliğin Faydaları	22

İKİNCİ BÖLÜM

ÖZ YETERLİK KAVRAMI

2.1. ÖZ-YETERLİK	25
2.1.1. Teorik Yaklaşımlar	25
2.1.1.1. Sosyal Bilişsel Teori.....	25
2.1.1.2. Sosyal Öğrenme Teorisi.....	25
2.1.1.3. Benlik Kavramı Teorisi	26
2.1.1.4. İlişkilendirme Teorisi	26
2.1.2. Öz-Yeterlik ve İnsan İşlevine Etkisi	26
2.1.2.1. Davranış ile İlgili Seçimler	26
2.1.2.2. Motivasyon.....	26
2.1.2.3. Çalışma Performansı.....	27
2.1.2.4. Düşünce Kalıpları ve Tepkiler	27
2.1.2.5. Sağlık Davranışları	28
2.1.3. Öz-Yeterliği Etkileyen Faktörler	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

PROBLEM ÇÖZME KAVRAMI

3.1. PROBLEM ÇÖZME	30
3.1.1. Problem Çözme Aşamaları.....	31
3.1.2. Problem Çözme Modelleri	32

3.1.2.1. John Dewey'in Problem Çözme Modeli.....	32
3.1.2.2. Thorndike'in Davranışçı Deneme-Yanılma Yöntemiyle Problem Çözme Modeli.....	32
3.1.2.3. Köhler'in Kavrama Yolu ile Problem Çözme Modeli.....	33
3.1.2.4. Gagne ve Glasser'in Varolan Modellerle Problem Çözme Modeli	33
3.1.2.5. Guilford'un Yaratıcı Düşünce ile Problem Çözme Modeli	33

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM GEREÇ VE YÖNTEM

4.1. GENEL PROTOKOL	35
4.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ	35
4.3. ARAŞTIRMA GRUBU	36
4.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	37
4.5. ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ.....	38
4.6. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ.....	38
4.7. İSTATİSTİKSEL ANALİZ.....	39

BEŞİNCİ BÖLÜM BULGULAR

5.1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	41
5.1.1. Öz Yeterlik Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları	41
5.1.2. Problem Çözme Becerileri Envanterine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları.....	43
5.1.3. Tanımlayıcı İstatistiklere İlişkin Bulgular.....	46
5.1.4. Katılımcıların Ders Dışı Fiziksel Etkinliğe Katılım Durumlarına Göre Öz Yeterliklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi	47
5.1.5. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Öz Yeterlik Düzeyleri	48
5.1.6. Katılımcıların Okudukları Okula Göre Öz Yeterlik Düzeyleri	48
5.1.7. Katılımcıların Okudukları Sınıfa Göre Öz Yeterlik Düzeyleri	50
5.1.8. Katılımcıların Ders Dışı Fiziksel Etkinliğe Katılım Durumlarına Göre Öz Yeterlik Düzeyleri	50
5.1.9. Katılımcıların Katıldıkları Spor Dallarına Göre Öz Yeterlik Düzeyleri.....	52
5.1.10. Katılımcıların Fiziksel Etkinliğe Katılım Süresine Göre Öz Yeterlik Düzeyleri	53
5.1.11. Katılımcıların Ailelerinin Fiziksel Etkinliğe Katılım Durumlarına Göre Öz Yeterlik Düzeyleri	54
5.1.12. Katılımcıların Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Öz Yeterlik Düzeyleri....	55
5.1.13. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerileri.....	55
5.1.14. Katılımcıların Okudukları Okula Göre Problem Çözme Becerileri	56
5.1.15. Katılımcıların Okudukları Sınıfa Göre Problem Çözme Becerileri.....	57
5.1.16. Katılımcıların Ders Dışı Fiziksel Etkinliğe Katılım Durumlarına Göre Problem Çözme Becerileri	58

5.1.17. Katılımcıların Katıldıkları Spor Dallarına Göre Problem Çözme Becerileri .	59
5.1.18. Katılımcıların Fiziksel Etkinliğe Katılım Sürelerine Bağlı Olarak Problem Çözme Becerileri	61
5.1.19. Katılımcıların Ailenin Fiziksel Etkinliğe Katılım Durumlarına Göre Problem Çözme Becerileri	62
5.1.20. Katılımcıların Aile Gelir Düzeyine Göre Problem Çözme Becerileri	62
5.2. REGRESYON ANALİZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	63

ALTINCI BÖLÜM TARTIŞMA

6.1. TARTIŞMA	68
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
EKLER	76
KAYNAKÇA.....	84
DİZİN.....	91

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 4.1: Betimleyici İstatistiklere İlişkin Bulgular	36
Tablo 4.2: Okudukları Okul ve Katılım Gösterdikleri Spor Dallarına Göre Betimleyici İstatistikler	37
Tablo 5.1: Öz Yeterlilik Ölçeği İçin KMO ve Barlett Küresellik Testi	41
Tablo 5.2: Öz Yeterlilik Ölçeği İçin Toplam Açıklanan Varyans Tablosu	41
Tablo 5.3: Öz Yeterlilik Ölçeği İçin Faktör Yükleri Matrisi	42
Tablo 5.4: Öz Yeterlilik Alt Boyutları İçin Cronbach Alpha Katsayısı	43
Tablo 5.5: Problem Çözme Envanteri İçin KMO ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları	43
Tablo 5.6: Problem Çözme Becerileri Envanteri İçin Toplam Açıklanan Varyans Tablosu	44
Tablo 5.7: Problem Çözme Envanteri İçin Faktör Yükleri Matrisi.....	44
Tablo 5.8: Problem Çözme Becerileri Alt Boyutları İçin Cronbach Alpha Katsayı Sonuçları.....	46
Tablo 5.9: Betimleyici İstatistikler.....	47
Tablo 5.10: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre T Testi Sonuçları.....	48
Tablo 5.11: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Okudukları Okula Göre Anova Testi Sonuçları	49
Tablo 5.12: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Okudukları Sınıfa Göre Anova Testi Sonuçları	50
Tablo 5.13: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Ders Dışı Fiziksel Etkinliğe Katılım Durumlarına Göre Anova Testi Sonuçları	51
Tablo 5.14: Öğrencilerin Öz Yeterliliklerinin Katıldıkları Spor Dallarına Göre Anova Testi Sonuçları	52
Tablo 5.15: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Fiziksel Etkinliğe Katılım Sürelerine Göre Anova Testi Sonuçları.....	53
Tablo 5.16: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Ailenin Fiziksel Aktivitede Bulunma Durumlarına Göre t Testi Sonuçları.....	54
Tablo 5.17: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları.....	55

Tablo 5.18: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre t Testi	
Sonuçları	56
Tablo 5.19: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Okudukları Okula Göre Anova	
Testi Sonuçları	57
Tablo 5.20: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Okudukları Okula Göre Anova	
Testi Sonuçları	58
Tablo 5.21: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Ders Dışı Fiziksel Aktiviteye	
Katılma Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları.....	59
Tablo 5.22: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Katıldıkları Spor Dallarına	
Göre Anova Testi Sonuçları	60
Tablo 5.23: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Fiziksel Etkinliğe Katılım	
Süresine Göre Anova Testi Sonuçları	61
Tablo 5.24: Öğrencilerin Problem Çözme Davranışının Ailenin Fiziksel Etkinliğe	
Katılım Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları	62
Tablo 5.25: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre	
Anova Testi Sonuçları	63
Tablo 5.26: Problem Çözme Yeteneğine Güven Boyutu İçin Model Özeti	64
Tablo 5.27: Problem Çözme Yeteneğine Güven Boyutu İçin Katsayı Tahmini.....	64
Tablo 5.28: Kişisel Kontrol Alt Boyutu İçin Model Özeti	65
Tablo 5.29: Kişisel Kontrol Alt Boyutu İçin Katsayı Tahmin Sonuçları	65
Tablo 5.30: Yaklaşma-Kaçınma Alt Boyutu İçin Model Özeti	66
Tablo 5.31: Yaklaşma-Kaçınma Alt Boyutu İçin Katsayı Tahmin Sonuçları	66



TEZ METNİ

GİRİŞ

İnsanoğlu hayatının her döneminde fiziksel bir yeteneğe ihtiyaç duymaktadır. Fiziksel etkinlik kimi zaman av peşinden koşma, kimi zaman hayatta kalma mücadelesi içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Günümüz modern toplumlarında fiziksel etkinliğe katılım toplumların mental ve fiziksel olarak gelişmelerinde önemli rol oynamaktadır. Yapılan etkinlikler fiziksel uygunluğu, genel sağlığı ve zindeliği geliştirmeye önemli katkı sağlar. Çocukların ders dışı fiziksel etkinliklere katılımını sağlamak, onların sosyal becerilerini de geliştirmeye yönelik atılmış önemli adımların başında gelmektedir (Broadhurst, 2001, s. 54). Bu bağlamda insanların, fikir ve ruh faktörleriyle birlikte bütünlüğünü meydana getiren maddesinin, vücudun belirli amaçlar için eğitilme fikri insanlığın evren üzerindeki varlığı kadar eskidir. Hareket canlılığın tek belirtisi olarak düşünüldüğünde, vücut eğitimi ve bedenin kullanılması oldukça önemlidir. Bireylerin ihtiyaçlarına ve doğanın kurallarına göre uygulandığı ve doğal hareketlerin insan vücudunu daha güçlü ve yetenekli hale getirmek için kullandığı bir gerçektir. Bundan dolayı amaçsız gibi görünen hareketler, zaman içerisinde bilinçli ve belirli bir amaca yönelik nitelikler kazandırılmıştır (Alpman, 1972, s. 4).

Düzenli fiziksel aktivite, bireyin sağlığını tehdit eden unsurlardan uzak kalmasına fayda sağlar. Düzenli aktivite, kilo kontrolü, kalp damar rahatsızlıkları, kas ve eklem rahatsızlıklarını önlemede önemlidir.

Fiziksel etkinliğe katılım bireylerin öz yeterliklerine etki edebilecek en önemli unsurlardan bir tanesidir. Birey katılım sağladığı fiziksel etkinliğin özelliklerine göre, sosyalleşme, kendini yeterli hissetme duygularını tatmin etmiş olur. Fiziksel etkinlik, öz yeterliğin yanında bireylerin problem durumlarında, mevcut probleme çözüm yolları geliştirme yeteneklerine de katkı sağlamaktadır.

Bandura (1994), öz yeterlik tanımında, “bireylerin yaşamlarını etkileyen durumlar üzerindeki etki yaratan belirlenmiş performans düzeyleri üretme yeteneklerine olan inanç” tanımını yapmıştır. Öz yeterlik, bireylerin sahip oldukları yetenek ve becerileri ile değil, sahip olduğu bu beceriler ile neler yapabileceğine ilişkin algısı ile ilgidir.

Bireylerin problem durumları karşısında gösterdikleri tepki ve başarılı bir organizasyon ve akıl yürütme ile problemler karşısında etkili çözümler geliştirebilmesi son derece önemlidir. Sorunlara uygun çözümler bulabilmek, problemin meydana

getirdiği kaygı ve stresi de en alt seviyeye düşürmektedir. Problemin tanımlanması ve probleme ilişkin geliştirilebilecek çözüm yollarının belirlenmesi atılacak en önemli adımlardır (Wuepper & Lybbert, 2017).

Bireyler, gelişim sürecinde ve diğer bireylerle ilişkilerinde belirlenen hedefler doğrultusunda yaşamlarını sürdürmektedir. Yaşamını devam ettiren her birey, hayatının her anında, kısa süreli veya uzun süreli, zor veya kolay çeşitli problemler ile karşılaşmaktadır. Yaşantılarından edindikleri tecrübeler ile problemlerini çözerken, bazı durumlarda yeni yollar aramak durumundadır ve yeni bilgileri edinmektedir. Problem çözme öğrenmek bir öğrenme süreci olarak düşünülmelidir (Ülgen, 2001, s. 66).

Problem çözme sürecinin en önemli amaçlarının başında, problem durumu ve problem çözümü ile uğraşan birey arasındaki etkileşim ile bir problem çözme kuramını ortaya çıkarmaktır. Bunun olabilmesi için bireyin her problemin kendine özgü bir çözüm şeklinin olduğunu ve bu çözüme ulaşmak için bazı problem çözme becerilerine de sahip olması gerektiğini öğrenmelidir. Belirtilen bu noktalar, problem çözme kavramının temel ilkelerini oluşturmaktadır (Carson, 2007).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ders dışı fiziksel etkinliğe katılan orta öğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerinin problem çözme becerileri üzerinde etkisi araştırılmaktadır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin fiziksel etkinliğe katılma durumuna, katıldıkları fiziksel etkinliğe, fiziksel etkinliğe katılım süresine bununla birlikte cinsiyet, sınıf, aile gelir düzeyi gibi demografik faktörlere göre öz yeterliliklerinde veya problem çözme becerilerinde oluşabilecek farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile ders dışı fiziksel etkinliğe katılan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterliklerinin, problem çözme becerilerine olan etkisi bağlamında, ders dışı fiziksel etkinliğe katılımın etkilerini görmemize sebep olacaktır. Fiziksel etkinliğe katılan öğrencilerin öz yeterlik ve problem çözme becerileri tespit edilerek bireylerin etkinliklere yönlendirilmesi sağlanabilir.

Problem Cümlesi

Ders dışı fiziksel etkinliğe katılım sağlayan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterliklerinin problem çözme becerilerine olan etkisinin incelenmesi ve fiziksel

etkinliğin bu iki değişken üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla bu araştırmanın problem cümlesi oluşturulmuştur.

Alt Problemler

- Ders dışı fiziksel etkinliğe katılan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterliklerinin problem çözme becerilerine etkisi var mıdır?
- Ders dışı fiziksel etkinliğe katılan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterliklerinin problem çözme becerilerine etkisi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Ders dışı fiziksel etkinliğe katılan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterliklerinin problem çözme becerilerine etkisi okudukları okullara göre farklılık göstermekte midir?
- Ders dışı fiziksel etkinliğe katılan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterliklerinin problem çözme becerilerine etkisi okudukları sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?
- Ders dışı fiziksel etkinliğe katılan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterliklerinin problem çözme becerilerine etkisi katıldıkları fiziksel etkinlik türüne göre farklılık göstermekte midir?
- Ders dışı fiziksel etkinliğe katılan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterliklerinin problem çözme becerilerine etkisi belirtilen fiziksel etkinliğe katılım süresine göre farklılık göstermekte midir?
- Ders dışı fiziksel etkinliğe katılan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterliklerinin problem çözme becerilerine etkisi katılımcıların aile bireylerinin fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Ders dışı fiziksel etkinliğe katılan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterliklerinin problem çözme becerilerine etkisi katılımcıların ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Hipotezler

H₁: Ders dışı fiziksel etkinliğe katılan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlilik düzeyleri problem çözme becerileri üzerinde pozitif bir şekilde etkilidir.

H₂: orta öğretim öğrencilerinin öz yeterlilik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₃: orta öğretim öğrencilerinin öz yeterlilik düzeyleri okudukları okula göre farklılık göstermektedir.

H₄: orta ğretim ğrencilerinin öz yeterlilik düzeyleri okudukları sınıfa göre farklılık göstermektedir.

H₅: orta ğretim ğrencilerinin öz yeterlilik düzeyleri ders dışı fiziksel etkinliēe katılım durumlarına göre farklılık göstermektedir.

H₆: orta ğretim ğrencilerinin öz yeterlilik düzeyleri katıldıkları spor dallarına göre farklılık göstermektedir.

H₇: orta ğretim ğrencilerinin öz yeterlilik düzeyleri fiziksel etkinliēe katılım süresine baēlı olarak farklılık göstermektedir.

H₈: orta ğretim ğrencilerinin öz yeterlilik düzeyleri ailenin fiziksel etkinliēe katılım durumuna göre farklılık göstermektedir.

H₉: orta ğretim ğrencilerinin öz yeterlilik düzeyleri aile gelir düzeyine göre farklılık göstermektedir.

H₁₀: orta ğretim ğrencilerinin problem çözme becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₁₁: orta ğretim ğrencilerinin problem çözme becerileri okudukları okula göre farklılık göstermektedir.

H₁₂: orta ğretim ğrencilerinin problem çözme becerileri okudukları sınıfa göre farklılık göstermektedir.

H₁₃: orta ğretim ğrencilerinin problem çözme becerileri ders dışı fiziksel etkinliēe katılım durumlarına göre farklılık göstermektedir.

H₁₄: orta ğretim ğrencilerinin problem çözme becerileri katıldıkları spor dallarına göre farklılık göstermektedir.

H₁₅: orta ğretim ğrencilerinin problem çözme becerileri fiziksel etkinliēe katılım süresine baēlı olarak farklılık göstermektedir.

H₁₆: orta ğretim ğrencilerinin problem çözme becerileri ailenin fiziksel etkinliēe katılım durumuna göre farklılık göstermektedir.

H₁₇: orta ğretim ğrencilerinin problem çözme becerileri aile gelir düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmaya katılan katılımcıların kişisel özellikleri, öz yeterlik ölçeği ve problem çözme envanterini objektif bir biçimde cevaplandırıdıkları varsayılmıştır.

Ölçek ve envanter istediğimiz özellikleri direkt olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

Seçilen örneklem grubunun araştırmanın evrenini temsil etme özelliğine sahip olduğu temel varsayımlar olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Kütahya ilinde öğrenim gören, ders dışı fiziksel etkinliğe katılan ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır.





BİRİNCİ BÖLÜM
ZAMAN, BOŞ ZAMAN, REKREASYON VE DERS DIŞI FİZİKSEL ETKİNLİK
KAVRAMLARI

1.1. ZAMAN VE BOŞ ZAMAN KAVRAMLARI

Zaman, şüphesiz toplumsal ve bireysel gelişmeyi sağlayan, farklı alanlarda başarıya ulaştıran çok önemli bir olgudur. İnsanın temel ihtiyacı olarak görülen eğlenme, hoş vakit geçirme gibi iş ve sosyal hayatın gelişmesinde önemli katkılar sağlayan zaman anlayışı, zamanın etkili ve verimli kullanılması ile doğrudan ilişkilidir. Zamanın kullanımı konusunda bilinç seviyesi ve farkındalığı yüksek ülkeler, gelişmelerini daha hızlı bir şekilde tamamlamaktadır. Belki de ülkeleri gelişmişlik seviyesine göre tanımlamada temel farkı oluşturan en önemli şeyin zaman yönetimi ve zamanın doğru kullanımı olarak söylenebilir (Karaküçük, 2008, s. 4). İnsanlar geçirilen zamanın genel olarak %60'ını kontrol edebilmektedirler. Zamanın verimli kullanılması bakımından kontrol edilen zamanın yukarılara çekilebilmesi, insan yaşamının verimliliği bakımından oldukça önemlidir. Başarı ve gelişmişlik gibi faktörler zamanın kullanımı ile doğrudan bağlantılıdır (Leitner ve Leitner, 1996, s. 120). Karaküçük (2008) “Gelişmiş bir toplumun bireylerinin, başarılı olma ve kazanma durumlarının bireylerin çalışması ve gayretlerinin bir sonucu olduğunu vurgular”. Gelişmiş ülke olarak tanımlanan ülkelerdeki bireyler bu düşünce tarzlarından dolayı sosyal hayatlarını, kendini geliştirme ve yaptığı işte uzman haline gelme için ayıracağı zamanın organizasyonunu iyi yapmalı ve zamanını etkili şekilde idare etmesini bilmelidir.

Zaman; tekrarı imkansız, bir başlangıcı ve sonu olan, kısa veya uzun, saatle ölçülebilen bir bölüm olarak tanımlanabilir. Var olma zamanı, çalışma ve iş görme zamanı ve serbest-boş zaman olarak da gruplama yapılabilir (Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç, 2009, s. 15).

Zaman kavramı hiç şüphesiz insan için çok değerli bir kavramdır. Zamanı iyi bir şekilde kullanabilmek, insanın çeşitli faktörlere bağlı olarak ayırdığı zaman bakımından da dengeyi kurabilmesine doğrudan bağlıdır. Zamanın kullanım açısından değerlendirildiğinde iki grupta ele almak mümkündür. Çalışma zamanı; insanların para kazanmak ve geçimlerini sağlamak için iş yerlerinde geçirdikleri zaman olarak tanımlanır. Çalışma dışı zaman ise; çalışılan zaman dışında insanların hayatlarını devam ettirebilmek için gerekli olan temel fizyolojik ihtiyaçları zaman dilimi olarak tanımlanır (Bozkaya, 2012, s. 4). Zamanın kalitesini niceliği değil, niteliği belirleyici olmaktadır (Mancini, 2003, s. 31). Çalışma zamanı ve çalışma dışı zaman kavramları gereğinden fazla uygulama alanı bulduğunda bireylerdeki zaman dengesinin bozulmasına sebep olmaktadır. İki zaman tipide birbirlerini tamamlamalı ve bir denge ile sürdürülmelidir

(Bozkaya, 2012, s. 4). Tüm canlıların yaşamı bir denge üzerine kuruludur. Zamanın verimli şekilde kullanılabilmesinin en temel koşulu kontrolün bireylerde olmasıdır. Zamanın organizasyonunu engelleyen çeşitli olumsuzluklar ortadan kaldırılmalıdır. Bireyin gelişmesini engelleyen faktörler, zaman azlığı ve zaman verimsizliği çeşitli bahaneler bunlardan bazılarıdır. Günümüz dünyasında teknolojiadaki hızlı gelişmeler, endüstri alanında yapılan önemli yenilikler, makineleşmenin çok hızlı yayılması gibi çeşitli faktörler insanların çalışma saatlerinin kısılmasına ve bundan dolayı zaman içerisinde serbest zamana olan ilginin artmasına sebep olmuştur. İnsan hakları ve kişi başına düşen milli gelirin önemli derecede artması, insanların kendilerine daha fazla vakit ayırmasına ve rekreasyonel faaliyetlere katılımının artmasına sebep olmuştur (Karaküçük, 2008, s. 19).

İyi bir şekilde düzenlenmeyen ve organize edilmeyen zaman kavramı, bireyleri şüphesiz strese sokabilmektedir. Zaman yönetimi sorunu yaşayan bireyler, zaman azlığından sürekli olarak bir şikayette bulunmaktadır (Baltaş, 1990, s. 41). Zamanı iyi ve etkili kullanabilen birey olmak için, öncelikli olarak kişinin kendini iyi bir şekilde tanıması gerekmektedir. Bireyler hedefleri doğrultusunda önceliklerini belirleyerek zamanını organize etmelidir (Baltaş ve Baltaş, 1987, s. 78).

Zaman kavramı, çok çalışma ve çabalama ile artırabilecek bir kaynak değildir. Zaman yönetiminin birincil amacı mevcut zamanı artırmaktan ziyade, sınırlı zamanı iyi organize etmek ve bireylerin yaşam kalitelerini yükseltme hedefindedir (Erdem, 1999).

Zamanın iyi kullanılması, bireyin hayatının her anında neler yapacağını ve zamanı en verimli bir biçimde nasıl kullanılabileceğini bilmesi demektir. Bunun yanında, eksik yönlerini, hatasını ve bireyin karakteri ile ilgili hangi yönlerde eğilimi ve sapmalarının olabileceğini saptaması bakımından oldukça önemlidir. Birey hedefine ulaşmak için, boş zamanını nerelerde ve nasıl kullanması gerektiğini bilir ve böylece daha verimli, mutlu olmak için daha fazla boş zamanını değerlendirebilir, hobi ve ilgilerine daha fazla zaman ayırabilir.

Boş zaman en eski uygarlıklardan beri elitizm ve sınıf ayrıcalığı ile tanımlanmıştır. Bununla birlikte boş zaman ilkel kültürlerle, geçim, güvenlik ve temel ihtiyaçlar için baskılar ortadan kalktığında veya avdan sonra kutlama yapmak için etkinliklerle yapılmaktaydı. Dünyanın birçok yerinde, tarımın gelişmesi yönetici sınıflar ile nüfusun geri kalanı arasındaki uçurumu genişletmiştir. İş rolleri belirlenmiş erken gelişmiş toplumlarda, gelişmiş elit sınıflar ve yüksek kültürlü sınıfın ayrıcalıklı bir

durumu olan “boş zaman” sosyal konum ve siyasi statüyle ilişkilendirilirdi (Torkildsen, 2005, s. 12).

Erken Yunan Uygarlığı, Platon ve Aristoteles’in yazıları mevcut boş zaman düşüncesini etkilemiştir. Yunan uygarlığının zirvesinde, sporun, kamusal eğlencenin ve yarışmaların giderek profesyonelleşmesi “boş zaman” etkinliklerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Erken Yunan uygarlığında boş zamanın akıllıca kullanılması hayatın amacıydı. İnsanın doğal yaşamı kolektifti ve hayat toplumun içindeydi. İdeal yaşam sivil hayatın ve siyasi yaşamın mükemmelliği üzerine kurulmuştu. “doğru yaşam” iyi bir vatandaşlık anlamına geliyordu ve iyi vatandaşlar iyi bir eğitim ve eğlence ortamında kendini bulabilirdi. Platon, yetenekli vatandaşların boş zamanlarında müzik, drama, spor, vatandaşlık ve eğitim icra etmesiyle boş zamanların yüksek bir saygınlığı olduğunu ifade etmektedir. Şüphesiz Platon’un yazılarının çoğu, akıl hocası Sokrates’in düşüncelerinin ve diyaloglarının yeniden yapılandırılmasını içerir. Mutluluk için düşünme, tefekkür, felsefe ve kendini geliştirme zamanı gereklidir. Bu zamanında boş zaman olduğu ifade eder Platon (Torkildsen, 2005, s. 13). Aristoteles, boş zamanı çalışma zorunluluğundan arınmış zaman olarak tanımlar. Boş zaman, anlam arayışı yoluyla estetik, manevi veya entelektüel aydınlanmaya götürür. Eski Yunanda toplumun tüm üyeleri ideal boş zamanları takip edemezdi. Boş zaman sadece kişisel bir arayış değil, aynı zamanda kamuya fayda sağlayan eylemleri de içermeliydi. Boş zaman etkinliklerine katılmasına izin verilen kişiler, sanatta, sporda ve müzikte mükemmellik için çabalandı. Yunan boş zaman etiği, boş zamanın kadın ve erkeğin gelişimi ve beden, zihin birliği için önemli bir fırsat olabileceğini göstermektedir (Torkildsen, 2005, s. 15).

Daha basit toplumlarda iş ve eğlence arasındaki çizgi silinmez bir şekilde çizilmiştir. Geçmiş zamanlarda ve hatta bugün dünyanın birçok yerinde, kendilerini ve ailelerini geçindirmek için o kadar çok ve uzun süre çalışan insanlar var ki, yaşamları “boş zaman” olarak adlandırabileceğimiz şeylerden yoksundur (Scarrott, 1999, s. 145).

On sekizinci ve on dokuzuncu yüzyılların sanayi devrimi, derin toplumsal değişimlere yol açtı. Fabrikalar şehirlerin büyümesini sağladı. İnsanlar köylerini ve topraklarını terk ederek şehirlerdeki yaşama geçtiler. Bunun sonucunda kent nüfusunda meydana gelen artış, aşırı kalabalık, çarpık kentleşme, yoksulluk, suç ve çalışma saatleri ile çocuk işçiliğindeki artış gibi unsurlar boş zamana karşı tetikledi. Hızlı nüfus artışı ve kentleşme boş zamanların çok kısıtlı olması veya olmaması, rekreasyon alanlarının planlanmamış olması ve sanayi devriminin getirmiş olduğu yoğun iş temposu gibi

sebepler boş zamanın önemsiz bir olgu gibi düşünülmesine sebep oldu (Russel ve Roseby, 2005, s. 226).

Boş zamanın insanın varoluşu için önemi düşünüldüğünde, bir ulusun kültürü, halkının boş zamanları kullanma biçimiyle daha zengin veya daha fakir bir hâle gelebilir. Boş zaman tanımı bazıları tarafından çok geniş bir ayrımla, çalışma zamanı dışında yapılan tüm aktiviteleri içerdiği görüşü benimsenmiştir. Bununla birlikte insanlar zamanlarının büyük bir bölümünü birçok şekilde doldurabilir (Torkildsen, 2005, s. 52). Boş zaman, bireylerin seçebildiği ve dilediği gibi harcayabildiği zaman olarak tanımlanmaktadır. Uluslararası Boş Zaman Sosyal Bilimler Grubu boş zamanı; bireyin dinlenmek, eğlenmek, kendine yeni bilgiler eklemek veya mevcut yeteneklerini geliştirmek amacıyla işten ve temel ihtiyaçları dışında kalan zamanda gerçekleştirilen aktiviteler olarak tanımlar (Broadhurst, 2001, s. 8).

Fransız sosyolog Dumazedier, boş zamanı; “iş aile ve toplumun yükümlülüklerinden ayrı olarak, bireyin istediği gibi gevşemek, rahatlamak ve kendiliğinden sosyal hayata katılmak, yaratıcı kapasitesini geliştirmek için katıldığı faaliyetler olarak tanımlamıştır” (Dumazedier, 1967: Torkildsen’den 2005).

Boş zaman, insanların iş ve iş ile ilgili tüm sorumluluklarına, kendisinin ve ailesinin bakımına ayırdığı genel zaman diliminin dışında, bundan dolayı zorunluluk durumunun olmadığı, özgür bir şekilde değerlendirilebilen bir zaman dilimi olarak tanımlanır. Bireyler boş zamanlarında zorunluluklara bağlı kalmadan, herhangi bir amaç veya şart belirtmeden, istekleri ve arzuları yönünde, bireysel veya toplu olarak hak ettiği zaman dilimidir (Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç, 2009, s. 18).

Boş zaman kavramı, etimolojik açıdan Yunanca *skhole* ve Latince *licere* kelimelerinin birleşiminden oluşmuş olup, İngilizce *leisure* kelimesi ile ifade edilir. Yunanca *skhole* kelimesi, iş dışı, zorunluluklardan muaf olma anlamında öğrenme ve kültür ile ilişkili iken Latince *licere* kelimesi, genelde izinli olmak ya da özgür olmak anlamlarına gelir (Blackshow, 2010: Karaküçük, Kaya, Akgül’den 2017). Boş zamanların iyi bir şekilde değerlendirilmesi, bireylerin temel gereksinimleri olan dinlenme ve eğlenme gibi ihtiyaçlarını karşılayan toplumsal bir kurum olma özelliğini ön plana çıkarır. Bireyler boş zamanlarda harcadıkları enerjilerini yeniden kazanır. Bu durum bireyin yeniden bir yaratılış ve yenilenme sürecini meydana getirir. Yaşamın tekdüzeliği ve yoğun temposundan kurtulmak ancak boş zamanlarını iyi planlayıp değerlendirmek ile mümkündür (Tezcan, 1994, s. 11).

Bireyler rekreasyon faaliyetlerine katılmak için öncelikli olarak boş zamana ihtiyaç duyarlar. Şüphesiz rekreasyon faaliyetleri boş zamanlarda yapılan etkinlikler olarak gerçekleşmektedir. İnsanların çalışma zamanı dışında kalan zaman dilimi içerisinde boş zaman da yer alır. Tüm bunlara ek olarak çalışma dışı zaman kavramını etkileyen bazı faktörlerde vardır (Karaküçük, 2008, s. 23).

Temel olarak batı toplumlarında boş zaman etkinlikleri entelektüel bir çerçevede gelişim göstermiş olsa da, Rönesans ve Reformasyon döneminde boş zaman etkinlikleri kitlelere yayılmaya başlamıştır. Özerk boş zaman düşüncesi ise endüstriyel devrimler ile başlamıştır. Endüstriyellemenin getirmiş olduğu seri ve hızlı üretim, emek ve zaman kısılması, otomasyonun devreye girmesi bireylerin daha çok boş zamanının ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017, s. 75).

Sanayileşme süreci bireylerin boş zamanlarını artırmakta ve çalışma saatlerini ise azaltmaktadır. Tıp alanındaki yeni gelişmeler ile insan ömrü eskiye göre uzamaktadır. Bundan dolayı insanların boş zamanlarını nasıl değerlendireceği, nasıl dinlenme ve eğlenmeleri gerektiği gibi toplumu ilgilendiren sorunlar ortaya çıkmıştır. Günümüz modern toplumlarında insanlar boş zamanlarına, iş yaşamlarından daha fazla önem vermeye başlamışlardır (Tezcan, 1994, s. 12).

Boş zaman etkinliklerine katılan bireyler, bir aktiviteyi gerçekleştirdikten sonra aktivite hakkındaki verilen kararda, boş zaman aktivitesinin güvenlik özelliklerini dikkate almaktadır. Bu durumun sebebi, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisidir. Maslow, güvenliğin en temel ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bireyin güvenlik ihtiyaçlarını karşılayan bir boş zaman aktivitesi, aktiviteden memnun ayrılmasını ve güven duymasını sağlamaktadır. Bu durumda pozitif bir düşünce içerisine girmeyi ve boş zamanın negatif etkisinden uzaklaşılmasına etki eder (Toscano ve Vega, 2018, s. 7).

Toscano ve Vega (2018) boş zaman teorisini şu şekilde ele almıştır;

- Herhangi bir boş zaman aktivitesi, temel ihtiyaçlarla ilgili faydalar sağlayacak şekilde planlanmalıdır: güvenlikle ilgili faydalar, sağlık ile ilgili faydalar (sağlığı koruyucu, kardiyovasküler oyun, kilo kontrolü), ekonomik gelişim, bireysel ve toplumsal gelişim sağlamalıdır.
- Boş zamanlarında etkinliklere katılan bireylerin aktivite öncesi ve sonrası birbirleri ile kaynaşmalarına fırsat verilmelidir.

- Boş zaman faaliyetleri sosyal anlamda önemli roller üstlenmelidir. Yapılan planlama ve organizasyon farklı gruplarında bir arada olmasına imkan vermelidir.

Önceliği mutlu bir yaşam olan insanlar boş zamanlarını etkili bir şekilde kullanmaktadır (Karaküçük, 2008, s. 25). 20. Yüzyılın başlarında batı toplumlarının sanayileşmeye başlaması ile beraber ortaya yeni toplumsal değerler ve farklı düşünceler ortaya çıkmıştır. Boş zaman etkinlikleri eğlenme, hoş vakit geçirme, rahatlama gibi temel amaçlarının yanında bireylerin sosyali fiziksel ve mental olarak da gelişmelerine katkı sağlar (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017, s. 84).

Boş zamanlarını etkili ve verimli bir şekilde değerlendiren bireyler, hem kendileri hem de içinde bulundukları toplum açısından işlevsel bir durum gerçekleştirmiş olurlar. Bu işlevleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Aile içi iletişimin aktif ve sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinde önemli rol oynar. Aile üyelerinin birbirleri ile iletişim kurmasını, sosyalleştirici, ortak bir hedef etrafında toplanmayı ve kaynaştırıcı olma gibi önemli süreçleri içerir. Aile ile beraber vakit geçirme, doğa yürüyüşü, piknik gibi faaliyetler yapma fırsatı tanır. Bu tür etkinlikler ile ilişkiler gelişir ve hayatta karşılaşılabilecek zorluklarda aile üyelerine bir güven duyulur.
2. Boş zaman aktiviteleri, okuldaki eğitime destek şeklinde olabilirken direkt olarak kişisel gelişime de etki eder. Okuldaki formal eğitimin dışında, bireyin boş vakitlerinde eğitsel faaliyetlere katılmasını kişisel ve sosyal gelişimini sürdürmesini sağlar.
3. Boş zamanlarını etkili ve verimli geçiren bireyler toplumsal olarak kabul görürler ve toplumun kalitesini yukarı çekerler. Bireyler katıldıkları aktiviteler sayesinde kişiliklerini geliştirirler.
4. Boş zaman etkinlikleri toplumsal olarak bir arada olmayı ve bütünleşmeyi sağlar. Spor müsabakalarındaki bütünleşme gibi toplumun farklı gruplarını bir araya getirme yönü vardır. Din, dil, ırk farklarının olduğu toplumlarda yaşanan sorunların etkili ve hızlı bir şekilde çözülmesine yol açar.
5. Boş zaman faaliyetleri gelişmiş ülkelerde büyük bir ekonomi de yaratmaktadır. Bireyler kendilerine zaman ayırmakta ve bu durumda başlı başına büyük bir sektörün ortaya çıkmasına neden olmaktadır.
6. Bireyler farklı beklentilere ihtiyaç duyarlar. Aktif veya pasif katılım gösterdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerin eğlencesine duyulan ihtiyaçlar bireyin eğlenmesine,

rahatlamasına yol açar. Yoğun iş hayatından kaynaklanan stresten uzaklaşır ve kendi gelişimi için tecrübelerini zenginleştirir (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017, s. 94).

Boş zaman insanların kendi isteği doğrultusunda yapabilecekleri etkinlikler olduğu için kötüye kullanımında da; toplumdaki gençlere ve yetişkinlere zararlı alışkanlıklar, tembellik, düşünce darlığı, vizyonsuzluk gibi kötü davranışlarda kazandırabilir (Karaküçük, 2008, s. 52).

Boş zaman, bir zaman dilimi içerisinde yer alırken, rekreasyon kavramı bir aktivite olarak tanımlanmaktadır. Sıradan herhangi bir aktivite rekreasyon olarak kabul edilmez. Bir aktivitenin rekreasyon olarak tanımlanabilmesi için o aktivitenin “boş zaman” süresi içerisinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Bozkaya, 2012, s. 6).

1.2. REKREASYON KAVRAMI

Rekreasyon hareketi on sekizinci yüzyılın sonlarında sanayi devrimi ve onun neticesi olarak ortaya çıkan sanayi toplumunun bir ürünüdür. Rekreasyon kavramı ilk olarak İngiltere ve Birleşik devletlerde görülmeye başlanmıştır. Serbest zaman hakkı, sanayi toplumlarında bireyler için üretilen en önemli değerlerin başında gelir. Günümüz sanayi toplumlarında serbest zaman hakları, yasal düzenlemeler ile güvence altına alınmıştır. Serbest zamanı doğru ve etkili bir şekilde kullanma bir felsefe, serbest zaman katılım ise tüm bunların sonunda bir yaşam biçimi halini almıştır (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017, s. 1). Sanayi dönemindeki işçiler zor koşullarda ve insan onuruna aykırı şekilde uzun süreler çalıştırılmakta ve boş zaman olarak sadece dinlenme yapabilmekteydiler (Tribe, 2020, s. 35). Rekreasyon için “bir şeyler yapma ihtiyacı” insan biyolojisi ve psikolojisinin temel bir unsurudur tanımlaması yapılabilir (Daniels, 1995, s. 23). Elbette, birçok kişi rekreasyonu sıradan bir eğlence veya zevk kaynağı olarak görmekte ve boş zamanı, rahatlama ve işle ilgili sorumluluklardan kurtulma fırsatı sağlayan boş zaman olarak düşünmektedir (Kraus, 1998, s. 7).

Her birey için serbest zaman boyutları farklılık göstermektedir. Çeşitli büyüklüğe sahip bu zaman dilimlerinde, bireyler günlük hayatın getirmiş olduğu yoğun stres ve iş temposundan, dinlenme, eğlenme, sağlık gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda aktif veya pasif olarak katılım sağladığı ve serbest zamanlarında gerçekleştirdiği etkinlikler rekreasyon olarak tanımlanır (Yetim, 2006, s. 173). Rekreasyon etkinliklerine katılım eğlence amaçlı ve gönüllü olması gerekir (Shin ve Sukkyung, 2013).

Rekreasyon tanımlanırken ve değerlendirilirken öncelikle spor ve oyunlara veya sosyal aktivitelere katılım olarak dar bir düşünce sistemi içerisinde yerleştirilmekte ve diğer oyun türleri ve katılımlar görmezden gelinmektedir. Bununla birlikte, rekreasyon, seyahat ve turizm, kültürel eğlence veya sanata katılım, hobiler, sosyal kulüplere veya gruplara katılım, kampçılık, avlanma, doğa aktiviteleri dahil olmak üzere son derece geniş bir boş zaman faaliyetlerini içerir. Bireylerin ömür boyu heyecanla yapabilecekleri aktivitelere de katılım sağlanabilir (Kraus, 1998, s. 9).

Rekreasyon genel anlamı ile tanımlandığında, bireylerin serbest zamanlarında dinlenme, eğlenme gibi tatmin sağlayan ve katılımlarının gönüllülük esasına dayandığı faaliyetlerin tamamıdır (Kırıkoglu, 2004).

Rekreasyon, toplumsal olarak iyi olmayı ve sağlıklı bir toplum yapısına sahip olmaya yardımcı olur (Chelladurai ve Kerwin, 2018, s. 216).

Oyun, sosyallik biçimi olarak değerinin ötesinde, katılımcıların fiziksel, duygusal ve diğer önemli sağlıkla ilgili ihtiyaçlarını karşılama açısından da önemli faydalar sağlar. İnsanlar boş zamanlarında keyif aldıkları spor, eğlence ve grup ilişkileri, ailelerin, toplulukların ve genel olarak toplumun karakterini ve refahını şekillendirmeye yardımcı olur. Geniş anlamda, bir ulusun boş zaman kullanımı o ulusun temel değerlerini de yansıtmaktadır (Kraus, 1998, s. 2). Rekreasyon bir boş zaman aktivitesidir, boş zaman isteğe bağlı zamandır (Yukic, 1970, s. 7).

Pek çok katılımcı rekreasyonda bir rahatlama ve iş baskısı veya diğer baskı unsurlarından kurtulma biçimi olarak yer almaktadır. Çoğunluklu olarak televizyon, film veya diğer elektronik eğlencelerde pasif izleyici olabilirler. Bununla birlikte, diğer önemli unsurlar olan oyun motivasyonu, yaratıcılığı ifade etme, gizli yetenekleri ortaya çıkarma veya çeşitli kişisel ifade biçimlerini ortaya çıkarma gibi özellikleri de vardır (Kraus, 1998, s. 11).

Rekreasyon genellikle gelişmiş ülkelerde, tam olarak öneminin anlaşıldığı, örgütlenmenin tamamlandığı ve popüler kültürün bir parçası olarak algılandığında yavaş yavaş spor kapsamını da içine almayı başarmıştır. Bu durumdan dolayı da kavramlar iç içe geçmiş ve anlam kargaşası meydana gelmiştir (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017, s. 1).

Rekreasyon, bireylerin boş zamanlarında, eğlence, dinlenme, hoş vakit geçirme ve yaşam motivasyonlarını artırma amaçlı, gönüllü olarak katıldıkları etkinlikler olarak tanımlanır (Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç, 2009, s. 30).

Modern anlamda bir tanımlama yapıldığında rekreasyon; profesyonel bir çalışma alanı, bireyin iş dışında kalan zamanda, kendisi için değerli olan, bireyin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, hayatlarını dolu ve anlamlı geçirme aracıdır. Bireyler gönüllü olarak katılım sağladıkları rekreasyona, boş zamanlarında ve kişisel bir doyum sağladıkları aktivitelerin tamamı olarak tanımlanabilir (Connell, Cuthbertson ve Goins, 2014, s. 7).

Rekreasyon teorilerinin bazılarında ise oyun ile aynı kavram olarak kabul edilmektedir. Bu durum ile birlikte yaygın görüşün, rekreasyonun yetişkinler için, oyunun ise çocuklar için olduğu görüşü hakimdir. Rekreasyon, temelinde bireyin yenilenmesini sağlayan veya yeniden yaratan bir süreç olarak tanımlanır, bireyleri iş ve yoğun hayat temposu için yenileyen, tazeleyen etkinlikler olarak görülmektedir. Rekreasyon kavramı aynı zamanda oyun ve serbest zaman kavramları arasındaki kaynaşmayı da simgelemektedir. Latince “iyileştiren, yenileyen” anlamında kullanılan “recreatio” kelimesinden türetilmiştir. En basit tanımı ile serbest zamanlarda yapılan yararlı etkinliklerdir (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017, s. 1). Rekreasyon genellikle, fiziksel, zihinsel ve duygusal aktivitenin bir karışımıdır ve çoğunlukla birlikte zevk alınır (Broadhurst, 2001, s. 2).

Rekreasyon, insanların boş zamanlarında katılmayı seçtikleri aktivite olarak tanımlanır ve fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal bileşenleri içeren çok yönlü olabilir. Rekreasyon faaliyetlerine katılım, spor sanat, açık hava rekreasyonu ve diğer faaliyetler şeklinde kendini gösterebilir (Broadhurst, 2001, s. 1).

Spor, basit fiziksel aktiviteden daha fazlasıdır. Spor rekabeti, riski, işbirliğini, dayanıklılığı, konsantrasyonu, motor becerileri, zamanlamayı ve en önemlisi olarak da eğlenceyi içermektedir. Bazı sporlar, gittikçe hareketsiz hale gelen günümüz bireylerinin yoğun iş temposundan bir kaçış olarak görülür ve kardiyovasküler aktiviteye teşvik eder (Segrave, 2000).

Rekreasyon tanımı da yapılırken genellikle zorlukla karşılaşılmaktadır. Bunun en temel nedeni rekreasyonun farklı bireyler tarafından algılanma biçimidir. Karaküçük (2017) rekreasyon kavramını farklı şekillerde şu şekilde yapmıştır;

Tanım 1: “Rekreasyon; kişiliğin yaratıcı bir şekilde ifade edilmesi amacıyla yer alınan, oyun, spor, fiziksel egzersiz ve sanat etkinlikleridir”.

Tanım 2: “Rekreasyon, herhangi bir şekilde ödüllendirmek için bilinciz olarak yer alınan bir etkinlik değil, katılımcıya fiziksel, mental veya yaratıcı destek sunan, dıştan bir zorlama olmaksızın, içten gelen bir arzu ile serbest zamanda katıldığımız etkinliklerdir”.

Tanım 3: “Rekreasyon; serbest zamanda bireysel doyum beklentisi ile yer aldığımız, etkili, yaratıcı ve faydalı etkinliklerdir”.

Tanım 4: “Rekreasyon; hareketten daha çok duyguları konu edinen bireysel bir karşılık, psikolojik bir reaksiyondur; bir tutumdur, bir yaklaşımdır, bir yaşam biçimidir”.

Tanım 5: “Rekreasyon; serbest ve gönüllü olduğumuz bir zaman içinde, ilgi ve gereksinimlerimiz karşılamak, zihni ve vücudu yenilemek, dolayısıyla bireysel ve sosyal fayda elde etmek maksadına yönelik organize etkinliklerdir”.

Tanım 6: “Rekreasyon; bilerek katıldığımız, özgür, mutluluk verici, doğal tutumlar içeren, duygularımızı ifade edebileceğimiz eğlenceli etkinliklerdir”.

Tüm bu tanımlardan genel olarak rekreasyon ile ilgili bazı tespitler yapılabilir:

- Rekreasyon, çoğu birey tarafından sadece dinlenme ve boşa vakit geçirme olarak değil, aynı zamanda sosyal, duygusal, fiziksel ve mental katılımı da içine alan etkinlik olarak algılanır.
- Rekreasyonun kapsamı içerisinde, spor, oyun, müzik, fiziksel egzersiz ve sosyal faaliyetler vardır.
- Etkinlik seçimi ve katılımı gönüllülük esasına dayanır, herhangi bir zorlama yoktur. Dıştan gelen güdülenmelerden ziyade bireysel doyum ve mutluluk için içten gelen güdülenmelerle teşvik edilmektedir.
- Bireylerin rekreasyon etkinliklerine katılımındaki başlıca sebeplerinden biri zevk arayışı içerisinde olmasıdır. Bireyler etkinlikler ile, fiziksel, sosyal ve entelektüel taleplerine de karşılık bulmuş olur.
- Rekreasyon genel olarak bir tutumdur. Rekreasyon etkinlikleri neden ile değil, bireyin etkinlik hakkında düşündükleri ve hissettikleri ile ilgilenir. Sonuçlar önemlidir. Etkinliklere katılım sağlayan bireylerin iç dünyasında değişimlere neden olabilir (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017, s. 7).

1.2.1. Rekreasyonun Özellikleri

Rekreasyonun özelliklerini kesin ifadeler kullanarak belirlemek zor olsa da temel özellikleri şu şekilde ifade edilebilir;

1. Rekreasyon etkinlikleri serbest zamanda gerçekleşmektedir. Bireyin özgür olduğu ve istediğini yapmakta serbest olduğu etkinliklerdir.
2. Rekreasyon etkinliklerinde seçim gönüllüdür. Herhangi bir zorlama olmaksızın gönüllü olarak katılım sağlanır. Kendi istekleri doğrultusunda, hoşuna giden ve zevk alacağı etkinliklere zorlamadan katılım sağlanır.
3. Rekreasyon “boş zaman” geçirme değildir.
4. Rekreasyon fiziksel, mental, duygusal veya her üçünün de karışımı olacak şekilde etkinlikleri içerebilir.
5. Rekreasyon bireyin katıldığında haz almasını sağlar. Eğer birey katıldığı rekreasyon etkinliklerinden haz almıyorsa bir daha katılmak istemez. Etkinliklerden alınan haz ve eğlence artıkça, bireyler iş hayatından kaynaklanan yoğun stresten o kadar uzak kalmış ve yenilenmiş olur.
6. Rekreasyondan elde edilecek ödül bizzat kendiliğinden ortaya çıkar. Bedenin ve ruhun doyumu ve yenilenmesi kişinin elde edeceği en büyük ödül olarak düşünülür.
7. Rekreasyon etkinliklerinin kapsamı çok geniştir. Bireylerin tutumlarına dayanmasından dolayı çok sayıda etkinliği de içine almaktadır. Spor, müzik, sanat gibi çeşitli etkinliklere farklı yaş gruplarından bireyler, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin gönüllü olarak katılım sağlayabilirler.
8. Rekreasyonda bireysel ve toplumsal gereksinimler karşılanmalıdır. Toplumların yapısına uygun olarak rekreasyon etkinlikleri seçilmelidir.
9. Rekreasyon faaliyetlerine katılan bireyler, aynı anda birden fazla etkinliğe ilgi duyabilme ve katılım sağlayabilme fırsatı vermektedir.
10. Rekreasyonel faaliyetler katılım sağlayan bireylere kişisel ve toplumsal olarak özellikler kazandırır.
11. Rekreasyon etkinlikleri belirli amaçları olan aktiviteler olarak görülmektedir. Katılımcı her bireyin bir amacı vardır. Kişilerin beklentileri farklı olduğu için katılımdaki amaçları da farklılık göstermektedir (Karaküçük, 2008, s. 20).

1.2.2. Rekreasyon İhtiyacı ve Rekreasyona Katılımın Faydaları

Bireylerin rekreasyona katılmasındaki en temel amaç bir fayda sağlamaktır. Rekreasyonel faaliyetlere katılan bireylerin sonuçtan elde ettikleri olumlu değişimler, rekreasyonun değerleridir. Rekreasyon, bireylerin fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlıklarını, bilgi ve karakter gelişimlerini, sosyal uyumlarını, estetik, maneviyat ve maceralarını geliştirmede olumlu katkılar sağlar (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017, s. 19)

Fiziksel Sağlık: Günümüz gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarında makineleşmenin getirmiş olduğu hareketsiz yaşam ve getirdiği olumsuz etkilerden korunmak için bireyler fiziksel olarak katılabilecekleri rekreasyon etkinliklerinin önemini kavramışlardır. İş hayatının stresini ve fiziksel sağlığın korunması için, fazla enerjinin yakılarak vücudun rahatlanması hedeflenmektedir. Fiziksel etkinlikler, kuvvet, koordinasyon ve becerileri olumlu yönde etkilemektedir. Son zamanlarda rekreasyon etkinliklerinin içerisinde fiziksel etkinliklerin azaldığı da gözlenmektedir (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017, s. 19).

Zihinsel ve Duygusal Sağlık: İnsan yaşamı bir denge üzerine kurulmuştur ve rekreasyon bu yaşam dengesine direkt olarak etki etmektedir. Zararlı düşünce ve duygulardan uzaklaşmak, bireylerin önüne çıkan duygusal engelleri aşmak, fiziksel sağlık kadar zihinsel sağlıkla mümkün olmaktadır. Bireyler ilgilerini çeken ve onları günlük sorunlardan ve kaygılardan uzaklaştıran rekreasyon etkinliklerine büyük bir zevk ile katılım sağlamaktadır (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017, s. 20).

Bilgi Gelişimi: Rekreasyon etkinliklerinin temelinde eğitim yer almaktadır. Rekreasyonel etkinliklerde birey “yaparak öğrenme” fırsatını yakalar ve öğrenme ortamları oluşur. Bireyin aktif katıldığı etkinliklerde öğrenme hızı artar ve bilgisel anlamda bir gelişim sağlanır (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017, s. 20).

Kişilik Gelişimi: Bireyler rekreasyon etkinliklerine katılım sağladıklarında, kontrol, özgüven, azim, denge ve cesaret gibi karakterin oluşmasında önemli etkisi olan özelliklerin gelişmesine doğrudan etki eder. Bireyler rekreasyonel etkinliklerde sorumluluk alma ve grup içerisinde hareket etmeyi öğrenir ve öğrendiklerini günlük hayatına da olumlu şekilde aktarabilir (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017, s. 21).

Sosyal Uyum: Rekreasyonel etkinlikler irili ufaklı belirli sosyal gruplar içerisinde gerçekleşir. Arkadaşlıkların kurulabilmesi için bu tür ortamlar önemlidir.

Bireyler birbirlerine saygılı olmayı ve takım ruhu içerisinde hareket etmeyi de öğrenirler (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017, s. 21).

Eстетik ve Maneviyat: Bireyler serbest zamanlarını verimli şekilde değerlendirmek isterler. Rekreasyon etkinlikleri, bireylerin olumlu duygular geliştirmesini ve serbest zamanlarında kendilerine haz ve mutluluk veren etkinlikler yapması sebebiyle mutlu hissetmelerini sağlar (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017, s. 21).

Macera: Teknoloji her ne kadar çok gelişmiş olsa ve güvenlik önlemleri hep üst düzeyde olsa da, bazı bireyler için bu durum olumsuz etkiler göstermiştir. Maceracı bir yapıya sahip bireyler bu tür ortamları bulabilmek için rekreasyonel faaliyetlere katılım göstermektedir (Karaküçük, Kaya ve Akgül, 2017, s. 22).

1.3. FİZİKSEL ETKİNLİK KAVRAMI

İnsanoğlu dünyaya ayak basmasından itibaren hareket halinde yaşamını sürdüren bir canlıdır. Hayatta kalabilmek için av peşinde koşan, tarım ile uğraşan ve bu mücadelelerin doğal sonucu olarak da yürüme, koşma ve yüzme gibi fiziksel etkinlikleri gerçekleştirmek zorunda olmuştur (Orhan ve Yoncalık, 2016).

Antik çağlardan beri, fiziksel etkinlik ve fiziksel aktivite beden sağlığını iyileştirmenin yanı sıra ruh sağlığına da önemli katkılar sağladığı görüşü benimsenmiştir (Lyons ve Petrucelli, 1997, s. 41). 18. ve 19. Yüzyıllarda fiziksel olarak aktif mesleklerin uzun ömürlü insan yaşamı ile ilişkisini bağlayan sınırlı bilgiler olmasına rağmen, fiziksel aktivite ile insan yaşamı süresindeki ilişki 20. Yüzyılda sistematik olarak araştırmaya başlanıldı.

Fiziksel aktivite ve spor etkinlikleri farklı yaşlardan bireylerin sağlığına olumlu katkı sağlayan en önemli etkenlerin başında gelir. Düzenli olarak yapılan fiziksel etkinlikler, çocukların ve gençlerin sağlıklı bir gelişim göstermesine, istenmeyen kötü alışkanlıklardan uzak durulmasına, diğer akranları ile sosyalleşmesine ve hayat kalitelerinin artırılmasına önemli katkılar sağlar (Özer ve Baltacı, 2008, s. 3). Günümüz modern toplumları için spor ve fiziksel etkinlik önemli bir duruma gelmiştir ve bireylerin sağlıklarında, mutluluklarında ve genel olarak başarılarında önemli bir rol edinmiştir (Yetim, 2000).

Zorba (2013), fiziksel etkinliği, vücudun kas ve eklemleri aracılığıyla enerji harcaması olarak meydana getirilen hareketler olarak tanımlamaktadır.

Gençlerin ve çocukların sağlık ve fiziksel durumları, dünyada birçok ülkede ilgi odağı haline gelmiştir. Tüketim toplumunun en önemli sorunlarından biri haline gelen hareketsiz yaşam ve obezite bireylerin hayat kalitesini ve yaşam sürelerini ciddi ölçüde etkilemektedir. Erken yaştan itibaren kazandırılacak fiziksel etkinlik alışkanlıkları bu tür ciddi problemlerin önüne geçilmesinde önemli rol oynamaktadır (Saygın ve Dükancı, 2009).

Bedenin eğitilmesi ve fiziksel etkinlik, bireylerin fiziksel aktiviteler aracılığıyla, bedensel, ruhsal ve sosyal yeteneklerinin gelişim gösterdiği bir süreçtir. Bireyin toplum kurallarına uygun olarak yaşamını devam ettirmesi, toplumun diğer bireyleri ile iyi ilişkiler içerisinde olması, yardımsever, insan haklarına saygı duyan, zeki, dürüst birey olması, ruhsal ve bedensel olarak sağlıklı olması ile direkt bağlantılıdır (Yamaner, 2001, s. 5). Beden eğitimi, fiziksel aktivite düzeyinin etkilenebileceği önemli bir araç olabilir (Wallhead, 2004).

Fiziksel aktiviteler çocukların ve gençlerin geleceklerinde önemli rol oynamaktadır. Farklı kişiler ile aynı ortamı paylaşmak, çocukların sosyal olarak zeki ve sorumluluk sahibi bireyler olmasına sebep olmaktadır. Bunun yanında sadece etkinlikte bulunmaktan ziyade bu etkinliklerde diğer bireyler ile etkileşim içerisinde bulunmakta oldukça önemlidir (Park ve Chang, 2015).

Toplumların gelişmesini sağlayan önemli faktörlerin başında, toplumu meydana getiren en önemli unsur olan çocuk ve gençlerin, bedensel, ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı bir şekilde gelişim göstermesidir. Çocuklar ve gençler içinde bulundukları toplumun gelecekleri olarak görülmekte ve sağlıklı bir toplum oluşturulmasının temelini meydana getirmektedir (Ceylan, 2017). Günümüzde çağdaş eğitim anlayışı içerisinde yetişen bireylerin zihinsel özelliklerine ek olarak fiziksel özelliklerinin geliştirilmesinin de büyük önemi vardır (Hekim, 2016). Bu bağlamda fiziksel aktivite günümüz eğitim ve sosyal hayat içerisinde vazgeçilmez unsurların başında gelmektedir.

Çocuklar erken yaşlardan itibaren fiziksel etkinliklere yönlendirilmelidir. Çocuklar erken yaşlarda kendisi için faydalı olan fiziksel etkinlik kavram bilincine ulaşmakta zorluk çekebilmektedir. Bilinçli olarak yapılan aktiviteler, yaratıcılıklarını artırmakta ve yaşam kalitelerini yükseltmektedir (Çolak, Özçelik, Aslan ve Özcan, 2002).

Fiziksel aktivite basit tanımı ile enerji harcama amacı ile vücudun hareket ettirilmesidir. Fiziksel aktivite bireylerin günlük yaşamları içerisinde meydana getirdiği enerji tüketimi ile gerçekleşen, farklı şiddet ve yoğunlukta yapılabilen aktivitelerdir.

- Koşma
- Yürüme
- Yüzme
- Sıçrama
- Bisiklete binme
- Çömelme kalkma

Gibi vücudun temel hareketleriyle gerçekleştirilen her türlü aktivite, fiziksel aktivite olarak kabul edilir (www.hsgm.saglik.gov.tr, 2021). Fiziksel aktivite enerji tüketimini artırır ve bunun yanında bireyin kilo kontrolünü sağlamasına yardımcı olur (Summermatter ve Handschin, 2012).

Egzersiz ve fiziksel aktivite sık sık birbirleri yerlerine kullanılırlar ve genellikle fiziksel olarak zinde olmayı, fiziksel performansı ve genel sağlığı iyileştirmek ve sürdürmek amacıyla bireylerin boş zamanlarında gerçekleştirdikleri fiziksel etkinlikleri ifade eder. Fiziksel etkinlik ile egzersiz tam olarak aynı kavram değildir. Egzersiz, fiziksel uygunluğun bir veya daha fazla bileşenin iyileştirilmesi veya sürdürülmesini hedef alan, planlanan, yapılandırılan ve amaca yönelik bir fiziksel aktivite alt kategorisi olarak tanımlanır (World Health Organization, 2009).

Dünya sağlık örgütü, birçok etkinliği fiziksel aktivite olarak kabul etmektedir. Bireylerin sağlıklarını koruma ve iyileştirme amacı ile yaptıkları her türlü aktiviteyi yürüme, bisiklete binme, doğa yürüyüşleri gibi düzenli olarak yapılan etkinlikleri içermektedir. Fiziksel etkinlikler en basit hareketlerden üst düzey yoğun bir etkinliğe kadar hepsini içerisine almaktadır.

Bireylerin fiziksel etkinliklere katılımları, kişisel gelişimlerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Dış görünüşünü ve sağlığını geliştiren bireyler, kendilerini daha yeterli ve enerjik, gündelik hayatta karşılaştıkları problemler karşısında özgüvenli ve problem çözme becerileri gelişmiş şekilde gündelik hayatlarına devam edebileceklerdir. Bireylerin bir alandaki gelişimleri neticesinde diğer alanlarda direkt olarak bu durumdan etkilenmektedir. Öz yeterliği düşük bireylerin fiziksel etkinliklere katılımları ve buna

bağlı olarak öz yeterliklerinin artması ihtimaldir. Bu durumda okul ve iş hayatına olumlu katkılar sağlamaktadır.

Fiziksel etkinlikler rekreasyon amaçlı yapılan etkinlikleri kapsamaktadır. Fiziksel etkinlik tanımı altında yapılan etkinlikler, direkt olarak rekreasyon ve boş zaman ile ilişkilidir. Bu tür etkinliklere katılımlar bireylerin tamamen gönüllü olarak katıldıkları, boş zamanlarında eğlence amaçlı ve genel sağlıklarını korumaya yönelik yapmış oldukları etkinliklerdir. Zaman, boş zaman ve sportif amaçlı rekreasyon faaliyetleri, bireylerin fiziksel etkinlikleri seçerken önemli bir rol oynamaktadır.

1.3.1. Fiziksel Etkinliğin Faydaları

Fiziksel etkinlik ve aktivite, koruyucu sağlık anlayışının bir aracı olarak bireylerin sağlıklarını geliştirir, gelişmiş durumda olanları devam ettirir, yorgunluk ve hastalıklara karşı bireyin direncini arttıran tüm hareketlerin toplamıdır. Düşük etkinlik ve hareketsizlik bireyleri, hastalıklara ve erken ölüme daha çabuk yaşamasına sebep olan önemli risklerdir. Düzenli olarak yapılan fiziksel etkinlikler, bazı hastalıklara bağlı erken ölümleri önler ve sağlık yönünden bireylerin yüksek kalitede bir hayat yaşamasında önemli rol oynar.

20. yüzyıl boyunca, hızlı teknolojik ilerleme, yaygın kentleşme, daha fazla hizmete dayalı ekonomilerin yükselişi, geleneksel gıda ve ulaşım sistemlerinde önemli değişiklikler ve yerleşik eğlence arayışlar ile bireylerin fiziksel aktivite eksiklikleri önemli ölçüde sağlık problemlerini de beraberinde getirmektedir (Katzmarzyk ve Mason, 2009).

Çocukluk çağında, özellikle ergenlik dönemini de kapsayacak şekilde fiziksel aktivite alışkanlıkları kemik sağlığı üzerinde uzun süreli etki göstermektedir. Koşma veya atlama gibi fiziksel etkinlikler, kemik gücünü arttırmada etkilidir. Yetişkinlerde, fiziksel aktivite yaşa bağlı olarak meydana gelebilecek sorunları önemli ölçüde önlemektedir (Lisa, 2007). Yeterli fiziksel aktivite düzeyine ulaşamayan bireylerde erken ölümün yanı sıra çeşitli kronik hastalıklara yakalanma riski de artmaktadır (Katzmarzyk ve Mason, 2009). Fiziksel hareketsizliğin klinik depresyon riskini artırdığına dair kanıtlar da bulunmaktadır. Fiziksel aktivitenin kaygı üzerinde de olumlu bir etkisi görülmektedir. Bunun yanı sıra, fiziksel aktivite psikolojik durum için önemlidir ve ruh halini, benlik saygısını geliştirmek için bir araç olarak kullanılabilir (Lisa, 2007).

Neumann, yapmış olduğu çalışmasında fiziksel etkinliklere katılan ve katılmayan gençler üzerinde yapmış olduğu araştırmada, fiziksel etkinlik yapanların daha çalışkan, iletişim becerileri gelişmiş, zor koşullar altında ortama uyum sağlayabilen özelliklerinin olduğunu tespit etmiştir (Özerkan, 2004, s. 121).

Beden eğitimi ve fiziksel etkinlikler, hayatımıza pek çok yönden olumlu katkıları olan kavramlardır. Planlı ve programlı şekilde uygulanan fiziksel etkinlikler hem çocuklar hem de yetişkinler için zararlı alışkanlıkların terkedilmesi, sağlıklı bir hayat sürdürme gibi pozitif bir katkı yapmaktadır (Menteş, Menteş ve Karacabey, 2011).

Fiziksel etkinliklerin faydaları;

- Kilo kontrolü sağlar,
- Diabetin önlenmesi ve kontrol edilmesi,
- Depresyon ve anksiyetenin azaltılması,
- Bireyin kendini iyi hissetmesi, iyi olan mevcut durumunun artırılması,
- Kalp ve damar fonksiyonlarının gelişimi,
- Koroner damar rahatsızlıklarının ortaya çıkardığı risklerin önlenmesi,
- Sağlıklı kas ve eklem yapısının oluşturulması veya devam ettirilmesi,
- Rekreatif amaçlı yapılan fiziksel etkinliklerin günlük yaşam ve iş kalitesini artırması (Özer ve Baltacı, 2008).
- Bireylerin kendilerini daha enerjik hissetmelerini sağlayarak onların sürekli olarak; canlı, enerjik, hareketli ve verimli kalmalarını bunun yanı sıra her türlü tembellik eğiliminden de olabildiğince uzak kalmasını sağlamaktadır,
- İnsanların günlük hayatındaki beklenmedik stres durumlarına karşı, vücudun her zaman beden ve ruhen bu stres durumuna hazırlıklı olması,
- Bireyin organizmasını aşırı zorlamadan, dayanıklı, enerjik ve rahat bir şekilde gün içerisinde enerji harcayabilen bireyler olmasını sağlamak,
- Bedensel ve ruhsal yaşlılığı geciktirmek ve ileriki yaşlarda ortaya çıkabilecek sağlık sorunlarını en aza indirmek,
- Sağlıklı, enerjik, güçlü ve estetik bir görünüme kavuşarak bu durumu yaşam felsefesi haline getirmek (Erkan, 1998, s. 24).



İKİNCİ BÖLÜM

ÖZ YETERLİK KAVRAMI

2.1. ÖZ-YETERLİK

Öz-yeterlik kavramı (self-efficacy) ilk olarak sosyal kuramcı Albert Bandura tarafından ortaya konulmuştur. Bandura'ya göre, "kişinin ileriye dönük durumlarla başa çıkmak için gereken eylem yollarını ne kadar iyi uygulayabileceğine" dair kişisel bir yargı olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1982). Öz-yeterlik insan hayatının her alanına doğrudan etki eden bir kavramdır. Bireylerin durumları etkileme gücüne ilişkin sahip oldukları inançları belirleyerek, bireyin zorluklar karşısında yetkin bir şekilde yüzleşmek için sahip olduğu gücü ve hem de bireyin yapması muhtemel seçimlerini güçlü bir şekilde etkiler. Söz konusu bu etkiler sağlık, eğitim, tarım gibi yatırım davranışları açısından belirgin ve ikna edici bir seviyededir (Wuepper ve Lybbert, 2017).

2.1.1. Teorik Yaklaşımlar

2.1.1.1. Sosyal Bilişsel Teori

Bandura (1982), öz-yeterliliği, bireyin belirli durumlarda başarılı olma veya bir görevi istenilen seviyede yerine getirme becerisine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Bireyin öz-yeterlik duygusu, hedeflere, görevlere ve zorluklara nasıl yaklaştığı konusunda önemli bir rol oynar (Conner ve Norman , 2005, s. 127). Öz-yeterlik teorisi, Bandura'nın kişiliğin gelişiminde gözlemsel yol ile öğrenmenin ve sosyal deneyimin rolünü vurgulayan sosyal bilişsel teorisinin merkezinde konumlanmaktadır (Bandura, 1982). Bu teorideki ana kavram, bireyin sosyal davranışları ve bilişsel süreçlerini içeren eylem ve tepkilerinin hemen hemen her durumda bireyin diğer bireyleri gözlemlediği eylemlerden etkilenmesi olarak tanımlanır. Öz-yeterlik, dış deneyimlerden ve bireyin özünden geliştiği için ve birçok olayın sonucu belirlemede etkili olduğundan dolayı, sosyal bilişsel kuramın önemli yönüdür. Bu kavram, dış sosyal faktörlerin bireylerin kişisel algısını temsil etmektedir (Mischel ve Shoda, 1995).

2.1.1.2. Sosyal Öğrenme Teorisi

Sosyal öğrenme teorisi, özel olarak veya öncelikli bir sosyal grup içerisinde geliştirilen becerilerin kazanılmasını tanımlar. Bireyin grup içerisindeki dinamik etkileşimlerde nasıl başarılı veya başarısız olduklarına bağlıdır ve bireysel duygusal ve pratik becerilerin gelişiminin yanı sıra kendini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmeyi, algılamayı ve diğer bireyleri de kabul etmeyi destekler. Bu teoride bireyler birbirlerinden

gözlem, taklit ve modelleme yoluyla öğrenmeler gerçekleştirirler. Öz-yeterlik, bireyin bir grup ortamında hangi becerilerini sunabileceği konusundaki anlayışı yansıtmaktadır (Bandura, 1982).

2.1.1.3. Benlik Kavramı Teorisi

Benlik kavramı teorisi, bireylerin kendi varoluşlarını dış kaynaklardan aldıkları ipuçlarından nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını açıklamaya çalışır, bu izlenimlerin nasıl organize edildiğine ve yaşamları boyunca nasıl aktif olduklarına odaklanmaktadır. Bireylerin hayatlarındaki başarılar ve başarısızlıklar, kendilerini ve başkalarıyla ilişkilerini görmeyi öğrendikleri yollarla yakından ilgilidir (Adam, 1986).

2.1.1.4. İlişkilendirme Teorisi

İlişkilendirme teorisi, bireylerin olayları nasıl attettiğine ve bu inançların öz algıyla nasıl etkileşime girdiğine odaklanmaktadır. Yaşamdaki tecrübeleri, geçmiş deneyimleri doğrultusunda devam eden hayat boyunca bir ilişkilendirme yapma eğilimindedir (Bandura, 1982).

2.1.2. Öz-Yeterlik ve İnsan İşlevine Etkisi

2.1.2.1. Davranış ile İlgili Seçimler

Bireyler genellikle öz-yeterliğin düşük olduğu görevlerden kaçınma, öz-yeterliliğin yüksek olduğu görevleri üstlenme eğilimindedirler. Öz-yeterlik gerçek yeteneğin önemli ölçüde ötesinde olduğunda, bireyler görevleri tamamlama ve başarılı olma konusunda tahmin edilebilir bir seviyede olmaktadır. Diğer yandan, öz-yeterlik gerçek yetenekten önemli ölçüde düşük seviyede olduğunda, büyümeyi ve beceri gelişiminin engellemektedir. Bu kavram, bireyin belirli bir görevi yerine getireceğine nasıl inandığını açıklamak için büyüklük, güç ve genellik gibi boyutlardan oluşmaktadır (Porter, Bigley ve Steers, 2003, s. 46).

2.1.2.2. Motivasyon

Yüksek öz-yeterlik, motivasyonu hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilir. Genel olarak, öz-yeterliliği yüksek olan bireyler, bir görevi tamamlamak

için çaba sarf etmesi ve bu çabalarda öz-yeterliliği düşük olanlara göre daha uzun süre devam etmesi olasıdır (Schunk, 1990).

Düşük bir öz-yeterlilik, öğrenilmiş çaresizlik durumuna yol açmaktadır. Bu durumda hiçbir çabanın ve gayretin, bireyin mevcut görevindeki başarısına etki etmeyeceğini ve bir fark yaratmayacağına inanmasına sebep olmaktadır (Bandura, 1982).

2.1.2.3. Çalışma Performansı

Öz-yeterlik olumlu ve güçlü bir şekilde iş performansı ile direkt olarak ilişkilidir. Öz-yeterlikleri yüksek bireyler bunu motivasyonları ile beraber iş performansına etkili bir şekilde aktarabilmektedir. Tüm bileşenler bir bütün olarak değerlendirilir. Düşük öz-yeterlik sahibi bireyler çalışma performanslarına olumsuz etkiye yol açabilir (Stajkovic, 2003).

2.1.2.4. Düşünce Kalıpları ve Tepkiler

Öz-yeterliğin düşünce kalıpları ve tepkileri üzerinde çeşitli etkileri vardır. Bu tepkiler şu şekilde sıralanabilir:

- Düşük öz-yeterlik, bireylerin görevlerin gerçekte olduğundan daha zor olduğuna inanmalarına neden olabilirken, yüksek öz-yeterlik bireylerin görevlerin olduğundan daha kolay olduğuna inanmalarına yol açabilir. Bu durumda genellikle kötü görev planlamasına ve artan strese neden olur.
- Bireyler, öz-yeterliklerinin düşük olduğu bir göreve girerken kararsız ve öngörülemez hale gelirler.
- Öz-yeterliği yüksek bireyler, en iyi planı belirlemek için bir göreve daha geniş bir bakış açısı getirme eğilimindedirler.
- Engeller genellikle yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerde zorluklar karşısında daha fazla çabaya teşvik ederken, düşük öz-yeterliğe sahip bireylerde cesaretin çabuk kırılması ve pes etmesi gibi olumsuz durumlara neden olabilmektedir.
- Öz yeterliği yüksek bir birey, başarısızlığının nedenlerini mantıklı argümanlar ve sorular ile ararken, düşük öz-yeterliğe sahip bireyler başarısızlık nedenlerini genellikle dış faktörlere bağlama eğilimindedirler (Bandura, 1982).

2.1.2.5. Sağlık Davranışları

Sağlıklı davranışlara daha fazla katılım, iyileştirilmiş yaşam kalitesi gibi olumlu sonuçlar meydana getirmektedir. Sağlığı etkileyen seçimler (sigara içme, kişisel bakım gibi) öz yeterliğe bağlı durumlardır. Öz-yeterlik inançları, sağlık davranışı değişikliğinin başlatılıp başlatılmayacağını, ne kadar çaba sarf edileceğini ve engeller ve başarısızlıklar karşısında ne kadar sürdüreceğini belirleyen bilişlerdir. Öz-yeterlik bireylerin sağlık hedeflerini belirlemede direkt etki eder (Conner ve Norman, 2005, s. 31).

2.1.3. Öz-Yeterliği Etkileyen Faktörler

Bandura (2008), öz-yeterliği etkileyen faktörleri şu şekilde belirlemiştir;

1. Deneyim veya harekete geçirici erişim, bir bireyin öz-yeterliğini belirleyen en önemli faktördür.
2. Modelleme veya dolaylı deneyim, bireylerin başkalarının başarılı olduğunu gördüğünde kendi öz-yeterliğini artırmasıdır. Başarısız bireyler gördüğümüzde ise öz-yeterlik seviyesi azalmaktadır. Modellemede birey örnek aldığı kişinin durumuna göre hareket etmektedir.
3. Sosyal ikna, genellikle başka bir kişiden doğrudan cesaretlendirme veya cesaret kırma olarak ortaya çıkmaktadır.
4. Fizyolojik faktörler: stresli durumlarda, bireyler genellikle sıkıntı belirtileri göstermektedirler. Titreme, ağrı ve sızılar, yorgunluk, korku, mide bulantısı gibi tepkiler ortaya çıkmaktadır. Bu tepkilerin kendi içinde algılanması, öz-yeterliği önemli ölçüde değiştirebilmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
PROBLEM ÇÖZME KAVRAMI

3.1. PROBLEM ÇÖZME

Bireyler hızla gelişen ve değişen modern dünyaya uyum sağlayabilmek için farklı yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Bu yeteneklerin başında, yüksek düzeyde düşünebilme ve problem durumlarına akılcı çözümler ile yaklaşabilme gelmektedir. Günümüz eğitim sistemlerinin en temel özelliklerinden birisi de düşünmeyi ön plana çıkarmasıdır.

Problem kavramı ile ilgili pek çok farklı tanım bulunmaktadır. Genel olarak ortadan kaldırılması veya bir cevap aranan bir soru olarak açıklanabilmektedir. Problem, insanların zihinlerini karıştıran, belirsizlik yaratan her şey olarak tanımlanabilir (Gelbal, 1991).

Problem teriminin kökeni Yunancadan gelmektedir. İnsanları bilişsel veya fiziksel olarak rahatsız eden, kararsızlık meydana getiren ve bununla beraber birden fazla çözüm yolu olan tüm durumları kapsamaktadır (Karasar, 2020, s. 136).

Problemler genel olarak uzun, kısa süreli, basit veya karmaşık olabileceği gibi çözüm yolları da problemin türüne göre değişiklik göstermektedir (Morgan, 2015, s. 33). Öğülmüş (2001), bazı problem durumlarının birden fazla çözüm yolu ve doğru cevabının olduğunu ifade etmiştir.

Bir problem durumunun meydana gelebilmesi için; bireylerin belirli bir amaç içerisinde bulunmaları ve bu amaç doğrultusunda karşısına çeşitli engellerin çıkmış olması gerekmektedir (Bingham, 2004).

Düşünme; bir olayı irdeleme, problem çözme, yansıtma, akıl yürütme, kavramlar arasında anlamlı ilişkiler kurabilme ve sonuçlar çıkarmaya dayanmaktadır (Kalaycı, 2001, s. 2).

21. yüzyıl bireylerinden yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi özellikler çağın temel gereksinimleri halini almıştır (Kalaycı, 2001, s. 3).

Problem çözme sürecinde yaratıcılık ve karar verebilme önemli bir rol oynamaktadır. Amaçlanan sonuçlara ulaşabilmek için hızlı karar vermek, yaratıcı düşünce, olaylara farklı açılardan bakabilme gibi unsurlar bu sürecin en önemli faktörleridir (Kalaycı, 2001, s. 8).

Öğrenmenin temelini problem çözme oluşturmaktadır. Bireyin bir problemi görmesi ve problemin çözüm bulunana kadar geçirmiş olduğu düşünce süreci olarak tanımlanmaktadır (Getzels ve Csikszentmihalyi, 2002).

3.1.1. Problem Çözme Aşamaları

Belirsizlik, doğruluk ve gerçekliğinden şüphe duyulan ve emin olunamayan durumlardan ortaya çıkan problem durumu; dengesizlik, gerginlik, uyumsuzluk gibi negatif yönlü durumlarda ortaya çıkmaktadır (Kalaycı, 2001, s. 8). Brandel (1997), düşünme ve problem çözme süreçlerinin birbirleri ile iç içe olduğunu belirtmiştir. Problem çözme yöntemi ile öğrenmeye yaklaşım, bilimsel araştırma yöntemini temele almaktadır ve bu yöntem şu aşamaları içermektedir.

1. Bir problem durumunun farkında olma,
2. Mevcut problem hakkında bilgi sahibi olma,
3. Probleme farklı çözüm yolları üretme,
4. Ortaya çıkan çözüm önerilerini deneyerek test etme,
5. Yapılacak uygulama hakkında bilgi toplama,
6. Problemi çözüme kavuşturmak için ortaya çıkan adımları özetleme,
7. Öğrenilenleri uygulamaya koyma.

Problem çözme süreçleri hayatın her alanında birbirinden farklı yöntemler içermezler. Eğitim ve öğretim ortamında karşılaşılan problemlerin çözümü ile günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözüm yolları, birbirlerinden keskin bir şekilde ayrılmazlar. Bazı durumlarda farklılık göstermektedir.

Problem, bireyin karşılaştığı bir engel durumudur. Problemin çözümü için kesin ve net ifadeler kullanmak doğru değildir. Bireylerin, problem durumlarını ne şekilde ifade ederlerse etsinler, içinde bulunulan toplum ve kültürel ortam problem çözümlerinde önemli rol oynamaktadır. Kişiler problem çözme gereksinimi duymaktadırlar.

Problem çözme sürecinde çeşitli model aşamaları uygulanmaktadır. Önemli aşamalar şu şekildedir;

Hedef belirleme: Problem çözme sürecinde mevcut problemi tanımlama, beyin fırtınası uygulama, amaçları belirleme ve veri toplama gibi uygulamalar yapılmalıdır.

Problemi çeşitli şekillerde tanımlamak: Mevcut problemi tanımlayarak gerekli analizlerini yapma durumudur. Bu durumun amacı bireydeki şemaların dışında da çözüm yolu üretmeye çalışmaktır.

Beyin fırtınası yapma: Çeşitli ve farklı fikirler ile problemin çözümüne yönelik tartışma ortamının yaratılması.

İlerlemeyi gözlemleme: Problem durumu ile karşılaşan bireylerin, çözüm için aldıkları mesafeyi gözlemlemeli ve hangi aşamada olduklarını net şekilde ortaya koyması gerekmektedir.

Düzeltilme: Problem çözme sürecinde yapılan hatalar veya eksik kalan noktaların belirlenerek bu eksik noktaları tamamlanmasını sağlama (Chevallier , 2016, s. 216).

3.1.2. Problem Çözme Modelleri

3.1.2.1. John Dewey'in Problem Çözme Modeli

Dewey (1910), eğitim amaçlı olarak kullandığı problem çözme modelini, yansıtımlı düşünce olarak adlandırmıştır. Bir problem durumunda bilimsel sürecin hem tümevarım hem de tümdengelim ile birlikte kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Dewey, düşünce sürecini karmaşık durum ve çözüme bağlanmış durum olarak iki farklı şekilde ele almıştır. Bu iki süreç içerisinde basamaklar vardır. Bu basamaklar, tavsiye, ima, anlama, gerekli veri elde etme, hipotez kurma, çözüme en uygun hipotez geliştirme ve geliştirilen hipotezi uygulamaya koymaktır. (Dewey, 1910).

3.1.2.2. Thorndike'in Davranışçı Deneme-Yanılma Yöntemiyle Problem Çözme Modeli

Davranışçı kuramcıların geliştirmiş oldukları bir öğrenme türüdür. Kuramın önemli araştırmacısı Thorndike, öğrenmenin en temelde deneme-yanılma yöntemi ile gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bireyler problem durumunda birden fazla tepki verirler. Verdikleri tepkileri deneme ve yanılma yoluyla bir çözüme ulaştırır ve problemin çözümünü gerçekleştirmiş olur (Olson, 2005, s. 154).

3.1.2.3. Köhler'in Kavrama Yolu ile Problem Çözme Modeli

Gestalt psikologlarının problem çözme üzerine yaptığı önemli araştırmalar bulunmaktadır. Bir problem durumunda çözümün bir anlık iç görü ve kavrayışla bulunabileceğini belirtirler. Bu şekilde gerçekleştirilen bir öğrenme yolu, bilişsel olarak ilişkilendirme, örgütleme, özetle kavrama yeteneği ile yakından ilgilidir. Bu tür öğrenmelerde bireyin geçmiş yaşantıları, bilgi ve tecrübeleri problemin çözümünde oldukça önemlidir (Kersaint ve Chappell, 2001).

3.1.2.4. Gagne ve Glasser'in Varolan Modellerle Problem Çözme Modeli

Bu yaklaşımın temelinde geçmiş öğrenmeler ve şemalar, yeni bir problem ile karşılaşıldığında çözüme destekleyici veya kolaylaştırıcı bir etki yaptığının savunulduğu bir modeldir. Diğer bir deyişle, önceki öğrenmelerin çözüm yollarının, yeni problemlerin çözümüne direkt olarak etkisinden bahsedilmektedir (Barron, 2000).

3.1.2.5. Guilford'un Yaratıcı Düşünce ile Problem Çözme Modeli

Yaratıcı düşünce, genel olarak değerlendirildiğinde bilişsel yeteneğin hayal gücü boyutunda yer alan çok yönlü düşünce şeklidir. Guilford, “ıraksak düşünce” kavramı üzerine yoğunlaşmaktadır. Alışılmışın dışında yeni bir düşünme, var olan şemaların yerine yeni çözüm yollarının aranmasını isteyen bir anlayış söz konusudur. Bu düşünce sisteminde rutin çözüm ve düşüncelerin dışına çıkılması istenir. Farklı fikirler ve çözüm tekniklerine yer verilir. Herkesin uygulamış olduğu problem çözme yollarının dışında, kişinin kendisine yeni yollar açmasının yaratıcılığı geliştireceğini düşünmektedir (Kasatura, 1998, s. 56).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
GEREÇ VE YÖNTEM

4.1. GENEL PROTOKOL

Çalışma nicel araştırma tekniklerinden karşılaştırma ve ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Karşılaştırma türü tarama modellerinde sınanmak istenen bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulur ve bağımlı değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 1999).

Bu çalışmada uzman görüşlerine dayanılarak demografik bilgi formu meydana getirilmiştir. Araştırmada kullanılacak olan ölçekler belirlenerek, gerekli izinler alınmıştır.

Gerekli izinlerden sonra anket çalışması online ve fiziksel olarak belirlenen ortaöğretim okullarında, gönüllülük esasına bağlı olduğu bildirilip, yapılan anket çalışması hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra katılımcılardan objektif bir şekilde doldurmaları istenmiştir.

Çalışmaya 515 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Veriler IBM SPSS 25.0 programına aktarılmıştır.

4.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Araştırma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı Kütahya İli Merkez ilçesinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmuştur.

Bu çalışmada basit tesadüfi örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Ana kütlenin tümüne ulaşılmasının maliyetli olması ve çoğu durumlarda olanaksız olması nedeniyle ana kütleyi temsilen kısmen küçük bir parçası ele alınarak ana kütle hakkında bilgi sahibi olunabilir; buna örnekleme yöntemi adı verilir. Sağlıklı bir örnekleme yönteminin gerçekleştirilebilmesi için dikkat edilecek iki ön koşul bulunmaktadır: 1) Örneğin evreni temsil yeteneğinin bulunması. 2) Yeterli örnek sayısına ulaşılması. Evren içerisinde seçilen örneğin evrenden herhangi bir sapma birinci koşul için yeterli olabilecektir. İkinci koşulun sağlanabilmesi için ise, gözlemlerle belirlenen bulguların kararlılığı veya genelliği belli güven aralıklarında bulunmalıdır. Tesadüfi örnekleme metodu çok yaygın olarak kullanılan örnek belirleme metodudur. Tesadüfi örnekleme metodunda örnek seçimi olasılıkla belirlenir. Bu yöntemde örneğin seçimi tamamen rastlantısal olarak belirlenir. Tesadüfi (rassal) örnekleme metodunun diğer şekli ise basit tesadüfi örnekleme yöntemidir. Ana kural, evreni oluşturan her örneğin eşit seçilme şansı bulunmasıdır (Seyidoğlu, 2016, s. 41).

4.3. ARAŞTIRMA GRUBU

Çalışma grubunu oluşturan 515 kişi içerisinde yaklaşık üçte ikisi kızlardan (%66,6) oluşmaktadır. Örneklemin %62'si 9. Ve 10. Sınıflarda okumakta; en az katılımın ise 12. Sınıfta okuyan öğrenciler içerisinde olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin yarısından fazlası (%58,1) düzenli olmasa da ders fiziksel etkinliğe katıldıklarını belirtmiştir. Fiziksel etkinliğe katılmadıklarını belirten 65; katıldıklarını belirten ise 151 kişi vardır. Fiziksel etkinlikte bulunanlar içerisinde çoğunluğu 1 yıldan daha az süredir katılım gösterdiklerini belirtmiştir. 1 yıl, 2 yıl veya 3 yıl gibi süre zarfında fiziksel etkinliğe katılan öğrenciler örneklemin yaklaşık %38'ni oluşturmaktadır. 4 yıl ve daha uzun süredir fiziksel etkinlikte bulunan bireyler ise örneklemin %28,5'ini oluşturmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin yaklaşık olarak üçte ikisinin ailelerinin fiziksel etkinlikte bulunmadıkları tespit edilmiştir. Fiziksel etkinlikte bulunan aile sayısı ise nispeten az olduğu görülmektedir. Ailelerin gelir düzeyleri incelendiğinde; 2800-5600 tl arası aylık gelir düzeyi bulunan ailelerin çoğunlukta olduğu görülmüştür (%52,6). Aylık gelir düzeyinin en fazla 2800 tl olduğunu belirten aileler ise nispeten az olduğu görülmektedir (Tablo 4.1).

Tablo 4.1: Betimleyici İstatistiklere İlişkin Bulgular

		Sayı	Yüzdelik
Cinsiyetiniz	Kız	343	66,6%
	Erkek	172	33,4%
Sınıfınız?	9. Sınıf	175	34,0%
	10. Sınıf	146	28,3%
	11. Sınıf	117	22,7%
	12. Sınıf	77	15,0%
Ders dışı fiziksel etkinliklere katılım durumunuz?	Katılmıyorum	65	12,6%
	Düzenli olmasa da katılıyorum	299	58,1%
	Katılıyorum	151	29,3%
Belirttiğiniz fiziksel etkinliğe katılım süreniz?	1 yıldan az	168	32,6%
	1 yıl	72	14,0%
	2 yıl	74	14,4%
	3 yıl	54	10,5%
	4 yıl ve üzeri	147	28,5%
Ailenizde fiziksel etkinlik yapan var mı?	Evet	180	35,0%
	Hayır	335	65,0%
Ailenizin gelir düzeyini seçiniz.	0-2800 tl arası	83	16,1%
	2800-5600 tl arası	271	52,6%
	5600 ve üzeri	161	31,3%

Tablo 4.2: Okudukları Okul ve Katılım Gösterdikleri Spor Dallarına Göre Betimleyici İstatistikler

		Sayı	Yüzde
Okuduğunuz okul	Anadolu lisesi	225	43,7%
	Güzel sanatlar lisesi	1	,2%
	Sosyal bilimler lisesi	97	18,8%
	İmam hatip lisesi	68	13,2%
	Fen lisesi	115	22,3%
	Çok programlı lise	8	1,6%
	Anadolu spor lisesi	0	,0%
	Diğer	1	,2%
Ders dışı zamanlarınızda katılım gösterdiğiniz fiziksel etkinlik (branş) nedir?	Katılmıyorum	39	7,6%
	Basketbol	49	9,5%
	Futbol	56	10,9%
	Yüzme	42	8,2%
	Tenis	30	5,8%
	Cimnastik	1	,2%
	Bisiklet	54	10,5%
	Boks	4	,8%
	Badminton	28	5,4%
	Fitness	33	6,4%
	Doğa yürüyüşü	83	16,1%
	Diğer	96	18,6%

Örneklem içerisinde yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğu Anadolu lisesinde veya fen lisesinde okumaktadır. Okudukları okula göre sıklıklarına göre 3. ve 4. Sırada sırasıyla sosyal bilimler lisesi ve imam hatip lisesi olduğu görülmektedir. Ankette yer almayan başka herhangi bir spor dalıyla ilgilenen öğrenciler diğer spor dallarına kıyasla daha fazladır. Sıklıklarına göre sıralandığında 2. ve 3. Sırada ilgilenilen spor dalının sırasıyla doğa yürüyüşü ve futbol olarak belirlenmiştir.

4.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmaya ait veriler Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri ile Muris (2001) tarafından geliştirilen Öz Yeterlik ölçeği kullanılarak sağlanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile saptanmıştır.

Araştırmada kullanılacak veriler çoğunlukla araştırmanın yönetimi ile ilişkilendirilebilir. Veri araştırmacıyı sonuca götüren bilgi, belge, kayıt ya da istatistiklerdir. Ham bilgi olan veriler bir takım bilimsel yollarla işlenmesi ve raporlanması sonucunda incelenen sorulara cevaplar bulunmaya başlanır. Görüşme, anket, gözlem, örnekleme tekniği ve belgesel kaynaklar veri toplama teknikleridir. Bu tekniklerden sadece belgesel kaynak toplama tekniği araştırmacı tarafından elde

edilmezken, diğer 4 yöntem bizzat araştırmacının kendisi tarafından yürütülmektedir (Seyidoğlu, 2016, s. 38). Bu çalışmanın verilerini elde etmek amacıyla yürütülen anket yöntemi, öğrencilerin öz yeterlilik ve problem çözme becerilerindeki tutumlarını belirlemeye yönelik çeşitli sorulardan meydana gelen araştırma metaryeli olarak kabul edilebilir.

Çalışmanın verilerini sağlayan anket formu 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin cinsiyet, okuduğu okul, sınıf, ders dışı fiziksel etkinliğe katılma durumu, ilgilendiği spor dalı, fiziksel etkinliğe katılım süresi, ailenin fiziksel etkinliğe katılma durumu ve gelir düzeyleri gibi demografik özellikler yer almaktadır.

İkinci bölümde öğrencilerin öze yeterlilik düzeylerini belirlemeye yönelik çocuklar için öz yeterlilik ölçeğini oluşturan 5'li likert tipinde hazırlanmış 21 soru yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise öğrencilerin problem çözme becerilerini belirlemeye yönelik 6'lı likert tipinde hazırlanmış problem çözme envanterini oluşturan 35 soru bulunmaktadır.

4.5. ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Orijinal envanter, Muris (2001) tarafından 12–19 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılmıştır. Öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki Korelasyonlar ölçeğin geneli için .95, alt faktörlerden akademik öz-yeterlik .93, sosyal öz-yeterlik .94 ve duygusal öz-yeterlik .91 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Ölçek 21 madde ve 3 Alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek bir öz bildirim ölçeği olmakla birlikte, verilen cevaplar 5'li Likert tipi [1 (hiç katılmıyorum) 5 (tamamen katılıyorum)] ölçek üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan 2,14,11,4,8,21,19. Maddeler duygusal öz yeterlik alt boyutunu oluşturmaktadır. 6,9,15,20,17,12,3. maddeler akademik öz yeterlik alt boyutunu ve 7,15,18,16,1,3,10. Maddeler sosyal öz yeterlik alt boyutunu oluşturmaktadır.

4.6. PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Heppner ve Peterson tarafından 1982'de geliştirilen Problem Çözme Envanterinin Türkçeye uyarlanması Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Paul Heppner tarafından 1993'te yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan istatistiklere göre ölçek tek faktörlü olduğu

için ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değer .86 olarak bulunmuştur. Maddelerin uygunluk düzeyi için kapsam geçerliği indeksi 0.99 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan 24,27,23,33,19,10,17,13,5,31,28,16,35,9,18,21,6,7. Maddeler problem çözme yeteneğine güven alt boyutunu oluşturmaktadır. 32,25,26,22,34,3,11,8. Maddeler kişisel kontrol alt boyutunu ve 1,4,14,2,15,12. Maddeler yaklaşma-kaçınma alt boyutunu oluşturmaktadır.

4.7. İSTATİSTİKSEL ANALİZ

Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS 26.0 programıyla çözümlenmiştir. Öncelikle ölçekler açıklayıcı faktör analizi yöntemine tabii tutulmuş ve iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin dağılımlarına basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak, ilgili literatürün öngördüğü şekilde karar verilmiştir. Araştırma da hipotez testleri olarak 95% güven aralığında bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi testi, Pearson Korelasyon ve Durbin Watson Regresyon testi kullanılmıştır ($\alpha < .05$).



BEŞİNCİ BÖLÜM
BULGULAR

5.1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR

5.1.1. Öz Yeterlik Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör analizinin uygulanmasında öncelikle veri setinin faktör analizi için uygunluğu araştırılmalıdır. Bu amaçla KMO ve Barlett küresellik testine başvurulmuştur.

Tablo 5.1: Öz Yeterlilik Ölçeği İçin KMO ve Barlett Küresellik Testi

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Ölçütü		,876
Bartlett Küresellik Testi	Approx. Chi-Square	3189,191
	Serbestlik Derecesi	171
	Anlamlılık Değeri	,000

KMO testinin 0,70'den büyük olması örneklem yeterliliğinin iyi olduğunu göstermektedir. Barlett küresellik testi anlamlılık düzeyine göre ($p=0.000>0.05$) veri seti faktör analizi için uygundur.

Faktör analizi uygulanırken değişken sayısının azaltılması, özetleme ve yorumlama kolaylığı sağlanması açısından temel bileşenler yöntemine başvurulmuştur.

Tablo 5.2: Öz Yeterlilik Ölçeği İçin Toplam Açıklanan Varyans Tablosu

Bileşenler	İlk özdeğer			Kare yüklerin toplamı		
	Toplam	Varyansın yüzdesi	Kümülatif yüzde	Toplam	Varyansın yüzdesi	Kümülatif yüzde
Duygusal öz yeterlilik	5,829	27,756	27,756	5,829	27,756	27,756
Akademik öz yeterlilik	2,184	10,402	38,158	2,184	10,402	38,158
Sosyal öz yeterlilik	1,585	7,546	45,703	1,585	7,546	45,703

Ölçeğin ilk üç boyutu toplam değişimin %45.703'ünü açıklamaktadır. Faktör yükleri matrisi elde edilirken faktörlerin birbirleri ile ilişkili olabileceği kanısı ile direct oblimin yöntemine başvurulmuştur. 0.40'den büyük faktör yüküne sahip maddeler önemli maddeler olarak kabul edilmiştir. 0.40'dan daha az faktör yüküne sahip madde bulunmamaktadır.

Tablo 5.3: Öz Yeterlilik Ölçeği İçin Faktör Yükleri Matrisi

	Bileşenler		
	Duygusal öz yeterlilik	Akademik öz yeterlilik	Sosyal öz yeterlilik
2. olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	,737		
14. Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?	,695		
11. Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?	,667		
4. Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	,605		
8. Sinirlerinize ne kadar iyi hakim olabilirsiniz?	,596		
21. Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız?	,563		
19. Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız?	,559		
6. Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?		,754	
9. Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarabilirsiniz?		,746	
15. Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz?		,682	
20. Herhangi bir sınav geçme konusunda ne kadar başarılısınız?		,648	
17. Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?		,641	
12. Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?		,607	
3. Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?		,528	
7. Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?			,747
5. Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?			,743
18. Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürebilme konusunda ne kadar başarılısınız?			,600
16. Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?			,593
1. Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?			,500
13. Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığınız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz?			,469
10. Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz?			,414

Elde edilen 3 faktör ise literatürden ve içerdikleri maddelerden yola çıkılarak isimlendirilmiştir. Elde edilen boyutlar; duygusal öz yeterlilik, akademik öz yeterlilik ve sosyal öz yeterlilik.

Faktör analizi güvenilirlik veya geçerlilik hakkında bir endeks sağlamamaktadır. Faktör analizi güvenilirliğin araştırılması gereken boyutları ortaya koymaktadır. Dolayısıyla elde edilen boyutların güvenilirlikleri de test edilmelidir. Bu amaç doğrultusunda cronbach alpha katsayısı elde edilmiştir. Güvenilirlik katsayısı olarak kabul edilen cronbach alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değer alır. 0.5-0.6 arasında yer alan katsayılar düşük güvenilirliği, 0.6-0.7 kabul edilebilir derecede güvenilirliği, 0.7-0.9 arası katsayılar ise iyi derecede güvenilirliği göstermektedir (Astar ve Güriş, 2015: 283).

Tablo 5.4: Öz Yeterlilik Alt Boyutları İçin Cronbach Alpha Katsayısı

Boyutlar	Cronbach alpha	Madde sayısı
Duygusal öz yeterlilik	0.795	7
Akademik öz yeterlilik	0.812	7
Sosyal öz yeterlilik	0.722	5

Cronbach alpha katsayılarının 0.7'den büyük olması her üç alt boyutunda iyi derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

5.1.2. Problem Çözme Becerileri Envanterine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Veri setinin faktör analizi için uygunluğunun test edilmesi amacıyla KMO ve Barlett küresellik testi uygulanmıştır.

Tablo 5.5: Problem Çözme Envanteri İçin KMO ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem yeterliliği ölçütü		,919
Bartlett küresellik testi	Approx. Chi-Square	7178,977
	df	496
	Sig.	,000

KMO değerinin 0.70'den büyük olması ve ki-kare istatistiğine dayanana barlett küresellik testinin anlamlılık düzeyinin 0.05'den küçük olması örneklemin faktör çıkarmak için uygun olduğunu göstermektedir. faktör analizi uygulanırken temel bileşenler yöntemine başvurulmuştur.

Tablo 5.6: Problem Çözme Becerileri Envanteri İçin Toplam Açıklanan Varyans Tablosu

Bileşenler	İlk özdeğer			Kare yüklerinin toplamı		
	Toplam	Varyansın yüzdesi	Kümülatif yüzde	Toplam	Varyansın yüzdesi	Kümülatif yüzde
Problem çözme yeteneğine güven	9,120	28,499	28,499	9,120	28,499	28,499
Kişisel kontrol	3,715	11,610	40,109	3,715	11,610	40,109
Yaklaşma-kaçınma	2,402	7,506	47,616	2,402	7,506	47,616

Faktör yükleri matrisi elde edilirken 0.40'dan daha az faktör yüküne sahip maddeler boyutların gücünü azaltabileceği ve yapıyla ilişkisiz maddeler kabul edilerek analiz dışında tutulmuştur. Analize dahil edilmeyen maddeler; “20. Küçük ya da büyük olsun, bir sorunu düşünürken aklıma pek fazla seçenek gelmez.”, “30. Bir sorunla karşılaştığım zaman, çevremdeki dış etkenlerin bu soruna ne gibi katkıları olduğunu nadiren düşünürüm.”

Tablo 5.7: Problem Çözme Envanteri İçin Faktör Yükleri Matrisi

	Bileşenler		
	Problem çözme yeteneğine güven	Kişisel kontrol	Yaklaşma-kaçınma
24. değişik bir durumla karşılaşsam da ortaya çıkabilecek sorunları halledeceğimden eminim.	,798		
27. Yeni ve zor sorunları çözme yeteneğime güvenirim.	,787		
23. Yeterli çaba gösterdiğimde ve zamanım olduğunda karşılaştığım bütün sorunları çözebileceğime inanırım.	,759		
33. Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuç ile gerçekleşen sonuç genellikle aynı olur.	,746		
19. Bir sorunu çözmek için plan yaptığımda, bu planın işe yarayacağından oldukça emin olurum.	,742		
10. başlangıçta çözümü mümkün gibi görünmese bile pek çok sorunu çözebilme yeteneğim vardır.	,739		
17. Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuç ile gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır.	,695		
13. Bir sorunu çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum.	,673		
5. Genellikle sorunlarımı çözebilmek için yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim.	,671		
31. Bir sorunla karşılaştığım zaman, genellikle yaptığım ilk şey, ilgili bilgileri toplamak ve gözden geçirmek.	,617		
28. Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yol kullanırım.	,617		
16. Bir sorunla karşılaştığım zaman, ondan sonraki adımın ne olacağına karar vermeden önce üzerinde düşünürüm.	,603		

Tablo 5.7: (devam) Problem Çözme Envanteri İçin Faktör Yükleri Matrisi

	Bileşenler		
	Problem çözme yeteneğine güven	Kişisel kontrol	Yaklaşma-kaçınma
35. Bir sorun olduğunu fark ettiğimde, yaptığım ilk şeylerden birisi, sorunun ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	,588		
9. Bir sorun aklımı karıştırdığında, belirsiz düşünce ve duygularım üzerine düşünerek bunları somut bir şekilde açıklığa kavuştururum.	,563		
18. Bir karar verirken, seçenekleri karşılaştırmam ve her birinin diğerine göre sonuçlarını tartarım.	,542		
21. Belli bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım.	,525		
6. Bir sorunu çözmek belli bir yol izledikten sonra, ortaya çıkan sonuç ile beklediğim sonucu karşılaştırmam.	,483		
7. Bir sorunum olduğunda, sorunu çözmek için çeşitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm.	,421		
32. Bazen duygusal bakımdan o kadar karmaşık bir hale gelirim ki belli bir sorunu çözmeme yarayacak seçenekleri göremem.		,719	
25. Bir sorunu çözmek için uğraşırken, bazen körü körüne dolandığımı asıl konuya bir türlü ulaşamadığımı hissederim.		,686	
26. Bir sorunla karşılaştığımda ani kararlar veririm ve sonra yaptığımdan pişman olurum.		,580	
22. Bir sorunu çözmeye çalışırken, sıklıkla başvurduğum bir yol, geçmişteki benzer sorunları düşünmektir.		,545	
34. Bir sorunla karşılaştığımda, bunu çözebileceğimden pek emin olamam.		,525	
3. Bir sorunun çözmede ilk çabalarımı başarılı olmazsa, sorunumla başa çıkma yeteneğimden kuşkulandırmaya başlarım.		,488	
11. karşılaştığım sorunların çoğunun çözümü bana zor gelir.		,466	
8. Bir sorunla karşılaştığımda bu durumla ilgili olarak neler olup bittiğini anlamak için, sürekli olarak duygularımın ne olduğunu anlamaya çalışırım.		,463	
1. Bir sorunun çözümünde başarısızlığa uğradığımda, neden böyle sonuçlandığını düşünmem.			,774
4. Bir sorunu çözdükten sonra neyin doğru, neyin yanlış gittiğini düşünmem.			,724
14. Küçük ya da büyük olsun sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, her şeyi oluruna bırakırım.			,717
2. Karmaşık bir sorunla karşılaştığım zaman, sorunun ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri toplamak için bir strateji geliştirmeye zaman ayırmam			,691
15. bir soruna çözüm yolları düşünürken, tek tek her seçeneğin başarılı olma şansını göz önüne alarak değerlendirme yapmam.			,616

Tablo 5.7: (devam) Problem Çözme Envanteri İçin Faktör Yükleri Matrisi

	Bileşenler		
	Problem çözme yeteneğine güven	Kişisel kontrol	Yaklaşma-kaçınma
12. Bir sorunla karşılaştığımda sorunu çözmek için, aklıma gelen ilk şeyi yapma eğilimindeyimdir.			,400

Faktör analizi sonucunda elde edilen “problem çözme yeteneğine güven”, “kişisel kontrol” ve “yaklaşma kaçınma” alt boyutlarının güvenilirliklerinin sınanması için cronbach alpha katsayıları elde edilmiştir.

Tablo 5.8: Problem Çözme Becerileri Alt Boyutları İçin Cronbach Alpha Katsayı Sonuçları

Boyutlar	Cronbach alpha katsayıları	Madde sayısı
Problem çözme yeteneğine güven	0.926	18
Kişisel kontrol	0.740	8
Yaklaşma-kaçınma	0.760	6

Problem çözme becerileri içerisinde yer alan her üç boyutta da görülen 0.70’den yüksek cronbach alpha katsayıları boyutların güvenilirliğinin iyi olduğunu göstermektedir.

5.1.3. Tanımlayıcı İstatistiklere İlişkin Bulgular

Hipotez testlerinin yürütülmesinde parametrik veya nonparametrik testlere başvurulması parametrik test varsayımlarının sağlanmasına bağlıdır. Güvenilirlik ve geçerliliği test edilmiş ölçüm araçlarıyla araştırma hipotezlerinin sağlıklı bir şekilde test edilmesi parametrik verilerin normal dağılım özelliği göstermesine bağlıdır. Birim sayısının 50’den büyük örneklerde çarpıklık ve basıklık katsayıları normal dağılım sınaması için başvuru yöntemleri arasındadır. Basıklık ve çarpıklık değerinin yüksek veya düşük olmasına bağlı olarak normal dağılıma yakınlık veya uzaklıktan söz edilebilir.

Tablo 5.9: Betimleyici İstatistikler

	Ortalama	Maksimum	Minimum	Standart sapma	Skewness (çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Problem çözme yeteneğine güven	2,71	6	1	0,95	0,947	1,283
Kişisel kontrol	3,24	6	1	0,93	0,230	0,170
Yaklaşma-kaçınma	4,35	6	1	1,06	-,706	0,111
Duygusal öz yeterlilik	3,05	5	1	0,85	-,053	-,670
Akademik öz yeterlilik	3,22	5	1	0,78	-,123	-,441
Sosyal öz yeterlilik	3,40	5	1	0,72	-,330	,070

Problem çözme ölçeğinden alınan 50 ve altı toplam puan düşük, 50-61 arası orta, 61 ve üstü toplam ise yüksek olarak problem çözme becerileri olarak belirlenmiştir (Polat, 2008, s50). Bu durumda problem çözme becerileri içerisinde yer alan her üç alt boyutta da yüksek beceri düzeylerine sahip oldukları söylenebilir. Öz yeterlilik ölçeği içerisinde yer alan her üç boyutta da görülen 3 üzeri ortalama puanlar öğrenciler öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

5.1.4. Katılımcıların Ders Dışı Fiziksel Etkinliğe Katılım Durumlarına Göre Öz Yeterliliklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi

H₁: Ders dışı fiziksel etkinliğe katılan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlilik düzeyleri problem çözme becerileri üzerinde pozitif bir şekilde etkilidir.

Ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumunun öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin problem çözme becerileri üzerinde doğrudan etkisi yoktur. Problem çözme envanteri içerisinde yer alan problem çözme yeteneğine güven boyutu üzerinde akademik öz yeterlilik ve sosyal öz yeterlilik boyutlarının anlamlı ve pozitif bir etkisi tespit edilmiştir. Ancak problem çözme becerilerine güven üzerinde duygusal öz yeterlilik düzeyinin anlamlı bir etkisi belirlenememiştir.

Problem çözme envanteri kişisel kontrol alt boyutu üzerinde duygusal öz yeterlilik, akademik öz yeterlilik ve sosyal öz yeterlilik boyutlarının anlamlı ve pozitif bir etkisi vardır.

Problem çözme envanteri yaklaşma-kaçınma alt boyutu üzerinde öz yeterlilik ölçeği içerisinde yalnızca akademik öz yeterlilik düzeyinin anlamlı ve pozitif bir etkisi

tespit edilmiştir. Buna rağmen yaklaşma-kaçınma davranışı üzerinde duygusal öz yeterlilik ve sosyal öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı bir etkisi tespit edilememiştir.

5.1.5. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Öz Yeterlik Düzeyleri

H₂: orta öğretim öğrencilerinin öz yeterlilik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 5.10: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre T Testi Sonuçları

	Cinsiyetiniz	Standart		t	p
		Sayı	Ortalama sapma		
Duygusal öz yeterlilik	kız	343	2,8867	-6,544	0,000
	erkek	172	3,3870		
Akademik öz yeterlilik	kız	343	3,2441	1,187	0,236
	erkek	172	3,1578		
Sosyal öz yeterlilik	kız	343	3,3444	-2,307	0,021
	erkek	172	3,5000		

T testi sonuçlarından elde edilen bulgulara göre öğrencilerin duygusal öz yeterlilik düzeyleri kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir ($t=-6.544$; $p=0,000$). Ortalama değerlerine göre erkek öğrencilerin duygusal öz yeterlilik düzeyleri kız öğrencilerin duygusal öz yeterlilik düzeylerinden daha yüksektir. Ortalama değerlerine göre erkek öğrencilerin Kız ve erkek öğrenciler arasında akademik öz yeterlilik düzeylerinde önemli farklılıklara rastlanmamıştır ($t=1.187$; $p=0.236$). Öğrencilerin sosyal öz yeterlilik düzeyleri kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($t=-2.307$; $p=0.021$). Erkek öğrencilerin sosyal öz yeterlilik düzeyleri kız öğrencilerin sosyal öz yeterlilik düzeylerinden daha yüksektir (Tablo 5.10).

5.1.6. Katılımcıların Okudukları Okula Göre Öz Yeterlik Düzeyleri

H₃: orta öğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri okudukları okula göre farklılık göstermektedir.

Tablo 5.11: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Okudukları Okula Göre Anova Testi Sonuçları

		Sayı	ortalama	Standart sapma	f	p	Anlamlı fark
Duygusal öz yeterlilik	Anadolu lisesi	225	2,9257	,81352	6,874	0,000	Fen lisesi ile Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, imam hatip lisesi, çok programlı lise arasında
	Güzel sanatlar lisesi	1	3,7143	.			
	Sosyal bilimler lisesi	97	3,0560	,86518			
	İmam hatip lisesi	68	2,8487	,88988			
	Fen lisesi	115	3,4534	,74909			
	Çok programlı lise	8	2,5000	1,00726			
	Diğer	1	3,4286	.			
	Total	515	3,0538	,85093			
Akademik öz yeterlilik	Anadolu lisesi	225	3,1841	,81375	1,478	0,184	
	Güzel sanatlar lisesi	1	4,2857	.			
	Sosyal bilimler lisesi	97	3,1355	,72941			
	İmam hatip lisesi	68	3,2269	,73767			
	Fen lisesi	115	3,3540	,76962			
	Çok programlı lise	8	2,8393	,61297			
	Diğer	1	3,1429	.			
	Total	515	3,2153	,77831			
Sosyal öz yeterlilik	Anadolu lisesi	225	3,2933	,72601	3,683	0,001	Fen lisesi ile Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, imam hatip lisesi, çok programlı lise arasında
	Güzel sanatlar lisesi	1	3,7143	.			
	Sosyal bilimler lisesi	97	3,4138	,75747			
	İmam hatip lisesi	68	3,3424	,74339			
	Fen lisesi	115	3,6373	,60470			
	Çok programlı lise	8	2,9643	,98309			
	Diğer	1	4,0000	.			
	Total	515	3,3964	,72460			

Anova testi sonuçlarına göre; öğrencilerin duygusal öz yeterlilik düzeyleri okudukları okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($f=6,874$; $p=0,000$). Öğrencilerin akademik öz yeterlilikleri okudukları okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($f=1.478$; $p=0.184$). Öğrencilerin sosyal öz yeterlilik düzeyleri okudukları okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($f=3.683$; $p=0.001$). Varyansların eşit dağılım göstermesi sebebiyle başvurulan LSD post hoc testine göre bu farklılıklar fen lisesinde okuyan öğrenciler ile Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, imam hatip lisesi veya çok programlı lisede okuyan öğrenciler arasında görülmektedir. Güzel sanatlar lisesinde ve başka herhangi bir lisede okuyan öğrenciler yetersiz gözlem sebebiyle post hoc testlerine dahil edilmemiştir. Fen lisesinde okuyan öğrencilerin duygusal öz yeterlilikleri ve sosyal öz yeterlilikleri diğer liselerde okuyan öğrencilerden daha yüksektir (Tablo 5.11).

5.1.7. Katılımcıların Okudukları Sınıfa Göre Öz Yeterlik Düzeyleri

H₄: orta öğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri okudukları sınıfa göre farklılık göstermektedir.

Tablo 5.12: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Okudukları Sınıfa Göre Anova Testi Sonuçları

		Sayı	Ortalama	Standart sapma	f	p	Anlamlı fark
Duygusal öz yeterlilik	9. sınıf	174	2,9901	,88031	0,914	0,434	Yok
	10. sınıf	146	3,0235	,82638			
	11. sınıf	116	3,1441	,79539			
	12. sınıf	77	3,1058	,91602			
	Toplam	513	3,0518	,85193			
Akademik öz yeterlilik	9. sınıf	174	3,3038	,77254	1,341	0,260	Yok
	10. sınıf	146	3,1996	,79024			
	11. sınıf	116	3,1453	,79260			
	12. sınıf	77	3,1373	,74102			
	Toplam	513	3,2133	,77838			
Sosyal öz yeterlilik	9. sınıf	174	3,4056	,73868	0,141	0,936	yok
	10. sınıf	146	3,3826	,77322			
	11. sınıf	116	3,4187	,66919			
	12. sınıf	77	3,3562	,69393			
	Toplam	513	3,3946	,72539			

Öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin okudukları sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkları tespiti için uygulanan anova testi sonuçları tablo 5.14’de verilmiştir. anova testi sonuçlarına göre; öğrencilerin duygusal öz yeterlilik düzeyleri okudukları sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($f=0.914$; $p=0.434$). Öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeyleri okudukları okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($f=1.341$; $p=0.260$). Farklı sınıflar arasında öğrencilerin sosyal öz yeterlilik düzeylerinde farklılıklar gözlemlenememiştir ($f=0.141$; $p=0.936$).

5.1.8. Katılımcıların Ders Dışı Fiziksel Etkinliğe Katılım Durumlarına Göre Öz Yeterlik Düzeyleri

H₅: orta öğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre farklılık göstermektedir.

Tablo 5.13: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Ders Dışı Fiziksel Etkinliğe Katılım Durumlarına Göre Anova Testi Sonuçları

		Sayı	Ortalama	Standart sapma	f	p	Anlamlı fark
Duygusal öz yeterlilik	Katılmıyorum	64	2,7902	,88099	5,251	0,006	Katılmıyorum ile düzenli olmasa da katılıyorum, katılıyorum
	Düzenli olmasa da katılıyorum	299	3,0363	,84826			
	Katılıyorum	150	3,1943	,82245			
	Toplam	513	3,0518	,85193			
Akademik öz yeterlilik	Katılmıyorum	64	3,0357	,85941	3,860	0,022	Katılmıyorum ile düzenli olmasa da katılıyorum
	Düzenli olmasa da katılıyorum	299	3,2895	,77330			
	Katılıyorum	150	3,1371	,73664			
	Toplam	513	3,2133	,77838			
Sosyal öz yeterlilik	Katılmıyorum	64	3,0826	,82432	7,657	0,001	Katılmıyorum ile düzenli olmasa da katılıyorum, katılıyorum
	Düzenli olmasa da katılıyorum	299	3,4104	,67703			
	Katılıyorum	150	3,4962	,74253			
	Toplam	513	3,3946	,72539			

Anova testinden elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin duygusal öz yeterlilik düzeyleri ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($f=5.251$; $p=0,006$). LSD post hoc testine göre Bu farklılıklar ders dışı fiziksel etkinliğe katılmayan öğrenciler ile ders dışı fiziksel etkinliğe düzenli veya düzensiz olarak katılan öğrenciler arasında görülmektedir. Ders dışı fiziksel etkinliğe katılmayan öğrencilerin duygusal öz yeterlilik düzeyleri fiziksel etkinliğe katılan öğrencilere kıyasla daha düşüktür. Öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeyi ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($f=3.860$; $p=0.022$). LSD post hoc testine göre bu farklılıklar ders dışı fiziksel etkinliğe katılmayan öğrenciler ile düzenli olmasa da fiziksel etkinliğe katılan öğrenciler arasında görülmektedir. Ortalama değerlerine göre; ders dışı fiziksel etkinliğe katılmayan öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeyleri düzenli olmasa da fiziksel etkinliğe katılan öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeylerinden düşüktür. Öğrencilerin sosyal öz yeterlilik düzeyleri ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre istatistiksel olarak önemli farklılıklar göstermektedir ($f=7.657$; $p=0.001$). LSD post hoc testine göre bu farklılıklar ders dışı fiziksel etkinliğe katılmayan öğrenciler ile fiziksel etkinliğe düzenli veya düzensiz olarak katılan öğrenciler arasında görülmektedir. Ders dışı fiziksel etkinliğe katılmayan öğrencilerin sosyal öz yeterlilik düzeyleri diğer öğrencilere kıyasla daha düşüktür.

5.1.9. Katılımcıların Katıldıkları Spor Dallarına Göre Öz Yeterlik Düzeyleri

H₀: orta öğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri katıldıkları spor dallarına göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.14: Öğrencilerin Öz Yeterliliklerinin Katıldıkları Spor Dallarına Göre Anova Testi Sonuçları

		Sayı	Ortalama	Standart sapma	f	p	Anlamlı fark
Duygusal öz yeterlilik	Katılmıyorum	38	2,9474	,96857	1,451	0,155	Yok
	Basketbol	48	3,1190	,88962			
	Futbol	56	3,2526	,71402			
	Yüzme	42	3,2925	,92741			
	Tenis	30	3,0476	,72099			
	Bisiklet	54	3,0106	,89832			
	Boks	4	2,7500	,55174			
	Badminton	28	3,0459	,79592			
	Fitnes	33	3,1472	,95397			
	Doğa yürüyüşü	83	2,8227	,83615			
	Diğer	96	3,0372	,81744			
	Toplam	512	3,0511	,85260			
Akademik öz yeterlilik	Katılmıyorum	38	2,9511	,86053	1,733	0,071	Yok
	Basketbol	48	3,0089	,61844			
	Futbol	56	3,4413	,81738			
	Yüzme	42	3,3435	,67233			
	Tenis	30	3,1476	,86976			
	Bisiklet	54	3,2593	,76809			
	Boks	4	2,7143	,61721			
	Badminton	28	3,2500	,80777			
	Fitnes	33	3,1255	,82202			
	Doğa yürüyüşü	83	3,1962	,87146			
	Diğer	96	3,2887	,66877			
	Toplam	512	3,2151	,77806			
Sosyal öz yeterlilik	Katılmıyorum	38	3,1165	,71841	3,088	0,001	Doğa yürüyüşü ile basketbol, futbol, yüzme, bisiklet arasında
	Basketbol	48	3,5804	,62263			
	Futbol	56	3,5816	,74647			
	Yüzme	42	3,5612	,54958			
	Tenis	30	3,4048	,73140			
	Bisiklet	54	3,5714	,67919			
	Boks	4	3,1429	,64944			
	Badminton	28	3,3418	,71623			
	Fitnes	33	3,4675	,70915			
	Doğa yürüyüşü	83	3,1360	,88032			
	Diğer	96	3,3527	,63819			
	Toplam	512	3,3948	,72608			

Öğrencilerin duygusal öz yeterlilik düzeyleri ilgilendikleri spor dallarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($f=1.451$; $p=0.155$). Öğrencilerin akademik öz yeterlilikleri ilgilendikleri spor dallarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($f=1.733$; $p=0.071$). Öğrencilerin sosyal öz yeterlilik düzeyleri ilgilendikleri spor dallarına göre istatistiksel olarak anlamlı

farklılıklar göstermektedir ($f=3.088$; $p=0.001$). LSD post hoc testine göre bu farklılıklar doğa yürüyüşü yapan öğrenciler ile basketbol, futbol, yüzme ve bisiklet gibi spor dallarıyla uğraşan öğrenciler arasında görülmektedir. Ortalama değerlerine göre doğa yürüyüşü yapan öğrencilerde diğer spor dallarıyla ilgilenen öğrencilere kıyasla daha düşük sosyal öz yeterlilik düzeylerine rastlanmaktadır (Tablo 5.14).

5.1.10. Katılımcıların Fiziksel Etkinliğe Katılım Süresine Göre Öz Yeterlilik Düzeyleri

H₇: orta öğretim öğrencilerinin öz yeterlilik düzeyleri fiziksel etkinliğe katılım süresine bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Tablo 5.15: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Fiziksel Etkinliğe Katılım Sürelerine Göre Anova Testi Sonuçları

		Sayı	Ortalama	Standart sapma	f	p	Anlamlı fark
Duygusal öz yeterlilik	1 yıldan az	167	2,8922	,84986	2,730	0,029	1 yıldan az ile 3 yıl, 4 yıl ve üzeri arasında
	1 yıl	72	3,1508	,87273			
	2 yıl	73	3,0020	,83554			
	3 yıl	53	3,2022	,79116			
	4 yıl ve üzeri	147	3,1526	,85545			
	Toplam	512	3,0511	,85260			
Akademik öz yeterlilik	1 yıldan az	167	3,1583	,80493	0,796	0,528	
	1 yıl	72	3,3452	,84999			
	2 yıl	73	3,2564	,70589			
	3 yıl	53	3,1914	,82777			
	4 yıl ve üzeri	147	3,2041	,72651			
	Toplam	512	3,2151	,77806			
Sosyal öz yeterlilik	1 yıldan az	167	3,1856	,75618	6,837	0,000	1 yıldan az ile 1 yıl, 3 yıl, 4 yıl ve üzeri arasında
	1 yıl	72	3,5655	,69011			
	2 yıl	73	3,3386	,65487			
	3 yıl	53	3,4394	,75064			
	4 yıl ve üzeri	147	3,5607	,67589			
	Toplam	512	3,3948	,72608			

Anova testinden elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin duygusal öz yeterlilik düzeyleri fiziksel etkinliğe katılım sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($f=2.730$; $p=0.029$). LSD post hoc testlerine göre bu farklılıklar 1 yıldan az spor yapan öğrenciler ile 3 yıl veya daha uzun süredir spor yapan öğrenciler arasında görülmektedir. Ortalama değerlerine göre 1 yıldan spor yapan öğrenciler arasında diğer öğrencilere kıyasla daha düşük duygusal öz yeterlilik düzeylerine rastlanmıştır. Öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeyleri fiziksel aktivitede bulunma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($f=0.796$; $p=0.528$). Buna karşılık, öğrencilerin sosyal öz yeterlilik düzeyleri fiziksel aktivitede bulunma sürelerine

göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir($f=6.837$; $p=0.000$). Bu farklılıklar 1 yıldan az süredir fiziksel aktivitede bulunan öğrenciler ile 1 yıl, 3 yıl, ve daha fazla sürede fiziksel aktivitede bulunan öğrenciler arasında görülmektedir. 1 yıldan daha az sürede fiziksel aktivitede bulunan öğrencilerde nispeten daha düşük sosyal öz yeterlilik düzeylerine rastlanmıştır.

Öğrencilerin fiziksel aktivitede bulunma sürelerine bağlı olarak öğrencilerin duygusal öz yeterlilik ve sosyal öz yeterlilik düzeyleri farklılık göstermektedir. Fiziksel aktivitede bulunma süreleri arttıkça duygusal ve sosyal öz yeterlilik düzeylerinde de artışlar görülecektir (Tablo 5.15).

5.1.11. Katılımcıların Ailelerinin Fiziksel Etkinliğe Katılım Durumlarına Göre Öz Yeterlilik Düzeyleri

H₈: orta öğretim öğrencilerinin öz yeterlilik düzeyleri ailenin fiziksel etkinliğe katılım durumuna göre farklılık göstermektedir.

Tablo 5.16: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Ailenin Fiziksel Aktivitede Bulunma Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Ailenizde fiziksel etkinlik yapan var mı?		Sayı	Ortalama	Standart sapma	T	P
Duygusal öz yeterlilik	Evet	179	3,2099	,78674	3,117	0,002
	Hayır	333	2,9657	,87527		
Akademik öz yeterlilik	Evet	179	3,1868	,72164	-,625	0,532
	Hayır	333	3,2304	,80740		
Sosyal öz yeterlilik	Evet	179	3,4773	,70688	0,803	0,060
	Hayır	333	3,3505	,73342		

Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre; öğrencilerin duygusal öz yeterlilik düzeyleri ailenin fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir($t=3.117$; $p=0.002$). Fiziksel etkinlikte bulunmaya ailedeki çocuklarda nispeten daha düşük duygusal öz yeterlilik düzeylerine rastlanmıştır. Öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeyleri ailenin fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($t=-,605$; $p=0.532$). Öğrencilerin sosyal öz yeterlilik düzeyleri ailenin fiziksel etkinlikte bulunma durumuna göre istatistiksel olarak($t=1.888$; $p=0.060$) anlamlı farklılıklar göstermemektedir (Tablo 5.16).

5.1.12. Katılımcıların Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Öz Yeterlilik Düzeyleri

H₉: orta öğretim öğrencilerinin öz yeterlilik düzeyleri aile gelir düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Tablo 5.17: Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları

		Sayı	Ortalama	Standart sapma	f	P	Anlamlı fark
Duygusal öz yeterlilik	0-2800 TL arası	83	2,9122	,87747	3,012	0,050	0-2800 TL ile 5600 tl ve üzeri
	2800-5600 tl arası	270	3,0201	,83992			
	5600 ve üzeri	159	3,1761	,85021			
	Toplam	512	3,0511	,85260			
Akademik öz yeterlilik	0-2800 TL arası	83	3,2220	,81495	0,004	0,996	Yok
	2800-5600 tl arası	270	3,2132	,77229			
	5600 ve üzeri	159	3,2147	,77314			
	Toplam	512	3,2151	,77806			
Sosyal öz yeterlilik	0-2800 TL arası	83	3,0792	,77326	10,547	0,000	0-2800 TL ile 2800-5600 ve 5600 tl ve üzeri
	2800-5600 tl arası	270	3,4217	,68785			
	5600 ve üzeri	159	3,5139	,72204			
	Toplam	512	3,3948	,72608			

Anova testi sonuçlarına göre ailelerin aylık gelir düzeylerine bağlı olarak öğrencilerin duygusal öz yeterlilik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($f=3,012$; $p=0.050$). Bu farklılıklar 0-2800 TL aylık geliri bulunan ailelerdeki çocuklar ile 5600 TL ve üzeri aylık geliri bulunan öğrenciler arasında görülmektedir. 5600 TL ve üzeri aylık gelire sahip olan ailelerdeki çocukların daha yüksek duygusal öz yeterlilik düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeylerinde ailelerin aylık gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenememiştir ($f=0,004$; $p=0,996$). Öğrencilerin sosyal öz yeterlilik düzeyleri ise ailelerin aylık gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($f=10.547$; $p=0.000$). LSD post hoc testine göre bu farklılıklar 2800 TL'den daha geliri ailelerin çocukları ile 2800 TL'den daha yüksek gelire sahip ailelerin çocukları arasında görülmektedir. 2800 TL'den daha az aylık gelire sahip ailelerin çocuklarında nispeten daha düşük sosyal öz yeterlilik düzeylerine rastlanmıştır (tablo 5.19).

5.1.13. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerileri

H₁₀: orta öğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 5.18: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyetiniz	Sayı	Ortalama	Standart sapma	t	p
Problem çözme yeteneğine güven	Kız	343	2,6739	,87078	-1,262	0,208
	Erkek	172	2,7940	1,08488		
Kişisel kontrol	Kız	343	3,1195	,88812	-4,255	0,000
	Erkek	172	3,4847	,97672		
Yaklaşma kaçınma	Kız	343	4,3882	1,03707	1,168	0,243
	Erkek	172	4,2723	1,11140		

Tablo 5.18’de öğrencilerin problem çözme alt boyut ortalama puanlarının kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; problem çözme yeteneğine güven alt boyutu ortalama puanları kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=-1,262$; $p=0,208$). Yaklaşma kaçınma ortalama puanları kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=1,168$; $p=0,243$). Buna karşılık öğrencilerin kişisel kontrol ortalama puanları kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($t=-4,255$; $p=0,000$). Erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla kişisel kontrol ortalama puanları daha yüksektir.

5.1.14. Katılımcıların Okudukları Okula Göre Problem Çözme Becerileri

H_{11} : orta öğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri okudukları okula göre farklılık göstermektedir.

Tablo 5.19: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Okudukları Okula Göre Anova Testi Sonuçları

		Sayı	Ortalama	Standart sapma	F	P	Anlamlı fark
Problem çözme yeteneğine güven	Anadolu lisesi	225	2,8012	1,07689	0,937	0,468	Yok
	Güzel sanatlar lisesi	1	2,1875	.			
	Sosyal bilimler lisesi	97	2,6546	,87574			
	İmam hatip lisesi	68	2,7498	,79556			
	Fen lisesi	115	2,5724	,79990			
	Çok programlı lise	8	2,8375	1,09809			
	Diğer	1	2,2500	.			
	Toplam	515	2,7140	,94831			
Kişisel kontrol	Anadolu lisesi	225	3,3211	1,03796	1,555	0,158	Yok
	Güzel sanatlar lisesi	1	4,7500	.			
	Sosyal bilimler lisesi	97	3,0928	,72153			
	İmam hatip lisesi	68	3,2463	,86305			
	Fen lisesi	115	3,2076	,87982			
	Çok programlı lise	8	2,9219	1,23190			
	Diğer	1	4,3750	.			
	Toplam	515	3,2415	,93377			
Yaklaşma-kaçınma	Anadolu lisesi	225	4,3015	1,15335	,321	0,926	Yok
	Güzel sanatlar lisesi	1	4,5000	.			
	Sosyal bilimler lisesi	97	4,4227	1,11416			
	İmam hatip lisesi	68	4,3456	,98552			
	Fen lisesi	115	4,3551	,91114			
	Çok programlı lise	8	4,7083	,46930			
	Diğer	1	4,6667	.			
	Toplam	515	4,3495	1,06280			

Orta öğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerinin okudukları okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların tespiti için uygulanan tek yönlü anova testi sonuçları tablo 5.22’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven ortalama puanları okudukları okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($f=0.937$; $p=0.468$). Öğrencilerin kişisel kontrol ortalama puanları öğrencilerin okudukları okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($f=1.555$; $p=0.158$). Öğrencilerin yaklaşma kaçınma davranışları okudukları okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($f=0.321$; $p=0.926$).

5.1.15. Katılımcıların Okudukları Sınıfa Göre Problem Çözme Becerileri

H_{12} : orta öğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri okudukları sınıfa göre farklılık göstermektedir.

Tablo 5.20: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Okudukları Okula Göre Anova Testi Sonuçları

		Sayı	Ortalama	Standart sapma	f	p	Anlamlı fark
Problem çözme yeteneğine güven	9. sınıf	175	2,6646	,85308	0,813	0,487	Yok
	10. sınıf	146	2,7745	,97982			
	11. sınıf	117	2,6483	1,01835			
	12. sınıf	77	2,8114	,98619			
	Toplam	515	2,7140	,94831			
Kişisel kontrol	9. sınıf	175	3,1529	,89128	1,746	0,157	Yok
	10. sınıf	146	3,3065	,95627			
	11. sınıf	117	3,3622	,99384			
	12. sınıf	77	3,1364	,87528			
	Toplam	515	3,2415	,93377			
Yaklaşma-kaçınma	9. sınıf	175	4,3752	1,09064	1,168	0,321	Yok
	10. sınıf	146	4,3002	1,06019			
	11. sınıf	117	4,4715	,96646			
	12. sınıf	77	4,1991	1,13749			
	Toplam	515	4,3495	1,06280			

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan tek yönlü anova testi sonuçları Tablo 5.20’de verilmiştir. anova testi sonuçlarına göre; öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven davranışları okudukları sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($f=0.813$; $p=0.487$). Öğrencilerin kişisel kontrol davranışları sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($f=1.746$; $p=0.157$). Öğrencilerin yaklaşma kaçınma davranışı okudukları sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($f=1.168$; $p=0.321$). Dolayısıyla öğrencilerin problem çözme becerileri okudukları sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.1.16. Katılımcıların Ders Dışı Fiziksel Etkinliğe Katılım Durumlarına Göre Problem Çözme Becerileri

H_{14} : orta öğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre farklılık göstermektedir.

Tablo 5.21: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Ders Dışı Fiziksel Aktiviteye Katılma Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları

		Sayı	Ortalama	Standart sapma	F	P	Anlamlı Fark
Problem çözme yeteneğine güven	Katılmıyorum	65	2,8271	,91807	1,674	0,188	Yok
	Düzenli olmasa da katılıyorum	299	2,7457	,99082			
	Katılıyorum	151	2,6026	,86695			
	Toplam	515	2,7140	,94831			
Kişisel kontrol	Katılmıyorum	65	3,2346	,92926	0,313	0,732	Yok
	Düzenli olmasa da katılıyorum	299	3,2178	,98848			
	Katılıyorum	151	3,2914	,82129			
	Toplam	515	3,2415	,93377			
Yaklaşma kaçınma	Katılmıyorum	65	4,3795	1,00152	2,742	0,065	Yok
	Düzenli olmasa da katılıyorum	299	4,2625	1,13084			
	Katılıyorum	151	4,5088	,92792			
	Toplam	515	4,3495	1,06280			

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların belirlenebilmesi amacıyla uygulanan anova testi sonuçları Tablo 5.21’de verilmiştir. Buna göre; öğrencilerin problem çözme becerilerine güven ortalama puanları ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($f=1.674$; $p=0.188$). Öğrencilerin kişisel kontrol ortalama puanları ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($f=0.313$; $p=0.732$). Öğrencilerin yaklaşma-kaçınma ortalama puanları ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($f=2.742$; $p=0.065$). Dolayısıyla öğrencilerin problem çözme becerilerinde ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.

5.1.17. Katılımcıların Katıldıkları Spor Dallarına Göre Problem Çözme Becerileri

H_{15} : orta öğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri katıldıkları spor dallarına göre farklılık göstermektedir.

Tablo 5.22: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Katıldıkları Spor Dallarına Göre Anova Testi Sonuçları

		Sayı	Ortalama	Standart sapma	F	P	Anlamlı fark
Problem çözme yeteneğine güven	Katılmıyorum	39	3,1888	1,26819	1,550	0,110	Yok
	Basketbol	49	2,8069	,87542			
	Futbol	56	2,6833	,89015			
	Yüzme	42	2,5095	,81530			
	Tenis	30	2,8396	1,03328			
	Cimnastik	1	2,4875	.			
	Bisiklet	54	2,5067	,78598			
	Boks	4	2,8281	,72782			
	Badminton	28	2,7951	,93819			
	Fitnes	33	2,7398	1,16350			
	Doğa yürüyüşü	83	2,7283	,99535			
	Diğer	96	2,6112	,82546			
	Toplam	515	2,7140	,94831			
Kişisel kontrol	Katılmıyorum	39	3,3686	1,26079	1,228	0,265	Yok
	Basketbol	49	3,2755	,94096			
	Futbol	56	3,2612	,79067			
	Yüzme	42	3,2708	,93212			
	Tenis	30	2,8375	,59102			
	Cimnastik	1	3,3750	.			
	Bisiklet	54	3,3380	1,07162			
	Boks	4	2,9688	,57168			
	Badminton	28	3,6295	,93262			
	Fitnes	33	3,2576	1,12019			
	Doğa yürüyüşü	83	3,1386	,87195			
	Diğer	96	3,2005	,83084			
	Toplam	515	3,2415	,93377			
Yaklaşma-kaçınma	Katılmıyorum	39	4,5000	1,17478	1,085	0,371	Yok
	Basketbol	49	4,3469	1,04074			
	Futbol	56	4,0982	1,18908			
	Yüzme	42	4,6270	,90153			
	Tenis	30	3,9389	1,11545			
	Cimnastik	1	4,6667	.			
	Bisiklet	54	4,4012	1,08907			
	Boks	4	4,3750	,95622			
	Badminton	28	4,3214	1,30047			
	Fitnes	33	4,4444	1,35636			
	Doğa yürüyüşü	83	4,3956	,86356			
	Diğer	96	4,3455	,94164			
	Toplam	515	4,3495	1,06280			

Anova testi sonuçlarından elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven ortalama puanları katıldıkları spor dallarına göre önemli farklılıklar göstermemektedir ($f=1.550$; $p=0.110$). Öğrencilerin kişisel kontrol ortalama puanları katıldıkları spor dallarına göre farklılık göstermemektedir ($f=1.228$; $p=0.265$). Öğrencilerin ilgilendikleri spor branşına göre yaklaşma-kaçınma davranışlarında istatistiksel($f=1.085$; $p=0.371$) olarak önemli farklılıklar gözlemlenmemiştir (tablo 5.25).

5.1.18. Katılımcıların Fiziksel Etkinliğe Katılım Sürelerine Bağlı Olarak Problem Çözme Becerileri

H₁₆: orta öğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri fiziksel etkinliğe katılım süresine bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Tablo 5.23: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Fiziksel Etkinliğe Katılım Süresine Göre Anova Testi Sonuçları

		Sayı	ortalama	Standart sapma	f	P	Anlamlı fark
Problem çözme yeteneğine güven	1 yıldan az	168	2,7896	,88480	2,361	0,052	1 yıl ile 1yıldan az, 2 yıl, 4 yıl ve üzeri arasında
	1 yıl	72	2,4146	,81047			
	2 yıl	74	2,8257	1,01253			
	3 yıl	54	2,6873	,86682			
	4 yıl ve üzeri	147	2,7279	1,05271			
	Toplam	515	2,7140	,94831			
Kişisel kontrol	1 yıldan az	168	3,1146	,78837	1,826	0,122	
	1 yıl	72	3,3646	,93583			
	2 yıl	74	3,4257	,92226			
	3 yıl	54	3,2500	,87920			
	4 yıl ve üzeri	147	3,2304	1,08793			
	Toplam	515	3,2415	,93377			
Yaklaşma-kaçınma	1 yıldan az	168	4,3720	1,02383	0,130	0,972	
	1 yıl	72	4,4097	1,18114			
	2 yıl	74	4,3221	,98324			
	3 yıl	54	4,3117	1,10793			
	4 yıl ve üzeri	147	4,3220	1,07989			
	Toplam	515	4,3495	1,06280			

Anova testinden elde edilen bulgulara göre; %95 güven aralığından az bir sapma göstermesine karşılık öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven davranışları ortalama puanları spor yapma sürelerine bağlı olarak farklılık göstermektedir ($f=2.361$; $p=0.052$). varyansların eşit dağılım göstermesi sebebiyle başvurulan lsd post hoc testine göre bu farklılıklar 1 yıldır spor yapan öğrenciler ile 1 yıldan az, 2 yıl, 4 yıl ve üzeri sürede spor yapan öğrenciler arasında görülmektedir. Post hoc testlerindeki bu farklılıklar istatistiksel olarak %5 anlamlılık düzeyine sahiptir. 1 yıldır spor yapan öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven ortalama puanlarının diğer öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile 1 yıl gibi bir süre içerisinde spor yaptığını belirten öğrenciler arasında nispeten daha az problem çözme yeteneğine güven davranışı gözlemlenmektedir. Buna karşılık öğrencilerin kişisel kontrol ortalama puanları spor yapma sürelerine göre istatistiksel olarak önemli farklılıklar göstermemektedir ($f=1.826$; $p=0.122$). Öğrencilerin yaklaşma-kaçınma ortalama puanları öğrencilerin spor yapma sürelerine göre istatistiksel ($f=0.130$; $p=0.972$) olarak önemli farklılıklar göstermemektedir (Tablo 5.23).

5.1.19. Katılımcıların Ailenin Fiziksel Etkinliğe Katılım Durumlarına Göre Problem Çözme Becerileri

H₁₇: orta öğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri ailenin fiziksel etkinliğe katılım durumuna göre farklılık göstermektedir.

Tablo 5.24: Öğrencilerin Problem Çözme Davranışının Ailenin Fiziksel Etkinliğe Katılım Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları

	Ailenizde fiziksel etkinlik yapan var mı?	Sayı	Ortalama	Standart sapma	f	p
Problem çözme yeteneğine güven	Evet	180	2,7521	1,00643	0,668	0,505
	Hayır	335	2,6935	,91646		
Kişisel kontrol	Evet	180	3,3576	,96289	2,076	0,038
	Hayır	335	3,1791	,91310		
Yaklaşma kaçınma	Evet	180	4,3843	1,01266	0,543	0,587
	Hayır	335	4,3308	1,08982		

Tablo 5.24’de öğrencilerin problem çözme alt boyut ortalama puanlarının ailenin fiziksel etkinliğe katılım durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir. t testi sonuçlarına göre; öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven davranışı ailenin fiziksel etkinliğe katılım duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($f=0.668$; $p=0.505$). Öğrencilerin kişisel kontrol davranışları ise ailenin fiziksel etkinliğe katılım durumuna göre istatistiksel olarak önemli farklılıklar göstermektedir ($f=2.076$; $p=0.038$). Ortalama düzeylerine göre ailede fiziksel etkinlikte bulunan bireylerin varlığı öğrencilerin kişisel kontrol düzeylerinin artmasını sağlamaktadır. Fiziksel etkinlikte bulunan ailelerde yaşayan öğrencilerin kişisel kontrol düzeyleri diğer öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

5.1.20. Katılımcıların Aile Gelir Düzeyine Göre Problem Çözme Becerileri

H₁₈: orta öğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri aile gelir düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Tablo 5.25: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları

		Sayı	Ortalama	Standart sapma	f	p	Anlamlı fark
Problem çözme yeteneğine güven	0-2800 TL arası	83	2,7654	,83688	0,687	0,504	Yok
	2800-5600 tl arası	271	2,7408	1,02085			
	5600 ve üzeri	161	2,6425	,87392			
	Toplam	515	2,7140	,94831			
Kişisel kontrol	0-2800 TL arası	83	3,3027	,90626	0,271	0,762	Yok
	2800-5600 tl arası	271	3,2417	,96600			
	5600 ve üzeri	161	3,2096	,89580			
	Toplam	515	3,2415	,93377			
Yaklaşma-kaçınma	0-2800 TL arası	83	4,3072	,99234	0,615	0,541	Yok
	2800-5600 tl arası	271	4,3985	1,12210			
	5600 ve üzeri	161	4,2888	,99526			
	Toplam	515	4,3495	1,06280			

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin ailenin gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların tespiti için uygulanan anova testi sonuçları tablo 5. 28’de verilmiştir. anova testi sonuçlarına göre; öğrencilerin problem çözme becerilerine güven ortalama puanları ailenin gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Kişisel kontrol düzeyleri ailenin gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($f=0.271$; $p=0.762$). Öğrencilerin yaklaşma-kaçınma davranışları ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir ($f=0.615$; $p=0.541$). Dolayısıyla öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinde ailenin gelirine bağlı olarak farklılıklar tespit edilememiştir.

5.2. REGRESYON ANALİZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarının ve öz yeterlilik düzeylerinin etkisi klasik regresyon modelleri yardımıyla incelenecektir.

Öğrencilerin problem çözme beceri envanterinin 3 boyuttan oluşması üzerine her bir boyutun bağımlı değişkende; bağımsız değişkenler içerisinde ise öz yeterlilik alt boyutları ile birlikte ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumunun yer aldığı üç ayrı regresyon modeli kurulmuştur. Ders dışı fiziksel etkinliğe katılma durumu değişkeni regresyon modellerine dahil edilirken çoklu doğrusal bağlantı sorunundan kurtulmak ve yorumlamanın kolay yapılabilmesi için iki kategoriye (0: ders dışı fiziksel etkinliğe katılmıyorum. 1: ders dışı fiziksel etkinliğe katılıyorum) indirilerek modele dahil edilmiştir.

Tablo 5.26: Problem Çözme Yeteneğine Güven Boyutu İçin Model Özeti

Tanısal istatistikler	Değer
R ²	0.161
Düzeltilmiş R ²	0.154
Durbin watson	1.754
F istatistik	24.239
Prob.	0.000

a) bağımlı değişken: problem çözme yeteneğine güven

b) bağımsız değişkenler: duygusal öz yeterlilik, akademik özyeterlilik, sosyal öz yeterlilik, ders dışı fiziksel etkinliğe katılım

Problem çözme envanteri alt boyutlarından olan problem çözme yeteneğine güven alt boyutunun bağımlı değişken öz yeterlilik alt boyutlarının ve egzersize katılım durumunun bağımsız değişkenlerde yer aldığı model özeti tablo 3.28’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; öz yeterlilik alt boyutları ve fiziksel etkinliğe katılım durumu problem çözme yeteneğine güven bağımlı değişkeninin %15.4’ünü açıklamaktadır. Model genel olarak anlamlıdır ($f=24.239$; $p=0.000$). Durbin Watson değerinin 2 civarında olması modelde otokorelasyon sorunun olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.27: Problem Çözme Yeteneğine Güven Boyutu İçin Katsayı Tahmini

Model		Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize edilmiş katsayılar	t	Sig.	Doğrusallık istatistikleri	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Sabit)	1,848	,154		12,003	,000		
	Duygusal öz yeterlilik	-,029	,038	-,037	-,750	,454	,672	1,489
	Akademik öz yeterlilik	,229	,039	,270	5,833	,000	,772	1,295
	Sosyal öz yeterlilik	,221	,043	,243	5,128	,000	,735	1,360
	Ders dışı fiziksel etkinliğe katılım	,012	,082	,006	,145	,884	,971	1,029

a. bağımlı değişken: problem çözme yeteneğine güven

Katsayı tahminlerine göre; öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeylerinde 1 br’lik artış öğrencilerin problem çözme becerilerinde 0.229 br artışa neden olmaktadır. Öğrencilerin sosyal öz yeterlilik düzeylerinde 1 br’lik artış öğrencilerin problem çözme becerilerinde 0,221 br artışa neden olacaktır. Öğrencilerin ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumu problem çözme becerileri üzerinde etkisi bulunamamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin duygusal öz yeterlilik düzeylerinin de problem çözme yeteneğine güven üzerinde etkisi tespit edilememiştir. VIF değerlerinin 5’ten az olması modelde çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir.

Tablo 5.28: Kişisel Kontrol Alt Boyutu İçin Model Özeti

Tanısal istatistikler	Değer
R ²	0.133
Düzeltilmiş R ²	0.126
Durbin watson	1.834
F istatistik	19.464
Prob.	0.000

a) bağımlı değişken: kişisel kontrol

b) bağımsız değişkenler: duygusal öz yeterlilik, akademik öz yeterlilik, sosyal öz yeterlilik, ders dışı fiziksel etkinliğe katılım

Duygusal öz yeterlilik, akademik öz yeterlilik, sosyal öz yeterlilik ve ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarının yer aldığı bağımsız değişkenler kişisel kontrol bağımlı değişkeninin %12.6'sını açıklamaktadır. Modelde otokorelasyon sorunu bulunmamaktadır (D=1.834). Model genel olarak anlamlıdır (f=19.464; p=0.000).

Tablo 5.29: Kişisel Kontrol Alt Boyutu İçin Katsayı Tahmin Sonuçları

Model		Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize edilmiş katsayılar		Doğrusallık istatistikleri		
		Standart		Beta	t	Sig.	Tolerans	VIF
		B	hata					
1	(Sabit)	2,076	,149		13,951	,000		
	Duygusal öz yeterlilik	,118	,037	,161	3,192	,001	,672	1,489
	Akademik öz yeterlilik	,143	,038	,177	3,768	,000	,772	1,295
	Sosyal öz yeterlilik	,109	,042	,126	2,618	,009	,735	1,360
	Ders dışı fiziksel etkinliğe katılım	,027	,079	,014	,337	,737	,971	1,029

a. bağımlı değişken: kişisel kontrol

Öğrencilerin duygusal öz yeterlilik düzeylerinde meydana gelen 1br'lik artış kişisel kontrol düzeylerinde 0.118 br artışa neden olacaktır. Öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeylerinde görülebilecek 1 br'lik artış kişisel kontrol düzeylerinde 0.143 br artışa neden olacaktır. Öğrencilerin sosyal öz yeterlilik düzeylerinde 1 br'lik artış kişisel kontrol düzeylerinde 0.109 br artışa neden olacaktır. Buna karşılık öğrencilerin ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumları kişisel kontrol düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi tespit edilememiştir. VIF değerlerinin 5'ten az olması çoklu doğrusal bağlantı sorunun bulunmadığını göstermektedir (Tablo 5.29).

Tablo 5.30: Yaklaşma-Kaçınma Alt Boyutu İçin Model Özeti

Tanısal istatistikler	Değer
R ²	0,050
Düzeltilmiş R ²	0,043
Durbin watson	1,935
F istatistik	6,716
Prob.	0,000

a) bağımlı değişken: yaklaşma-kaçınma

b) bağımsız değişkenler: duygusal öz yeterlilik, akademik öz yeterlilik, sosyal öz yeterlilik, ders dışı fiziksel etkinliğe katılım

Duygusal öz yeterlilik, akademik öz yeterlilik, sosyal öz yeterlilik ve ders dışı fiziksel etkinliğe katılım bağımsız değişkenleri yaklaşma-kaçınma bağımlı değişkeninin % 4'ünü açıklamaktadır. Modelde otokorelasyon bulunmamaktadır (DW=1.935). Model genel olarak anlamlıdır (f=6.716; p=0.000).

Tablo 5.31: Yaklaşma-Kaçınma Alt Boyutu İçin Katsayı Tahmin Sonuçları

Model		Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize edilmiş katsayılar		Doğrusallık istatistikleri		
		Standart		Beta	t	Sig.	Tolerans	VIF
		B	hata					
1	(Sabit)	1,968	,230		8,573	,000		
	Duygusal öz yeterlilik	-,074	,057	-,068	-1,291	,197	,672	1,489
	Akademik öz yeterlilik	,272	,058	,229	4,651	,000	,772	1,295
	Sosyal öz yeterlilik	,064	,064	,050	1,000	,318	,735	1,360
	Ders dışı fiziksel etkinliğe katılım	-,011	,123	-,004	-,087	,930	,971	1,029

a. bağımlı değişken: yaklaşma-kaçınma

Katsayı tahmin sonuçlarına göre; öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeylerinde oluşabilecek 1 br'lik artış yaklaşma-kaçınma davranışında 0.272 br artışa neden olacaktır. Öğrencilerin duygusal öz yeterlilik ve sosyal öz yeterlilik düzeylerinin yaklaşma kaçınma davranışı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarının da yaklaşma kaçınma davranışı üzerinde anlamlı etkisi tespit edilememiştir (Tablo 5.31).



ALTINCI BÖLÜM
TARTIŞMA

6.1. TARTIŞMA

Yapılan bu çalışmada ders dışı fiziksel etkinliklere katılım sağlayan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterliklerinin problem çözme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda, Kütahya ili merkezinde öğrenim görmekte olan 515 ortaöğretim öğrencisine Öz Yeterlik ve Problem Çözme envanterleri uygulanmıştır.

Araştırmamızda ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarının öğrencilerin öz yeterliklerinin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisi görülmemiştir. Elde edilen bulgular sonucunda H_1 hipotezi reddedilmiştir. Problem çözme envanteri içerisinde yer alan ve problem çözme yeteneğine güven boyutu üzerinde ise öz yeterlik ve sosyal öz yeterlik boyutlarında pozitif ve anlamlı bir etki görülmüştür.

Duyusal öz yeterlik, akademik öz yeterlik ve sosyal öz yeterlik boyutlarının, problem çözme kişisel kontrol alt boyutu üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi vardır.

Öz yeterlik ölçeği içerisinde yer alan akademik öz yeterlik alt boyutunun, problem çözme envanteri yaklaşma-kaçınma alt boyutu üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi tespit edilmiştir. Bu tespite rağmen yaklaşma-kaçınma davranışı üzerinde duygusal ve sosyal öz yeterlik düzeylerinin anlamlı bir etkisi tespit edilememiştir.

Araştırmamızda katılımcıların cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yılmaz (2010), Güler (2006), Akyol (2009) Özkütük vd., (2003), Öncü (2019) ve Dünder (2019) problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Elde edilen bu bulgu sonucunda H_{10} hipotezi reddedilmiştir. Problem çözme yeteneğine güven alt boyutu ve yaklaşma-kaçınma ortalama puanlarında anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Buna karşılık katılımcıların kişisel kontrol ortalama puanları dikkate alındığında kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Erkek öğrencilerin, kız öğrencilere kıyasla kişisel kontrol ortalama puanları daha yüksektir.

Araştırmamızda katılımcıların cinsiyetlerine göre öz yeterlik düzeyleri kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ünsal (2019), araştırmanın bulgularının aksine cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Bu bulgu neticesinde H_2 hipotezi kabul edilmiştir. Öğrencilerin sosyal öz yeterlik düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermektedir. Erkek öğrencilerin sosyal öz yeterlik düzeyleri kız öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Araştırmamızda katılımcıların okudukları okula göre öz yeterlik düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermektedir. Oktaş (2019), yapmış olduğu çalışmasının bulgularında, çalışmamızın bulgularına paralel bir sonuç elde etmiştir. Bu bulgu neticesinde H_3 hipotezi kabul edilmiştir. Fen lisesinde okuyan öğrencilerin öz yeterlikleri diğer liselerde okuyan öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Araştırmamızda katılımcıların okudukları sınıfa göre öz yeterlik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Oktaş (2019), yapmış olduğu çalışmada öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu bulgu neticesinde H_4 hipotezi reddedilmiştir.

Araştırmamızda katılımcıların ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Ünsal (2019), yapmış olduğu çalışmada fiziksel etkinlik yapan katılımcıların öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Bu bulgu neticesinde H_5 hipotezi kabul edilmiştir. Ders dışı fiziksel etkinliğe katılan öğrencilerin duygusal öz yeterlik düzeyleri katılmayan öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri de ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre; etkinliğe katılan öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri katılmayanlara kıyasla daha yüksektir.

Araştırmamızda katılımcıların katıldıkları spor dallarına göre öz yeterlik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Ünsal (2019), yapmış olduğu çalışmada, çalışmamızın bulgularının aksine spor dallarına göre öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Bu bulgu neticesinde H_6 hipotezi reddedilmiştir. Bunun yanında öz yeterliğin alt boyutları ile tespit edilen bulgularda sosyal öz yeterlik düzeyleri ilgilendikleri spor dallarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ortalama değerlere göre doğa yürüyüşü yapan öğrencilerin sosyal öz yeterlik düzeyleri diğer branşları yapanlara kıyasla daha düşüktür.

Araştırmamızda katılımcıların fiziksel etkinliğe katılım süresine göre öz yeterlik düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu bulgu neticesinde H_7 hipotezi kabul edilmiştir. Akademik öz yeterlik düzeyleri fiziksel aktivitede bulunma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Buna karşılık, sosyal öz yeterlik düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermektedir. Duygusal ve sosyal öz yeterlik düzeylerindeki artış fiziksel etkinliğe katılım süreleri ile paralellik göstermektedir.

Araştırmamızda katılımcıların ailelerinin fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre öz yeterlik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu bulgu neticesinde H_8 hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmamızda katılımcıların ailelerinin gelir düzeylerine göre öz yeterlik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Nas (2019), yapmış olduğu çalışmada aile gelir düzeylerinin öz yeterlik düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı fark meydana getirdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu neticesinde H_9 hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmamızda katılımcıların problem çözme becerileri okudukları okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş, 2011). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerinde okudukları okul türüne göre farklılıklar saptamışlardır. Elde edilen bu bulgu sonucunda H_{11} hipotezi reddedilmiştir.

Araştırmamızda katılımcıların okudukları sınıfa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Veziroğlu (2019), yaptığı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin spor yapan ve yapmayan katılımcıların problem çözme becerilerini okudukları sınıfa göre değerlendirdiğinde, çalışmamızın aksine anlamlı farklılıklar bulmuştur. Elde edilen bulgu sonucunda H_{12} hipotezi reddedilmiştir.

Araştırmamızda katılımcıların ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarının problem çözme becerilerine güven ortalama puanları, kişisel kontrol ortalama puanları ve yaklaşma-kaçınma ortalama puanları değerlendirildiğinde anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Bu bulgu neticesinde H_{14} hipotezi reddedilmiştir.

Araştırmamızda katılımcıların katıldıkları spor dallarına göre problem çözme becerilerinde anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Bu bulgu neticesinde H_{15} hipotezi reddedilmiştir.

Araştırmamızda katılımcıların fiziksel etkinliğe katılım sürelerine bağlı olarak problem çözme becerilerinin farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Çalışmamızın bulguları ile aynı şekilde Yılmaz (2020), yaptığı çalışmada fiziksel etkinliğe katılım sürelerinin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu neticesinde H_{16} hipotezi kabul edilmiştir. Bu farklılıklar 1 yıldır spor yapan öğrencilerin 1 yıldan az, 2 yıl, 4 yıl ve üzeri sürede spor yapan öğrenciler arasında görülmektedir. 1 yıldır spor yapan öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven ortalama puanlarının

diğer öğrencilere kıyasla düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi spora yeni başlamanın problem çözmeye etkisi olarak düşünülmektedir. 2 yıl, 4 yıl ve üzeri süredir spor yapan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha fazla olması bu süre zarfında karşılaştıkları problemlere anlamlı çözümler üretebilme yeteneklerinin gelişmiş olması olarak düşünülmektedir. Bu bulgulara karşılık öğrencilerin kişisel kontrol ortalama puanlarının spor yapma sürelerine göre istatistiksel olarak önemli farklılıklar göstermemektedir.

Araştırmamızda katılımcıların ailenin fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre problem çözme becerilerinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu neticesinde H_{17} hipotezi reddedilmiştir. Problem çözme yeteneklerinin kişisel kontrol davranışları ailede fiziksel etkinliklere katılım durumlarına göre farklılık göstermektedir. Fiziksel etkinliğe katılım sağlayan ailelerde yaşamını sürdüren öğrencilerin kişisel kontrol düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksektir.

Araştırmamızda katılımcıların aile gelir düzeyine göre problem çözme becerileri tüm alt boyutlara göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yılmaz (2010) yaptığı çalışmasında katılımcıların ailelerinin gelir durumlarına göre problem çözme becerilerinde herhangi bir farklılığa rastlamamıştır. Bu bulgu neticesinde H_{18} hipotezi reddedilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ders dışı fiziksel etkinliklere katılım sağlayan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterliklerinin problem çözme becerilerine etkisinin olup olmadığının incelendiği bu çalışmada 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kütahya ili Merkez ilçesi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 515 öğrenciden anket uygulaması ile Ergenler İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından 12–19 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilen anket uygulanmıştır. Heppner ve Peterson tarafından 1982’de geliştirilen Problem Çözme Envanterinin katılımcıların problem çözme becerilerinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Verilerin incelenmesinin ardından ölçeklerin güvenirlik ve faktör analizleri yapılmıştır. Demografik veriler incelenerek ortaya çıkan profiller neticesinde ölçekler analiz edilmiştir.

Yapılan bu çalışmanın hipotezlerinde belirlenen ders dışı fiziksel etkinliğe katılan ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterliklerinin problem çözme becerilerine ilişkin incelenmesi belirli değişkenler bakımından incelemeye alınmıştır. Bu değişkenler katılımcıların cinsiyet, öğrenim gördükleri okul, sınıf, ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumları, katılım gösterdikleri branş, etkinliğe katılım süresi, aile bireylerinin fiziksel etkinliğe katılım durumu ve aile gelir düzeyi değişkenlere göre analizleri yapılmıştır.

Yapılan analizler neticesinde ders dışı fiziksel etkinliğe katılan öğrencilerin öz yeterliklerinin problem çözme becerilerine bir etkisi görülmemiştir. ($p>0.05$). Ancak problem çözme yeteneğine güven alt boyutu üzerinde öz yeterlik ve sosyal öz yeterlik boyutlarında pozitif ve anlamlı etki görülmüştür. Problem çözme kişisel kontrol alt boyutu üzerinde duygusal öz yeterlik, akademik öz yeterlik ve sosyal öz yeterlik boyutlarının anlamlı ve pozitif etkisi görülmüştür. Bu durumun nedeni ölçeklerin çeşitli alt boyutları değerlendirmesi ve öğrenciler arasındaki kişisel farklılıklardan kaynaklanmakta olduğu düşünülmektedir.

Yapılan analizler neticesinde cinsiyete göre problem çözme becerilerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. ($p>0.05$). Bu durumun sebebi günümüz modern eğitim sistemlerinin tüm öğrencilerin problemler karşısında çözüm odaklı olarak yetiştirilmesi amaçlaması olarak yorumlanmıştır. Ancak problem çözme yeteneğine güven alt boyutu ve yaklaşma-kaçınma ortalama puanları birbirinden farklılık göstermektedir. Buna karşılık erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla kişisel kontrol ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada katılımcıların problem çözme becerileri

okudukları okula göre herhangi bir fark belirlenmemiştir. ($p>0.05$). Bu durumun sebebi tüm okullarda aynı eğitim müfredatının ve metodlar ile öğrencilere yaklaşılması olarak yorumlanmıştır. Araştırmada problem çözme becerilerinin katılımcıların okudukları sınıfa göre anlamlı farklılık göstermedikleri tespit edilmiştir. ($p>0.05$). Araştırmamızda ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarının problem çözme becerilerine bir etkisi olmadığı görülmüştür. ($p>0.05$). Araştırmamızda katılımcıların katıldıkları spor dallarına göre problem çözme becerilerinde farklılıklar görülmemiştir. ($p>0.05$). bunun sebebi katılım sağlayan öğrencilerin spor dallarına rekreasyonel amaçlı olarak katıldıkları düşünülmektedir.

Araştırmamızda katılımcıların fiziksel etkinliğe katılım sürelerinin problem çözme becerilerine anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. ($p<0.05$). 1 yıldır spor yapan öğrencilerin, 1 yıldan az, 2 yıl, 4 yıl ve üzeri sürede spor yapan öğrencilerden problem çözme yeteneğine güven ortalama puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi yaptıkları spor branşından zevk alamamak ve tam anlamı ile kavrayamamak olarak yorumlanmaktadır. 2 yıl, 4 yıl ve üzeri süredir spor yapan öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmiş olmasının sebebi bu süre zarfında karşılaştıkları problemlere çözüm üretme yeteneklerinin gelişmiş olabileceği düşünülmüştür. Araştırmamızda katılımcıların ailelerinin fiziksel etkinliğe katılım durumlarının problem çözme becerilerine anlamlı farklılıkları görülmemiştir. ($p>0.05$). Alt boyutları ile değerlendirildiğinde kişisel kontrol davranışları problem çözme envanterinde ailesinde fiziksel etkinliğe katılan öğrencilerin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızda katılımcıların ailelerinin gelir düzeyinin problem çözme becerilerine tüm alt boyutlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0.05$). Bunun sebebi gelir düzeyi düşük ailelerde yetişen bireylerin problemler karşısında daha pratik çözümler üretme ihtimalinin daha yüksek olması olarak yorumlanmıştır.

Araştırmamızda katılımcıların cinsiyetlerine göre öz yeterlik düzeyleri analiz edildiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. ($p<0.05$). Bu durumun sebebinin Türk aile yapısında erkeklere daha fazla özgürlük alanının tanımlanması olarak düşünülmüştür. Araştırmamızda katılımcıların okudukları okula göre öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede farklılık göstermektedir. ($p<0.05$). Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun sebebi de akademik başarının verdiği özgüvenin yüksek öz

yeterliliği de beraberinde getirmesi olarak yorumlanmıştır. Okudukları sınıfa göre öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. ($p>0.05$).

Yine araştırmamızda katılımcıların ders dışı fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. ($p<0.05$). Kendilerine farklı alanlarda fırsat verilen, kararlar almada inisiyatif sahibi olan öğrencilerin öz yeterliklerinin yüksek olması normal olarak yorumlanmıştır.

Araştırmamızda katılımcıların katılım gösterdikleri spor dallarına göre öz yeterlik düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0.05$). Kolektif ve bireysel olsa da rekabetçi rekreasyon dalları içerisinde faaliyet gösteren öğrencilerin genel öz yeterlik düzeylerinin anlamlı farklar göstermemesi normal olarak yorumlanmıştır. Doğa yürüyüşü gibi bireysel ama rekabetçi olmayan doğa ile iç içe yapılan branşları yapan öğrencilerin, sosyal öz yeterliklerinin diğerlerine kıyasla daha düşük olması hem sebep hem sonuç olarak yorumlanmıştır. Şöyle ki sosyal olarak içe kapanık çocuklar daha rahat edebilecekleri bu tarz branşlara yönelmişler, bu yönelim de sosyal içe kapanıklıklarını devam ettirmelerine sebep olmuştur.

Araştırmamızda katılımcıların fiziksel etkinliğe katılım süresine göre öz yeterlik düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermektedir. ($p<0.05$). Bunun sebebi de düzenli olarak bir etkinliğe katılmak, yaptıkları faaliyetle anlamlı bağ kurmasına sebep olmuştur. Araştırmamızda katılımcıların ailelerinde fiziksel etkinliğe katılım durumlarına göre öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. ($p<0.05$). Bu durum aileden gelen öz yeterlik düzeyinin çocuklara direkt olarak yansıdığına göstergesi olarak yorumlanmıştır. Yine katılımcıların ailelerinin gelir düzeylerine göre öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar göstermektedir. ($p<0.05$). Bu durumda maddi imkanların kişilerin öz yeterlik düzeylerini etkilediğinin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Öneriler

Bu çalışma Kütahya ili merkez ilçesinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerine yapılmıştır. Çalışmanın kapsamı genişletilerek diğer bölgeler ve ülke genelinde yapılabilir.

Bu çalışma farklı meslek grup ve çalışanlarına uygulanabilir.

Çalışmanın bulguları neticesinde öz yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki değerlendirilip, geliştirilmesi sağlanabilir.

Fiziksel etkinliğin öz yeterlik ve problem çözme becerilerine olan pozitif katkısı göz önüne alınarak diğer eğitim seviyelerinde ve çalışanlar seviyesinde fiziksel etkinliğe katılımı teşvik edilebilir.

Fiziksel etkinliğe katılımın öz yeterlik ve problem çözme becerilerine olan etkisi değerlendirilerek, müfredata fiziksel etkinliği artırıcı yeniden şekillendirilmesi sağlanabilir.





EKLER

Ek 1: Etik Kurul İzin



T. C.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve
Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi: 13.04.2021
Toplantı Sayısı: 2021/03

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
28.04.2021
Levent ÖLMEZ
Memur

GÜNDEM 53: Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06.04.2021 tarihli ve E.19351 sayılı yazısı gereğince; Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi İsmail ŞENGÜL'ün *"Ders Dışı Fiziksel Etkinliklere Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Öz Yeteneklerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi"* başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

KARAR 53 : Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06.04.2021 tarihli ve E.19351 sayılı yazısı gereğince; Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi İsmail ŞENGÜL'ün *"Ders Dışı Fiziksel Etkinliklere Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Öz Yeteneklerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi"* başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışma kapsamında uygulanacak olan anket-görüşme sorularının ve ölçeklerin, gerekli izinlerin alınması kaydıyla, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 2: Bilgi Formu

Projenin Adı	Ders dışı fiziksel etkinliklere Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Öz-Yeterliklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi
Projenin Niteliği	Ders dışı fiziksel etkinliklere katılan ortaöğretim öğrencilerinin öz-yeterliklerinin problem çözme becerilerine olumlu etkisi olduğunun düşünüldüğü için bu çalışmayı bilimselleştirme amacıyla gerçekleştirilecektir.
Proje Araştırmacıları	İsmail ŞENGÜL
Proje Yürütücüsünün Haberleşme Bilgileri	
Araştırmacının Amacı	Ders dışı fiziksel etkinliklere Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Öz-Yeterliklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisinin incelenmesi
Araştırmanın Gerekçesi	Ders dışı fiziksel etkinliklere Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Öz-Yeterliklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi olup olmadığının belirlenmesi.
Araştırmanın Yöntemi	Anket
Kullanılacak Yöntemleri İrdeleyen Etik Özet	Ortaöğretim öğrencilerine anketler fiziksel ve Google formlar aracılığı ile ulaştırılacaktır.

Ek 3: Taahhüt Formu

	EVET	HAYIR
1. Çalışma için, ilgili danışman ya da sorumlusunun uygunluk onayı (içerik, amaç ve yöntem açısından) alınmış mıdır? (Eğer başvuru danışman tarafından yapılmıyor ise)	X	
*		
2. Çalışmanın başlığı, içeriğini yansıtmakta mıdır?	X	
*		
3. Çalışmadan elde edilecek olan veriler bilimsel anlam taşımakta mıdır?	X	
*		
4. Sosyal ve beşeri bilimlerde yapılacak anket ve tutum araştırmalarında, katılımcıların rızası alınmış/alınacak mıdır?	X	
*		
5. Sosyal ve beşeri bilimlerde yapılacak anket ve tutum araştırmalarında, araştırma bir kurumda yapılıyorsa, katılımcıların bağlı bulundukları kurumun izni alınmış mıdır?	X	
*		
6. Çalışmanın başlığı ve içeriği ilgili bilim alanının araştırma ve yayın etiğine uygun mudur?	X	
*		
7. Çalışmada kullanılacak yöntemler ilgili bilim alanının araştırma ve yayın etiğine uygun mudur?	X	
*		
8. Çalışmanın olası sonuçları, ilgili olduğu bilim alanı araştırma ve yayın etiğine uygun mudur?	X	
*		
9. Çalışma bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ilgili bilim alanının araştırma ve yayın etiğine uygun mudur?	X	
*		

Not: Formda “hayır” kısmını işaretlediyseniz, ilgili maddenin altındaki (*) bölüme, gerekçenizi yazınız. Çalışma ile ilgili belirtmek istediğiniz başka husus varsa ayrıca yazabilirsiniz

Yukarıda verdiğim bilgilerin doğruluğunu taahhüt ederim.

Başvuru sahibinin

ADI-SOYADI VE UNVANI: İsmail ŞENGÜL

TARİH VE İMZASI:

Ek 4: Anket İzin Formu



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53490996-44-25534572
Konu : Anket izni

25/05/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/02 nolu Genelgesi.
b)Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü'nün 20.05.2021 tarihli ve E-75557786-300-24049 sayılı yazısı.

İlgi (a) genelge doğrultusunda, Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi İsmail ŞENGÜL' ün **"Ders Dışı Fiziksel Etkinliklere Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Öz-Yeterliklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi"** konulu tez çalışması kapsamındaki anket çalışmasını ilimiz genelinde bulunan resmi/özel liselerde öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü Mustafa TOPUZ' un başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim - öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen uygulama çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. H.İbrahim ERTEKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Filtiz ÖRNEK VİHKİ
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta : arge43@meb.gov.tr
İnternet Adresi: kutahya@meb.gov.tr
Faks: 2742804398
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ac19-28f1-33ba-85bf-2a2a kodu ile teyit edilebilir.



Ek 5: Anket Soruları

KİŞİSEL ÖZELLİKLER

- 1- Cinsiyetiniz? ☐ Kız ☐ Erkek
- 2- Okuduğunuz Okul?
☐ Anadolu Lisesi ☐ Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ☐ Sosyal Bilimler Lisesi
☐ Özel Lise ☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ☐ İmam Hatip Lisesi
☐ Fen Lisesi ☐ Çok Programlı Lise ☐ Anadolu Spor Lisesi
☐ Diğer lütfen belirtiniz:
- 3- Sınıfınız? ☐ Lise 1 ☐ Lise 2 ☐ Lise 3 ☐ Lise 4
- 4- Boş zamanlarınızda fiziksel etkinliklere katılım durumunuz?
☐ Düzenli olarak katılıyorum
☐ Düzenli olmasa da katılıyorum
☐ Katılmıyorum
- 5- Boş zamanlarınızda katılım gösterdiğiniz Fiziksel etkinlik (branş) Nedir?
☐ Basketbol ☐ Futbol ☐ Yüzme ☐ Tenis ☐ Hentbol ☐ Cimnastik
☐ Masa Tenisi ☐ Bisiklet ☐ Boks ☐ Okçuluk ☐ Badminton ☐ Fitness
☐ Doğa Yürüyüşleri ☐ Diğer (lütfen belirtiniz).....
- 6- Belirttiğiniz fiziksel etkinliğe katılım süreniz?
☐ 1 yıldan az ☐ 1 yıl ☐ 2 yıl ☐ 3 yıl ☐ 4 yıl ve üzeri

ÖZGÜVEN ÖLÇEĞİ		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.	Kendimi başarılı bir insan olarak görürüm.	1	2	3	4	5
2.	Başkalarının yanında heyecanımı kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
3.	Seçimlerimde başkalarına bağımlı değilimdir.	1	2	3	4	5
4.	Yaşamdaki zorluklarla baş edebilirim.	1	2	3	4	5
5.	Benim için aşılamayacak sorun yoktur.	1	2	3	4	5
6.	Başkalarının görüşlerine saygı gösteririm.	1	2	3	4	5
7.	Problemlerimin üstesinden gelebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
8.	Sosyal etkinliklere katılmaktan çekinmem.	1	2	3	4	5
9.	Verdiğim kararların arkasında dururum.	1	2	3	4	5
10.	Kendi kendime yetebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
11.	Aktif birisi olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
12.	Öz-eleştiri yapabilirim.	1	2	3	4	5
13.	Anlamadığım konularda başkalarına soru sorabilirim.	1	2	3	4	5
14.	Yeni girdiğim ortamlara uyum sağlarım.	1	2	3	4	5
15.	Kendimle barışık bir insanım.	1	2	3	4	5
16.	Gerektiğinde sonuna kadar hakkımı savunurum.	1	2	3	4	5
17.	İstediğim şeyleri elde etmek için mücadele edebilirim.	1	2	3	4	5
18.	Kendimi rahat bir şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
19.	Kendimi ve başkalarını olduğu gibi kabul ederim.	1	2	3	4	5
20.	Çevremde yeteri kadar güvenebileceğim insan vardır.	1	2	3	4	5
21.	Sorumluluk almaktan çekinmem.	1	2	3	4	5
22.	Diğer insanların eleştirilerini anlayışla karşılayabilirim.	1	2	3	4	5
23.	Sıkıntılı anlarımda bile olumlu düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
24.	Ön plana çıkmaktan korkmam.	1	2	3	4	5
25.	Başarısız olduğumda hemen pes etmem.	1	2	3	4	5
26.	Başka insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
27.	Değerli birisi olduğuma inanırım.	1	2	3	4	5
28.	Kolay arkadaş edinebilirim.	1	2	3	4	5
29.	Düşüncelerimi ifade ederken başkalarından çekinmem.	1	2	3	4	5
30.	Kolay karar verebilirim.	1	2	3	4	5
31.	Sosyal bir insan olduğuma inanırım.	1	2	3	4	5
32.	Kendimi severim.	1	2	3	4	5
33.	Başka insanların övgülerini hak ettiğime inanırım.	1	2	3	4	5

	ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ	Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1.	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?					
2.	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?					
3.	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?					
4.	Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?					
5.	Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?					
6.	Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?					
7.	Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?					
8.	Sinirlerinize ne kadar iyi hakim olabilirsiniz?					
9.	Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarabilirsiniz?					
10.	Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz?					
11.	Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?					
12.	Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?					
13.	Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığınız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz?					
14.	Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?					
15.	Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz?					
16.	Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?					
17.	Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?					
18.	Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürebilme konusunda ne kadar başarılısınız?					
19.	Sizi rahatsız eden düşünceleriniz bastırma konusunda en kadar başarılısınız?					
20.	Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?					
21.	Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız?					

KAYNAKÇA

- Adam, E. (1986). Cognitive behaviour therapy and its application with adolescents. *Journal of Adolescence*, 1-15.
- Akyol, M. A. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ seviyelerinin ve problem çözme becerilerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırılması*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Alpman, C. (1972). *Eğitimin bütünlüğü içinde beden eğitimi ve çağlar boyunca gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Baltaş, A. (1990). *Stres*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (1987). *Başarılı ve sağlıklı olmak için stres ve başarıma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* (37), 122-147.
- Barron, B. (2000). Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. *Journal of the Learning Sciences* (4), 402-433.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. İstanbul: MEB.
- Bozkaya, M. (2012). *Boş zaman ve rekreasyon yönetimi*. Eskişehir.
- Broadhurst, R. (2001). *Managing environments for leisure and recreation*. New York: Routledge.
- Carson, J. (2007). A problem with problem solving: teaching, thinking without teaching knowledge. *The Mathematics Educator*, 2(17), 7-14.
- Ceylan, G. (2017). Türkiye ile Finlandiya'nın eğitim sistemleri ile ders programlarındaki beden eğitimi dersinin yeri ve önemi. *Muş Alparslan Üniversitesi Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 8-25.
- Chelladurai, P. & Kerwin, S. (2018). *human resource management in sport and recreation*. London.
- Chevallier, A. (2016). *Strategic thinking in complex problem solving*. Oxford.

- Connell, T., Cuthbertson, B. ve Goins, T. (2014). *Leadership in recreation and leisure services*. Toronto: Human Kinetics.
- Conner, M. & Norman, P. (2005). *Social cognitive theory*. Buckingham: Open University Press.
- Conner, M., & Norman, P. (2005). *Predicting health behaviour*. Buckingham: Open University Press.
- Çolak, R., Özçelik, O., Aslan, M. ve Özcan, M. (2002). Genç erişkinlerde vücut bileşimlerinin değerlendirilmesinde vücut kitle indeksi ve biyoelektrik impedans analizinin karşılaştırılması. *Fırat Tıp Dergisi*, 7(2), 706-711.
- Daniels, B. (1995). *Puritans at Play: Leisure and recreation in colonial New England*. New York: St. Martin's Press.
- De la Vega, L. R., & Toscano, W. N. (Eds.). (2018). *Handbook of leisure, physical activity, sports, recreation and quality of life*. Springer International Publishing.
- Dewey, J. (1910). *How we Think*. Heath and Company.
- Erdem, R. (1999). Yöneticiler için zaman yönetimi. *Modern Hastane Yönetimi Dergisi*, 3(7), 26-31.
- Erkan, N. (1998). *Sağlık, mutluluk, zindelik, güzellik ve uzun ömür için yaşam boyu spor*. Ankara: Bağırhan yayınevi.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 167-173.
- Getzels, M. & Csikszentmihalyi, M. (2002). *From problem solving to problem finding*. London: Routledge.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hacıoğlu, N., Gökdeniz, A. ve Dinç, Y. (2009). *Boş zaman ve rekreasyon yönetimi örnek animasyon uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Hazar, A. (1996). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutibay Yayınları.

- Hekim, M. (2016). Çocuklarda beden eğitimi, spor ve oyun etkinliklerine katılımın kemik gelişimi üzerine etkilerinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 66-71.
- Humphreys, T. (2002). *Çocuk eğitiminin anahtarı: Özgüven*. İstanbul: Pilon.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karaküçük, S. (2008). *Rekreasyon boş zamanları değerlendirme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karaküçük, S., Kaya, S. ve Akgül, B. (2017). *Rekreasyon bilimi 2*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve özgüven*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Katzmarzyk, P. & Mason, C. (2009). The physical activity transition. *Journal of Physical Activity and Health*, s. 269-280.
- Kersaint, G., & Chappell, M. (2001, 39-44). Helping teachers promote problem solving with young at-risk children. *Early Childhood Education Journal Volume 1*(29), 57-63.
- Kırıkoğlu, S. (2004). *Doğa eğitimi programlarının uygulama boyutunda planlama sürecinin rolü* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kiremitçi, O. (2012). *Problem çözme yöntemiyle düzenlenmiş beden eğitimi derslerinin problem çözme becerilerine etkisi ve üstbilişsel farkındalık düzeyleriyle ilişkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kraus, R. (1998). *Recreation and leisure in modern society*. London: Jones Bartlett.
- Leitner, M. & Leitner, S. (1996). *Leisure enhancement*. Newyork: Haworth.
- Lisa, M. (2007). Physical activity and health. *Nutrition Bulletin*, 4(32), 314-363.
- Lyons, A. & Petrucelli, J. (1997). *Medicine: An illustrated history*. New York: Abradale Press.
- Mancini, M. (2003). *Time management*. New York: McGraw-Hill.

- Menteş, E., Menteş, B. & Karacabey, K. (2011). Adölesan dönemde obezite ve egzersiz. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 963-987.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A Cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, (9), 246-268.
- Morgan, C. (2015). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Eğitim.
- Nas, H. (2019). *Lise öğrencilerinde sportmenlik, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Oktaş, A. (2019). *Lise öğrencilerinde beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ile akademik öz yeterlik ilişkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisanüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Olson, M. (2005). *An introduction to the theories of learning*. Pearson/Prentice Hall.
- Orhan, R. ve Yoncalık, O. (2016). Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor alışkanlıkları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 353-376.
- Öğülmüş, S. (2016). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitim*. Ankara: Nobel.
- Öncü, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Özer, D. ve Baltacı, G. (2008). *İş yerinde fiziksel aktivite*. Ankara: Klasmat Matbaacılık.
- Özerkan, K. N. (2004). *Spor psikolojisine giriş: Temel kavramlar*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Park, J. & Chang, S. (2015). Understanding students' precollege experiences with racial diversity: The high school as microsystem. *Journal of College Student Development*, 4(56), 349-362.
- Porter, L., Bigley, G. & Steers, R. (2003). *Motivation and work behavior*. Boston: McGraw-Hill/Irwin.

- Russel, J. & Roseby, P. (2005). *Dictionary of leisure, travel and tourism*. Cambridge: A & C Black .
- Saygın, Ö. ve Dükancı, Y. (2009). Kız çocuklarda sağlık ilişkili fiziksel uygunluk ve fiziksel aktivite yoğunluğu ilişkisinin araştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 320-329.
- Scarrott, M. (1999). *Sport, leisure and tourism information sources: A guide for researchers*. London: Butterworth-Heinemann .
- Schunk, D. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, (25), 71-86.
- Segrave, J. (2000). *Sport as escape*. Journal of Sport and Social Issues.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Shin, K. & You, S. (2013). Leisure type, leisure satisfaction and adolescents' psychological wellbeing. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 7(2), 53-62.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2003). Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice. *Motivation and Work Behavior*, 126, 140.
- Summermatter, S., & Handschin, C. (2012). PGC-1a and exercise in the control of body weight. *International Journal of Obesity*, 36(3), 1428-1436.
- Tezcan, M. (1994). *Boş zamanların değerlendirilmesi sosyolojisi*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Topses, G. (2009). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Torkildsen, G. (2005). *Leisure and recreation management*. Taylor&Francis Group.
- Tribe, J. (2020). *The economics of recreation, leisure and tourism*. London: Routledge.
- US Department of Health and Human Services. (2002). Physical activity fundamental to preventing disease. *Washington, DC: US Department of Health and Human Services, Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation*, 2-19.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Ünsal, G. H. (2019). *Spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin özgüven, öz-yeterlik ve iletişim becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Veziroğlu, A. (2019). *Ortaöğretim düzeyi spor yapan ve yapmayan öğrencilerin problem çözme ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki (Şırnak ili örneği)* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Wallhead, T. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *National Association for Physical Education in Higher Education*, 56(3), 285-301.
- World Health Organization. (2009). *Global recommendations on physical activity for health*. Switzerland.
- Wuepper, D. & Lybbert, T. (2017). Perceived self-efficacy, poverty, and economic development. *Annual Review of Resource Economics*, (9), 383-404.
- Yamaner, F. (2001). *Beden Eğitimi ve sporda temel ilkeler*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Yeşilova, Ö. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecindeki davranışları ve problem çözme başarı düzeyleri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yetim, A. (2000). Sporun sosyal görünümü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, (1), 63-72.
- Yetim, A. (2006). *Sosyoloji ve spor*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. & Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yılmaz, M. (2020). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yukic, T. (1970). *Fundamentals of recreation*. Library of Congress.
- Zorba, E. (1999). *Herkes için spor ve fiziksel uygunluk*. Ankara: Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitimi Dairesi Başkanlığı.

Zorba, E. (2001). *Fiziksel uygunluk*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Zorba, E. (2013). *Fiziksel aktivite ve fiziksel uygunluk*. Ankara: Fırat

Elektronik Kaynaklar

<https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/fiziksel-aktivite/fiziksel-aktivite-nedir.html> (6 Mayıs 2021) tarihinde alındı.



DİZİN

-B-

Beden eğitimi, 20, 23, 85
Boş zaman, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 81, 84,
85, 88

-Ç-

Çalışma zamanı, 7

-D-

Ders dışı, 2, 3, 36, 37, 47, 51, 63, 64,
65, 66, 69, 72, 78

-E-

Egzersiz, 21

-Ö-

Öz yeterlik, v, 1, 68

-P-

Problem çözme, 2, 30, 31, 32, 44, 45,
46, 47, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63,
64, 68, 71, 72, 85, 86

-R-

Rekreasyon, vii, 13, 14, 15, 16, 17, 18,
19, 86

-S-

Sağlık, vii, 18, 28, 85, 86
Spor, v, viii, ix, x, xi, 12, 15, 17, 37, 52,
59, 60, 81, 84, 87, 89

-Z-

Zaman, 7, 8, 10, 22

