



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Doktora Programı

**OYUN EĞİTİMİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZNEL İYİ
OLUŞ VE ÖZ YETERLİK İNANÇLARINA ETKİSİ**

İlknur ÖZDEMİR
Doktora Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR

Burdur, 2019

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Doktora Programı

**OYUN EĞİTİMİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZNEL İYİ
OLUŞ VE ÖZ YETERLİK İNANÇLARINA ETKİSİ**

İlknur ÖZDEMİR
Doktora Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR

Burdur, 2019

Bu çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 0505-DR-18 nolu proje numarası ile desteklenmiştir.



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

DOKTORA JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 16/08/2019 tarih ve 300/1 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 26/08/2019 tarihinde tez savunma sınavı yapılan İlknur ÖZDEMİR' in **Oyun Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Öz Yeterlik İnançlarına Etkisi** konulu tez çalışması Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE :
(Tez Danışmanı)

Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR

ÜYE :

Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ

ÜYE :

Doç. Dr. Cem Sinan ASLAN

ÜYE :

Doç. Dr. Meral KÜÇÜK YETGİN

ÜYE :

Dr. Öğretim Üyesi Ömer ÇELİKKOL

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 16/08/2019 tarih ve 300/1 sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM¹

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

Tezimin / Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim / Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin / Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

İlknur ÖZDEMİR

19.09.2019

İmza

TEŐEKKÜR¹

Doktora eğitimine başladığım günden bugüne kadar destek ve yardımlarını gördüğüm Tez Danışmanım Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR'a, çalışmalarımı titizlikle inceleyerek olumlu katkılarda bulunan Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ ve Doç. Dr. Cem Sinan ASLAN'a teőekkürlerimi sunarım.

Ayrıca desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olan değerli hocalarım Prof. Dr. Zeynep Filiz DİN, Öđr. Gör. Kamil DİKİCİ ve sevgili aileme sonsuz sevgi ve teőekkürlerimi sunuyorum.

¹ Bu alışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 0505-DR-18 nolu proje numarası ile desteklenmiştir.

Oyun Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Öz Yeterlik İnançlarına Etkisi

(Doktora Tezi)

İLKNUR ÖZDEMİR

ÖZ

Araştırma oyun eğitimi programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik inançları üzerine etkisini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Çalışmaya Acıpayam Meslek Yüksek Okulu'nda öğrenim gören 234 öğrenci (141 kadın; 93 erkek) katılmıştır. Araştırma grubunu öznel iyi oluş toplam puanı (ÖİOTP) ve genel öz yeterlik toplam puanı (GÖZYTP) en düşük olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 37 öğrenci (çalışma n=20; kontrol n=17) oluşturmaktadır. Araştırma verileri Tuzgöl-Dost (2004) tarafından geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Aypay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Genel Öz Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçekler çalışma ve kontrol grubuna oyun eğitimi uygulama programı sonrasında tekrar uygulanmıştır. Ayrıca çalışma grubundan oyun eğitimi programı sonlandıktan bir ay sonra tekrar izleme ölçümü alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 25.00 paket programı kullanılmıştır. Normal dağılıma uygunluğun incelenmesinde Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Parametrik test varsayımları sağlandığında bağımsız grup farklılıkların karşılaştırılmasında iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi, parametrik test varsayımları sağlanmadığında ise bağımsız grup farklılıkların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bağımlı grup karşılaştırmalarında parametrik test varsayımları sağlandığında Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi ve İki Eş arasındaki farkın önemlilik testi, parametrik test varsayımları sağlanmadığında ise Friedman Testi kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre oyun eğitimi programı sonrasında çalışma grubunun ÖİOTP ve GÖZYTP ön-son test puanları değişimleri istatistiksel olarak anlamlıdır. Kontrol grubunun ÖİOTP ve GÖZYTP ön-son test puanları değişimleri istatistiksel olarak anlamlı değildir. Oyun eğitimi programı sonrası çalışma ve kontrol grubunun ÖİOTP ve GÖZYTP ön-son test puanlarından elde edilen fark değerleri incelendiğinde çalışma grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir.

Bu durumun nedeni oyun eğitimi programının grup oyunları ve bireysel beceri geliştirecek uygulamalar içermesi ve bu uygulamaların kısa aralıklarla, çeşitlendirilerek planlanmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca öğrencilerin oyunlardan birini başaramasa bile diğerini başararak kendini daha yeterli hissetmeleri sağlanmış olabilir. Sonuç olarak; uygulanan oyun eğitimi programının öğrencilerin öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik puanlarına olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Genel Öz Yeterlik, Oyun Eğitimi, Öznel İyi Oluş.

Sayfa Adedi:126

Danışman: Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR

The Effect of Movement Education on Self-Efficacy Beliefs and Subjective Well-Being Levels of University Students

(Doctorate Thesis)

İLKNUR ÖZDEMİR

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of game education practices on subjective well-being and general self-efficacy beliefs of university students. The population of the study consisted of 234 students (141 females; 93 males) studying at Acıpayam Vocational High School. The sample of the study consisted of 37 students (study n = 20; control n = 17) who had the lowest subjective well-being total score (SWBTS) and total self-efficacy total score (SETS) and who volunteered to participate in the study. The data were collected by subjective well-being scale developed by Tuzgöl-Dost (2004) and general self-efficacy scale adapted by Aypay (2010). These scales were applied to all participants before and after the practices. In addition, the follow-up measurement was taken from the study group one month after the end of the game training program. SPSS 25.00 package program was used for data analysis. Shapiro-Wilk test was used to examine the normal distribution. When parametric test assumptions are met, the significance test of the difference between the two means was used to compare independent group differences, and when parametric test assumptions are not met, Mann Whitney U test was used to compare independent group differences. In dependent group comparisons, when parametric test assumptions are met, Repeated Measures Analysis of Variance and significance test of difference between two peers, and when parametric test assumptions are not met, Friedman Test was used. According to the results of the study, the change in the pre-post test scores of SWBTS and SETS after the game education program is statistically significant. The change in the pre-post test scores of the control group is not statistically significant. When the difference scores of the study and control groups were compared after the game education program, the change in SWBTS and SETS is statistically significant. The increase in the scores of the study group was higher than the increase in the control group.

This may be due to the fact that the game education program is given at short intervals and consists of a program with different activities. In addition, even if students cannot succeed in one of the games, they may be able to feel more competent by succeeding in the other. As a result, It can be said that applied game education program has positive effect on subjective well-being and general self-efficacy scores of students.

Key Words: Game Education, Self-Efficacy, Subjective Well-Being

Page Number: 126

Supervisor: Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	ix
TABLOLAR DİZİNİ	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1. Alt Problemler.	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Oyun Teorisi.	9
2.1.2. Oyunların Sınıflandırılması.	10
2.1.2.1. Statik ve Dinamik Oyunlar.....	10
2.1.2.2. Oyuncuların Sahip Oldukları Bilgi Düzeyine Göre Oyunlar..	10
2.1.2.3. Oyuncuların Anlaşmasına Göre Oyunlar.	11
2.1.2.4. Şans Oyunları.	11
2.1.2.5. Strateji Oyunları.	11
2.1.3. Oyunların Beden Eğitimi ve Spor Oyunları Olarak Sınıflandırılması.....	11
2.1.3.1. Eğitsel Oyunlar.....	12
2.1.3.2. Sportif Oyunlar.....	13
2.1.4. Oyun ve Yapısal Özellikleri.....	13

2.1.5. Taekwondo.....	14
2.1.6. Taekwondo Müsabakalarında Kullanılan Temel Müsabaka Teknikleri... 15	
2.1.7. Badminton.....	17
2.1.8. Badminton Temel Bilgiler ve Vuruş Teknikleri.	17
2.1.8.1. Forehand Vuruş.....	17
2.1.8.2. Backhand Vuruş.....	18
2.1.9. Öznel İyi Oluş.....	18
2.1.9.1. Yaşam Doyumu.....	20
2.1.9.2. Olumlu ve Olumsuz Duygulanım..	21
2.1.10. Öznel İyi Oluşu Etkileyen Faktörler..	23
2.1.11. Öz Yeterlik.....	25
2.1.12. Öz Yeterliğin Kaynakları.....	27
2.1.12.1. Doğrudan Deneyimler.....	28
2.1.12.2. Dolaylı Yaşantılar Deneyimler.....	28
2.1.12.3. Sözel İkna.....	28
2.1.12.4. Duygu Durumları.....	29
2.1.13. Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Faktörler.....	29
2.1.14. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	30
2.1.15. Sosyal Öğrenme Kuramının Dayandığı İlkeler.....	31
2.1.15.1. Karşılıklı Belirleyicilik.....	31
2.1.15.2. Sembolleştirme Kapasitesi.....	31
2.1.15.3. Öngörü Kapasitesi.....	32
2.1.15.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi.....	32
2.1.15.5. Öz Düzenleme Kapasitesi.....	32
2.1.15.6. Öz Yargılama Kapasitesi.....	33
2.1.16. Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisine Göre Öğrenme Süreçleri.....	33
2.1.16.1. Tepki Sonuçları Yoluyla Öğrenme.....	33
2.1.16.2. Model Alma Yoluyla Öğrenme.....	34
2.1.17. Öz Yeterlik ve Davranış Üzerine Etkisi.....	36
2.2. İlgili Araştırmalar.....	37
2.2.1. Oyun İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	37
2.2.1.1. Türkiye’ de Yapılan Çalışmalar.....	37
2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	41

2.2.2. Öznel İyi Oluş İle İlgili Yapılan Çalışmalar.	41
2.2.2.1. Türkiye’ de Yapılan Çalışmalar	44
2.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	49
2.2.3. Genel Öz Yeterlik İle İlgili Yapılan Çalışmalar.	53
2.2.3.1. Türkiye’ de Yapılan Çalışmalar	53
2.2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	57
BÖLÜM III	64
YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırmanın Modeli	64
3.2. Çalışma Grubu.....	65
3.3. Veri Toplama Araçları.....	65
3.3.1. Öznel İyi Oluş Ölçeği.	66
3.3.2. Genel Öz Yeterlilik Ölçeği.	66
3.4. Deneysel İşlem ve Süreç	67
3.5. Verilerin Analizi.....	68
BÖLÜM IV	71
BULGULAR VE YORUM.....	71
4.1. Oyun Eğitimi Programı Sonrası Çalışma Grubunun Ön-Son-İzleme Testi ÖİOTP ve GÖZYTP’larına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	71
4.2. Kontrol Grubu Ön-Son Test ÖİOTP ve GÖZYTP’lerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
4.3. Çalışma ve Kontrol Grubu ÖİOTP Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
4.4. Çalışma ve Kontrol Grubu GÖZYTP Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	75
BÖLÜM V	76
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	76
5.1. Sonuç ve Tartışma	76
5.2. Öneriler.....	88
KAYNAKLAR	90
EKLER.....	113
EK-1	114
EK-2	116

EK-3	117
EK-4	118
ÖZGEÇMİŞ	126

KISALTMALAR

- GÖZYTP** : Genel Öz Yeterlik Toplam Puan
MAKÜ : Mehmet Akif Üniversitesi
MYO : Meslek Yüksekokulu
ÖİOTP : Öznel İyi Oluş Toplam Puan
SBÖT : Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Ön-Son-İzleme Testli Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görünümü.....	64
Tablo 2 Oyun Eğitimi Program İçeriği	67
Tablo 3 Ölçeklerin Normallik Testi Analiz Sonuçları.....	69
Tablo 4 Çalışma ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	70
Tablo 5 Çalışma Grubunun ÖİOTP'larına İlişkin Friedman Testi ve GÖZYTP'larına Ait Varyans Analizi Bulguları.....	71
Tablo 6 Çalışma Grubunun ÖİOTP ve GÖZYTP Değerlerine Ait Post-Hoc Sonuçları	72
Tablo 7 Kontrol Grubunun ÖİOTP ve GÖZYTP Ön-Son Test Değerlerinin T Testi Bulguları.....	73
Tablo 8 Çalışma ve Kontrol Gruplarının ÖİOTP Ön-Son Test Puan Farklılıklarının Mann Whitney U Testi Bulguları.....	74
Tablo 9 Çalışma ve Kontrol Gruplarının GÖZYTP Ön-Son Test Puan Farklılıklarının T Testi Bulguları.....	75

BÖLÜM I

GİRİŞ

Giriş bölümünde, araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Araştırma probleminde oyun eğitimi programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyi ve genel öz yeterlik inançları üzerindeki etkisine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Amaç başlığı altında yapılan çalışmanın etki düzeyine değinilmiştir. Önem bölümünde ise çalışmadan çıkarılan bilgiler doğrultusunda, oyun eğitimi programı ile öznel iyi oluş düzeyi ve genel öz yeterlik inancını arttırmaya yönelik uygulamaların neden gerekli olduğu konu edilerek tartışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bireylerin kendilerini tanıyarak kapasiteleri ve yetenekleri hakkında olumlu ya da olumsuz inanç geliştirdikleri, özgür şekilde becerileri gösterme ortamı elde ettikleri, kalıcı dostluklar ve arkadaşlıklar kurdukları, mesleki deneyim için gereken eğitimi aldıkları, hayatlarındaki önemli zaman dilimlerinden birisi de üniversite öğrenim sürecidir. Bu süreç içerisinde öğrenciler sosyal, duygusal, akademik birtakım problemlerle karşılaşabilirler. Bireyler karşılaştıkları problemler karşısında kişilik yapılarına, bireysel özelliklerine, yaşam tecrübelerine ve duygusal durumlarına göre çözüm yolları üretirler. Bireylerin yüksek öznel iyi oluş düzeyi ve öz yeterlik inancına sahip olması daha kolay ve hızlı çözüm yollarına ulaşmalarını sağlar. Kendine ve yeteneklerine güvenen, yaşam doyumu yüksek, hayattan keyif alan, çevresindekileri motive edebilecek niteliklere sahip bireylerin varlığının toplumsal mutluluğa etki edeceği düşünülmektedir. Belirtilen nedenle üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyi ve öz yeterlik inançları belirlenerek, iyi oluşu olumsuz yönde etkileyebilecek faktörlerin yaşamdaki etkisinin azaltılması, olumlu duyguların ön plana çıkarılması sağlanmalıdır. Ayrıca bireylerin üretken olmaları sağlıklı bir psikoloji ile yaşam sürmeleri, kendilerinden beklenen rolleri ve sorumlulukları yerine

getirmelerinde öznel iyi oluş düzeylerinin yükselmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Diener & Seligman, 2002; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). Zihinsel, fiziksel ve sosyal ihtiyaçların çeşitli nedenler ile engellenmesi sonucunda bireylerde olumsuz duygular ortaya çıkar. Olumsuz duyguların indirgenerek hayatın keyifli yönlerinin ön plana çıkarılmasında oyun eğitimi uygulamalarından yararlanılabilir. Bireyler oyun eğitimi uygulamaları sırasında özgür şekilde mutluluklarını açığa vurarak duygularını davranışlar yolu ile ifade ederler. Oyunlar id, ego ve süper ego arasında dengeleyicidir. Oyunlar sağlıklı ruh halinin gelişiminde aracılık etmeleri sebebi ile psikolojik güç kaynağıdır (D. Singer & Singer, 1998). Oyun uygulamalarının motivasyonu arttırdığı (Rosas vd., 2003), grupça karar verme, iletişim, stratejik düşünme, sayılarla ilgili uygulama yapma, tartışma, planlama gibi konularda etkili olduğu (Kirriemuir & McFarlane, 2004), öğrenme konusunda olumlu tutum geliştirdiği (Lou, Abrami & D'Apollonia, 2001), bireylerin bir amaç etrafında toplanarak iş yapma becerilerini kolaylaştırdığı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Benzer şekilde Mackey, Hill, Stone ve Bunge (2011) yaptıkları çalışmada oyun yöntemini kullanarak (8 hafta) uyguladıkları eğitim programında bilişsel testlerde artış sağlamışlardır. Ayrıca oyun eğitimi programı kullanılarak bilişsel süreçlerin (işlem hızı, akıl yürütme gibi) geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Benigno ve Farrar (2012) ise, kardeş çiftleri ile (otuz iki) yaptıkları çalışmada kardeş oyunlarının dikkat gelişimine olumlu katkıları olduğu ifade edilmiştir. Oyun eğitiminin bireylerde ortaya çıkardığı bu olumlu etkilerden yola çıkarak; yapılan çalışmada üniversite öğrencilerin farklı zihinsel ve fiziksel becerilerini geliştirmelerini sağlayacak oyun eğitimi uygulamalarının yaptırılması amaçlanmıştır. Oyun uygulamalarında öğrenciler farklı istasyonlardan oluşan oyun parkurlarında becerilerini gösterme olanağı bulabilmektedirler. Aynı zamanda grup içerisinde kendilerini ifade edebilme, diğer bireylerle oyunlar aracılığı ile ortak bir paydada benzer amaç için buluşmalarına olanak sağlayacak oyunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Oyun uygulamaları sırasında bireylerin birbirleri ile fiziksel, sosyal ve psikolojik paylaşımında bulunmaları da olanaklıdır. Kendi beceri ve yeteneklerini ortaya koyan, iletişim kurarak kendini ifade eden, sosyal paylaşımlarda bulunan bireylerin mutlu olacağı ve genel öz yeterlik düzeylerinin yükseleceği düşüncesi ile üniversite öğrencilerine oyun eğitim programı uygulanmıştır. Oyun eğitimi uygulamalarının içeriğini rekabet ortamında grup halinde oynanan oyunlar,

bireysel becerileri geliştirilen ve becerilerin gösterilmesini sağlayan rekabetten uzak spor uygulamaları oluşturmaktadır. Bu oyun eğitimi uygulamaları genel olarak bireylerin hızlı, hareketli ve analitik düşünme becerisini geliştirecek (oyun istasyonları), göz kas koordinasyonuna katkı sağlayacak (badminton), vücutlarını kullanma ve hareket becerilerini gösterebilecekleri (taekwondo) uygulamalarından oluşmaktadır. Planlanan oyun eğitimi içeriğinde bireylerin kendi yetenek ve yeterliklerini test edebilecekleri becerilerinin gelişim süreçlerini değerlendirebilecekleri, güç uygulamalarına olanak sağlayacak badminton ve taekwondo temel teknik uygulamalarını bulunmaktadır.

Oyun kavramı daha çok çocuk ile özdeşleşmiştir. Oyun çalışmaları özellikle okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde temel becerilerin geliştirilmesi, eğitim amaçlı olarak oyundan yararlanma gibi sebeplerle araştırmaların odağı haline gelmiştir. Yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerde ise, oyun çalışmaları daha çok bilgisayar destekli oyunlar (Çakır, Ayas ve Horzum 2011; Topal ve Aydın, 2018) üzerinden kurgulanmıştır. Bireylerin aktif olarak katıldığı rekabet ortamında grup halinde hareket uygulamalarını ve rekabet içermeksizin bireysel becerilerini geliştirecek uygulamaları bir arada içeren (taekwondo, badminton) çalışmalara rastlanmamıştır. Yapılan araştırma oyun eğitimi programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik inançlarına olan etkisinin belirlenmesi amacı ile planlanmıştır. Bu kapsamda oyun eğitimi uygulamaları yetişkinlere uyarlanarak etkinliklerin grup ile birlikte performansa dayalı ve bireysel olarak beceri gelişimini destekleyecek şekilde dizayn edilmiştir. Ayrıca planlanan oyun etkinlikleri aracılığı ile bireylerin kazanma, kaybetme, sevinç, üzüntü, iyi hissetme, motive olma gibi duyguları yaşamalarına olanak sağlandığı düşünülmektedir. Bu amaçlarla oyunlar birden fazla oyuncu ile oynanmış, belli kurallar tanımlanmış, oyuna ait zaman planlaması yapılmıştır. Ağırlıklı olarak düşünme, grup halinde hareket etme, becerili ve hızlı şekilde davranışları sergileyecek formda oyunlar belirlenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Düşük öznel iyi oluş düzeyi ve genel öz yeterlik inançlarına sahip üniversite öğrencilerine uygulanan oyun eğitimi programının öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik düzeyi üzerine etkisi var mıdır?

1.2.1. Alt problemler. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Çalışma grubundaki düşük öznel iyi oluş ve öz yeterlik düzeyine sahip üniversite öğrencilerine uygulanan oyun eğitimi programının grubun öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı farklılığı var mıdır?
2. Kontrol grubunu oluşturan düşük öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik düzeylerinde fark var mıdır?
3. Çalışma ve kontrol grubunu oluşturan düşük öznel iyi oluş düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin ÖİOTP son test değerleri arasında çalışma grubu lehine anlamlı farklılık var mıdır?
4. Çalışma ve kontrol grubunu oluşturan düşük genel öz yeterlik düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin GÖZYTP son test değerleri arasında çalışma grubu lehine anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, düşük öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik inancına sahip üniversite öğrencilerine 8 hafta boyunca, haftada 1 gün 90 dakika uygulanan oyun eğitimi uygulama programının, öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik inancına olan etkisinin belirlenmesidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Mutluluk, çağlar boyu insanların ilgi odağı ve ulaşmak istedikleri önemli amaçlarından biri olmuştur. Mutluluğu ifade eden kavramın ne olduğu, nasıl sağlanacağı, nelerden etkilendiği ve şekillendiği sorularının yanıtı günümüzde de araştırmacıların cevabını aradığı, güncelliğini koruyan önemli bir konudur.

Psikoloji biliminde mutluluk kavramı, öznel iyi oluş ile ifade edilmektedir (Diener, 1994; Park, 2004). Öznel iyi oluş kavramı ise kişilerin yaşamlarını değerlendirme biçimi şeklinde açıklanmaktadır. Bu değerlendirme bilişsel ve duyuşsal nitelik taşımaktadır. Ayrıca kişinin öznel iyi oluş algısının nasıl olduğu hakkında (olumlu ya da olumsuz) bilgi vermektedir (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010). Öznel iyi oluşun genel

yapısını pozitif ve negatif duygulanım, yaşam doyumunu, diğer insanların mutluluğuna katkı sağlama, ilişki, diğerleri tarafından kabul görme, yaşam içerisinde amaç ve anlam edinme, diğer bireylerin yaptıkları aktiviteler ile ilgilenme, yapılan aktivitelerde yeterli ve yetenekli hissetme oluşturur (Diener vd., 2010).

Bireylerin yüksek öznel iyi oluş düzeyine sahip olmaları, olumlu duyguları daha sık yaşamalarına, kendilerini iyi hissetmelerine, başarılı şekilde kişilerarası ilişki kurmalarına (Diener & Seligman 2002) iş yaşamı ve sosyal yaşam içerisindeki değişikliklere hızlı şekilde uyum sağlamalarına ve daha üretken olabilmelerine (King, 2001) olanak sağlar. Negatif duygulanım düzeyinin yüksek olması ise bireylerin rahatsız eden olumsuz duyguları daha çok yaşadığı, kötüye giden bir hayat göstergesi olan düşük öznel iyi oluş içerisinde bulduklarını göstermektedir (Diener, 2006). Bu bireyler, kendilerini sınırlı ve korkulu olarak tanımlarlar ve yaşam doyum düzeyleri düşüktür (Berry & Hansen, 1996). Diener ve Seligman (2002) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışma sonuçlarına göre; mutlu kişilerin sosyal, dışa dönük, uyumlu, sosyal ilişkilerinde başarılı, kişilerarası ilişkilerinden doyum alan ve olumsuz duygulardan çok olumlu duygular yaşadıkları belirtilmektedir.

Öznel iyi oluş iyimserlik (King, 2001), minnettarlık (Watkins, Grimm & Kolts, 2004), olumlu düşünme (Goodhart, 1985), stresle başa çıkma (Billings & Moos, 1984), olumlu sosyal ilişkiler (Gable, Reis, Ascher & Impert, 2004; Schwarzer & Sendor, 1999) gibi çeşitli faktörler ile ilişkilidir. Güvenli sosyal ilişkiler kurabilen, bulunduğu topluma aidiyet duygusu gelişmiş, sosyal çevresine bağlı olan bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri yüksektir (Du & Wei, 2015; Hendrickson, Rosen & Aune, 2011)

Toplumsal hayat içerisinde bireyler; bir gruba ait hissederek o grupta yer almaya grup içerisinde kabul görmeye, grupta dayanışma içerisinde olmaya ihtiyaç duyar (Maslow, 1968). Sosyal bağlar ve iletişim sadece yakın çevredeki kişiler ile kurulmaz. Birey toplumdaki diğer insanlarla da iletişim kurmak ve sosyal bağ oluşturmak durumundadır. Bu bağ sayesinde bireyler, grup etkinlikleri yapabilir, bu etkinliklere katılabilir ve bu durumdan keyif alırlar. Ayrıca, geliştirdikleri sosyal bağlar bireylerin yaşam doyumları ve pozitif duygulanım düzeylerini olumlu yönde etkiler (Du & Wei, 2015; Hendrickson vd., 2011).

Schunk (2003), öz yeterlik inancının bireyin başarısını, etkinlik seçmesini, etkinlikte göstereceği çabayı ve etkinlikteki ısrarını etkilediğini belirtmektedir. Bandura (1980), öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin bir işin üstesinden gelmek için öz yeterlik inancı düşük olan bireylere göre daha çok çaba harcadıklarını, ısrarlı ve sebatkar olduklarını, herhangi bir konuda deneme yapmaktan, yaşantı geçirmekten daha az korktuklarını belirtmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin çevreyi daha fazla kontrol ettikleri, yeni şeyler denemekten korkmadıkları ve olayların üstesinden gelebildikleri ifade edilmektedir (akt. Senemoğlu, 2013). Öz yeterlik düzeyi düşük olan bireylerin ise, başarısız olduklarında tekrar denemekten kaçma, olaylarla baş edememe, sabırsızlık, çabasının sonucu değiştirmeyeceğine inanma, kendisine güvensizlik, umutsuzluk ve mutsuzluk gibi özellikler gösterdiği belirtilmektedir (akt. Akar, 2008). Bandura, öz yeterlik duygusu güçlü olan bireylerin hayatlarında daha başarılı olduklarına ve mutluluğa daha kolay ulaştıklarına inanmaktadır (akt. Özdemir, 2008). Bandura (1997), öz yeterliği kişide var olan beceriler değil, bu becerileri ile farklı koşullar altında neler yapabileceğine dair inancı olarak ifade etmektedir (akt. Sakız, 2013). Bireyin öz yeterlik inancına sahip olması davranışlarının en önemli yordayıcısı (Schunk, 1991), ulaştıkları başarı seviyesinin güçlü belirleyicisidir (Pajares, 1996).

Öz yeterlik düzeyi yüksek olan kişiler aldıkları görevi karşılayacakları engellere rağmen yerine getirmek için büyük çaba sarf eder (Bandura, 1993). Öz yeterlik algısı bireylerin elde ettikleri deneyimler yolu ile değişebilir. Deneyim sağlayacak uygulamalar ve çalışmalar öz yeterliği artırabilir (Hoy & Woolfolk, 1990). Öznel iyi oluş ve öz yeterlik kavramlarının bireyin yaşamındaki olumlu etkileri dikkate alındığında, üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve öz yeterlik düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilecek faktörlerin yaşamdaki etkisinin azaltılması önemlidir. Bireylerin kendilerine ve becerilerine olan inançlarının geliştirilmesi için oyun uygulamalarından destek alınabilir. Oyun uygulamaları aracılığı ile bireyler kendilerini grup içerisinde ifade edebilir, yeteneklerini test edebilir, diğer bireyler ile etkili şekilde iletişim kurabilir ve paylaşımda bulunarak olumlu duygularını ön plana çıkarabilirler.

Bireylerin becerilerini kendilerini baskı altında hissetmeden sergileyebilecekleri, olumlu duyguları ön plana çıkarabilecek etkinlik programlarına ihtiyaç vardır. Bu

bağlamda, öznel iyi oluş ve öz yeterlik düzeyinin yükseltilmesine katkı sağlayacağı düşünülen grup ve bireysel uygulamalar şeklinde tasarlanan oyun eğitimi programı hazırlanmıştır. Oluşturulan bu programın uygulanması için öznel iyi oluş ve öz yeterlik düzeyi düşük üniversite öğrencileri belirlenerek grup çalışmaları yaptırılmış ve bu çalışmaların öznel iyi oluş ve öz yeterlik üzerine etkisi değerlendirilmiştir. Bu araştırma, oyun eğitimi programı kullanılarak üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik düzeylerini test etmeye yönelik deneysel bir çalışma olması sebebiyle önemlidir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin kendilerine verilen ölçme araçlarına içtenlikle ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Pamukkale Üniversitesi, Acıpayam Meslek Yüksekokulu'nda 2017-2019 Eğitim Öğretim yılında çalışmaya katılan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında incelenen öznel iyi oluş kavramı, Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır. Örnekleme yer alan bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri ile ilgili genellemeler yapılırken bu sınırlığa dikkat edilmelidir.
3. Araştırma kapsamında incelenen öz yeterlik kavramı Öz Yeterlik Ölçeği'nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır. Örnekleme yer alan bireylerin öz yeterlik inançları ile ilgili genellemeler yapılırken bu sınırlığa dikkat edilmelidir.

1.7. Tanımlar

Oyun: Belirli bir zaman ve mekan içerisinde istenerek yapılan kurallı faaliyetlerdir (Ergun,1980).

Badminton: Kadın ve erkeklerin eşit şartlar altında mücadele ettikleri yaş ve cinsiyet farkını ortadan kaldıran, iki veya dört kişinin karşılıklı vuruş esasına dayalı olarak topu yere düşürmeden raketle file üzerinden oynadıkları olimpik bir spor branşdır (Yıldırım, 1985).

Taekwondo: Savunma ve vuruş tekniklerinin el ve ayaklarını kullanarak en başarılı şekilde sergilemeye çalıştığı bir savunma sanatıdır (Chun, 1975).

Öz yeterlik: Bireyin becerilerini kullanarak gerekli olan eylemleri ne kadar başarılı yapabileceğine ilişkin kendi hakkındaki bireysel yargısıdır (Senemoğlu, 2013).

Öz yeterlik inancı: Belli bir performansı göstermek üzere bireyin gereken eylemleri organize ederek başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inançtır (Bandura, 1993).

Öznel iyi oluş: Bireyin yaşamdan aldığı doyuma, sahip olduğu olumlu ve olumsuz duygulara ilişkin öznel bir değerlendirmedir (Diener, 1984).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde oyun kavramı, oyun kavramının sınıflandırması, yapısal özellikleri, taekwondo, badminton, öznel iyi oluş, öznel iyi oluşu etkileyen faktörler, öz yeterlik kavramının kuramsal temelleri, öz yeterlik, öz yeterliğe etki eden bileşenler, sosyal öğrenme kuramı hakkında literatür araştırması yapılarak çalışmanın kuramsal bölümü oluşturulmuştur.

2.1.1. Oyun teorisi. Günümüz bilim dünyasında oldukça popülerlik kazanmış olan oyun teorisinin temelini matematik oluşturmaktadır. Bu teoride matematiğin modelleme yöntemi kullanılmaktadır. Oyunlar teorisi oldukça popüler bir konudur. Matematik, ekonomi, siyaset, biyoloji gibi birçok bilim dalı bu teoriden yararlanır (Demirkan, 2010). Morton (1997), oynanmış ve günümüzde hala oynanmakta olan birçok oyunun oyun teorisi ile ilişkili kuralları vardır. Bu oyunlardan bazıları; futbol, tenis, basketbol, golf gibi oyunlar poker ve briç gibi kart oyunları ile satranç, tavla ve bilardo gibi oyunlardır. Bu oyunlar oyun teorisi ile ilişkilendirilmekte ve içerisinde ortak olarak iletişim, etkileşim ve rekabeti barındırmaktadırlar. Oyuncular oyunda başarılı olmak istiyorlar ise kendi hareketlerini, rakiplerinin ve diğer oyuncuların hareketlerini takip etmelidirler (akt. Özer, 2004). Oyunlar en az iki kişi ile oynandığında kazanma, kaybetme ve çekilme gibi sonuçlar ortaya çıkar (Tekin, 2004; akt. Özel ve Kılıç, 2008). Oyun teorisindeki birinci unsur oyuncular iken diğer unsur oyuncuların uygulayacakları stratejilerdir. Oyuncular tarafından oluşturulan stratejiler kazanmak üzerine kurulur. Stratejiler belirlenirken önemli olan nokta bilgidir ve oyuncular bilgileri kullanarak strateji oluştururlar. Oluşturulan bu stratejiler sonucunda oyunu kazanıp kaybetmeleri belirlenir (Uçan ve AYTEKİN, 2013). Oyun teorisinin gerçekleşmesi için bazı koşullar bulunmaktadır (Tekin, 2004; akt. Özel ve Kılıç 2008). Oyun teorisinde oyuncuların

tam olarak bilgili oldukları ve rasyonel davrandıkları kabul edilir. Oyuncuların herbiri bireysel olarak önerdiklerinin kabul edilmesi amacı ile birtakım girişimlerde bulunarak çaba harcarlar. Oyunculardan biri bir öneride bulunuyor ya da bir öneri konusunda diğer bireyleri harekete geçirebilecek şekilde davranışlar gösteriyorlarsa, o oyuncu stratejik davranmaktadır (Özel ve Kılıç 2008).

2.1.2. Oyunların sınıflandırılması. Oyunların sınıflandırılmasında birçok yöntem olanaklıdır. Bunlar; statik ve dinamik oyunlar, oyuncuların sahip oldukları bilgi açısından oyunlar, oyuncuların anlaşmasına göre oyunlar ve şans-strateji oyunlarıdır.

2.1.2.1. Statik ve dinamik oyunlar. Statik oyunlar; oyuncular bir kerelik ve aynı anda karar verirler. Kararlar bir zaman dilimi içerisinde verilir ve oyun son bulur. Bu oyunlara tek atışlı oyunlar olarak da bilinmektedir. Dinamik oyunlarda ise; karar alma bir dizimselliğe sahiptir. Çoklu zaman periyotlarında ardışık olarak kararlar alınmakta ve oyuncuların birden fazla hareket fırsatı bulunmaktadır (Dolduran, 2018).

2.1.2.2. Oyuncuların sahip oldukları bilgi düzeyine göre oyunlar. Tam ve eksik bilgiye dayalı olmak üzere iki gruba ayrılır. Tüm oyuncuların oyun zamanı, her bir oyuncu için strateji durumu, kazancı ve alacağı ödemeleri hakkında ortak bir bilgiye sahip ise bu oyunlara tam bilgiye dayanan oyunlar denir. Tam bilgiye dayanan oyunlara satranç ve dama örnek olarak gösterilebilir. Bir bilginin tüm oyuncular tarafından bilinmesi ve tüm oyuncuların da diğer oyuncuların bu bilgiye bildiğini biliyor olması oyun hakkında ortak bilgiye sahip olduğunu gösterir. Ortak bilgi içeren oyunlarda oyuncular birbirlerinin stratejileri ve fayda fonksiyonları hakkında bilgi sahibidir (akt. Kara, 2016). Eksik bilgiye dayanan oyunlar, oyun içerisinde bir oyuncu diğer oyuncuların stratejisi, tercihleri ya da diğer oyunculara yapılacak olan ödemeler hakkında tam ve ortak bilgiye sahip olmadığı oyunlardır (akt. Kara, 2016).

2.1.2.3. Oyuncuların anlaşmasına göre oyunlar. İşbirlikçi ve işbirlikçi olmayan oyunlar olarak iki gruba ayrılır. İşbirlikçi oyunlar, iş birliğinin dışarıdan herhangi biri tarafından belirlenerek ortaya konulduğu oyunlardır. İşbirlikçi olan bir oyun çakışan karar ve çıkarlara bağlı olarak gelişmektedir (Aktan ve Bahçe, 2007). İş birliğinin oyuncuların istekleri üzerine kurulduğu oyunlara iş birlikçi olmayan oyunlar denir. Bu durum oyuncuların iş birliği yapmadıkları oyunlar olarak belirtilemez (akt. Kara, 2016).

2.1.2.4. Şans oyunları. Şans oyununun sonucunu belirliyorsa ya da oyuna şans hakimse, bu tür oyunlara şans oyunları denir. Şans oyunlarına örnek olarak milli piyango ve zar oyunları gösterilebilir (akt. Kara, 2016).

2.1.2.5. Strateji oyunları. Oyunun sonucu oyuncuların alacakları rasyonel içerikli kararlar ile belirleniyorsa ve oyuna şans yerine strateji hakimse bu oyunlara strateji oyunları denir. Strateji oyunları oyuncuların sayılarına ve strateji sayılarına göre sınıflandırılmaktadır. Oyuncu sayısına göre, 2 kişili oyunlar veya n kişili oyunlar ($n > 2$) olarak belirlenirken strateji sayısına göre sonlu ve sonsuz oyunlar belirlenir. Kesin olarak bir başlangıcı ve bitişi olan, sonlu sayıda stratejiden oluşan oyunlara sonlu oyun denir ve spor sonlu bir oyun örneğidir. Oyundaki kurallar, oyunun sonlu olduğunu göstermek için vardır, aksi durumda oyun çözüme ulaşmaz yani amaç gerçekleşmemiş olur. Sonlu oyunların amacı kazanmaktır. Oyunun çözüme ulaşabilmesi için bir oyuncu tarafından kazanılması gerekir. Sonsuz oyunlar ise, bir başlangıcı ya da sonu bulunmayan ve sonsuz sayıda stratejisi olan oyunlardır çözüme ulaşmaz. Bu oyunların amacı oyunu sürdürmektir (akt. Kara, 2016).

2.1.3. Oyunların beden eğitimi ve spor oyunları olarak sınıflandırılması.

Oyunları beden eğitimi ve spor alanına göre eğitsel ve sportif oyunlar olarak sınıflandırmak mümkündür. Oyunların sınıflandırılmasında, birtakım özellikler dikkate alınır ve bu özelliklere göre değişik şekillerde sınıflandırmalar yapılabilir. Örneğin, oyunu oynayan kişilere göre (kız, erkek, karma), oyun içerisinde kullanılan araçlara (top, taş, kemik, ip vb.) göre, oyunun oynandığı alanlara (kapalı, açık vb.)

göre sınıflandırmalar yapılabilir. Genel olarak oyunlar; mücadele yarışma (fiziksel beceri, fiziksel beceri ve strateji, strateji, strateji ve şans içeren fiziksel beceri oyunları), macera-heyecan (trekking, motorlu sürat yarışları, dağcılık), gösteri rol (opera, tiyatro, sinema, meddah, orta oyunu) ve şans oyunları (tekerlemeler, yazı tura) olarak sınıflandırılmaktadır (Özen vd., 2011).

2.1.3.1. Eğitsel oyunlar. Oyunlar bireyin gelişim dönemleri dikkate alınarak planlanırsa eğitsel olarak bir değer kazanır. Eğitsel oyunlar, eğitsel bir amaç doğrultusunda oyun alanının ve oyuncu sayısının belirlenmesi, oyuncu seviyelerinin dikkate alınarak oyunların belirlenmesi, oyun süresinin ve tekrar sayısının oyun grubuna uygun olarak gerçekleştirilmesi, oyun sırasında kullanılacak olan ekipmanların (araç/gereç) önceden planlanması ile gerçekleştirilen oyunlardır (Özen vd., 2011). Eğitsel oyunlar içerisinde yarışma ve mücadele barındırır, insanların motorik özelliklerine, dikkat ve zeka algılarına dayanmaktadır. Genel olarak motorik özelliklere dayanmasından dolayı her mevsimde ve farklı çevre koşullarında yapılabilir. Eğitsel oyunlar belirtilen nedenlerden dolayı bireylerin fiziksel, zihinsel ve sağlık gelişiminin sağlanmasında önemli bir araçtır olarak görülmektedir (Hazar, 1996). Eğitsel oyunlar çok yönlü ve amaçlı olmalarından dolayı uygulanış, oynama ve oynatma biçimlerine göre sınıflandırılırlar.

Uygulanış biçimlerine göre oyunların sınıflandırma şekilleri aşağıda verilmiştir.

Yaş gruplarına göre oyunların sınıflandırması; okul öncesi dönem (0-6 yaş aralığındaki uygulamaları) temel eğitim dönemi (6-8; 9-11; 12-14 yaş aralığındaki uygulamaları), yetişkinlik (18 yaş ve sonrası), yaşlılık dönemi (45 yaş ve sonrası) oyunlarıdır.

Oyun alanlarına göre yapılan sınıflandırma; sınıf, salon, bahçe, kış ve su oyunlarıdır.

Oyuncu sayılarına göre yapılan sınıflandırma; bireysel, ikili ve takım oyunlarıdır.

Oyun düzenlerine göre yapılan sınıflandırma; çizgide ve çemberde oynanan oyunlar, dağınık düzende oynanan oyunlardır.

Oyun araç gereçlerine göre yapılan sınıflandırma; araçlı ve araçsız oyunlarıdır.

Oyunun amacına göre yapılan sınıflandırma; eğlence, eğitim ve sağlık amaçlı olan oyunlardır (Özen vd., 2011).

2.1.3.2. Sportif oyunlar. Sportif oyunlar eğitsel oyunlardan ortaya çıkmış ve geliştirilmiştir. Sportif oyunlar eğitsel oyunlardan oyun araçları, rakip oyuncular ile ilişkili durumlar, takımı oluşturan bireyler gibi alanlarda birtakım farklılıklar göstermektedir. Ortaya çıkan bu farklılıklar oyun kuralları ile belirlenerek oyunların özelliklerini oluşturur. Takım oyunlarının farklı formlarda uygulanmasının temelini sportif oyunlar oluştururlar.

2.1.4. Oyun ve yapısal özellikleri. Oyunun geçmişi insanlık kadar eski olmakla birlikte alanlara göre farklı karşılıkları olan kapsayıcı nitelikte bir terimdir. Spor oyunları, tiyatro oyunları, halk oyunları, bilgisayar oyunları, eğitim oyunları gibi oyun kavramının kullanıldığı farklı alan örnekleri verilebilir. Oyun kavramının bu şekli ile çok çeşitli alanlarda kullanılması tanımının yapılmasını zorlaştırır. Günümüzde spor bilimi araştırmacıları, felsefeciler, pedagoglar ve psikologlar oyunun gerçekten ifade ettiği anlamı araştırmaktadırlar. Oyun kavramına ilişkin yapılan farklı tanımlamalardan bazılarını ifade edecek olursak oyunu; John Dewey, sonuç gözetmeksizin gerçekleştirilen bilinçsiz davranışlar olarak belirtirken; Huizinga, belli bir zaman ve mekanda isteyerek yapılan kurallı faaliyetler; Gulick yapılması istenilenin yapılması; Eibesfeldt, çırağlığın aktif bir hali; Groos, hayatın sonraki aşamalarına hazırlık; Mitchell ve Mason insanın kendini ifade etme yöntemi olarak tanımlanmışlardır (akt. Ergun, 1980). Oyunun birtakım özellikleri vardır. Fletcher (1971), oyununun özelliklerini; iki ya da daha fazla kişiden oluşan bir grup oyuncusu olan, oyuncuların hareketlerini seçerek yönlendirmelerini sağlayan birtakım kuralları olan, bir grup muhtemel çıktısı, amacı ve ödülü olan, oyuncular arasında rekabeti barındıran, her oyuncunun belli sayıda hamle kapasitesinin, belli bir bilgi sisteminin olduğu yapı olarak ifade etmektedir (akt. Uğurel, 2010).

HABA'nın yayımında ise oyunun önemine ilişkin olarak bazı başlıklar üzerinde durulmuştur. Oyun esnasında oyuncuların yalnız olmadığı, başkaları tarafından söylenenleri dinledikleri, olayları algılayarak kendilerine güvendikleri, farklı roller

üstlenerek sabırlı olmayı öğrendikleri kabul edilmektedir. Bu sayılılar oyunun önemi ifade eder (akt. Coşkun, 2008). Oyunu yalnızca eğlenceli olan hoş vakit geçirmeyi sağlayan bir araç olarak görmek doğru değildir. Oyun, bireyleri öğrenmeye güdüleyen, birtakım davranış modelleri kazandırmayı da sağlar. İnsanlar yeteneklerini sınamak, başkalarına meydan okumak, güçlüğün ve şansın tadını çıkarmak, heyecan verici ve rahatlatıcı bir deneyim, okulla ilgisi olmayan düşünce ve duygular yaşamak gibi çok çeşitli sebeplerle oyun oynamaktadırlar (Lazzaro, 2004). Oyun içerisinde görevlerin başarı ile tamamlanması bireyde olumlu duygular yaşanmasını sağlarken, başarısızlık durumunda bir miktar endişe oluşmaktadır. Oyun sırasında korkuya dönüşmeyecek düşük düzeyde kaygı duyulması beklenir. Oyunlarda görevler oyuncuların becerilerine uygun olacak şekilde ayarlanmalıdır (Domínguez vd., 2013). Bağlılığı sağlayan akış halidir. Akış teorisi, bireylerin görevlerinin, yeteneklerine yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Böylece bireyler ortama bağlı kalabilirler. Düşük zorluk düzeyindeki görevlerin yetenek seviyesi yüksek bireyler tarafından gerçekleştirilmesi yapılan görevde rahatlama duygusu yaşamasını sağlarken, yeteneği ile benzer seviyede zorluğa sahip olan bir görev verilmesinde akış durumunu yaşaması sağlar. Düşük yetenek düzeyine sahip olan bireyler; düşük zorluktaki görevler sırasında ilgisizlik duygusu yaşarlarken, zorluk seviyesinin artırılması endişe ve derin kaygıya dönüşebilen olumsuz duyguların yaşanmasına neden olabilmektedir. Bireyler, etkinlikleri yaparken olumlu duygu hissettiklerinde ya da zevk aldıklarında daha iyi bir iş çıkarma eğiliminde oldukları duygu durumlarının davranışlarına yansıdığı söylenebilir (Durik, Shechter, Noh, Rozek & Harackiewicz, 2014). Oyun uygulamaları, her yaş grubundan bireyin eğlenerek yapabileceği, dinlendirici, çeşitliliği olan ve boş zamanların değerlendirmelerine olanak sağlayan uygulamalardır.

2.1.5. Taekwondo. Taekwondo 2000 yıllık geçmişe sahip Kore kökenli savunma ve mücadele sporudur. Tae: ayak, Kwon: el, Do ise amaca ulaşmak için gerçekleştirilen bir disiplin ve düşünce biçimidir. Taekwondo, savunma ve vuruş tekniklerinin el ve ayaklar kullanarak en başarılı şekilde sergilemeye çalıştığı bir savunma sanatıdır (Chun, 1975). Kim (1995)'e göre taekwondo, rakibe karşı teknik becerilerin gösterildiği bireysel bir spor dalıdır. Taekwondo uygulamalarında oyun

içerisinde hızlı ve ani şekilde değişebilen pozisyonlarda teknik ve taktik becerilerin gerçekleştirilebilmesi oldukça zordur. Taekwondo uygulamasındaki teknik içerikler; poomseler, müsabaka uygulamaları, temel teknik uygulamaları, defans teknikleri ve ataklardan oluşan hareketlerin bütünüdür (akt. Tel, 2008). Lee (1995) taekwondonun ruh ve bedenini eğitimi birlikte geliştirdiğini ifade etmiştir. Taekwondo bireylerin sağlıklı olmalarına, kendilerini geliştirerek koruyabilmelerine olanak sağlarken ruhi olarak dayanma gücünü arttırmaktadır (akt. Tel, 2008). Taekwondo'nun bireylere sosyal ve toplumsal yönlerden (iş birliği, sosyalleşme, bireyler arasında sevgi ve saygı, boş zamanları değerlendirme etkinliği) olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir (Tel, 2008).

2.1.6. Taekwondo müsabakalarında kullanılan temel müsabaka teknikleri. Taekwondo uygulamalarında kullanılan tekniklerin sayıları bireylerin yaratıcılık ve çalışma sürelerine göre çeşitlilik göstermektedir. Taekwondo müsabakalarında kullanılan teknikleri palding, puşa, dollo chagi, neryo chagi, yop chagi, duit chagi, bandal dollo chagi, yumruk olarak sıralayabiliriz.

Palding tekniği, ayaküstü yapılan vuruş tekniğidir. Bu vuruş rakibin karın bölgesi ve çevresine yapılırken çeşitli varyasyonları vardır. Palding tekniğinin hızlı olarak uygulanabilmesi için esnek ayak, diz, kalça eklemine sahip olmak gerekmektedir (Taekwondo Federasyonu Antrenörlük ve Hakemlik Kurs Notları [TFAHKN], 1989-1992; akt. Tatal, 2005).

Puşa tekniği, rakibi edip itmek anlamına gelen bu vuruş tekniği ayağın altı ile uygulanır. Teknik rakibin ağırlık merkezine uygulanırken kuvvetli bir vuruş-itiş yapabilmek için ayağın yerden fazla kaldırılmaması gerekir. Teknik uygulaması etkin olarak gerçekleştirildiğinde rakip dengesi bozulurken moral olarakta zayıf hissettirir (TFAHKN, 1989-1992; akt. Tatal, 2005).

Dollo chagi tekniği, uygulama olarak palding tekniğine benzer fakat uygulama noktaları farklıdır. Teknik yukarı seviyeye (surat) ayak kaldırılarak vuruş yapılması esasına dayanır. Rakipte tekniğin uygulanma bölgesi surat noktasıdır ve uygulamalar sırasında maksimal olarak diz eklemi surat noktasına doğru kaldırılmalıdır.

Uygulama süresi uzundur bu sürenin kısa olması esneklik ve çabukluk becerilerini gerektirmektedir (TFAHKN, 1989-1992; akt. Tatal, 2005).

Neryo chagi tekniği, rakibin surat noktasına ayağın altı veya topuk yapılan vuruştur. Teknik uygulaması sırasında bacak ulaşabileceği maksimum yüksekliğe kaldırıldıktan sonra aşağı doğru süratli şekilde surat noktasına vuruş yapılarak uygulanır. Ayağın alt kısmı ne kadar yukarı ve ileri doğru hareket ederse vuruş kuvveti ve vuruş mesafesi de o ölçüde kuvvetli ve yüksek olur. Bu tekniğin doğru formda uygulanması için vücut yapısının esnek olmasına gereksinim vardır. (TFAHKN, 1989-1992; akt. Tatal, 2005).

Yop chagi tekniği, yan tekme olarak da adlandırılmaktadır. Vuruş ayak parmakları geri doğru çekilir. Teknik uygulaması diz fleksiyondan ekstensiyona geçerken gerçekleştirilir. Vuruş sırasında vuruş ayağı ve vücut aynı düzlemedir. Yapılan vuruş uygulamasının son basamağında maksimal olarak ileri doğru uzanılmalıdır. Vuruş anında vücut ve vuruş yapan ekstremitte aynı düzlem üzerindedir (TFAHKN, 1989-1992; akt. Tatal, 2005).

Duit chagi tekniği, vuruş noktası ayağın alt kısmı ya da topuk noktasıdır. Vuruş alanı genellikle karın bölgesi olmasına rağmen zaman zaman surat noktasıda olabilir. Vuruş ayağı arkadaki ayaktır ve sırttan bir çıkış yapılması gerekir. Kombine teknik uygulamaları sırasında etkili şekilde kullanılabilir (TFAHKN, 1989-1992; akt. Tatal, 2005).

Bandal dollo chagi tekniği, duit chagi teknik uygulaması ile benzer özellikleri olmakla birlikte vuruş noktası surat seviyesidir. Vuruş ayağının hedefe yaklaşması ile birlikte ekstansiyona açılır. Atış yönü rakibin bir suratından diğer tarafa doğru yay gibi çizilerek atıldığından dizin ekstansiyonda stabilize edilmesi gereklidir. Yay çiziminin gerçekleşebilmesi için belden küçük bir dönüş hareketi yapılır ve vuruş tamamlandıktan sonra aynı ayak denge ayağı olarak yere konur (TFAHKN, 1989-1992; akt. Tatal, 2005).

Yumruk: İşaret parmağı ve orta parmakların ön kısımlarının kullanılması ile uygulanırken diğer parmaklar sıkı bir şekilde kapalıdır. Kore’ce Pa-run-ju-mok olarak ifade edilen terim doğru bir biçimde sıkılmış olan yumruk anlamına gelmektedir (TFAHKN, 1989-1992; akt. Tatal, 2005).

2.1.7. Badminton. Kadın ve erkeklerin eşit şartlar altında mücadele ettikleri yaş ve cinsiyet farkını ortadan kaldıran, iki veya dört kişinin karşılıklı vuruş esasına dayalı olarak topu yere düşürmeden raketle file üzerinden oynadıkları olimpik bir spor branşıdır (Yıldırım, 1985).

Oyunun amacı, rakip alana filenin üzerinden tüy topun gönderilmesi sonucunda puan kazanmaktır. Benzer şekilde puan kazanırken rakibin ya da rakip takımında puan kazanmasının önlenmesidir. Badminton bütün yaş gruplarındaki bireyler tarafından uygulanabilecek, kolay şekilde öğrenilebilen bir spor dalıdır. Oyunun temposu yaş grubuna ayarlanabilmektedir (Yıldırım, 1985). Rakibe temas etmeksizin (non contact) gerçekleştirilen ve bireysel bir spor olan badminton oyununda adımlamalara, sıçramalara, hızlı kol hareketlerine, hızlı bir şekilde yön değiştirmelere ve hamlelere gereksinim vardır (A. Demirci ve Demirci, 2010). Oynarken keyif veren, şiddet içermeyen zarif bir spor branşıdır (Yıldırım, 1985).

2.1.8. Badminton temel bilgiler ve vuruş teknikleri. Badminton, teklerde yaklaşık olarak 70 m², çiftlerde ise 80 m²'lik bir alanda plastik ya da kaz tüyünden malzemedен imal edilmiş bir top ile raket ve sahayı orta noktadan ikiye ayıran file önünde oynanan raket sporu olarak ifade edilmektedir. Badmintonda çeşitli vuruş teknikleri bulunmaktadır. Badmintonda vuruşlar topla buluştuğu bölgeye (baş üstü, alttan), amacına (hücum, savunma), elin pozisyonuna (backhand / el önu, forehand / el arkası) göre çeşitli sınıflandırılmaktadır. Genel olarak badmintondaki temel vuruşları aşağıdaki gibi sınıflandırmak mümkündür (Gülmez, 2007; Kale, 2011).

2.1.8.1. Forehand vuruş. Yakın olan ele göre kol ve ayak pozisyonları değişmektedir. Sağ elini kullanan bir sporcu için sağ ayağın file direğini gösterecek şekilde konumlanması gerekir. Sporcunun saatin merkezi olduğunu varsayarsak, top sol elinde omuz hizasında ve bir yönündedir. Raket ise sağ elde ve arkada saat altı pozisyonunda vertikal bir hareketle diz hizasında ya da altı pozisyonunda tüy top ile buluşur. Yüksekden dip çizgiye yapılırsa atılırsa forehand yüksek servis, file üzerinden servis ön çizgisine atılırsa forehand kısa servis olarak adlandırılır (Gülmez, 2007; Kale, 2011).

2.1.8.2. Backhand vuruş. Yakın olan ele göre, raket sağ elde ise sağ ayağın altının tamamı yere temas eder. Sol ayak, sağ ayağın topuk hizasında parmak uçları yere temas edecek şekildedir ve iki ayak arasındaki mesafe omuz genişliğindedir. Raket önde symphysis pubis'in anterior'unda bulunur. Raket vertikal bir hareketle os costae fluctuantes seviyesinde topla buluşur (Gülmez, 2007; Kale, 2011).

2.1.9. Öznel iyi oluş. Psikoloji biliminde mutluluk kavramının karşılığı öznel iyi oluştur (Diener, 1994; Park, 2004). Mutluluk kavramının sistematik olarak ele alınıp geliştirilmesi Diener ile olmuştur (Diener, 1984).

İyi oluş ve mutluluğu tanımlayan araştırmacılar bakış açılarına göre çeşitli kategorik yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Diener (1984) dışsal ölçütler (kutsiyet, iyi ahlak) üzerinde durmuştur. Kişinin öznel yargılarından ziyade gözlemcilerin değer yargılarına dayanan, bireyde istenilen bazı özelliklerin var olması gerekliliğini ifade etmiştir. Yaşam doyumu boyutunu öne süren araştırmacılar, bireylerin olumlu değerlendirmeleri ve iyi yaşam düzeyi standartlarına odaklanmıştır. Son olarak öznel iyi oluş ile ilgili olumlu ve olumsuz duygulanım, hoş yaşantı boyutunda tanımlamalar ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Mutluluk ya da öznel iyi oluş kavramına ilişkin ruh sağlığının olumlu yanı (Vaillant, 2003), Lucas ve Diener (2004) bireyin bakış açısından iyi olma durumu, Dickerhoof (2006), insanların yaşamlarına ilişkin günlük duygu ve değerlendirmeleri şeklinde tanımlamaktadırlar (akt. Türkmen, 2012). En geçerli tanım Diener (1984), tarafından yapılmıştır. Diener (1984) öznel iyi oluşu, bireyin yaşamdan aldığı doyumun olumlu ve olumsuz duyguların öznel bir değerlendirmesi olduğunu belirtmektedir. Yapılan değerlendirme bireylerin duygu durumlarını, olaylara verdikleri çeşitli tepkileri, yaşamlarındaki doyum düzeyine dair düşüncelerini, çeşitli alanlardan (okul, evlilik, arkadaşlık, iş) aldıkları doyumları içerir (Diener, Oishi & Lucas, 2003; Diener, Suh & Oishi, 1997).

Öznel iyi oluş, kişilerin duygusal tepkileri, yaşam doyumu ve doyum alanlarını ile ilgili yargıları hakkında bilgi verir (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Öznel iyi oluşu yüksek olan kişiler daha çok, haz içeren ve hoş olan duyguları (neşe, heyecan, sevinç), daha az hoş olmayan olumsuz duyguları (üzüntü, keder, öfke) deneyimlerler.

Düşük öznel iyi oluşa sahip birey sıkça olumsuz duyguları (öfke ve kaygı gibi) yaşamaktadır (Diener vd., 1997). Olumlu ve olumsuz duyguların yaşanma sıklığı ve sürekliliği bireyin yaşamını değerlendirmesinde önemli bir etkidir. Yapılan değerlendirmeler öznel ve bireyin kendi değerlendirmesine dayalı olduğu için bireyden bireye farklılaşır (Diener, 1984).

Diener (1984), öznel iyi oluşun tek bileşeni olmadığını olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunu bileşenlerinden meydana geldiğini belirtmektedir. Diğer araştırmacılar öznel iyi oluşa alan doyumunu da eklemiştir (Diener vd., 1999) Öznel iyi oluşun bileşenleri; doyum, hoş duygu ve düşük seviyede hoş olmayan duygular olmak üzere çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Diener vd., 1997). Olumlu ve olumsuz duygulanım tam olarak birbirinin karşıtı olmayan birbirinden bağımsız farklı yapıya sahip duygulardır (Watson, Clark & Tellegen, 1988). Yaşam doyumunun ise olumlu olumsuz duygulanımdan farklı bir yapı olduğu belirtilmektedir (Lucas, Diener & Suh, 1996). Öznel iyi oluşu ifade eden kavramlarda bireylerin yaşamlarını bilişsel ve duyuşsal açıdan değerlendirmeleri söz konusudur (Diener, 1984). Öznel iyi oluşun duyuşsal alanı olumlu ve olumsuz duygulanımı ile açıklanırken, bilişsel alanı yaşam doyumunu ile açıklanmaktadır (Diener, 1984; 1994, Myers & Diener, 1995). Öznel iyi oluşu açıklarken yalnızca duygulanımın ele alınması, bilişsel süreçlerin değerlendirilmemesi, açıklamada eksik kalınmasına neden olur (Diener, 1984). Duygulanım boyutu bireyin mutlu ve duygusal olarak iyi olduğuna vurgu yaparken bilişsel boyutu bireyin yaşam doyumuna ilişkin bireysel görüşüne dayanmaktadır. Bu nedenle subjektiftir (Diener, 1984). Öznel iyi oluş kuramsal olarak bakış açılarına göre değerlendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öznel iyi oluşu açıklayan Erek kuramına göre, insan davranışlarının bir amacı olduğu ve bu amaç doğrultusunda ilerleyerek bir son noktaya ulaşmaya yönelik olduğudur. İnsan, bazı durumlar karşısında kasıtlı şekilde ilişkiye girerek amaçlarına erişebilmek için davranışlarını düzenler (Yetim, 2001). Bu kurama göre bireylerin mutluluk düzeyleri arasındaki farklılaşmanın nedeni birbirlerinden farklı amaçlarının ve isteklerinin olmasından kaynaklanmaktadır. Bundan dolayı amaçlarına yönelik olarak doğru şekilde harekete geçebilen birey mutluluğunu arttıracaktır (Diener vd., 1997). Etkinlik kuramları (activity theories), mutluluğu haz kaynağı olarak değerlendirip amaca ulaşma

sürecinde bireyin yaptığı etkinliklerden haz aldığını belirterek açıklar. Sonuca ulaşmaktan çok süreç odaklı bir değerlendirme yapmaktadır. Aşağıdan yukarı kuramına göre, bireylerin gündelik yaşamındaki olayları haz ya da acı verici olarak değerlendirmeleri sonucunda mutlu ya da mutsuz olduğuna karar vermeleri söz konusudur. Öznel iyi oluş kişinin yaşamındaki hoş olan olumlu anlar ve hoş olamayan olumsuz anların birleşiminden oluşmaktadır (Diener & Ryan, 2009). Bu kurama göre, bireylerin mutluluğunu yaşam koşulları ve demografik özellikler etkilemektedir (Feist, Bodner, Jacobs, Miles & Tan, 1995). Yukarıdan aşağıya kuramı, bireylerin olayları yorumlamalarında kalıtsal yatkınlıkları olduğu bu yatkınlığın bireyin dünyayla etkileşimlerine yön verdiği görüşüne dayanmaktadır (Diener & Ryan, 2009). Bu anlayışa göre bireyler olayları iyi ya da kötü olarak yorumlama eğilimindedir. Olaylar iyi ya da kötü değildir (Brief, Butcher, George & Link, 1993; Feist vd., 1995). Bireyin kişisel özellikleri ve olayı yorumlama biçimi iyi ya da kötüyü belirleyen unsurdur (Feist vd., 1995). Öznel iyi oluşu açıklayan çok yönlü uyumsuzluk kuramı, iyi oluşu gerçek koşullar ile standartlar arasındaki farklılığa dayandırmaktadır (Diener & Ryan, 2009). Uyum kuramı bireylerin olay ve durumlara uyum sağlamaları öznel iyi oluş düzeyleri üzerinde etkilidir. Uyum sağlama gücünün etkisi ile birey yaşamında meydana gelen olumlu bir olay karşısında ne sürekli mutlu ne de olumsuz bir olay karşısında sürekli mutsuz olur. Bireyler, ilk kez karşılaştıkları olay ya da durumlara, değişen yaşam koşullarına uyum sağlama gücüne sahiptir. Yeni bir olay ya da durumla ilk kez karşılaşan birey güçlü şekilde tepki gösterirken, zaman içinde bu olaya uyum sağlar ve olaya karşı gösterilen tepki azalır (Diener vd., 1999).

2.1.9.1. Yaşam doyumu. Öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu oluşturan yaşam doyumu (Diener, 1984; Diener vd., 1999; Park, 2004) hakkında literatürde farklı tanımlamalar yapılmıştır. Yaşam doyumu, yaşamın ve duygu durumlarının değerlendirilmesi (Windle & Woods, 2004), bireyin yaşamını iyi ya da kötü gittiği konusunda bilişsel sorgulanması (Lucas & Diener, 2004, akt. Türkmen, 2012), yaşam alanlarına (iş, okul, evlilik, arkadaşlık) ilişkin alınan doyum (Diener, 1984; Diener vd., 1999; Myers & Deiner, 1995), bireyin geçmiş ve şu anki yaşamının tamamına yönelik kendisini değerlendirmesi sonucunda elde ettiği tatmin olma düzeyi (Diener,

1984; Diener vd., 1999) ya da aldığı doyum (McCullough, Huebner & Laughlin, 2000), birey tarafından belirlenen doyum alanları ve ölçütleri çerçevesinde hayatının kalitesinin değerlendirdiği yargısal bir süreç (Diener vd., 2003) olarak tanımlamaktadırlar. Birey kendi yaşamı için ortaya koymuş olduğu ölçütlerini karşılıyor ve kendi öz-değerlendirmesi sonucunda kaliteli bir yaşam sürdürdüğünü düşünüyorsa doyum sağlar (Pavot & Diener, 1993). Yaşam doyumunun yüksek olması, bireyin yaşamdan aldığı genel doyumunda yüksek olmasına (Diener, 1984; Diener vd., 1997; McCullough vd., 2000; Myers & Diener, 1995), doyum düzeyinin düşük olması ise psikolojik, sosyal ve davranışsal problemlerin varlığına işaret etmektedir. Yaşam doyumunu yüksek olan bireyler, belirledikleri hedefe ulaşmak için çaba gösterirken bu hedefe ulaşacaklarına dair inanç taşırlar. Yaşam içerisindeki günlük aktivitelerden keyif alırlar. Olumlu bir benlik algısı geliştirmiş olan bireyler iyimser bir tutum sergilerler (Neugarten, Havighurst & Tobin, 1961). İyimserlik bireylerin mutlu olmalarında ve geleceğe yönelik olarak odaklanmalarında etkindir (Herbert & Cohen, 1993; Lyubomirsky vd., 2005). İyimserliğin akademik başarı ve problem çözme becerisi ile olumlu yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir (Peterson, 2000). Yaşam doyumunu düzeyinin yüksek olması ve pozitif duygulanım, stresli yaşamın negatif etkilerinin hafiflemesini sağlar. Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, algılanan ekonomik durum, gelecekte beklenen beklentisi) farklılaştığı (Tuzgöl-Dost, 2007), yaşam doyumunu üzerinde kişilik özellikleri ve kültürün daha fazla etkisi olduğunu belirtmektedir (Myers & Diener, 1995).

2.1.9.2. Olumlu ve olumsuz duygulanım. Duygulanım, bireylerin yaşamlarında olan olaylara yönelik öznel değerlendirmelerini içerir (Tuzgöl-Dost, 2004). Öznel iyi oluşun duyusal boyutunu, olumlu ve olumsuz duygulanım (pozitif ve negatif duygulanım) oluşturmaktadır (Park, 2004). Yaşamdan zevk alma, ümit, onur, ilgi, neşe, heyecan, sevinç, şefkat ve gurur duyma, güven gibi hoş duyguları (olumlu duygular) olarak ifade ederken suçluluk, üzüntü, kırgınlık, utanç, suçluluk, nefret, öfke, kin, kaygı gibi spesifik duygular da hoş olmayan (olumsuz duygular) duygular olarak ifade edilmektedir. Olumlu ve olumsuz duygulanım tam olarak birbirinin karşıtı olmayan birbirinden bağımsız farklı yapıya sahip duygulardır

(Watson vd., 1988). Birey aynı anda her iki duygu durumu içinde de olabilir (Myers & Deiner, 1995). Olumlu duygulanım düzeyi yüksek bireyler kendilerini güvende hisseder (Berry & Hansen, 1996), işlerini yüksek enerji, konsantrasyon ve zevkle yaparlar, aktiflik, hoşnutluk, isteklilik, rahat hissetme gibi duyguları yaşarlar (Watson vd., 1988). Bireyin pozitif duygulanım düzeylerinin yüksek olması genel olarak pozitif ruh halini, diğer insanlara ve etkinliklere verilen pozitif tepkileri içermektedir (Diener, 2006). Olumsuz duygulanım düzeyi yüksek olan bireyler kendilerini stresli hissederken (Berry & Hansen, 1996) sıkıntılı ve keyifsiz ruh halini yansıtan öfke, suçluluk, korku gibi duyguları yaşarlar (Watson vd., 1988). Bu duygular birbirlerinin karşıtı olmadığından öznel iyi oluş düzeyi değerlendirmesinde bireyin hangi duygulanım düzeyini yüksek algıladığı önemlidir (Myers & Diener, 1995).

Pozitif duygulanım, bireylerin mutluluk, neşe, heyecan, coşku, sevgi ve gurur gibi duygular ile yaşamlarını sürdürmelerini sağlayan (Diener vd., 1999; Lucas & Diener, 2004), öznel iyi oluşu artıran (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) ve genel olarak pozitif tepkiler yaratan ruh halini içeren (Diener, 2006) durumları ifade etmektedir. Olumlu duygular geçmişte yaşanan (memnuniyet, doyum ve gurur), gelecekte yaşanabilecek olan (iyimserlik, umut ve güven) ve içinde bulunulan ana yönelik (neşe, sevinç) olarak değerlendirilmektedir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif duygulanımı yüksek bireyler kendilerini heyecanlı ve güvenli hissederken (Berry & Hansen, 1996) hayata olumlu tarafından bakarlar (Fredrickson & Joiner, 2002). Öznel iyi oluşun olumlu duygulanım, boyutu bireylerin yaşamlarındaki olumlu duyguların sıklığıyla ve yoğunluğu ile ilgilidir (Diener vd., 1999; Myers & Diener, 1995). Olumlu duygular bireylerin düşünce ve hareket alanlarını genişleterek (Fredrickson, 2001) problemleri bütün olarak görüp değerlendirmelerinde (Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade, 2000) alışılmışın dışında düşünme becerisi kazanmalarında etkilidir (Fredrickson, & Levenson, 1998). Olumlu bireyler olumsuz olayların pozitif yanlarını görmeye, olaylara iyimser yaklaşılmaya (Fredrickson & Joiner, 2002), olumlu gelecek beklentisi içersinde olma eğiliminde iken davranışlarını kontrol etme becerisine sahiptirler (Lyubomirsky, 2001). Yaşanan olumlu tecrübe (doyum, sevgi, gurur gibi) ve deneyimler bireylerin yaşama tutunmalarında ve çeşitli aktiviteler gerçekleştirmelerinde etkili olduğu

belirlenmektedir (Fredrickson, 2001). Olumlu duygu ve deneyimlerin; olumsuz duyguların yarattığı zararlı ve yıkıcı etkileri ortadan kaldırarak dayanıklılığını güçlendirdiği, fiziksel sağlığın dengelenmesini sağlayan bir telafi mekanizması (Fredrickson vd., 2000; Fredrickson & Levenson, 1998) olduğu belirtilmektedir.

Aynı zamanda olumlu duyguların yaşanma sıklığı öznel iyi oluşun artmasında etkilidir (Diener vd., 1999; McCullough vd., 2000). Fredrickson (2003) üniversite öğrencilerine 1 ay boyunca yaşadıkları olumlu duyguları ve bu olumlu duyguların kendilerine ne kazandırdığını yazmalarını istemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin katılmayanlara göre psikolojik dayanıklılıklarının arttığı belirtilmiştir.

Myers ve Diener (1996) bireylerin mutluluk düzeylerin 1-10 arasında hangi skalada olduğunu belirlemek üzere 45 ulusu temsilen 1.1 milyon kişilik örnekleme olan 916 çalışmayı bir araya getirmiştir. Katılımcılara ait ortalama mutluluk düzeyinin 6.75 olarak bildirmişlerdir. Sonuç olarak, bireylerin olumsuz duygulara karşı daha fazla olumlu duygular yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Psikoloji araştırmaları ağırlıklı olarak olumsuz duygular üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu durumun nedeni; olumsuz duyguların acil durum olarak algılanarak değerlendirilmesi, nesnel tehlike yansıtması (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) ve olumlu duygulara göre kolay ayırt edilebilir olmasıdır (Fredrickson, 2003). Negatif duygulanım suçluluk ve utanç içeren, öfke, kıskançlık ve üzüntü gibi birtakım duyguları içerisinde barındıran (Diener vd., 1999) düşük öznel iyi oluş ve kötüye giden bir hayat göstergesidir (Diener, 2006). Negatif duygulanım düzeyi yüksek olan bireylerin kendilerini tanımlayan özellikleri sınırlı ve korkulu oldukları yönündedir (Berry & Hansen, 1996). Olumsuz duygular bireyin kendini korumaya alması gerektiği bilgisini yayar. Ayrıca olumsuz duygular tehlikeli görülen durumlarla mücadelede itici bir güç olarak değerlendirilmektedir (Fredrickson, 2003).

2.1.10. Öznel iyi oluşu etkileyen faktörler. Öznel iyi oluşu etkileyen bileşenleri araştırmacılar farklı şekillerde kategorize etmişlerdir. Diener (1984) bu faktörleri biyo-sosyal değişkenler (yaş, cinsiyet) ve kişilik (dışa dönüklük, özsaygı) olarak belirtirken, Mroczek ve Kolarz (1998) sosyodemografik faktörler, kişilik faktörleri ve çevresel-durumsal faktörler olarak üç boyutta ele almışlardır. Öznel iyi

oluşu etkileyen faktörler %10 oranında yaşam şartları, %40 oranında amaca yönelik etkinlikler ve %50 oranında genetik faktörler ve kişilik ile açıklamaktadır. Yaşam koşulları, bireylerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, eğitim, ekonomik durum, evlilik vs), yaşadığı coğrafi ve kültürel çevre, yaşanan tranvatik olaylar, iş ve sağlık durumu gibi değişkenleri ifade etmektedir. Yaşam koşullarının mutluluğa ait düşük varyansın nedeni bireylerin içinde buldukları duruma ve koşullara uyum sağlama becerilerine ve yaşanan hazların bir süre sonra tekdüzeliğe dönüşmesine bağlı olmasından kaynaklandığı belirtmektedir (Lyubomirsky vd., 2005). Amaca yönelik etkinlikler ise bireyin; bilerek, isteyerek gerçekleştirdiği davranışları (başarı sağlama, yaşam içerisinde amaç edinimi ve bunları gerçekleştirme, sosyal ilişki ağları oluşturma, yaşama farklı anlamlar yükleme, dini inançların gereklerini yapma vb.) ifade eder (Lyubomirsky, 2001; Lyubomirsky vd., 2005). Bireylerin sürdürülebilir amaç edinmeleri (Sheldon & Lyubomirsky, 2006; Tkach & Lyubomirsky, 2006) ve amaçlarına ulaşabilmek için çaba harcamaları mutluluk düzeylerini artırmaktadır (Yetim, 2001). Mutluluğun belirleyicilerinden olan genetik ve yaşam koşullarının dışsal, amaçlı etkinliklerin ise içsel faktörler oldukları iyi oluşu artıran ve devamını sağlayan unsurların içsel faktörler olduğunu belirtmişlerdir (Lyubomirsky vd., 2005). Kişilik bireyi diğer insanlardan ayıran bileşenleri içeren ve öznel iyi oluşu etkileyen güçlü faktörlerdendir (DeNeve & Cooper, 1998; Diener, 2003). Mutlu insanlar; olaylara iyimser bakarken, mizahı kullanma becerisine, kendi koşulları ve yaşamları üzerinde kontrol duygusuna sahip, beceri ve yeteneklerine güvenen, iç denetimli, başa çıkma stratejilerini kullanabilen kişiler olarak tanımlanır (Lyubomirsky vd., 2005).

Öznel iyi oluşun cinsiyet üzerine etkisi konusunda görüş birliği sağlanamamıştır (Diener & Ryan, 2009). Yapılan araştırmalara göre öznel iyi oluşun cinsiyete göre farklılık göstermediği (Akgündüz ve Bardakoğlu, 2012; Balcı-Çelik, 2008; Myers & Diener, 1995; Ronen, Hamama, Rosenbaum & Mishely-Yarlap, 2016; Tuzgöl-Dost, 2010) erkeklerin öznel iyi oluş düzeylerinin kadınlardan yüksek olduğu (Eryılmaz ve Ercan, 2011; Haring, Stock & Okun, 1984) ya da bu durumun aksine kadınların öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu (Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009; Reisoğlu ve Yazıcı, 2017) yönünde farklı araştırma bulgularına rastlanmıştır. Yaş'ın öznel iyi oluş üzerindeki etkisi konusunda da net bir ayrım yapılmamıştır. Yapılan

araştırmalara göre, genel beklenti yaş artarken öznel iyi oluş düzeyinin azaldığı yönündedir (Chui & Wong, 2016; González-Carrasco, Casas, Malo, Vinas & Dinisman, 2017; Ronen vd., 2016; Tomyn & Cummins, 2011). Fakat birçok araştırma bu genel beklentiye doğrulamamakla birlikte yaşlı bireylerin yaşamlarından daha memnun oldukları yönünde bulgular sunmaktadır (Yang, 2008). Eğitim düzeyi ile öznel iyi oluş arasında düşük düzeyde doğrudan ilişki olmakla birlikte (Witter, Okun, Stock & Haring, 1984) dolaylı etkiden söz edilmektedir (Diener 1999). Yapılan araştırmalar eğitimin öznel iyi oluşun %1 ile %3'ünü açıkladığını belirtmektedir. Bu ilişki erkeklere göre kadınlarda, gençlere göre yaşlılarda daha güçlü olduğu belirtilmektedir (Witter vd., 1984).

Gelir düzeyi ile mutluluk arasındaki ilişkinin zengin olmayan toplumlarda güçlü etkisi olduğu belirtilmiştir (Veenhoven, 1991; Diener & Diener, 1995). Diğer yandan gelir düzeyi yüksek olan bireyler gelir düzeyi düşük olan bireylere göre daha mutlu olmalarına rağmen, gelir düzeyinin belirli bir seviyenin üzerindeki artışı, mutluluk düzeyini benzer şekilde arttırmaya öncülük etmeyebilir (Ferrer-i-Carbonell, 2005).

Mutluluğun önemli oranda genetik faktörlerle ilgili olduğunu ifade eden çalışmalarda vardır. Birbirlerinden ayrı kalan ve birlikte büyüyen ikizler ile yapılan araştırmada olumlu duygusallık düzeyindeki değişim düzeyinin %40'ı ve olumsuz duygusallık düzeyindeki değişimin %55'i genetik faktörlerdeki değişimden kaynaklandığı belirtilmiştir (Tellegen vd., 1988).

2.1.11. Öz yeterlik. Sosyal Öğrenme Kuramı'nın (Social Learning Theory) temel kavramı olan ve kökeni bu kurama dayanan öz yeterlik (self-efficacy) kavramı ilk kez Albert Bandura tarafından literatüre kazandırılmıştır (Bandura, 1977). Sosyal bilişsel teoriye göre insanı; çevresi, bireyler ile olan etkileşimi ve davranışları şekillendirir. Bu teori bilişsel gelişimin ve insan davranışlarının temelini öz yeterliliğin oluşturduğu var saymaktadır. İnsanların davranışları, yaptıkları seçimler ve bu seçimleri uygulama sürecinde kişisel öz yeterlik inançları ile ilgilidir (Schunk, 1985).

Öz yeterlik kavramı Türkçe literatüre farklı şekillerde tanımlamalar ile aktararak kazandırılmıştır. Bu aktarımlardan bazıları yetkinlik beklentisi (Bacanlı, 2006;

Özyürek, 2002), öz yeterlik inancı (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Hazır-Bıkmaz, 2004; Kurbanoğlu, 2004; Morgil, Seçken & Yücel, 2004), öz yetkinlik (Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009) şeklinde ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmada “öz yeterlik inancı” olarak kullanılmıştır.

Bandura (1993), bireyin belirli bir performansı sergileyebilmek gereken etkinlikleri organize edebilmesi ve etkinlikleri başarılı şekilde yapabilme kapasitesine ilişkin genel değerlendirmesini öz yeterlik olarak belirtmektedir. Başka bir ifade ile bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden ne derece başarılı şekilde gelebileceğine ilişkin bireysel yargısı ve inancıdır. Öz yeterlik bireyin becerilerini kullanarak neler yapabileceklerine ilişkin yargının sonucudur. Öz yeterlik, bir etkinliği başarılı şekilde organize etme, karşılaşılabilecek durumlar karşısında başedebilme ve bireyin kapasitesine ilişkin inancıdır (Senemoğlu, 2013).

Literatürde öz yeterlik kavramına ilişkin farklı tanımlamalar incelendiğinde bireylerin belli durumlar karşısında istenen sonuçlara ulaşabilmek için yeteneklerinin farkında olmaları (Chaplain, 2000) ve yeteneklerine inanç (Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005), güçlükler karşısında nasıl başarılı olunacağına ilişkin bireysel inanç (Yeşilyaprak, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Senemoğlu (2013)’e göre öz yeterlik, bireyin becerilerinin göstergesi değildir. Bu becerileri kullanarak gerekli olan uygulamaları ne kadar başarılı olarak gerçekleştireceğine ilişkin kendileri hakkındaki öznel değerlendirmeleridir. Öz yeterlik bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri içine alan genel bir yapıdır. Öz yeterlik bireye ait bir yetenek değildir. Yetenek, bireyin bir işi yapabilme potansiyeli iken öz yeterlik, bireyin becerisini kullanarak yapabileceklerine ilişkin değerlendirmenin sonucudur (Senemoğlu, 2013).

Öz yeterlik genel yargı belirten kelimelerden ziyade bireyin kendini tam olarak ifade ettiği yetkin olduğu alanları belirtildiği işlerin tanımlanmasında kullanılmaktadır. “Araştırma yapabileceğime inanıyorum” şeklindeki belirtilen durum genel yargı belirtirken, “deneysel çalışma yapabileceğime inanıyorum” şeklinde içinde verilen detay ise öz yeterliğin alanı ifade eder (Stewart, Seifert & Rolheiser, 2015).

Bireylerin bir davranışı yapabileceğine dair kendine olan inancı önemlidir (Yeşilyaprak, 2004). İnsanlar üstlendikleri görevleri başarıyla sonuçlandırmak üzere yetenekleri dahilinde öz yeterlik algılarına bağlı olarak karar alırlar. Başarısızlık ile

sonuçlanacağına inanılan faaliyetleri yerine getirmekten ise kaçınırlar (Bandura, 1993). Kişilerin başarılı işler yapmak noktasında yetenek ve kapasitelerine olan inançları ile davranışın sonucunun olumlu ya da olumsuz olarak sonuçlanmasına dair inançları birbirinden ayrı değerlendirilir (Bandura, 1977). Kişilerin zorluklar karşısında verecekleri mücadele ve çabanın ne kadar süreceği, engelleyici durumlar karşısında davranış şekilleri (Bandura & Adams, 1977) güçlükler karşısında geliştirilen stratejilerin etkinliği ve başarısı bireylerin öz yeterlik algılamaları ile ilgilidir (Pajares & Schunk, 2001).

Bireylerin kendilerine ilişkin öz yeterlik inançları ulaştıkları başarı seviyesinin güçlü belirleyicisidir (Pajares, 1996). Öz yeterlik inançları yüksek olan bireyler düşük olanlara göre karmaşık olaylar ve durumlar ile başedebilir, problemleri başarılı şekilde çözebilir, başarılı olacağına inanarak kendine güvenir, meslek hayatında da başarılı ve sabırlıdır (Yeşilyaprak, 2004). Ayrıca yüksek öz yeterliğe sahip bireyler, düşük özyeterliğe sahip bireylere göre zorlu amaçlar belirleyebilir ve güçlüklerle mücadele etme çabaları da daha fazladır (Bandura & Adams, 1977).

Yeterlik inancına sahip olunması davranışlarının en önemli yordayıcısıdır (Schunk, 1991). Bireyin becerilerini etkin şekilde kullanabilmesi öz yeterlik inançlarını doğru şekilde oluşturması ile ilişkilidir (Bandura & Wood, 1989). Bireylerin performansları ulaşabilecekleri seviyeden yüksek olmamalıdır. Eğer birey kendi performansını değerlendirirken belirlenen standartlara yaklaşmadığı yönünde kendini değerlendirecek olursa bu durumun sonucu olarak değersizlik hissi, mutsuzluk, depresyon ve amaç yoksunluğu, hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguların gelişmesine neden olabilir. Bu nedenle amaçların ulaşılamayacak şekilde belirlenmemesi bireyi harekete geçirerek güdülenmesini sağlayacaktır (Senemoğlu, 2013).

2.1.12. Öz yeterliğin kaynakları. Bandura (1982), bireyin öz yeterliğini belirlemede ve şekillendirmesinde etkili olan dört belirleyiciden bahseder. Bunları; doğrudan bireyin kendi edindiği deneyimlerle tecrübe kazanması (başarı veya başarısızlık), başkalarının deneyimlerinden faydalanma, etraftakilerin (aile, arkadaş grubu, meslektaşlar tarafından) sözel iknalarda bulunarak övücü sözler sarf etmesi, fizyolojik ve duyuşsal durum (heyecan, korku vb. yoğun duygular yaşama) değişiklikleridir.

2.1.12.1. Doğrudan deneyimler. Öz yeterlik inancının gelişmesindeki en etkili kaynağın birey tarafından bizzat yaşanarak edinilen deneyimler olduğu kabul edilmektedir. Birey tarafından gerçekleştirilen başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucu doğrudan deneyim kazanılır (Senemoğlu, 2013). Birey tarafından geçmişte yapılan etkinlik sonuçlarının değerlendirilmesi, benzer eylemleri gerçekleştirme konusunda yeterlik inancının geliştirmesini sağlar. Bireyin performansı deneyimlerindeki başarılı olacağı inancına bağlıdır (Bandura & Schunk, 1981; Ozer & Bandura, 1990). Bireyin performansı değerlendirildiğinde olumlu deneyimlerin öz yeterlik inancını artırdığı, ardışık olarak yaşanan ve başarısız deneyimlerin öz yeterlik inancının düşmesine neden olduğunu belirtmektedir (akt. Toy ve Duru, 2016). Yapılan bir çalışmada belirli bir görevde başarılı olmasının kişinin öz yeterlik beklentisini artırırken, başarısız olmasının ise sahip olduğu öz-yeterlik inancının hem gücünü hem de düzeyini düşürdüğünü belirtmişlerdir (Betz & Hackett, 1986).

2.1.12.2. Dolaylı yaşantılar deneyimler. Bireyler kendi kapasitelerini diğer bireylere bakarak değerlendirebilir. Bireyler model aldıkları ya da gözlemledikleri kişilerin yaptıkları işlerde başarılı ya da başarısız şekilde performans göstermesini değerlendirerek kendilerinde başarılı olup olamayacaklarına ilişkin olarak yargıda bulunurlar (Yeşilyaprak, 2004). Model alınan kişinin gerçekleştirdiği başarılı performans deneyimi gözlemcininde ben de yapabilirim inancını geliştirmesine olanak sağlarken modelin başarısızlıkları gözlemleyen bireyin öz yeterlik inancının düşmesine neden olabilir (Toy ve Duru, 2016).

2.1.12.3. Sözel ikna. Bir işi başarılı şekilde yapma konusunda bireyin inançlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilen telkinlerdir (Bandura, 1982). Söz ve öğütler bireylerin bir işi yapmasında onları cesaretlendirebilir ve öz yeterlik algısında değişime neden olabilir (Yeşilyaprak, 2004). Çevreden gelen sözel övücü mesajlar bireyin verilen görevi başarısında yeteneklerine güvenmesine yardımcı olacak ve öz yeterlik inançlarının gelişmesine katkı sağlayacaktır (Bandura, 1982). Olumlu yönde ikna edici geri bildirim, öz yeterliliği yükseltebilir ancak kişinin yaptığı görevde sürekli bir şekilde başarısız performans sergilemesi bu yükselmeye

geçici olarak etki edecektir (Schunk, 1991). Bu nedenle sözel inancın öz yeterlik inancı üzerindeki etkisi sınırlıdır.

2.1.12.4. Duygu durumları. Bandura (1982), duygusal tepkilerin de davranış kadar öz yeterlik üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Duygu durumları bireylerin çeşitli durumlar karşısındaki reaksiyonlarını ve algılarını ifade eder. Bireyin ruhsal ve bedensel olarak iyi hissetmesi, bir görevi ya da istendik bir davranışı yerine getirmesinde kendisine duyacağı güven açısından önemlidir. Bireyin zor durumlarda bireysel algılarına bağlı olarak gösterdikleri stres, korku, utanç gibi somatik tepkiler büyük ölçüde öz-yeterlik duygularını etkileyebilmektedir (Cioffi, 1991).

2.1.13. Öz yeterlik inancını etkileyen faktörler. Modelin özellikleri model almayı etkileyen unsurlardandır. Gözlemcinin özelliklerinin modelin özellikleri ile bezer olması gözlemcinin davranışlarının modelin davranışlarına benzer olacağını gösterir. Yani model ile gözlemleyen benzerlikleri davranışların taklit edilme düzeyinin artmasını sağlar. Benzeyen özellikler yaş, cinsiyet, karakter, statü olabilir. İnsanlar kendi yaşlarına ve cinsiyetlerinin davranışlarına yakın olan, toplumda öne çıkan karakterleri diğer insanlar tarafından beğenilen, insani ilişkileri iyi olan, yüksek statü sahibi modellerden gözlemciler daha çok etkilenecek model alırlar (Yeşilyaprak, 2004). Tuckman (1991), modelin statüsü olduğunda taklit düzeyinde yüksek oranda olduğu, model ile eşit statüde olduğunda davranış sonuçlarına göre olumlu ise yüksek düzeyde taklit gerçekleştiği, davranış sonuçları olumsuz ise taklit edilen davranışının hemen kesilmesi, düşük statülü modelde ise etkinin çok az olduğunu belirtmektedirler (akt. Senemoğlu, 2013). Bir insanın kişilik özelliklerini etkili kullanılabilmesi, bir şeyi bilmesi ya da bir şeyi yapmaya motive olması kadar basit bir süreç değildir. Bu noktada kişilik özelliklerini gerçeğe dönüştürmek için duyulan öz inancı temsil eden öz yeterlik, karmaşık bir davranışın gerçekleştirilmesi olmadığı gibi bunun sözle ifade edilebilmesi de değildir (Bandura, 1989).

Sosyoekonomik durum ve ebeveynler çocukların öz yeterlik seviyelerine katkıda bulunan diğer önemli bir belirleyicilerdir (Bandura, Barbaranelli, Caprara &

Pastorelli, 1996). Sosyoekonomik seviyesi üst düzeyde olan ailelerin çocuklarından meslek seçimine ve öğrenim hayatlarına yönelik beklentilerinin yüksek olmasının bu çocukların üst düzey kariyer seçimlerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli 2001).

Wood & Locke (1987), yaptıkları çalışmada öz yeterlik inançlarının önemli ölçüde performans ve kalıcılık ile ilişkili olduğunu ve yüksek öz yeterlik inançlarına sahip olan öğrencilerde akademik başarının da yüksek ve daha kalıcı olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu durum akademik ve mesleki başarıda yüksek öz yeterlik inançlarının önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır.

2.1.14. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. Sosyal öğrenme kuramının temel öğeleri davranışçı kuramdan ortaya çıkmıştır (Hogben & Byrne, 1998). Davranışçı yaklaşımın odaklandığı temel nokta insanların gözlemlenebilen davranışlarıdır. Öğrenmenin temelleri; pekiştirme, güdülenme, tekrar ve yaparak öğrenme üzerine kurulmuştur. Fakat insanların karmaşık davranışları, pekiştirilmeden ilk seferde ve bütün özellikleri ile gösterebilmeleri, dolaylı yöntemlerle de öğrenebilme özellikleri, istedik davranışların gerçekleştirilmesi için sürekli olarak ödül verilemeyeceği gibi gerekçelerle öğrenmeyi açıklamada kısıtlı kalmıştır (Senemoğlu, 2013). Davranışçı kuramların insan davranışlarını ve insanın öğrenmesini açıklamada eksik ve yetersiz kalarak öğrenmenin sosyal boyutunu göz ardı ettiğini savunan bilim adamları sosyal öğrenme kuramına yönelmişlerdir.

Günümüzde sosyal bilişsel öğrenme kuramı deyince akla gelen ilk kişi Albert Bandura'dır. Albert Bandura (1989) çocuklar ve yetişkinler üzerinde yaptığı araştırmalar ile bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamak üzere sosyal öğrenme kuramının kurucusu olmuştur. Bu teoriye göre bireyin davranışlarını şekillendiren, gözlemlendiği modelin ve bu modelin davranışlarının sonuçlarıdır. İnsanların içgüdüleri ya da çevresel uyarıcılar tarafından yönlendirilmedikleri fakat bu güçler arasında bir denge kurdukları belirtilmektedir. İnsan davranışlarının uyarıcı etkisi olarak başkalarının sergiledikleri davranışlardan elde edilen sonuçlara göre bireyler kendi davranışlarını kontrol edebilir ve yeniden şekillendirebilirler (Bandura, 1971, akt. Gürel, 2014). Bu sebeple insanların davranışlarını anlayabilmek için bireyin geçmiş öğrenmelerini, tecrübelerini ve çevresini de göz önünde bulundurmak

gerekir. Kişilik ve bilişsel süreçler güçlerin insan üzerindeki etkisinin belirlenmesinde rol oynar (Gerring & Zimbardo, 2012). Bandura ilk aşamada bilişsel süreçleri dikkate almamış ve çalışmasına sosyal öğrenme teorisi adını vermiştir. Ancak, kişilik gelişimindeki bilişsel faktörlerin önemli olduğunu düşündükten sonra teorinin adını “Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi (SBÖT) (Social Cognitive Learning Theory)” olarak değiştirmiştir. Sosyal bilişsel bakış açısına göre birey gözlem yoluyla etki altında kalarak öğrenir fakat bu süreçte kendisi de bir etki yaratarak çevresini şekillendirir. Birey ile çevre arasında sürekli ve çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. Ayrıca birey öğrenme sürecine hem dahil hem de müdahildir (Bandura, 2001).

2.1.15. Sosyal öğrenme kuramının dayandığı ilkeler. İnsan davranışının meydana gelmesi sürecinde öz yeterlik çok yönlü ve karmaşık bir rol oynamaktadır. Bandura (1990) öz yeterliliği sosyal bilişsel öğrenme kuramının karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörülük kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi, öz yargılama kapasitesine dayandırmaktadır (akt. Gülev, 2015).

2.1.15.1. Karşılıklı belirleyicilik. Bireylerin davranışları geçmişteki pekiştirmeden, tutumlardan, inançlardan veya çevrede bulunan uyarıcılardan etkilenmektedir. Öğrenme birey, çevre ve davranış üçgeninden oluşmaktadır. Bireylerin sahip oldukları özellikler, kişilik yapıları ve düşünceleri, beklentileri ve inançları bu üçgenin bir köşesini oluştururken diğer köşelerininide davranış ve çevre oluşturmaktadır. Kişinin çevresinde meydana gelen olaylar nasıl davranması gerektiği konusunda yol göstericidir (Yeşilyaprak, 2004). Bireyin davranışları çevre üzerinde etki oluşturarak çevreyi değiştirebileceği gibi bireyin çevresinin de davranışlarını değiştirebileceği belirtilmektedir. Yani çevre ve bireysel özellikleri karşılıklı olarak birbirlerini etkileyerek değiştirebilmektedirler (Senemoğlu, 2013).

2.1.15.2. Sembolleştirme kapasitesi. Bireyler çevrelerini yönetirken ve anlamlandırırken sembolleştirme kapasitesini kullanırlar. Bandura (1986),

insanların dünyayı sembolik olarak gördüklerini burada bilişsel temsilleri kullanarak yaptığını ifade eder. İnsanlar düşünme yeteneğine ve dili kullanma becerilerine sahip oldukları için geçmiş yaşantılarını hafızalarında tutarak geleceği test edebilirler. Geçmiş için yaptıkları bu beceriyi gelecek içinde gösterebilirler. Zihinsel temsiller yolu ile meydana gelmeyen bir olay temsil edilebilir. Bu temsil gelecekte yapılması düşünülen davranışların zihinde sembolik olarak yapılarak test edilmesi ile gerçekleştirilir. Bu süreç içerisinde birey davranışı yapıp yapmamasına ilişkin karar verir (akt. Senemoğlu, 2013). Geçmiş deneyimler de zamanı geldiğinde aktif hale gelecek şekilde insan zihninde bazı kodlara depolanır. İnsanlar herhangi bir konu hakkında nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin çıkarımlarını geçmişte yaptıkları kodlamalardan yola çıkarak tahmin ederler (Locke & Latham 1990).

2.1.15.3. Öngörü kapasitesi. Bireyin bir etkinlik ya da davranışı gerçekleştirebilmek için kendini motive etmesidir. Bireyler geçmişte geçirdikleri yaşantılarını düşünce ve semboller aracılığı ile zihinlerine kodlarlar. Bu kodlar sayesinde ileri dönük planlamalar yaparlar. Başkalarından gelebilecek olan gelecekteki davranışlar karşısında nasıl davranacağına ilişkin olarak bir ön hazırlık yapar (Yeşilyaprak, 2004).

2.1.15.4. Dolaylı öğrenme kapasitesi. Bireylerin tüm bilgileri kendi deneyimleri aracılığıyla öğrenmeleri mümkün değildir. Bandura'ya göre insanların öğrenmeleri başkalarının davranışlarının sonuçlarının gözlemlenmesi ve bu gözlemin sonucuna göre şekillenmektedir. Başkalarının deneyimlerinden gerçekleştirilen öğrenmeler bireylerin öğrenme kapasitelerinin ve hızının yükselmesine olanak sağlar (Yeşilyaprak, 2004). Gözlem yoluyla öğrenme sürecinde davranışlar bilişsel süreçlerden geçirilerek değerlendirilir. Gözlemlenen davranış bireye yarar sağlayacaksa davranış uyarlanarak ortaya çıkarken zararlı olduğu sonucuna varılması ise davranışın yapılmamasına neden olur (Bandura, 1991).

2.1.15.5. Öz düzenleme kapasitesi. Bireylerin kendi davranışlarını biçimlendirme ve kontrol etme becerisine sahip olduğu kabul edilmektedir. İnsanlar

sadece öğrenebilen ya da uygulayabilen kişiler değildir (Yeşilyaprak, 2004). İnsanlar ne kadar çalışacaklarını, uyuyacakları, konuşacakları, toplumda nasıl davranacakları, neleri yiyip içecekleri gibi konuda davranışlarını bireysel olarak kontrol altında tutarlar. Davranışlar genellikle bireylerin güdülenmelerine ve kendi içsel standartlarına dayanmaktadır (Bandura, 1982).

2.1.15.6. Öz yargılama kapasitesi. İnsanlar kendileri hakkında düşünerek, yargıda bulunabilme kapasitesine sahiptir. Bireylerin kendileri ile ilgili olan fikirlerini etkinliklerin sonuçlarına göre kayıt ederler. Yapılan etkinliğin sonuçları doğrultusunda fikirlerinin yeterliği noktasında birtakım yargılarda bulunurlar. Bireyin yargıları yaptıkları ya da yapacakları herhangi bir işi başarılı olarak gerçekleştirebilmede ne kadar yeterli ve yetenekli olacaklarına ilişkin görüşünün gelişmesini sağlar. Bandura (1977) bu şekilde bireyin kendi ile ilgili olan yargısını öz yeterlilik algısı olarak belirtmekte (akt. Senemoğlu, 2013) ve bu yargının hedefe ulaşma ve problem çözmede önemli oynadığı ifade edilmektedir (Yeşilyaprak, 2004). Bireyin öz yeterlik düzeyine ilişkin olan bireysel yargısı gerçek düzeydeki bireysel yeteneğini yansıtmayabilir. Fakat algılanan öz yeterlik düzeyi bireylerin davranışlarının düzenlemede etkilidir. Öz yeterlik düzeyi, birey tarafından seçilen etkinlikleri, seçilen etkinlikte harcanacak çabayı, herhangi bir güçlük ile karşılaştığında gösterilecek sebat süresini, duyacağı kaygı ve güven düzeyini etkileyecektir (Bandura, 1982).

2.1.16. Sosyal bilişsel öğrenme teorisine göre öğrenme süreçleri. Bandura, deneme yanılmaya gerek duymadan, genelleşmiş öğrenme kalıplarını sayesinde insanların başkalarının davranışları ve bu davranışların gözlenmesi yolu ile dolaylı olarak öğrenebildiklerini ifade eder. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme tepki sonuçları ve model alma yolu ile gerçekleşmektedir (Bandura, 2001).

2.1.16.1. Tepki sonuçları yoluyla öğrenme. Bandura'ya göre günlük yaşam içerisinde gerçekleştirilen bazı davranışlar neticesinde herhangi bir tepki alınmadığını, bazı davranışların sonucunda ise ceza ve ödül gelebildiğini

belirtmektedir. Kişiler, öğrenme sırasında sadece tepki koymamakta, aynı zamanda meydana gelen sonuçlara da dikkat etmektedirler. Meydana gelen sonuçlar gözlenerek, betimlemeler yapılmaktadır. Kazanılan bu bilgi, daha sonra gelişecek davranışlar için bir kılavuzluk görevi üstlenecektir. Pekiştirici sonuçlar, bireye hangi sonuçların cezaya yol açacağı konusunda yardımcı olmaktadır. Çünkü tepki yolu ile öğrenme, büyük oranda bilişsel bir süreçtir (Bandura, 2001).

2.1.16.2. Model alma yoluyla öğrenme. Model alma yoluyla öğrenmeyi açıklamak amacı ile farklı terimler kullanılmaktadır. Bunlardan bazılarını ifade edecek olursak model alma, gözlemleyerek öğrenme, taklit, özdeşleşme, içselleştirme gibi terimlerdir (Bandura, 1971, akt. Demirbaş ve Yağbasan, 2005). Model alma yoluyla öğrenmede, birey başkaları tarafından gerçekleştirilen davranışlarını gözlemler ve bu gözlem sonucunda öğrenir. Modelleme yöntemi ile öğrenme davranışının bileşenleri model alan kişi ve modeldir. Model alan kişi modelin gözlenmesinden sonra davranışlarını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikler açısından değişime uğratar. Model ile gözlemleyen birey arasında karakter benzerliği varsa davranışın model alınma oranını artır. Model olarak, yaşayan kişiler çizgi film kahramanları, bilim adamları, televizyon programlarındaki kişiler olabilirler (Demirbaş ve Yağbasan, 2005). Kişiler gördükleri her davranışı öğrenerek model almazlar. Model alma yoluyla öğrenmenin gerçekleşebilmesi için birtakım şartların ve süreçlerin oluşması gereklidir. Gözlem yolu ile öğrenme 4 temel süreci kapsamaktadır. Bu süreçler; dikkat, hatırd tutma, davranışı meydana getirme, güdülenme (motivasyon) olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2013).

Sosyal öğrenmenin gerçekleşebilmesindeki temel koşul bireyin dikkatini toplamasıdır. Dikkat model alınacak kişi üzerinde toplanmalıdır. Dikkat, bireyi etkileyen birden fazla uyarının sadece bir grubuna odaklanması ile gerçekleşmektedir. Dikkatin oluşmasında, üç farklı süreç (model davranışı yapan kişi, model davranışın özelliği ve model davranışı öğrenen kişinin özelliği) etkilidir. Model davranışın üzerinde dikkatin toplanabilmesi için davranışın basit formda, açık ve ilgi çekici olarak gerçekleştirilmesinin yanında işlevsel olmasıda gereklidir. Ayrıca gözlemleyen kişinin özellikleride önemlidir. Modelin bazı özellikleri (ünlü bir birey olması, cinsiyeti, statüsü gibi) davranışın sergilenmesinde etkendir

(Yeşilyaprak, 2004). Sonuç olarak bireylerin ilgi alanları gereksinimleri ve amaçları, önceki tecrübelerinden edindiği pekiştirmeler, modele duyulan hayranlık algısı gibi gerekçeler gözlem yolu ile öğrenme sürecinde dikkat sürecini önemli oranda etkilemektedir (Senemoğlu, 2013).

Hatırda tutma sürecinde, gözlemcinin modelin davranışlarını hatırlaması gereklidir. Bilginin hatırlanması gerektiği için gözlenen bilgi, sembolleştirilerek kodlanmalı ve bellekte saklanmalıdır. Bilgilerin sembolleştirilme sürecinde iki yöntem kullanılabilir. Birincisi elde edilen bilgilerin zihinsel resimlere ve imgelere dönüştürülmesi ikincisi ise sözel sembollere dönüştürülmesi yöntemi ile saklanmasıdır (Senemoğlu, 2013). Bandura'ya göre davranışı düzenleyen bilişsel süreçlerin sözel olduğu, modelden elde edilmiş olan görsel bilgilerin daha sonra sözel bilgiye dönüştürülerek daha kolay depolandığı şeklindedir. Sözel olan semboller ve imgeler farklı farklı tartışılabilir, modelden elde edilen bilgilerin ayrı ayrı temsil edilmeleri zordur. Genel olarak model olarak alınan etkinliklerin, her iki yöntemde kullanılarak sembolleştirildiği belirtilmiştir (akt. Senemoğlu, 2013). Bilgilerin davranışa dönüştürülmesi sürecinde gözlemlenen davranışın kısa süre içerisinde uygulanması ya da bilgilerin zihinsel süreçlerde tekrar edilmesi gerekmektedir. Bandura sembolleştirme kapasitesi gelişen bireylerin gözlem yolu ile öğrenme süreçlerinden daha fazla yararlandıklarını belirtmiştir (Senemoğlu, 2013).

Gözlemlenen davranış uygulamalarının bellekte kodlanmasından sonraki süreçte uygulama ya da davranışa dönüştürülme sürecidir. Kişi davranışı gördükten sonra uygularsa öğrenme gerçekleşir. Davranışın istenilen düzeye meydana getirilmesinde modelin ya da diğer kişilerin geri bildirimde bulunması önemlidir. Model olarak alınan davranışın uygulanması sırasında bireyin fiziksel ve psikomotor becerisinde bu davranışı uygulayabilecek düzeyde olması gerekir. Model alınan davranışın istenilen düzeyde gerçekleşmediği durumlarda eksiklikler model ya da diğer kişilerce giderilmelidir (Bandura, 1982).

Güdülenme davranışın doğru bir şekilde ortaya konmasına etki olan son andır. Bu aşamaya kadar birey tanımlanan davranışı kazanmış, belleğinde tutmuş ve birkaç kez davranışı ortaya koymayı denemiştir. Kişilerin yeni davranışları ve becerileri gözlem yaparak öğrenebildikleri fakat o beceriyi gerçekleştirmeye ihtiyaç duyana kadar davranışı gerçekleştirmedikleri belirtilmektedir. Davranışları ortaya çıkaran

motivasyondur. Gözlemlenen davranış sonucunda model ödüllendirilirse gözlemleyen bireyde aynı davranışta bulunma isteği oluşur. Davranışlar sonucunda model cezalandırılırsa gözlemleyen bireyin aynı davranışı tekrar etmemeye çalışacaktır (Yeşilyaprak, 2004).

Bandura (1986), gözlemcinin modelden öğrendiğini birtakım noktaları şöyle ifade etmektedir. Birey başkalarını gözlemlemesi sonucunda bilişsel beceriler (etkili konuşma gibi) ve psikomotor beceriler (masa tenisi oynama gibi) öğrenebilir. Birey tarafından modelin gözlemlemesi yoluyla önceden öğrenilen yasaklar güçlenebilir ya da zayıflayabilir. Model gözlemci için sosyal harekete geçirici bir unsur gibi görev yapabilir. Bunun sonucunda gözlemci yeni değer ve inançlar kazanabilir. Gözlemci model davranışlarından çevre ve eşyaların nasıl kullanılması gerektiğini öğrenebilir. Çocuklar genellikle bu yöntem ile öğrenirken yetişkinler ilk karşılaştıkları durumlarda bu yöntemi kullanırlar. Modelin duygularını ifade etme biçimi de gözlemci tarafından gözlemlenerek öğrenilebilir. Yani gözlemci duygularını modele benzeyen şekilde ifade edebilir (Senemoğlu, 2013).

2.1.17. Öz yeterlik ve davranış üzerine etkisi. İnsan davranışlarının anlaşılmasında öz yeterlik önemli bir yere sahipken tek başına yeterli değildir. Kişilerin kapasitelerine yönelik sahip olduğu inançlar, performanslarının ya da davranışlarının göstergesidir. Ancak bu durum kişilerin kapasitelerinin ötesinde performansları inanarak başarabilecekleri anlamına gelmez. Başarabilmek için kişinin kendisine olan inancının yanı sıra kendisinde var olan yetenek ve bilginin de birlikte uyumuna ihtiyacı vardır (Pajares, 1996). Birey, sergileyeceği davranışı kendi kapasitesinin üstünde algılar ya da bu yönde bir inanç geliştirirse davranışı yapmak istemezken aksi durumda yani yapabileceğine ilişkin inancı yüksek ise davranışı yapma eğilimine gider. Kişinin gerçekleştireceği davranış ile bireysel kapasitesinin benzeşip benzeşmediğinin kişi tarafından fark edilmesi önemlidir. Matematik becerisine güvenen öğrencinin matematik sınavından yüksek puan almayı beklemesi, diğer yandan matematik konudaki becerilerine güvenemeyen öğrencinin sınavdan düşük not alacaklarını düşünmesi gibidir (Pajares, 1996). Yapılması istenen ya da beklenen davranışların bireyi zorlamayacak düzeyde olması ise isteksizlik yaratacaktır (Yeşilyaprak, 2004). İçsel olarak güçlü öz yeterlik algısına sahip olan

bireyin öznel olarak olumlu birtakım (yeterlik, başarı, kendine saygı, kendini değerli görme gibi) duyguları hissederler. Öz yeterlik düzeyinin gelişmesinde bireylerin yeterlik beklentisi, genelleme ve güçlendirme yaklaşımları önemlidir. Yeterlik beklentisi (ön kestirim) yapılması planlanan işin kolay ya da zor olarak algılanması, bu işte başarılı olunup olunamayacağına yönelik değerlendirmeyi içerir. Genelleme, öğrenilen davranışın benzer durumları içeren süreçler ile tekrar karşılaşıldığında transfer edilerek kullanılması iken, güçlendirme davranışın birey tarafından yapabileceğine güçlü olarak inanmasıdır. İnançın güçlü olması başarısız yaşantıların bireyi güçlendirmesine olanak sağlar (Yeşilyaprak, 2004). Ayrıca kişilerin kendi yeterliliklerine olan inançları, motivasyon için gerekli olan davranış biçimlerini harekete geçirmede önemlidir (Wood & Bandura, 1989).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Oyun ile ilgili yapılan çalışmalar. Bu bölümde oyun çalışmaları ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar. Ulusal literatürde iyi oluş ve öz yeterlik inancı konusunda yapılan çalışmalar eğitsel oyun, fiziksel aktivite, çeşitli spor dalları (yoga, tae bo), bilgisayar destekli oyunlar ve eğitim alanına yönelik olarak yapılandırılmıştır. Yetişkinlere yönelik olarak oyun eğitimi ile birlikte çeşitli spor dallarının ilişkilendirilmesine yönelik planlanmış çalışmalara rastlanmamıştır.

Korkmaz, Özduran ve İlhan (2003) farklı kulüplerde bireysel sporlar (atletizm, yüzme, masa tenisi ve tenis) ve takım sporları (basketbol, voleybol, futbol ve hentbol) ile ilgilenen gençler (18-24 yaş) ile spor yapmayan gençlerin uyum düzeyleri (sosyal uyum, kişisel uyum ve genel uyum) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda spor yapanların sosyal uyum düzeylerinin spor yapmayanlara göre yüksek olduğunu belirtilmişlerdir.

Doğan (2006), üniversite öğrencilerinin iyi olma halinin egzersiz yapma sıklığı, geleceğe ilişkin düşünceleri, aile ve arkadaşlarından aldıkları destek düzeyi değişkenlerine göre değişimini araştırmışlardır. Fiziksel egzersiz yapma sıklığı, geleceğin daha iyi olacağına inanç, aile ve arkadaş desteği alma düzeyi arttıkça

öğrencilerin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde iyilik hallerinin yükseldiği belirtilmiştir.

Öztürk, Efe ve Koparan (2007) tarafından 14-16 yaş grubu kızlara 36 hafta, haftada iki gün hentbol aktivitesi yaptırılarak sosyal yetkinlik üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Hentbol çalışmaları; pas çeşitleri, adımlama, stoplar, sıçrama, savunma, hücum çalışmaları, set oyunları, eğitsel oyunlar gibi uygulamaları içermektedir. Yapılan çalışma sonunda bireylerinin yetkinlik beklentisi yani öz yeterliğinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uğurel ve Moralı (2008) çalışmasında, matematik ve oyun kavramları bir arada ele aldıkları araştırmalarında oyunun genel anlamda bireylerin eğitim hayatın içerisinde bilişsel gelişimi desteklediği özelde ise öğretimde etkin, fonksiyonel ve modern bir öğretme öğrenme aracı olduğu belirtilmiştir.

Ünlü (2009), çalışmasında, beden eğitimi öğretmen adaylarının temel psikolojik ihtiyaçlarını çeşitli değişkenlere göre araştırmıştır. Takım sporuyla uğraşan beden eğitimi öğretmen adaylarının bireysel spor ile uğraşanlardan ilişkilik ihtiyaçları alt boyutunda diğer alt boyutlara göre (yeterlik ve özerklik) anlamlı şekilde daha yüksek puan elde etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler içinde yapılan genel değerlendirmede de en yüksek ortalamayı ilişkilik boyutunda (başkaları ile bağlantılı olma, sevme, sevilme, koruma arzularını işaret eder) en düşük ortalamayı yeterlik boyutunda elde etmişlerdir.

Güler (2010), çalışmasında yoga egzersizlerinin çalışanlarda esenlik (fiziksel, psikolojik, duygusal, entelektüel, sosyal ve manevi) ve yaşam kalitesi üzerinde etkisini araştırmıştır. Bireylerin esenlik algıları ile yoga eğitimleri arasında anlamlı bir ilişki belirtilmemiştir. Yapılan araştırmada, yoga eğitim süresi ve esenlik algısı değerlendirildiğinde esenlik algısı yüksek ve çok yüksek düzeyde olanların yoga eğitim süresi arttıkça esenlik algısı memnuniyet düzeylerinde arttığı belirtilmiştir.

Gürsoy ve Arslan (2011) çalışmasında; yabancılar ile gerçekleştirdiği Türkçe öğretimi etkinliğinde eğitsel oyunlardan ve etkinliklerden yararlanarak bu yöntemlerin kullanımını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre yabancılar dil öğretiminde oyunlara yer verilmesi gerektiği, temel seviyede dil öğretiminde eğitsel oyunlara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği, özellikle içinde tekerleme olan

saymaca, söylemece, ezgili ve zeka oyun uygulamalarına yer verilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Şar ve Işıklar (2012) tarafından 463 sporcu (342 erkek, 121 bayan) ile gerçekleştirdikleri çalışmada sporcuların sportif özgüvenlerinin yordayıcısı olarak iç kontrol odağı, öznel iyi oluş ve iyimserlik değişkenlerini incelemiştir. Yaptıkları çalışmanın sonucunda iç kontrol odağı inancı, öznel iyi oluş, iyimserlik ile sportif güven düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve iç kontrol odağı inancı, öznel iyi oluş ve iyimserlik düzeylerinin sportif güveni anlamlı derecede yordadığı belirtilmiştir.

Vergili (2012), sağlıklı sedanter kadınlar üzerinde yaptığı on iki haftalık kalistenik-pilates egzersiz çalışmasında, sağlıkla ilişkili yaşam kalitesi değerlendirmiştir. Egzersiz programları on iki hafta haftada 3 gün ve 45 dakikalık kalistenik-pilates egzersiz programından oluşmaktadır. Çalışma sonucunda, egzersiz programını uygulama grubunda olan katılımcıların sağlıkla ilişkili yaşam kalitesi parametrelerinin anlamlı olarak gelişme gösterdiği belirtilmiştir.

A. Tekin, Tekin, Altay, Çalışır ve Bayrakdaroğlu (2015) düzenli tae bo egzersiz programının (üç ay, haftada üç gün ve 60 dakika) obez üniversite öğrencisinin (n=20 egzersiz, n=20 kontrol grubu) fiziksel-motorik ve psiko-sosyal parametrelere olan etkisini incelemiştir. Uygulama programı her egzersiz seansı öncesinde 15 dakika ısınma (warm-up) yürüyüşü/koşusu ile başlamış, sonrasında 15 dakika esneklik çalışması yapılmıştır. Devamında, karate-do, taekwon do, kick-boxing ve muay-thai (Tayland boks) gibi sporlarda kullanılan tekme ve yumruk serileri, yüksek ritimli müzik eşliğinde 30 dakika uygulanmıştır. Çalışma sonucunda psiko-sosyal parametrelerde (fiziksel yeterlik, görünüm, kendine güven, beden genel görünüm, sosyal fizik kaygısı) uygulama programında yaptırılan tae bo egzersizlerine bağlı olarak olumlu yönde anlamlı farklar oluştuğu belirtilmiştir.

Atılgan, Tarakcı, Polat ve Algun (2015) yoga temelli egzersiz uygulamalarının sağlıklı olan kadınlarda esneklik, yaşam kalitesi, fiziksel aktivite ve depresyon üzerine etkisini araştırmışlardır. Yoga temelli egzersiz programı çalışmaya gönüllü olarak katılan 30 kadın ile 12 hafta ve haftada 1 gün 1 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda sağlıklı kadınlarda yoga temelli egzersizlerin esnekliği artırdığı

ancak yaşam kalitesi, depresyon ve fiziksel aktivite seviyesinde değişiklik oluşturmadığı belirtilmiştir.

Öner ve Biçer (2017) yoga uygulamalarının kadın sporcularda psikolojik esenlik üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma daha önce hiç yoga yapmamış 36 yetişkin kadın sporcu (18'i deney 18'i kontrol grubu) ile gerçekleştirmiştir. Yaptıkları yoga programı 12 hafta olarak, haftada bir gün ve 90 dakika sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubunda bulunan kadın sporcular psikolojik iyi oluş ön-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ve yoganın psikolojik esenlik üzerinde olumlu yönde katkıları olduğu belirtilmiştir.

Hazar ve Altun (2018) yaptıkları çalışmada farklı branşlarda öğretmenlik yapan kişilerin eğitsel oyunlar hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Öğretmenler ortaokul düzeyinde eğitim vermektedirler. Yaptıkları araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde; genel anlamda eğitsel oyunlar konusunda öğretmenlerin iyi düzeyde literatür bilgisine sahip oldukları ifade edilmiştir. Ancak eğitsel oyun uygulamaları sürecinde kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Kendilerini yetersiz hissetmelerinin temel nedenlerinden birinin lisans döneminde oyun yoluyla eğitim uygulamaları eğitsel oyunlar gibi önemli bir öğretim tekniği eğitimi almamalarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğretim tekniği noktasında yetersiz hissetmelerinden dolayı öğretmenlerin eğitsel oyunları ders sürecinde kullanamadıkları ifade edilmiştir.

Dimlioğlu (2018), yaptığı çalışmada fiziksel aktivitenin orta yaş sedanter kadınlarda (yaş ortalaması=34,35) temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisini incelenmiştir. Sedanter kadınlara (90 deney, 90 kontrol) on iki hafta, haftada 3 gün, 30-45 dakika fiziksel aktivite (pilates) egzersizi yaptırmışlardır. Egzersiz programının içeriğini 15 temel pilates hareketi (tek bacak kaldırış, karna diz çekiş, uzanma gibi) oluşturmuştur. Çalışma sonucunda orta yaş sedanter kadınlara uygulanan pilates programının öznel iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir artış gösterdiği bildirilmiştir.

Topal ve Aydın (2018) üniversite öğrencilerinin bilgisayar ortamında oyun oynama alışkanlıkları ve oyun tercihlerini araştırmışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin %42'sinin bilgisayardaki oyunlarla vakit harcadıklarını (en

yoğun olarak öğrencilerin %22'sinin günlük 1 saat) belirtmektedir. En çok tercih edilen oyun türlerinin sırasıyla bilgi yarışması, bulmaca, hareket-serüven ve yarış olduğunu ifade etmişlerdir. En çok tercih edilen oyun temalarının ise sırasıyla serüven, keşif, kaçış gibi macera ağırlıklı olduğu belirtilmiştir. Üniversite öğrencilerinin oyun oynama nedenlerinin yüksek oranda stres atma, rekabet ve meydan okuma olduğu düşük oranda sosyal iletişim, düşsel ortamlar ve boş zaman değerlendirme etkinliği olarak tercih edildiği belirtilmiştir.

Yapılan çalışmalar sonucunda boş zaman etkinlikleri, fiziksel aktivite, oyun uygulamaları, psiko drama çalışmaları, yoga, karate-do, taekwon do, kick-boxing, pilates gibi fiziksel olarak bireylerin aktif olmalarını sağlayacak uygulamaların depresif belirti ve umutsuzluk düzeyini azalttığı, psikolojik olarak iyi hissetmeyi sağladığı, yaşam kalitesini ve öz yeterliği arttırdığı, bilişsel gelişimde etkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca grup aktiviteleri ve spor uygulamaları sırasında yaratılan samimi ortam bireyleri yalnızlıktan uzaklaştırırken kişiler arası ilişkilerin güçlenmesine, sosyalleşme ve paylaşım becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Böylece iyi oluşu olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Uygulamaların sıklığının artırılmasında olumlu katkı sağladığı yapılan çalışmalarda ifade edilmiştir.

2.2.1.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar. Uluslararası literatürde oyun konusunda yapılan çalışmalar genellikle aerobik egzersizler, fiziksel aktivite ve eğitim alanlarında yapılmıştır.

Fox (1999), fiziksel aktivite uygulamalarının pozitif duygu durumu oluşturarak öznel iyi oluşu etkilediğini belirtmiştir.

Ransford ve Pallisi (1996) yüzme, yürüme, joking ve dans uygulamalarını içeren aerobik egzersiz programının bireylerin öznel iyi oluş düzeyini artırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar öznel iyi oluş düzeyindeki bu iyileşmenin yaşlılarda gençlerden daha da fazla olduğunu bildirmişlerdir.

McAuley vd. (2000) yaşlı sedanter yetişkinler üzerinde 12 ay süre ile yaptıkları çalışmada iki fiziksel aktivite grubunun (aerobik aktivite ve germe egzersiz grubu) öznel iyi oluş üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda egzersiz ortamına

entegre olan sosyal ilişkilerin yaşlı bireylerde psikolojik iyi oluşu yükseltebileceği ifade etmişlerdir. Ayrıca egzersize katılım sıklığının yaşam memnuniyetindeki iyileşmenin önemli bir yordayıcısı olduğunu, sosyal ilişkilerin yaşam doyumunu artırma ve yalnızlığı azaltmada ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Stathi, Fox & Mc Kenna (2002) aktif yaşlı erişkinden oluşan 28 birey (62-81 yaş) üzerinde fiziksel aktivitelere katılımın öznel iyi oluşa olan etkilerini araştırmışlardır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre fiziksel aktiviteye katılımın 62-81 yaş grubundaki bireylerin, öznel iyi oluşlarının tüm boyutlarını etkilediğini belirtmektedir. Fiziksel aktivite yoğun ve aktif bir yaşamın sürdürülmesi, zihinsel uyanıklık, yaşama karşı olumlu tutum ve strese kaçınma, olumsuz işlev ve izolasyon yoluyla yaşlı erişkinlerin zihinsel sağlığına katkıda bulunduğu ifade edilmiştir.

Lee ve vd., (2004) araştırmasında yoganın yaşam kalitesi üzerine olan etkisi araştırmıştır. Birbirinden farklı merkezlerde (sekiz ayrı merkez ve üç ay süreli) hatha yoga programının sağlıkla ilgili yaşam kalitesi üzerine etkisini 194 olgu ile incelenmiştir. Çalışma sonucunda, anksiyete ve depresyon düzeyinde azalma olduğu belirtilirken yaşam kalitesi ve benlik kavramlarında artışla olduğu belirtilmiştir (akt. Öner & Biçer, 2017).

Huttunen, Kokko ve Ylijukuri (2004) kışın 4 ay boyunca, haftada dört gün kış yüzme uygulaması yaptırmışlardır. Yüzme uygulama grubunun yaş ortalaması 53 (yıl) iken kontrol grubunun yaş ortalaması 51 (yıl)'dir. Çalışma (%50) ve kontrol grubundaki (%20) bireylerin bazı hastalıkları olduğu (astım, romatoid artrit, fibromiyalji gibi) ifade edilmiştir. Çalışma sonucunda kışın dört ay boyunca yapılan yüzme uygulamasının yüzücülerin genel iyi oluş düzeyinde olumlu bir etkisinin olduğunu bildirmişlerdir.

Castillo ve Molina-García (2009) fiziksel aktivitenin 18-29 yaş aralığında üniversite öğrencilerinin (ortalama yaş=21,7 yıl; n=639) iyi oluş düzeyi üzerine etkisini değerlendikleri araştırmalarının sonucunda, toplumdaki bireylerin fiziksel aktiviteye daha fazla zaman ayırmalarının bireylerin öznel iyi oluş ve kendine güven düzeylerinin artırılmasında önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Gillison, Skevington, Sato, Standage, & Evangelidou (2009) rehabilite edilen hastalar ve sağlıklı insanlar üzerinde egzersiz uygulamalarının, egzersizin türü ve yoğunluğunun öznel yaşam kalitesi üzerindeki etkisini meta analiz çalışması ile araştırmıştır. Yapılan çalışma sonucunda başlangıçtan 3 ile 6 ay sonra rehabilite edilen hastalarda egzersiz uygulamalarının pozitif etkisi olduğu belirtilirken sağlıklı bireylere göre öznel yaşam kalitesinde anlamlı bir artış olmadığı belirtilmiştir.

Molina-García vd. (2011) boş zamanlarında fiziksel aktivite yapan üniversite öğrencilerini fiziksel aktiviteleri süresince harcadıkları enerjiye göre hafif, orta, fazla ve çok fazla olarak dört gruba ayırmışlar ve grupların olumlu duygular hissetme ve öz yeterlik düzeylerini cinsiyet değişkeni ile ilişkilendirerek incelemişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarının sonucunda; öz yeterliğin kadınlarda ve erkeklerde fazla ve çok fazla gruplarında olumlu duygular hissetmenin anlamlı derecede yüksek olduğunu, bununla birlikte sadece erkeklerde çok fazla grubunda farklılık gösterdiğini bildirmişlerdir.

Pilutti vd. (2011) multiple sclerозis (MS) hastalarında, on iki haftalık süreç içerisinde vücut ağırlığı destekli treadmill uygulamalarının, fonksiyonel kapasite ve yaşam kalitesi üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Hastalara egzersiz programı (on iki hafta, haftada üç gün, otuz dakika) uygulanmışlardır. Yapılan çalışma sonucunda egzersiz uygulamalarının yaşam kalitesi olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Arbinaga, Fernández-Ozcorta, Sáenz-López ve Carmona (2018) yedi haftalık bir aerobik antrenman programı uygulamışlardır. Dört farklı kategoride katılımcı grubu (G1 – Egzersiz yapmayan, G2 – sadece egzersiz yapan, G3 – Egzersiz + Beklentilerin değiştirilmesi: psikolojik etkinin olmadığı ve G4 – Egzersiz + Beklentilerin değiştirilmesi: psikolojik etki) oluşturmuşlardır. Egzersiz grupları için benlik saygısı, çeviklik ve kardiovasküler dayanıklılık düzeyinde anlamlı gelişme göstermiştir. G4 çalışma grubu ayrıca öznel iyi oluş düzeyinde önemli gelişme göstermiştir. Gruplar arası son test karşılaştırmalarda ise fark sadece G1 ve egzersiz grupları arasında belirlenmiştir. Çalışma sonucunda aerobik bir eğitim programından sonra öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarında ve öz güvenlerinde yüksek bir psikolojik fayda beklentisinin olmaması yönündedir.

Yapılan araştırmalar sonucunda egzersiz, fiziksel aktivite ve aerobik antrenman uygulamalarının; pozitif duygu durumu oluşturduğu, öz yeterliği, kendine güveni,

yaşam kalitesini, yaşam memnuniyetini, öznel iyi oluşu, benlik kavramını olumlu yönde etkilediği, zihinsel uyanıklık ve yaşama karşı olumlu tutum geliştirilmesine katkıda bulunduğu, anksiyete ve depresyonda azalma sağladığı ifade etmiştir. Yaşanan bu gelişimlerin bireyleri psikolojik olarak olumlu yönde etkilediği ve yaşamın içerisinde fiziksel olarak bireylerin aktif olmalarına olanak sağlayacak uygulamalarının yer almasının önemli olduğu söylenebilir.

2.2.2. Öznel iyi oluş ile ilgili yapılan çalışmalar. Bu bölümde öznel iyi oluş ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.2.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar. Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının belirlenmesi konusunda ulusal literatür araştırmaları yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda öznel iyi oluş üzerinde, umut düzeyi, iyimserlik, durumluk kaygı, sürekli kaygı, olumsuz duygu, empati becerisi, sosyal öz-yeterlik, sosyal destek, kişilik özellikleri gibi çok çeşitli değişkenlerin etkili olduğu belirtilmiştir. Literatürdeki çalışmaların büyük çoğunluğunun ortak yanı mevcut durumun ve öznel iyi oluşun ilişkili olabileceği kavramları tespit etmeleridir. Yapılan çalışmaların içeriğinde öznel iyi oluşu artırmaya yönelik oyun eğitimi ve beceri gelişimi uygulamalarını içeren deneysel çalışma sayısı oldukça kısıtlıdır. Bu çalışma, oyun eğitimi programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisini belirlemek amacı ile yapılmış deneysel bir çalışma olması sebebi ile diğer çalışmalardan ayrılmıştır.

Cenkseven ve Akbaş (2007) üniversite öğrencilerinin öznel ve psikolojik iyi oluşlarını dışa dönüklük, boş zaman etkinliklerine katılım gibi özelliklerin yordama düzeyini belirlemek amacı ile yaşları 17-28 arasında değişen 500 öğrencisi ile gerçekleştirilmişlerdir. Çalışma sonucunda boş zaman etkinliklerinden algılanan hoşnutluğun, öznel iyi oluşun ve psikolojik iyi oluşun anlamlı yordayıcısı olduğu belirtilmiştir.

Balcı-Çelik (2008), sosyodemografik özellikleri birbirine benzeyen 10 hemşireden oluşan çalışma grubuyla 10 oturum halinde duyguları güçlendirme eğitimi programı etkinliği gerçekleştirmiştir. Yapılan bu deneysel çalışmada eğitim programının

hemşirelerin iyimserlik düzeyinde anlamlı düzeyde bir artış sağladığı gözlemlenmiştir.

Dılmaç ve Bozgeyikli (2009) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada (eğitim, mesleki eğitim ve teknik eğitim) öznel iyi olma ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öznel iyi olma düzeyleri ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu rasyonel ya da sezgisel karar verme düzeyi arttığında öznel iyi oluş düzeyinin yükseldiği, kaçınan veya kendiliğinden anlık karar verme düzeyi arttıkça öznel iyi oluş düzeyinin düştüğü belirtilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha fazla rasyonel karar verme stiline sahip olduğu ve öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Mesleki eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeylerinin, eğitim fakültesi öğretmen adaylarından, eğitim fakültesi öğretmen adaylarının ise teknik eğitim fakültesi öğretmen adaylardan daha yüksek öznel iyi oluş düzeyine sahip olduğu belirtilmiştir.

Eryılmaz ve Öğülmüş (2010) ise beş faktör kişilik özellikleri boyutlarına göre duygusal dengesizliğin öznel iyi oluş ile negatif yönde, diğer beş faktör kişilik özellikleri boyutlarının (deneyime açıklık, sorumluluk, dışa dönüklük ve yumuşak başlılık) ise pozitif yönde ilişkili olduğunu fakat öznel iyi oluşun yalnızca dışa dönüklük, duygusal dengesizlik ve sorumluluk tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı ifade edilmektedir.

Eryılmaz (2010), yaşları 19-25 yaşları arasında değişen 340 öğrenci grubu ile algılanan kontrol ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kontrolde amaç, istenen sonuçları gerçekleştirme ve istenmeyen sonuçlardan kaçınmadır. Algılanan kontrol, bireylerin istenen sonuçları üretebileceklerine ilişkin inançlarıdır. Çalışma sonucunda algılanan kontrol ile yaşam doyumu, pozitif duygu ve öznel iyi oluş toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenirken algılanan kontrol ile negatif duygu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki belirtilmiştir. Algılanan kontrolün öznel iyi oluşu anlamlı şekilde yordadığı (%23) belirtilmiştir.

Eryılmaz ve Ercan (2011) öznel iyi oluşu, cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri bakımından değerlendirmiştir. Çalışma gruplarını 14-17 yaş, 19-25 yaş ve 26-45 yaş olarak 699 (372 kadın ve 327 erkek) kişiden oluşturmuşlardır. Çalışma bulguları kapsamında; 26-45 yaş gurubunda bulunan erkeklerin kadınlara göre yüksek düzeyde

öznel iyi oluşa sahip oldukları, 19-25 yaş grubunda olan bireylerin 14-17 ve 26-45 yaş gurubundaki bireylere göre düşük düzeyde öznel iyi oluşa sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca 19-25 yaş grubunda bulunan bireylerin öznel iyi oluşlarını dışa dönüklük, sorumluluk, yumuşak başlılık ve duygusal dengesizlik özelliklerinin anlamlı bir şekilde açıkladığı belirtilmiştir. Duygusal açıdan dengesiz olan bireyler, duygusal olarak dengeli olan bireylere oranla daha çok olumsuz duyguları yaşamayı istemektedir (Rusting, 1998).

Çiftçi ve Altınova (2012) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yaratıcı dramının empati becerisi geliştirmede etkisi araştırılmıştır. Araştırmada 54 öğrenciye (28 deney, 26 kontrol) on dört oturumdan oluşan ve 180 dakika süren yaratıcı drama etkinlikleri yaptırmışlardır. Yapılan çalışma sonuçlarına göre, yaratıcı drama etkinliklerinin üniversite öğrencilerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini geliştiği bildirilmiştir.

Gündoğdu (2012), psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğrencileri ile yaptığı çalışmada yaratıcı drama temelli atılganlık programının etkisini incelemişlerdir. Çalışmaları 23 öğrenci ile (deney grubu 12, kontrol grubu 11) haftada bir gün, 10 hafta boyunca ve 90 dakika olarak planlamışlardır. Oturumların her birinde doğaçlamalar, grup paylaşımı ve grup tartışmaları gibi uygulamalara yer vermişlerdir. Yapılan çalışma sonunda, yaratıcı drama temelli atılganlık programına katılan öğrenciler ile katılmayanların atılganlık puanları arasında deney grubu lehine fark belirlemişlerdir ($U=7.50$, $p<.05$). Bulgular sonucunda, yaratıcı drama temelli olarak yapılan atılganlık programı uygulamasının atılganlık becerisini arttırmada etkili olduğunu bildirmişlerdir.

Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır (2012) üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, sosyal öz yeterlik ve stresle başa çıkma gibi durumlar üzerindeki etkisini açıklamak amacı ile çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda öznel iyi oluş düzeyinin duygusal düzenleme becerileri, sosyal öz yeterlik düzeyi ve başa çıkma tutumlarına ilişkin puanlarca yordandığını bulmuşlardır.

Şahin, Aydın, Sarı, Kaya ve Pala (2012) üniversite öğrencilerinde umut ve yaşamda anlamın öznel iyi oluş üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda umut düzeyi ve yaşamda anlamın varlığına ilişkin algı yükseldikçe öznel iyi oluş düzeyi de yükselmektedir. Yaşamda anlam arayışı arttıkça, öznel iyi oluş düzeyi düşmektedir.

Öznel iyi oluş düzeyinin cinsiyet açısından fark göstermediği dördüncü sınıfların ($x=174.51$) öznel iyi oluş düzeyinin, alt sınıflardan anlamlı şekilde yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Türkdoğan ve Duru (2012), tarafından seçim kuramı temel alınarak üniversite öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının (güç, özgürlük, eğlence gibi) yerine getirilme düzeyinin öznel iyi olma düzeylerini yordamadaki rolü incelenmiştir. Çalışma sonucunda temel ihtiyaçların üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının pozitif yordadığı belirtirken güç, özgürlük ve eğlencenin iyi oluşu daha güçlü şekilde yordadığı belirtilmiştir.

Türkmen (2012), gerçekleştirmiş olduğu başka bir çalışmada ise; aile, arkadaş ve özel başka birinden duyulan sosyal desteğin öznel iyi oluşu anlamlı şekilde yordamadığı, fakat sosyal desteğin benlik saygısı aracılığıyla öznel iyi oluşu etkilediğini rapor etmiştir.

Eryılmaz (2014), üniversite öğrencileri ile öznel iyi oluşu artırma programının etkililiğini incelenmiştir. Araştırma 26 üniversite öğrencisi ile ($n=13$ deney, $n=13$ kontrol) 3 aylık süre içinde gerçekleştirilmiş ve öznel iyi oluş düzeyini yükseltmek için 18 etkinlik yaptırmışlardır. Yapılan araştırmanın sonucunda öznel iyi oluşu artırma programına katılan üniversite öğrencilerinin olumsuz duygularında azalma, olumlu duygularında ve yaşam doyumu düzeylerinde ise anlamlı düzeyde bir artış olduğu belirtilmiştir.

Karataş (2014), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmasında psikodrama uygulamasının öznel iyi oluş ve umutsuzluk puanlarına etkisini incelemiştir. Çalışmayı öznel iyi oluş puanı düşük, umutsuzluk puanı yüksek olan deney, kontrol ve plasebo gruplarından oluşan 15 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Psikodrama grup uygulamasını, 12 hafta ve 90-120 dakikalık oturumlar halinde gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluş puanlarının önemli derecede artarken, umutsuzluk puanlarının önemli derecede azaldığını bildirmişlerdir. İzleme çalışmalarında ise öznel iyi oluş puanlarındaki azalmanın on hafta boyunca devam etmediği, umutsuzluk puanlarındaki azalmanın ise on hafta süresince devam ettiğini belirtmişlerdir.

Öztürk ve Çetinkaya (2015) öznel iyi oluş ve psikolojik değişkenler (tinsellik, iyimserlik, durumluk kaygı, sürekli kaygı, olumsuz duygu) arasındaki ilişkiyi belirlemek için planlanan çalışmada olumlu duygu değişkeninin yaşam doyumu, tinsellik, iyimserlik ile pozitif yönde; sürekli kaygı, durumluk kaygı, olumsuz duygu ile negatif yönde ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Öznel iyi oluş düzeyi ile cinsiyet arasında fark olmadığını ayrıca spor faaliyetine katılanların olumlu duygu puanlarının katılmayanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu belirtilmiştir.

Sağkal ve Türnüklü'nün (2017) yapmış oldukları çalışmada 42 lise öğrencisine barış eğitimi programı uygulamışlardır. Programın öğrencilerin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Uygulanan programın bulgularına göre katılımcıların öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı, umut düzeylerinde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırmacılar, programın katılımcı öğrencilerin olumsuz özelliklerinin önlenmesinin ötesinde olumlu özelliklerinin güçlendirilmesinde etkili olduğuna işaret etmektedir.

Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, çeşitli şekillerde gerçekleştirilen eğitim programlarının (psikodrama, güçlendirme programı vs.) olumsuz duyguları, mutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini azalttığı, olumlu duyguları, yaşam doyumunu ve öznel iyi oluş düzeyini arttığı belirtilmiştir. Öznel iyi oluşun dışa dönüklük, deneyime açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık, iyimserlik gücü, özgürlük, eğlence, duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz yeterlik, stresle başa çıkma ile pozitif yönde, olumsuz duygu, kaygı, duygusal dengesizlik ile negatif yönde ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öznel iyi oluşu sosyal desteğin etkilediği belirtilmiştir. Öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan bireyler sezgisel karar verirken iyi oluşu düşük bireylerin kaçınan ya da anlık karar verdikleri yapılan çalışmalarda ifade edilmiştir. Sonuç olarak bireylerin öznel iyi oluşlarının olumlu/uyumlu olarak değerlendirilen psikolojik değişkenlerle pozitif yönde, olumsuz/uyumsuz olarak değerlendirilen psikolojik değişkenler ile negatif yönde ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

2.2.2.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar. Öznel iyi oluş düzeyinin belirlenmesi üzerine yurt dışında yapılan çalışmalar genel olarak farklı değişkenler üzerinden (iyimserlik, tükenmişlik, yeterlik, benlik saysısı gibi) iyi oluşu açıklanmıştır. Yapılan literatür incelemeleri ise aşağıda belirtilmiştir.

Argyle ve Lu (1990) yaptıkları çalışmada mutluluğun dışa dönüklükle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ifade eden çalışmalar olmasına rağmen bu etkileşim nasıl olduğu araştırmışlardır. Bu durumun dışa dönüklerin sosyal faaliyetlere daha fazla katılmasından kaynaklandığı hipotezini üzerinden yola çıkarak 130 kişiye Oxford Mutluluk Envanteri ölçeği yapmışlardır. Sonuç olarak dışa dönüklerin sosyal aktivitelerden daha çok zevk aldıkları ve katılım sağladıkları, mutluluğun sosyal dışavurum ve eğlenceyle ve sosyal aktivitelere katılımı ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Lightsey (1996), iyi olma ve iyimserlik hali arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu, iyi olma duygusu yüksek olan insanların yaşamış oldukları olaylara daha olumlu bir şekilde yaklaşma eğiliminde olduklarını belirtmektedir.

Compton (2000), öznel iyi olmanın yordayıcıları olarak iyimserlik, anlamlılık ölçümleri, benlik saygısı, olumlu sosyal ilişkiler, iç kontrol odağı özelliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öznel iyi olma ile kişilik değişkenleri arasında anlamlılığın güçlü etkisi gözlenmiştir.

Inglehart (2002), uluslararası düzeyde 65 milletten oluşan 146,000 kişi ile Dünya Değerler Araştırması yapmıştır. Yapılan araştırmada öznel iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bu farklılığın yaşa bağlı olduğunu genç (18-44) kadınların genç erkeklerden daha mutlu olduğunu, orta yaşlı (45-54) kadınların ve erkeklerin mutluluk açısından farklılık göstermediğini fakat (55+) kadınların yaşlı erkeklerden daha az mutlu olduklarını belirtmiştir.

Netz, Zach, Taffe, Guthrie ve Dennerstein (2008) orta yaş kadınların (50-60 yaş aralığında) fiziksel aktivite oranı ve diğer yaşam tarzı davranışlarını (iyilik hali, sağlık durumu ve kişilerarası stres düzeylerinin belirlenmesi) boylamsal olarak araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda etkin olarak fiziksel aktivite yapan kadınların psikolojik iyilik halinin arttığını belirtmiştir.

Ross, Romer ve Horner (2012) iyi oluşun tükenmişlik ve yeterlik üzerindeki ilişkisini araştırdıkları çalışmada (180 ilkököl öğretmeni) pozitif davranışsal müdahaleler ve destek programı etkinliği belirlemişlerdir. Müdahale ve destek programının öğretmenin iyi oluşu üzerindeki etkisi; iş birliği, takım becerileri ve olumlu ilişkilerin geliştirilmesinin etkili uygulamalar kullanılması yoluyla olduğunu ileri sürülmektedir. Müdahale programının içeriğinde belirtilen becerilerin

sergilenebilecekleri şekilde öğretmen ve öğrencilerin pozitif etkileşim içinde olmalarını sağlayacak ve aradaki iletişimi güçlendirecek nitelikte planlamışlardır. Araştırmanın sonucunda müdahale ve destek programlarının öğretmenlerin iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Martín-María vd. (2018) öznel iyi oluşun farklı bileşenlerinin farklı sağlıklı yaşam tarzı davranışlarıyla ilişkili olup olmadığını değerlendirmişler ve bu ilişkilerin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarında hem 50-64 yaş aralığında hem de 65 yaş üzerinde fiziksel aktivitenin öznel iyi oluşu artırdığı saptanmıştır. Sadece yaşlı olan grupta düşük fiziksel aktiviteye rağmen pozitif duygular sebze ve meyvelerin doğru bir şekilde tüketimi ve sigaradan uzak durmak ile ilişkilendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları dahilinde araştırmacılar 65 yaş üzeri bireylerde sağlıklı bir yaşam tarzının esas oluştuğunu bildirmişlerdir.

Datu ve King (2018) lise öğrencilerinin akademik yılları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi değerlendirdikleri çalışmalarında birinci yılında memnuniyeti yüksek olan öğrencilerin ikinci yıllarının da birinci yıllarından etkilenerek yüksek öznel iyi oluşlarının olduğunu ve birinci yılında memnuniyeti düşük olan öğrencilerin ikinci yıllarında da aynı durumlarının gözlemlendiğini saptamışlardır. Araştırmacılar bir önceki akademik yılın bir sonraki akademik dönemdeki öznel iyi oluşun öncülü olduğunu ifade etmişlerdir.

Schoeps, Villanueva ve Prado-Gascó (2018) bir duygusal eğitim programının ergenlerde öznel iyi oluşa etkisini değerlendirmişlerdir. Uygulanan eğitim programı; kişiler arası iletişimi iyileştirmeyi ve bir arada daha mutlu bir şekilde olabilmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin duygusal yeterliliklerini geliştirmek için farklı eğitim programlarının uygulanmasının öznel iyi oluşları ve yaşlıları ile birliktelikleri için yararlı olabileceğini göstermektedir.

Yun, Rhee, Kang ve Sim (2019) yaptıkları çalışmalarında bireylerin öznel iyi oluşu, bireylerin yaşam doyumları ve küresel iyi oluş arasında pozitif bir korelasyon saptamışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında; 50 yaş altı bireylerin yaşlı bireylere göre, erkeklerin kadınlardan, yüksek aylık geliri olan bireylerin daha düşük gelirli bireylerden ve evli olan bireylerin bekarlardan daha yüksek öznel iyi oluş düzeyleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Freire ve Ferreira (2019) çalışmasında genç ve kadın bireylerin yaşlı ve erkek bireylerden, depresif semptomları az olan, yaşam doyumu yüksek ve öz saygısı fazla olan bireylerin daha yüksek öznel iyi oluş düzeyi gösterdiğini saptamışlardır. Araştırmacılar, özsaygı ve yaşam doyumunun olumsuz duygular ile öznel iyi oluş arasında bir moderatör olduğunu belirtmişlerdir.

Li, Liu, Yao ve Chen (2019) öznel iyi oluş ile bireylerin sorunlar ile başa çıkma yollarını cinsiyet değişkeni ile ilişkilendirerek değerlendirmişler ve erkeklerin problem odaklı başa çıkmada daha güçlü, duygu odaklı başa çıkmada ise zayıf kaldıklarını saptamışlardır. Ayrıca araştırmacılar duygu odaklı başa çıkma ile öznel iyi oluşun temelde ilişkili olduğunu, bununla birlikte pozitif duygular hissetmenin problem odaklı başa çıkma ile yakından ilgili olduğunu bildirmişlerdir. Bu çalışma öznel iyi oluşun mekanizmalarını irdeleyen bir çalışma olması bakımından önemlidir.

Cramer vd. (2019) öznel iyi oluşun düşük tükenmişlik hissiyatı ve bireylerin iş ve özel yaşamlarındaki doyum ile ilişkili olduğu belirtilmiş ve bu yaşam tatmininin sağlanması için gerekli bilişsel veya duygu odaklı başa çıkma yollarının geliştirilmesi için bireylere etkin programlar verilebileceği önerilmiştir.

Ng, Russell Kua ve Kang (2019) yaptıkları çalışmalarında öznel iyi oluşta en etkili faktörün bireylerin karakterleri olduğunu ve olumlu ve olumsuz duyguların karakter ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öznel iyi oluşun toplumsal düzeyde artırılmasında ise bireylerin karakterlerine yönelik bir iyileştirme yapılamasa da, bireylerin parasal doyumlarının artırılarak yaşam doyumlarının yükseltilebileceğini bildirilmişlerdir.

Nielsen, Gwozdz ve De Ridder (2019) öz kontrolün öznel iyi oluşta etkisinin olduğu bilinse de pozitif duyguları ve yaşam memnuniyetini teşvik eden öz kontrol stratejilerinin henüz bilinmediğini ifade etmişler ve dört farklı öz kontrol stratejisi araştırmışlardır. Bu stratejiler durum seçimi, dikkat dağıtma, yeniden değerlendirme ve engellemedir. Araştırmacılar çalışmalarının sonucunda önceki araştırma sonuçlarına benzer olarak öznel iyi oluş ile öz kontrol arasında pozitif yönlü bir ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öz kontrol stratejilerinden dikkat dağıtma ve yeniden değerlendirmenin öznel iyi oluş ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu

engellenmenin ise ters yönde bir ilişkisinin olduğunu saptamışlardır. Durum seçimi ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki saptamamışlardır.

Hajek ve König (2019) iyimserlik, benlik saygısı ve öz yeterlik alt faktörlerinin olumsuz duygular ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi etkileyip etkilemedikleri geçerli ölçekler kullanarak uzunlamasına bir çalışma ile araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, iyimserliğin, benlik saygısının ve öz yeterliliğin olumsuz duygular veya olumlu duygular ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi düzenledikleri bildirilmiştir.

Wheatley ve Buglass (2019) yaptıkları çalışmalarında sosyal ağ kullanımı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve sosyal ağ kullanımının yaşam doyumunu artırdığını ancak aşırı kullanımın negatif yönde bir etkisinin olduğunu ve öznel iyi oluşu azalttığını saptamışlardır. Araştırmacılar, sosyo ekonomik düzeyin düşük olmasının sosyal ağ kullanımı ile birlikte öznel iyi oluşu daha da azalttığını bildirmişlerdir.

Oldukça farklı bir diğer araştırmada ise Yuen ve Jenkin (2019) bireylerin 20 dakika şehir içinde bir yerde araçlarını park etmelerinden önce ve sonraki öznel iyi oluş seviyelerini etki ve yaşam doyumunu değişkenleri ile ilişkilendirerek incelemişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarında ek olarak, park ziyareti sırasında katılımcılara bir akselerometre takarak fiziksel aktivite seviyelerini izlemişlerdir. Yirmi dakikalık park sonrasında bireylerin yaşam doyumunda %64' lük bir artış saptamışlardır. Araştırmacılar çalışmanın sonucunu göz önüne alarak park yerlerinin bireylere en az 20 dakikalık bir park süresi sunmasının olumlu olacağını bildirmişlerdir.

Öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin iyi oluş düzeylerinin yükselmekte olduğu kendilerini gerçekçi değerlendirdikleri, olaylara daha olumlu yaklaştıkları belirtilmiştir. Öznel iyi olma ile kişilik değişkenleri, öz kontrol, düşük tükenmişlik hissiyatı ve bireylerin iş ve özel yaşamlarındaki doyum arasında güçlü ilişki olduğunu yapılan çalışmalar göstermektedir.

2.2.3. Genel öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar. Bu bölümde öz yeterlik ile ilgili türkiye ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.3.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar. Üniversite öğrencilerinin genel öz-yeterlik inancına yönelik yurt içinde yapılan araştırmalar çoğunlukla eğitim alanında yapılmış genellikle öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerin derslerde veya karşılaştıkları belli sorunları hakkında kendilerini başarılı bulup bulmadıklarına yönelik olarak çalışılmıştır. Üniversite öğrencilerinde oyun eğitimi ile birlikte taekwondo, badminton uygulama programlarının öz yeterlik düzeyine etkisinin belirlenmesi amacı ile yapılan çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalar mevcut durumu tespit etmek üzerine yoğunlaşmıştır.

Sullivan ve Mahalik (2000) geçmiş deneyimler, modelleme, rahatlama ve öz-konuşma ile sözel ikna yöntemlerini kullandıkları altı haftalık bir akademik öz yeterliği artırma programı uygulamışlar ve katılımcılarda akademik öz yeterliğinin arttığını gözlemlemişlerdir.

Öğrencilerin, bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı kadınlarda 4.03, erkek öğrencilerde 4,05 olarak ifade edildiği ve bu oranın değerlendirme yöntemine göre skalasının yüksek oldu ifade edilmiştir. Bilgisayar kullanabilme öz yeterlik inancı cinsiyete göre değerlendirildiğinde temel bilgisayar becerileri açısından fark göstermezken üst düzey bilgisayar becerilerinin gösterilmesinde erkekler lehine anlamlı fark belirtilmiştir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Yaş durumuna göre bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı değerlendirildiğinde öğrencilerin yaşları arttıkça öz yeterlik inançlarında da artış meydana gelmektedir. Bu durumun nedenini öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi ile birlikte daha fazla deneyim kazanmaları ile açıklanmaktadır.

Morgil vd. (2004) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının kimya dersine yönelik öz yeterlik inançları incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda kimya öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının erkek öğretmen adaylarda kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Özdemir (2008), çalışmasında cinsiyetin öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları üzerinde etkili bir değişken olduğu kadın öğretmen adaylarının bu basamaklardaki öz yeterlik inançlarının anlamlı şekilde erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu belirtilmiştir.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) eğitim fakültesi (türkçe, ilköğretim mat, ilköğretim fen, ilköğretim sınıf öğretmenliği) ve teknik eğitim fakültesi son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını belirlemiştir. Eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının kadın öğretmen adayları lehine farklılaştığı, kadınların tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde, cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarının kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı kadınların kendilerini mesleki alanda daha yetkin hissettikleri öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilme yeteneklerine olan inançlarının erkeklerden yüksek olduğu belirtilmiştir.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) eğitim fakültesi'ndeki lisans programlarının 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının (fen, sınıf, matematik, okul öncesi, sosyal bilgiler, ingilizce, beden eğitimi, müzik, resim, türkçe, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü) öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Erkek adayların öz yeterlik algıları anlamlı şekilde kadınlardan yüksektir. Erkekler kendilerini kadınlara göre daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Mesleğe yönelik tutum değerlendirmesinde ise cinsiyete göre fark belirlenmemiş, öğretmen adaylarının cinsiyetten bağımsız olarak mesleğe yönelik benzer olumlu tutuma sahip oldukları belirtilmiştir. Öz yeterlik ölçeğinden alınan toplam puanlar açısından öğrenim görülen bölümlere göre yapılan değerlendirmede anlamlı şekilde fark belirlenmiş türkçe, sosyal bilgiler, müzik ve resim-iş öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları, diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Diğer yandan okul öncesi öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği programlarında öğrenim gören adaylar kendilerini diğerlerine oranla daha az yeterli olarak algılamaktadırlar. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının öğrenim görülen programa göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilmiştir. Mesleğe yönelik tutum açısından grup ortalamalarına göre en yüksek ortalama resim-iş ve ilköğretim matematik programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına aittir. Bu çalışmadaki önemli noktalardan biri, diğer programlarla karşılaştırıldığında ilköğretim matematik öğretmenliği programında

öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç puanlarının düşük, mesleğe yönelik tutum puanlarının ise yüksek olmasıdır. Diğer yandan mesleğe yönelik tutum puanları en düşük olan grup bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği adayları olarak belirtilmiştir.

Yenice (2012), öğretmen adaylarının (fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği) öğretmen öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin amacı ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyi alt boyut ve toplam puanlarının, öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre farklılık göstermediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermediği öz yeterlik düzeyinin sınıf düzeyinden bağımsız olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu öz yeterlik düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı belirtilmiştir.

Ayra (2015), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir ($r=0.28$).

Turan, Karaoğlu, Kaynak ve Pepe (2016) beden eğitimi ve spor yüksekokulu özel yetenek sınavlarına giren adayların genel öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyete ve spor branşına (bireysel, takım sporu) ve yaş değişkenine göre fark olmadığını belirtmişlerdir.

Spor bilimleri fakültesi ve beden eğitimi spor yüksekokulunda öğrenim gören aktif spor yapan öğrencilerin genel öz yeterlilik skorunu $33,63 \pm 4,45$ iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir (Caba ve Pekel, 2017).

Kaçar ve Beycioğlu (2017) yaptıkları çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu araştırmış ve çalışmaya 502 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, performans başarıları ($=5,86$) ve sözel ikna ($=5,33$) 'nın en yüksek, fizyolojik ve duygusal durum ($=3,82$) en düşük öz yeterliği kaynağını olduğu, öğretmenlerin öz yeterlik kaynaklarına ilişkin genel toplam puanı ortalamasının ise 4,93 olduğu ve bu ortalamanın yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öz yeterliğin cinsiyet, branş gibi değişkenlerde anlamlı bir farkın

olmadığı, mezun olunan fakülte ile öz yeterliğin bazı alt boyutlarında anlamlı bir farkın olduğu belirtilmiştir.

Aytaç (2018), çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının tüm boyutlarda yüksek düzeyde olduğu, öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği, şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının taşrada çalışanlara göre yüksek olduğu, temel eğitim alanı öğretmenlerinin genel branş öğretmenlerine göre öz yeterlik ortalamalarının anlamlı şekilde yüksek olduğunu belirtmiştir.

Kılıç, Mammadov, Koçhan ve Aypay (2018) hazırlık sınıfında okuyan yaşları 17 ile 24 arasında değişen 569 üniversite öğrencisinin (kadın: 324 erkek: 245) genel öz yeterlik inancı ve beden imajının psikolojik sağlamlık düzeyini yordama gücünü incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda; kadınların genel öz yeterlik puan ortalaması 30,26 iken, erkeklerin puan ortalaması 32,37 olarak belirtilmiştir. Genel öz yeterlik inancı ve beden imajının, öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu, tüm değişkenler açısından erkeklerin kızlara oranla daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ve bu bakımdan öz yeterlik inancı, beden imajı ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin kızlara kıyasla daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin genel öz yeterlilik düzeylerini kadınlarda 36,02 erkeklerde 35,92 olarak belirtmişler. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin genel öz yeterlik puan ortalamasını 38,06 ve diğer fakülte öğrencilerinin puan ortalamasını 35,90 olarak belirtmiştir. Cinsiyete ve bölümlere göre istatistiksel olarak fark belirtilmemiştir (Altun, 2019).

Koçak-Macun, Macun ve Safalı (2019) öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada (okul öncesi, türkçe, sınıf, sosyal, fen- matematik, güzel sanatlar, pdr) öğretmen öz yeterlik düzeyleri ile iş hayatına hazırbuluşluk düzeylerini incelemişlerdir. Kadın öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliğinin ve iş hayatına hazır bulunuşluklarının erkeklerden daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenim görülen bölümlere göre türkçe (142,05), okul öncesi (131,47) sınıf eğitimi (122,49) sosyal bilgiler (118,88), psikolojik danışmanlık ve rehberlik (115,22), güzel sanatlar (114,13), fen-matematik (109,29) puan ortalaması ile öğretmen öz yeterlik

düzeylerini öğrenim gördükleri bölümün etkilemediği belirtilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının öz yeterliğinin yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyi ve ile iş hayatına hazır bulunuşluk düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Koçak- Macun vd., 2019).

Öztürk ve Varol (2019) öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve mesleki tükenmişlik algıları ile bu algılar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını 4,13 yüksek, öz yeterlik alt boyutlarından sosyal öz yeterlik ($x=4,25$) düzeyini çok yüksek, mesleki tükenmişliklerinin ise düşük düzeyde olduğu belirtmişlerdir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin de ilkokulda çalışanlardan daha yüksek düzeyde inanca sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlikleri arasında negatif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalar öz yeterliğin bireylerin, iş hayatına, kendine güven, mesleğe yönelik tutumu, yaşam boyunu öğrenme eğilimlerini, problem çözme becerilerini gibi parametrelerde etkili olduğunu belirtmektedir. Yapılan çalışmalardan anlaşıldığı üzere öz yeterlik düzeyinin yüksek olması çeşitli alanlarda (eğitim, spor, iş, mesleki etkinlik vs.) bireylerin potansiyellerinin ortaya konmasına katkı sağlayacağı gibi problemlerin çözümlenmesinde de etkin olduğu yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkmaktadır.

2.2.3.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar. Üniversite öğrencilerinin genel öz-yeterlik inancına yönelik yurt dışında yapılan çalışmalara ilişkin literatür bulguları incelenmiştir.

Gibson ve Thomas (1991) kadın üniversite öğrencilerinin psikolojik, akademik ve sosyal yeterlik algıları ile beden imajları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda düşük sosyal yeterlik algısı ile beden bölümlerinden yüksek düzeyde memnuniyetsizlik, kilo kaygısı ve görünümün olumsuz değerlendirilmesi değişkenlerinin anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Pajares ve Kranzler (1995) matematik öz yeterliliği ve genel zihinsel becerinin matematik problemi çözme performansına etkisini 329 lise öğrencisi ile

araştırmışlardır. Matematik kaygısı, matematik düzeyi ve cinsiyeti içeren modelin matematik performanstaki varyansın %60'ını oluşturduğunu belirtmişlerdir. Yetenek ve öz yeterliliğin performans üzerinde doğrudan güçlü etkisinin olduğu ayrıca yeteneğin öz yeterlilik üzerinde de direk ve güçlü etkili bir etkinin olduğu belirtilmiştir. Kaygı ve performans üzerinde de öz yeterliliğin direk güçlü bir etkisi vardır. Öz yeterlilik düzeyi olarak kadınlar ve erkekler arasında fark belirlenmemiş olmasına rağmen kadınların kaygı düzeylerini daha yüksek olarak belirtmişlerdir.

Decker (1999), teknik eğitimin transferi: çalışanların bilgisayar teknolojisi öz yeterlik algıları başlıklı çalışmasında, Lincoln Memorial Üniversitesi'nde görevli 2597 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, bilgisayar kullanım sıklığı ile bilgisayar öz yeterliği arasında oldukça yüksek bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca bilgisayar öz yeterliğini artırmak için bilgisayar programları kurslarının açılması gerektiği önerilmiştir.

Somech ve Zahavy (2000) İsrail'de öğretmenlerin ekstra ders dışı rol davranışlarının; iş tatmini, bireysel öz yeterlik ve kolektif etkinlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için 251 öğretmene ile çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada okul dışı davranış ölçeği, öğretmen öz yeterlik ölçeği ve iş memnuniyeti ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okuldaki ders dışı davranışlar, öz yeterlik ve iş memnuniyeti arasında çok güçlü pozitif ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Öz yeterliliğin, öğretmenin okul dışı davranışlarını, okuldaki diğer çalışanlarla bir ekip olabilmesini ve okul organizasyonlarında aktif olarak katılmasını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Chao (2001), ilkökul öğretmen adaylarının (n=200) bilgisayar teknolojisiyle ilgili seçilmiş konularda tutumlarını tanımlamak için adayların bilgisayar öz yeterlilikleri test edilmiştir. Öğretmenlere uygulanan bilgisayar öz yeterliği ölçeği ile öğretmenlerin öz yeterliliklerinin bilgisayar deneyimi, bilgisayar eğitimi kursu, bilgisayar sahipliği, eğitim, yaş gibi değişkenlere göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerinin bilgisayar öz yeterliliğinin cinsiyete göre bir farklılık göstermediği, bilgisayar deneyimi fazla ve bilgisayar eğitimi almış olan öğretmenlerin öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca bilgisayara sahip olan öğretmenlerin bilgisayar öz yeterliliğinin, bilgisayarı olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Pastorelli vd. (2001) İtalya, Macaristan ve Polonya'da, çocukların algılanan öz yeterlikleri ölçeğinin faktör yapısını test etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, belirtilen bu ülkeler arasında çocukların (10-15 yaş) sosyal ve akademik yeterliklerinin faktör yapısının genelleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Araştırmada suça teşvik edici akran baskısına direnç gösterme ile ilgili alınan yeterliğin, Macar çocuklarında oldukça farklı bir faktör yapısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Cinsiyet açısından sosyal yeterlik ile ilgili anlamlı bir fark bulunmamış; fakat her üç toplumda da kızların akademik etkinlikler ile suça teşvik eden akran baskısına direnç gösterme yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada ayrıca İtalyan çocukların sosyal yeterlik algılarının, Macar çocuklarının akademik öz yeterlik algılarının, Polonyalı çocukların ise akademik öz düzenleme yeterliklerinin diğer iki ülke çocuklarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Tong ve Shanggui (2004) tarafından yapılan çalışmada, genel öz yeterliğin zihinsel ve ruhsal sağlıkla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yine aynı çalışmada genel öz-yeterliğin kişilerde geniş boyutlu ve düzenli bir şekilde stres meydana getiren durumlarla başa çıkma becerisi ile alakalı olduğunu saptamışlardır.

Hampton (2004), öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin iyi oluş düzeylerinin yükselmekte olduğunu ve kendilerini daha gerçekçi değerlendirdiklerini belirtmektedir.

Luszczynska vd. (2005) yaptıkları çalışmada benzer bir şekilde stresle ve stresör durumlarla başa çıkma becerisinin genel öz-yeterlikle ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca ilgili araştırmacılar çeşitli durumlar karşısında (kanserle mücadele gibi) kişilerin düşüncelerinin işleyişinin genel öz yeterlikle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Desivilya ve Eizen (2005) bağlamsal öz yeterlik inancının bireylerin bilişsel davranışları üzerindeki çeşitli şekillerdeki etkisinin genel öz-yeterlik inancı için de büyük oranda doğrulandığını bildirmişlerdir. Ancak araştırmacılar arasındaki genel görüşe göre, öz yeterlik inancının davranışı genel öz yeterlik inancından daha iyi yordadığı şeklindedir (Luszczynska vd., 2005).

Hoy ve Spero (2005) öğretimin ilk yılları boyunca öğretmenlerin yeterliliklerindeki değişimleri belirtmek üzerine yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik

inancının onların mesleki kıdemlerine göre değiştiği belirtilmiştir. Öğretmenler öğrenciye öğretirken onların öz yeterlik inancında önemli bir artış meydana gelir; ancak bu artış mesleğin ilk yıllarında azalır, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öz yeterlik inancı da artar.

Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, öğretmenlerin iş memnuniyeti ve öğrenci akademik başarısının belirleyicisi olmasıyla bir model ortaya atmışlardır. Çalışma 75 ortaokuldan 2184 öğretmen ile gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin final notlarını da veri olarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kişisel öz yeterlik inançlarının iş tatmini ve öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Scherbaum, Cohen-Charash ve Kern (2006) yapılan çalışmada öz yeterliğin zorlu yaşam olayları ve stresle baş etme davranışının meydana gelmesinde, çaba harcanmasında, sürdürülmesinde, diğer durumlarla genellenmesinde ve kalıcı hale getirmede etkili olduğu saptanmıştır. Jung ve Lee (2006) olumlu beden imajının, bireylerin olumsuz durumlara karşı güçlü kalmalarıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Shambaugh (2008) ilköğretim öğretmenlerinin stres durumları öz yeterliği inançları, genel öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkileri belirlemek üzere bir araştırma yapmışlardır. Bu ilişkiyi saptamak için kentsel ve kırsal kesimlerinde görev yapan 66 öğretmene öğretmen öz yeterlik ölçeği, genel öz yeterlik ölçeği, öğretmen stres envanteri, otomatik düşünceler ölçeği uygulamışlardır. Yapılan araştırmanın temelleri 2001 yılında kanunlaşan “Hiçbir çocuk geride kalmasın “(No Child Left Behind) projesine dayanmaktadır. Bu proje ile ilköğretim öğretmenlerinin daha çok strese sahip oldukları varsayımı üzerinden temellendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyledir: Öğretmenlerin stresi ile olumsuz otomatik düşünceler ölçeği arasında olumsuz ilişkiler varken, öğretmen öz yeterlik inançları ve genel öğretmen öz yeterlik inançları arasında olumlu ilişkiler olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin stres durumları olumsuz otomatik düşünce sıklıkları anlamlı şekilde ilişkili idi. Ayrıca yapılan çalışmada köy okullarında görev yapan öğretmenler ile merkez ilçelerde görev yapan öğretmenler arasında önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve onların

olumlu veya olumsuz düşüncelerinin eğitime yansımaları, öğrenci başarısını etkileyen önemli unsurlardandır.

Klassen ve Chiu (2010) Batı Kanada'da ilkökul, ortaokul, lise, ilkökul-ortaokul, ortaokul-lise ve diğer kademelerde görev yapan 1430 öğretmenin, öz yeterlilik (öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı), iş stresi (iş yükü ve sınıf stres) ve iş tatmini gibi özellikleri denklem sistemleri ve yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Öğretmen öz yeterliliği ve 3 alt boyutu arasında doğrusal olmayan bir ilişki belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki kariyerin ilk yıllarından orta yıllarına doğru artan ve sonra düşen bir öz yeterlik algısına sahip olduklarını ifade edilmiştir. Kadın öğretmenlerin büyük sınıflarda öğrenci davranışlarından kaynaklı yüksek iş yükü ve sınıf stresi yaşadıklarını ve düşük sınıf yönetimi öz yeterliğine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan küçük çocuklara eğitim veren (ilkokul ve anaokullarında) öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı konusunda daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip oldukları ifade etmişlerdir. Son olarak, daha yüksek sınıf yönetimi öz yeterliliği olan veya daha yüksek öğretim stratejileri öz yeterliliği olan öğretmenlerin iş tatminlerinin de yüksek olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda sınıf ve iş yükü stresinin, iş tatmini üzerindeki etkisine öğretmenlerin öz yeterliliklerinin aracılık ettiği ifade edilmiştir.

Akademik alanda uygulanmış bir çalışmada, Bresó, Schaufeli & Salanova (2011) üniversite öğrencileri arasında tükenmişlik ve sınav kaygısını azaltma ve öz yeterlik ve performans arttırmayı hedefleyen sekiz saatlik bir program uygulamıştır. Bilişsel-davranışsal terapi teknikleri kullanarak olumsuz duygu durumlarını azaltmayı hedefleyen araştırmacılar, öz yeterliliğin deneysel grupta artmış olduğunu göstermişlerdir.

Kvedere (2014), öğrencilerinin matematik öz yeterlik düzeyi, benlik algısı ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve bu parametreler ile sosyo demografik özellikler arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile Letonya'da 9. Sınıf öğrencilerine yapılmıştır. Araştırma 3077 (kadın:1598, erkek: 1479) kişi ile gerçekleştirilmiş ve 2 gruba ayrılmıştır. 1. grubu oluşturan öğrenciler yüksek matematik öz yeterlik ve benlik algısına düşük kaygı seviyesine sahipken (n = 1482), 2. grup düşük matematik öz-yeterlik ve öz benlik algısına yüksek kaygı (n = 1423) düzeyine sahip olan öğrencilerden oluşmuştur. Erkeklerin kızlardan daha pozitif matematiksel öz

yeterliğe sahip oldukları, kasabadan ve kırsal alandan gelen öğrencilerinde büyük şehirlerden gelen öğrencilere göre daha olumlu matematik algısına sahip oldukları belirtilmiştir.

Rodríguez vd. (2014) öğretmen öz yeterlilik düzeyinin üniversite öğrencilerinin bazı duygusal ve motivasyonel değişkenleri ile ilişkisini inceledikleri çalışmaya 95 öğretmen ve 1924 öğrenci katılmıştır. Küme analizi kullanılarak, yüksek öz yeterlik, orta öz yeterlik ve düşük öz yeterlik algısına sahip üç farklı öğretmen profili oluşturulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre; öz yeterlik algısı orta düzeyde olan öğretmenlerin öz yeterlilik algısı yüksek öğretmenlere göre öğrenmeye yönelik öğrencilere daha fazla sahip olduğu belirtilmiştir. Öğretme kapasitelerine güvenmeyen öğretmenin öğrencileri öğrenmek için daha az çalıştıkları, konulara daha kayıtsız kaldıkları ve dersin içeriğine daha az değer verdikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin aynı zamanda, öz yeterlik algılarının düşük olduğu, akademik çalışmalardan kaçındıkları ve orta derecede öz yeterlik algısına sahip öğretmenin öğrencilerinden daha fazla kaygı duydukları, çabalarının sonuçlarından daha az emin oldukları sonucuna varılmıştır.

Fackler ve Malmberg (2016) 2007 yılının sonundan 2008'in başlarında 34 OECD ülkesinden 14'ünde (Avustralya, Avusturya, Belçika Flaman Topluluğu), Danimarka, Macaristan, İtalya, Kore, Meksika, Norveç, Poland, Portekiz, Slovakya, İspanya, Türkiye) gerçekleştirilen İlk Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Araştırmasına, 2800 okuldan 44.748 öğretmen katılmıştır. Anketler seçilen okulların öğretmenleri ve müdürleri (20 okuldan 15 yaş öğrenci eğitimi yapan 200 öğretmen) tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerin belirtilen soruların kendilerine ne düzeyde uyduğunu ifade etmişlerdir. Sorulardan bazıları; öğrencilerimin hayatında önemli bir eğitim farkı yarattığımı hissediyorum (1), Gerçekten çok uğraşırsam, en zor ve motive olan öğrencilerle bile ilerleme kaydedebilirim (2), Sınıfımdaki öğrencilerle başarılıyım şeklindedir. OECD temsilen katılan ülkelerin genel öğretmen öz yeterlik ortalaması 3,13 iken Türkiye'deki öğretmenlerin ortalaması 3.19 'dur.

Sheu vd. (2018) bir meta analiz çalışması ile öz yeterliliğin 4 teorik kaynağına bakılarak (performans deneyimleri, sözel ikna, duygusal durum) bunların bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki etkinlik inançlarıyla ilişkisi incelemiştir. Veriler, 37 yıllık bir süre boyunca (1977-2013) yürütülen 104

çalışmadan (141 bağımsız örneklem dahil) elde edilmiştir. Tüm örneklerin analizine dayanarak, iki kaynaklı bir faktör modeli sunuldu. Bunlar doğrudan kişisel deneyimler (önceki ustalık tecrübesi, sözlü ikna ve duygusal durumdan oluşan) ve dolaylı öğrenmedir. Her iki kaynakta öz yeterlilik ve sonuç beklentilerinin yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Doğrudan deneyimlerin dolaylı öğrenmeyle yüksek oranda ilişkili olduğu ve öz yeterlilik için pozitif etki yarattığı belirtilmiştir. Dolaylı deneyimlerin öz yeterlilik üzerinde daha küçük bir etkisi olduğunu, ustalık deneyimlerinin ise öz yeterlilikte çok büyük payı olduğu belirtilmiştir.

Yapılan çalışmalar sonucunda öz yeterliğin; öğrencilerin akademik başarılarına, iş tatmini ve iş yükü stresine aracılık ettiği, performans üzerinde doğrudan güçlü etkisinin olduğu, ekip olabilmeyi ve organizasyonlara aktif olarak katılabilmeyi, suç teşvik eden akran baskısına karşı direnç göstermede etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmalarda öz yeterlik üzerinde doğrudan deneyimlerin, dolaylı öğrenmeyle oranla daha fazla pozitif etki yarattığı, bir işi yapma sıklığı (bilgisayar kullanma gibi), deneyim ve tecrübe (mesleki kıdem) ile öz yeterlik inancının değişebileceği belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin değerlendirilmesinde kullanılacak olan istatistik yöntemleri hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma oyun eğitimi uygulamalarının öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik inançlarına etkisinin belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilmiş deneysel bir çalışmadır. Yapılan çalışma araştırmanın doğasına uygun olan ön-son-izleme testli kontrol gruplu modelde desenlenmiştir. Son test uygulamasından 30 gün sonra çalışma grubuna izleme testi uygulanarak, deneysel işlemin öğrencilerin öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik inançları üzerindeki kalıcılığı test edilmiştir.

Araştırmanın ön-son-izleme testli kontrol gruplu modelinde bağımsız değişkeni oyun eğitimi uygulamaları bağımlı değişkenleri ise, öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik inancıdır. Ön-son-izleme testli kontrol gruplu modelin simgesel görünümü Tablo 1’de verilmiştir. Ön-son-izleme testli kontrol gruplu modelde üniversite öğrencilerine verilen oyun eğitimi uygulamalarının öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik düzeylerine olan etkisi Öznel İyi Oluş ve Genel Öz Yeterlik ölçeğinden alınan puanlardan hesaplanmıştır.

Tablo 1.

Ön-Son-İzleme Testli Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görünümü

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test	İzleme
Çalışma	*ÖİOTP	Oyun eğitimi	ÖİOTP	ÖİOTP
	*GÖZYTP	Uygulamaları	GÖZYTP	GÖZYTP
Kontrol	*ÖİOTP	Uygulama	ÖİOTP	-
	*GÖZYTP	Yapılmamıştır	GÖZYTP	-

*ÖİOTP=Öznel İyi Oluş Toplam Puan *GÖZYTP=Genel Öz Yeterlik Toplam Puan

Çalışma ve kontrol gruplarına oyun eğitimi uygulama programı öncesi ve sonrasında Öznel İyi Oluş ve Genel Öz Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Ek olarak çalışma grubuna yapılan uygulamanın kalıcılık düzeyinin belirlenmesi amacı ile uygulamaların tamamlanmasından 30 gün sonra aynı ölçekler izleme testi olarak tekrar uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler günlük hayatlarına devam etmişler, farklı herhangi bir çalışmaya katılmamışlardır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcı grubunu Acıpayam Meslek Yüksek Okulu'nda öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 234 öğrenci (141 kadın; 93 erkek) oluşturmuştur. Çalışma grubunu öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik toplam puanları en düşük olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 37 öğrenci (16 kadın, 21 erkek) oluşturmuştur.

Çalışma başladığında, çalışma grubu 26 (14 kadın; 12 erkek) ve kontrol grubu 22 (8 kadın; 14 erkek) toplam 48 kişi (22 kadın; 26 erkek) olarak belirlenmiştir. Yapılan uygulamalar süresince çeşitli sebeplerle çalışmayı tamamlamayan, ayrılmak isteyen çalışma grubundan 6 (2 kadın; 4 erkek) ve kontrol grubundan 5 (4 kadın; 1 erkek) olmak üzere 11 kişi değerlendirmeye alınmamıştır. Bu nedenle; çalışma 37 üniversite öğrencisi ile (20 çalışma; 17 kontrol) tamamlanmıştır. Belirlenen öğrencilerle görüşme yapılarak çalışma hakkında genel bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş onam formu onaylatılmıştır. Çalışma grubuna gerçekleştirilen oyun eğitim programı ve içeriği hakkında, kontrol grubuna ek herhangi bir çalışmaya katılmamaları konusunda bilgi verilmiştir. Her iki gruba uygulamalardan önce ve sonra 46 maddeden oluşan Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖÖ) ve 10 maddeden oluşan Genel Öz Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ) uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere okul programlarında yer alan uygulamalı dersler haricinde herhangi bir etkinlik yaptırılmamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Öznel İyi Oluş ve Genel Öz Yeterlik Ölçeği formları aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Öznel iyi oluş ölçeği. Tuzgöl-Dost (2004) tarafından geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin amacı bireylerin yaşamları hakkındaki bilişsel değerlendirmeleri ile olumlu ve olumsuz duyguların sıklığı ve yoğunluğunu belirleyerek öznel iyi oluş düzeylerini saptamaktır. Öznel iyi oluş ölçeği, cevaplama sistemi her ifade için “(5) Tamamen Uygun”, “(4) Çoğunlukla Uygun”, “(3) Kısmen Uygun”, “(2) Biraz Uygun” ve “(1) Hiç Uygun Değil” olarak beşli Likert ölçeği şeklindedir. Her bir maddenin puanları “5 ile 1” arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin 20’si olumsuz (olumsuz ifadeler 2, 4, 6, 10, 13, 15, 17, 19, 21, 24, 26, 28, 30, 32, 35, 37, 38, 40, 43 ve 45.) 26’sı olumlu maddeleri ifade etmektedir. Olumsuz ifadelerin puanlaması tersine çevrilerek yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 46, en yüksek puan 230’dur. Yüksek puan öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Tuzgöl-Dost, 2004). Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .93 test-tekrar test güvenilirlik katsayısı $r = .86$ olarak bildirilmiştir. Bu çalışmada Öznel İyi Oluş Ölçeği’nin (ÖİÖ) güvenilirliği Cronbach Alfa ile hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Genel öz yeterlik ölçeği. Genel Öz Yeterlik Ölçeği 1979 yılında, Jerusalem ve Schwarzer tarafından 20 madde halinde geliştirilmiş ve 1981’de aynı araştırmacılar tarafından revize edilerek madde sayısı 10’a indirilmiştir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Aypay (2010) tarafından yapılmış ve on maddenin toplamda alfa iç tutarlılık katsayısı ise .83 olarak, test-tekrar test güvenilirliği korelasyon katsayısı ($r = .80$, $p < .01$) olarak belirtilmiştir. Bu bulgular ölçeğin Türkçe versiyonunun güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek tamamen yanlış ve tamamen doğru noktalarıyla sınırlanan likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekteki tüm maddeler olumlu yönde puanlanmakta ve toplam 10 ile 40 arasında puan alınmaktadır. Yüksek puan genel öz yeterliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Aypay, 2010). Bu çalışmada Genel Öz Yeterlik Ölçeği’nin güvenilirliği Cronbach Alfa ile hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir.

3.4. Deneysel İşlem ve Süreç

Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik inançlarına oyun eğitimi programının etkisini test etmek amacıyla planlanan oyun eğitimi programı sekiz hafta, haftada bir gün 90 dakika olarak planlanmış ve iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada öğrencilere dört hafta (1-4. hafta) ilk 30 dakika badminton temel teknikleri ve 30 dakika oyun eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında dört hafta (5-8. hafta) ilk 30 dakika taekwondo temel teknik uygulamaları ve 30 dakika oyun eğitim programı uygulanmıştır. Badminton ve taekwondo eğitimi oyun uygulamaları formatına uygun ve eğlenceli olacak şekilde verilmiştir. Oyun eğitimi programının içeriği Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Oyun Eğitimi Program İçeriği

Badminton+Oyun Eğitimi Uygulaması				Taekwondo+Oyun Eğitimi Uygulaması			
1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta
Duruş, adımlama, koşma, servis atışı				Palding ve varyasyonları			
Forehand				Palding ve varyasyonları			
Backhand				Up choligi+ Palding varyasyonları			
Servis, forehand, backhand				Ap-Yeop Chagi+ Palding varyasyonları			
1. oyun istasyonu (2,30'-3,00' arası)				1. oyun istasyonu (2,30'-3,00' arası)			
2. oyun istasyonu (2,30'-3,00' arası)				2. oyun istasyonu (2,30'-3,00' arası)			
3. oyun istasyonu (2,30'-3,00' arası)				3. oyun istasyonu (2,30'-3,00' arası)			
4. oyun istasyonu (2,30'-3,00' arası)				4. oyun istasyonu (2,30'-3,00' arası)			
5. oyun istasyonu (2,30'-3,00' arası)				5. oyun istasyonu (2,30'-3,00' arası)			
Isınma: İlk 10'				Isınma: İlk 10'			
Badminton uygulama: 30'				Taekwondo uygulama: 30'			
Dinlenme süresi: 5'				Dinlenme süresi: 5'			
Oyun uygulama: 15 + 15 dakika oyun				Oyun uygulama: 15 + 15 dakika oyun			
Dinlenme: 5' (iki oyun arası)				Dinlenme: 5' (iki oyun arası)			
Bitiş: 10 dakika germe				Bitiş: 10 dakika germe			
Toplam Süre:90 dakika				Toplam Süre:90 dakika			

Tablo 2’ de belirtildiği gibi oyun eğitimi programının iki aşamada gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmada oyun eğitimi uygulamalarına ek olarak badminton ve taekwondo uygulamalarının seçilmesinin nedeni bireysel spor olmaları ve iki farklı

kategoriye temsil etmeleridir. Badminton uygulamaları fiziksel temas içermezken, taekwondo uygulamaları fiziksel temas içermektedir. Bu nedenle non-kontak badminton uygulaması ve kontak taekwondo uygulamaları oyun çalışmaları öncesinde verilerek bireylerin kendi yetenek ve becerilerini test etmelerine olanak sağlanmıştır. Oyun istasyonları beş uygulamadan oluşan ve her istasyonda yeni bir oyunun yer aldığı grup ile oynanan parkurlardan oluşmaktadır. Takımlara oyun istasyonlarını kazanmaları halinde puan verilir. Oyun eğitimi parkurlarının genel amacı; bireyler arasında iş birliğinin sağlanması, algılama hızının, hareket kabiliyetinin, takım uyumunun ve iletişimin becerisinin geliştirilmesidir. Programdaki etkinliklerin yapısı, öznel iyi oluş ve öz yeterlik düzeyini yükseltme stratejilerine yönelik olarak planlanmıştır. Araştırmada kullanılan oyun programı uygulamaları ikiden çok kişinin oyuncu olduğu, oyunun sonucunda grupların kazanma durumuna göre ödül olarak puan alacakları şekilde tasarlanmıştır. Oyun uygulanma sırası ve sonrasında grup bireyleri arasında iş birliği vardır. Oyuncular uygulamalar öncesinde tam ve ortak bilgi sahibidir. Oyunlar kesin başlangıcı ve sonu olan, dinamik yapıda (karar alma dizilimsel) ve şans hamlelerini içerebilecek bileşenlerin olabileceği uygulamaları içerir. Oyun eğitim programının ayrıntılı içeriğine Ek-4'de yer verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Sürekli değişkenler aritmetik ortalama \pm standart sapma, minimum ve maksimum değerler kategorik değişkenler sayı ile ifade edilmiştir. Normal dağılıma uygunluğun incelenmesinde Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır (Tablo 3). Parametrik test varsayımları sağlandığında bağımsız grup farklılıkların karşılaştırılmasında iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi; parametrik test varsayımları sağlanmadığında ise bağımsız grup farklılıkların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bağımlı grup karşılaştırmalarında, parametrik test varsayımları sağlandığında Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi ve İki Eş arasındaki farkın önemlilik testi; parametrik test varsayımları sağlanmadığında ise Friedman Testi kullanılmıştır. Üç ölçüm arasında anlamlı farklılık olduğunda ikili karşılaştırmalar için Bonferroni yöntemi ve

Bonferroni düzeltmeli Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek testi kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel işlem sonuçlarını yorumlayabilmek için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Çalışma ve kontrol gruplarının Öznel İyi Oluş Toplam Puanı (ÖİOTP) ve Genel Öz Yeterlik Toplam Puanlarına (GÖZYTP) ilişkin ön test karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 3.

Ölçeklerin Normallik Testi Analiz Sonuçları

Ölçekler	Testler	Grup	Shapiro-Wilk			
			Statistic	df	Sig.	
ÖİOTP	Ön	Çalışma	0,832	20	0,003	
			Son	0,828	20	0,002
			İzleme	0,981	20	0,95
	Ön	Kontrol	0,943	17	0,36	
			Son	0,976	17	0,914
GÖZYTP	Ön	Çalışma	0,952	20	0,391	
			Son	0,871	20	0,012
			İzleme	0,971	20	0,77
	Ön	Kontrol	0,918	17	0,135	
			Son	0,964	17	0,699
ÖİOTP_fark	Ön-son	Çalışma	0,771	20	0,00	
			Ön-izleme	0,934	20	0,187
			Son-izleme	0,933	20	0,175
	Ön-son	Kontrol	0,97	17	0,817	
GÖZYTP_fark	Ön-son	Çalışma	0,965	20	0,637	
			Ön-izleme	0,96	20	0,548
			Son-izleme	0,98	20	0,93
	Ön-son	Kontrol	0,944	17	0,365	

Tablo 3’de belirtildiği gibi ÖİOTP ve GÖZYTP bulgularına göre normallik varsayımını sağlamayan ($p < 0.05$) ve normallik varsayımını sağlayan verilere ($p > 0.05$) ilişkin sonuçlar verilmiştir. Verilerin normallik varsayımını sağlamadığı durumlarda non parametrik testler kullanırken, normallik varsayımı sağlandığı durumlarda parametrik test yöntemleri kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Ayrıca grup içi değişimler incelendiğinde ölçümler arasındaki farkların normallik dağılımları incelenerek test seçimleri yapılmıştır. Her üç farkta (ön-son; ön-izleme;

son-izleme) normal dağılım gösterdiğinde tekrarlı ölçümlerde parametrik test olan varyans analizi, normal dağılım göstermediğinde Fridman testi kullanılmıştır. Fark puanları hesaplanırken son testte alınan puanlardan ön test puanları çıkarılmıştır. Elde edilen fark verisi üzerinde karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 4.

Çalışma ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Gruplar	A.O ± S.S	z	t	p
ÖİOTP	Çalışma	109,45 ± 15,46	-4.863		0.00
	Kontrol	159,35 ± 19,76			
GÖZYTP	Çalışma	17,3 ± 3,5		-7.186	0.00
	Kontrol	26,88 ± 4,61			

*p<0.05 istatistiksel olarak anlamlı farklılık; A.O: Aritmetik Ortalama; S.S: Standart Sapma; z: Mann Whitney U testi test değeri; t: İki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi

Tablo 4’de belirtildiği gibi çalışma ve kontrol gruplarının ÖİOTP (z= -4.863; p=0.000) ve GÖZYTP (t= -7.186; p=0.000) ön test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu durum çalışma ve kontrol gruplarının uygulama öncesi puanlarının homojen dağılmadığını göstermektedir. Bu nedenle oyun eğitimi uygulama programı sonrasında yaptırılan uygulamanın etkinliğinin değerlendirilmesinde, ön-son test puanlarından elde edilen fark puanları kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde üniversite öğrencilerine uygulanan oyun eğitimi programının etkisi test edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

İlk olarak; çalışma grubunun öznel iyi oluş (ön-son-izleme testi) ve genel öz yeterlik inancı (ön-son-izleme testi) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

İkinci olarak; kontrol grubunda ön-son test karşılaştırmaları yapılarak öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik inancı puanlarına ilişkin sonuçlarına yer verilmiştir.

Son olarak; çalışma ve kontrol gruplarının ön-son test puanlarından elde edilen farkların değişimlerin incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Oyun Eğitimi Programı Sonrası Çalışma Grubunun Ön-Son-İzleme Testi ÖİOTP ve GÖZYTP'larına İlişkin Bulgular ve Yorum

Oyun eğitimi uygulama programı sonrasında çalışma grubunun; ÖİOTP' na (ön-son-izleme testi) uygulanan Friedman testi ve GÖZYTP'na (ön-son-izleme testi) uygulanan tekrarlı ölçümlerde varyans analizi sonuçları Tablo 5' de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Çalışma Grubunun ÖİOTP'larına İlişkin Friedman Testi ve GÖZYTP'larına Ait Varyans Analizi Bulguları

Ölçekler	Testler	A.O ± S.S	Med (min - maks)	χ^2	F	p
ÖİOTP	Ön	109,45 ± 15,46	103,5 (93 - 150)	28.3		0.000
	Son	153,9 ± 17,84	159 (97 - 173)			
	İzleme	163,7 ± 13,48	164,5 (137 -194)			
GÖZYTP	Ön	17,3 ± 3,5	17,5 (12 - 24)		31.96	0.000
	Son	24,95 ± 4,44	27 (17 - 31)			
	İzleme	26,1 ± 4,66	25,5 (18 - 35)			

*p<0.05 istatistiksel olarak anlamlı farklılık; A.O: Aritmetik Ortalama; S.S: Standart Sapma; Med: Ortanca; Min – maks: En küçük – en büyük değerler; χ^2 : Friedman Testi test değeri; F: Tekrarlı ölçümlerde varyans analizi test değeri

Tablo 5’ de belirtildiği gibi üniversite öğrencilerine uygulanan oyun eğitimi programı sonrasında çalışma grubunun ön-son-izleme testi ÖİOTP ($\chi^2=28.3$; $p>0.05$) ve GÖZYTP’ nin değişimi istatistiksel olarak ($F=31.96$; $p>0.05$) anlamlıdır. Bu değişimin hangi ölçümler arasında olduğunu (ön-son; ön-izleme; son-izleme) belirlemek için çalışma grubunun ÖİOTP ve GÖZYTP değerlerine ilişkin farkın kaynağının belirlendiği post-hoc test analizi Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6.

Çalışma Grubunun ÖİOTP ve GÖZYTP Değerlerine Ait Post-Hoc Sonuçları

Ölçekler	İkili İncelemeler (Post Hoc)	p
ÖİOTP	Ön – son	0.000
	Ön – izleme	0.000
	Son – izleme	0.805
GÖZYTP	Ön – son	0.000
	Ön – izleme	0.000
	Son – izleme	0.9

Tablo 6’da belirtildiği gibi çalışma grubunun değerlerindeki anlamlı farkın kaynağına bakıldığında ÖİOTP ve GÖZYTP ön-son (1-2), ön-izleme (1-3), test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Son-izleme test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. ÖİOTP ve GÖZYTP son test puanlarındaki artış uygulanan program içeriğinden (oyun eğitimi uygulamaları, badminton, taekwondo) kaynaklanmıştır. Ayrıca; oyun eğitimi uygulama programı içerisinde bulunan oyun istasyonları sürekli değişkenlik göstermesi, oyunların süreç içerisinde sıkıcı olmasına engel olurken katılımcıların becerilerini sergilemelerine olanak sağlayarak ÖİOTP ve GÖZYTP değerleri üzerinde olumlu katkı sağlamıştır.

4.2. Kontrol Grubu Ön-Son Test ÖİOTP ve GÖZYTP'lerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun ön-son test puanlarına uygulanan iki eş arasındaki farkın önemlilik testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Kontrol Grubunun ÖİOTP ve GÖZYTP Ön-Son Test Değerlerinin T Testi Bulguları

Ölçekler	Testler	A.O ± S.S	Med (min - maks)	t	p
ÖİOTP	Ön	159,35 ± 19,76	158 (120 - 189)	-0.923	0.37
	Son	162,35 ± 21,12	163 (117 - 198)		
GÖZYTP	Ön	26,88 ± 4,61	28 (21 - 36)	-0.475	0.641
	Son	27,24 ± 5,75	27 (18 - 37)		

A.O: Aritmetik Ortalama; S.S: Standart Sapma; Med: Ortanca; Min – maks: En küçük – en büyük değerler; t: iki eş arasındaki farkın önemlilik

Tablo 7'de belirtildiği gibi, kontrol grubunun ÖİOTP ($t=-0.923$; $p=0.37$) ve GÖZYTP ($t=-0.475$; $p=0.641$) ön-son test değerleri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Bu durum öğrencilerin okul programlarında bulunan dersler dışında; bireysel becerilerini gösterebilecekleri, kendi yetenek ve becerilerini fark edebilecekleri, paylaşımında bulunabilecekleri ortamlara erişemediklerinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca kontrol grubunun ÖİOTP ve GÖZYTP değerleri çalışma grubu puanlarından başlangıçta yüksek olması etkili olmuştur. Kendisi ve becerileri ile ilgili fikri olan bireylerin ÖİOTP ve GÖZYTP değişimini sağlayabilmek için mevcut durumlarının dışında onları heyecanlandıracak, ilgilerini çekecek, farklı yönlerden kendilerini ve becerilerinin geliştirmelerini sağlayacak ortamlara ihtiyaç vardır. Yapılan çalışma sonucunda kontrol grubunun uygulama programı süresince buldukları ortamların kendilerini daha iyi ve yeterli hissetmelerine olanak sağlayacak, becerilerini geliştirecek, ilgilerini uzun süre yaptıkları faaliyete verebilecekleri ortamlarda ya da uygulamalar içinde yer almadıklarını düşündürmüştür.

4.3. Çalışma ve Kontrol Grubu ÖİOTP Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma ve kontrol grubunun oyun eğitimi programı öncesi-sonrası hesaplanan ÖİOTP fark değeri puanlarının gruplar arası incelenmesini gösteren Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Çalışma ve Kontrol Gruplarının ÖİOTP Ön-Son Test Puan Farklılıklarının Mann Whitney U Testi Bulguları

Ölçekler	Gruplar	A.O \pm S.S	Med (min / maks)	z	p
ÖİOTP	Çalışma	44,45 \pm 25,08	51 (-40 / 67)	-4.513	0.000
	Kontrol	3 \pm 13,4	2 (-28 / 24)		

Tablo 8’e göre fark değerlerinin gruplar arası karşılaştırması incelendiğinde, ÖİOTP farkı çalışma grubu lehine ($z=-4.513$; $p=0.000$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Ön-son test puanlarından elde edilen farkların iki grup arası incelenmesi sonucunda uygulanan eğitim programının öznel iyi oluşa olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Oyun eğitimi programının istasyon sayısından (her uygulamada 5 istasyon) ve spor uygulamalarının (badminton, taekwondo) kısa aralıklarla (4 hafta badminton, 4 hafta taekwondo) verilmiş olması etkili olmuştur. İstasyonların tamamlanma sürelerinin kısa olması (2,30’-3,00’ arası sürede) öğrencilerin sıkılmalarına fırsat vermemiştir. Oyun eğitimi ve badminton-taekwondo uygulamaları üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına ve bu iyilik halinin kısa süreli olarak korunmasına katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak; öznel iyi oluş düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin iyi oluş düzeylerinde olumlu yönde gelişim bekleniyorsa; kısa süreli ilgilerini çekecek, bireysellikten uzak grup olarak oynayacakları, rekabeti içinde barındıran, grup üyeleri ile sosyal paylaşımında bulunabilecekleri oyun etkinliklerine yer verilmelidir.

4.4. Çalışma ve Kontrol Grubu GÖZYTP Son Test Fark Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma ve kontrol grubunun oyun eğitimi programı öncesi-sonrası hesaplanan GÖZYTP fark değeri puanlarının gruplar arası incelenmesini gösteren t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Çalışma ve Kontrol Gruplarının GÖZYTP Ön-Son Test Puan Farklılıklarının T Testi Bulguları

Ölçekler	Gruplar	A.O ± S.S	Med (min / maks)	t	p
GÖZYTP	Çalışma	7,65 ± 5,32	8 (-1 / 19)	4.988	0.000
	Kontrol	0,35 ± 3,06	0 (-4 / 8)		

Tablo 9’a göre, gruplar arası ön-son test puanlarından elde edilen fark değerleri karşılaştırıldığında GÖZYTP farklılığının çalışma grubu lehine istatistiksel olarak ($t=4.988$; $p=0.000$) anlamlı olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak uygulanan eğitim programı öğrencilerin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu etki göstermiştir. Bu durumun nedeni oyun eğitimi uygulamalarının içeriğinin zenginliğinden kaynaklanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin oyun parkurlarını başarılı şekilde tamamlaması ya da oyunların uygulanması sırasında bir istasyondaki oyunda başarılı olmasa bile diğerini başararak kendini daha yeterli hissetmelerini sağlamıştır. Ayrıca taekwondo eğitimi sürecinde kendilerine olan güvenleri artmış ve ben yapabilirim inancı geliştirmişlerdir. Oyun eğitimi uygulama programı hazırlanırken uygulama programının içeriğinde öğrencilerin bireysel olarak kuvvetlerini test edebilecekleri savunma sporlarının olması öz yeterlik düzeyinin yükselmesinde olumlu katkı sağlamıştır. Bu sebeple üniversite öğrencilerinin GÖZYTP’ni olumlu yönde geliştirmek için oyun eğitimi uygulamalarının içerisine savunma sporlarını ve bireysel beceri geliştiren uygulamaları yerleştirmek gerekir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, üniversite öğrencilerine uygulanan oyun eğitimi programının öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik inancına etkisinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar maddeler halinde sunulmuştur.

1. Üniversite öğrencilerine uygulanan oyun eğitimi programı çalışma grubunun ÖİOTP ve GÖZYTP'ları son testlerde pozitif yönde geliştirmiştir.
2. Kontrol grubunun ÖİOTP ve GÖZYTP ön-son test değerleri karşılaştırıldığında fark bulunmamıştır.
3. Çalışma ve kontrol gruplarının ÖİOTP fark değerlerinin gruplar arası incelenmesi sonucunda çalışma grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.
4. Çalışma ve kontrol gruplarının GÖZYTP fark değerlerinin gruplar arası incelenmesi sonucunda çalışma grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Bu konuda yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde badminton, taekwondo ve oyun uygulamalarını içeren programların öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik üzerine etkisini değerlendiren çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma oyun, taekwondo ve badminton uygulamaları ile gerçekleştirilen ilk çalışma olması ve spor bilimleri alanında yapılan özgün bir programı denemesi bakımından önemlidir. Fiziksel aktivite, aerobik egzersiz uygulamaları, yüzme, yoga, tae bo gibi spor uygulamalarının bireylerin öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik seviyesi üzerine etkisini inceleyen çalışmalar ile yapılan çalışma sonuçları aşağıda tartışılmıştır.

Ransford ve Pallisi (1996) yüzme, yürüme, jogging ve dans uygulamalarını içeren aerobik egzersiz programının yetişkin bireylerin öznel iyi oluş düzeyini artırdığını ifade etmişlerdir. Çalışma sonucunda araştırmacılar öznel iyi oluş düzeyindeki bu iyileşmenin yaşlılarda gençlerden daha fazla olduğunu bildirmişlerdir. Yaptığımız

çalışmada oyun eğitimi istasyonlar halinde yaptırılmıştır. Bu istasyonlardaki mücadeleler grup olarak gerçekleştirilmiştir. Başarılı şekilde istasyonun tamamlanmasında grup performansı ön plana çıkarılmıştır. Diğer yandan beceri gelişimini sağlayacak ve temel teknikleri öğrenebilecekleri şekilde badminton ve taekwondo uygulamaları yaptırılmıştır. İlgili literatürde yaşlı bireylere aerobik egzersizler yaptırılırken yapılan çalışma grupların birbiri ile yarıştığı, küçük rekabetler içermektedir. Her iki çalışma sonucunda olumlu etkiler gözlenmesi gençler ve yaşlılarda tercih edilmesi gereken aktivite türlerinin erken dönemde bireysel, grup rekabeti içeren ileri dönemlerde ise küçük gruplar halinde ve rekabetten uzak olması gerektiğini göstermektedir.

Huttunen vd. (2004) kışın 4 ay boyunca, haftada dört gün kış yüzme uygulaması yaptırmışlardır. Yüzme uygulama grubunun yaş ortalaması 53 (yıl) iken kontrol grubunun yaş ortalaması 51 (yıl)'dir. Çalışma (%50) ve kontrol grubundaki (%20) bireylerin bazı hastalıkları olduğu (astım, romatoid artrit, fibromiyalji gibi) ifade edilmiştir. Çalışmada kış aylarında düzenli yapılan yüzme uygulamasının çalışma grubunun genel iyi oluş düzeyinde olumlu bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Yaşlılarla ilgili yapılmış olan çalışmada; Stathi vd. (2002), aktif yaşlı erişkinden oluşan 28 birey (62-81 yaş) üzerinde fiziksel aktivitelere katılımın öznel iyi oluşa etkilerini araştırmışlardır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre fiziksel aktivitenin bu yaş grubundaki bireylerin, öznel iyi oluşlarının tüm boyutlarını etkilediğini belirtmektedir. Fiziksel aktivite; yoğun ve aktif yaşama, zihinsel uyanık olma, yaşama karşı olumlu tutum, stresten ve izole yaşamdan kaçınmalarını sağlayarak yaşlı bireylerin zihinsel sağlığına katkıda bulunmaktadır. McAuley vd. (2000) yaşlılar üzerinde 12 ay süre ile yaptıkları çalışmada iki çalışma grubuna uygulanan aktivitelerin (aerobik aktivite ve germe egzersiz grubu) öznel iyi oluş üzerine etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda egzersiz ortamına entegre olup sosyalleşen yaşlı bireylerin psikolojik iyi oluşunu yükseltebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca egzersize katılım sıklığının yaşam memnuniyetindeki iyileşmenin önemli bir yordayıcısı olduğunu, sosyal ilişkilerin yaşam doyumunu arttırdığı ve yalnızlığı azalttığı belirtilmiştir. Yukarıdaki çalışmalarda yaşlı bireylere yapılan fiziksel aktivitelerin olumlu etkilerinin çok yönlü olduğu ifade edilmektedir. Yapmış olduğumuz çalışmada oyun eğitimi programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi

oluş ve genel öz yeterliklerine olumlu etkide bulunduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların genel sonucu; hangi yaş grubu olursa olsun fiziksel aktivite bireylerin yaşama karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve stresten uzak kalma becerilerini ilerleterek yaşam doyumlarını dolaylı olarak artırmaktadır.

Yapılan çalışma sağlıklı üniversite öğrencilerine uygulandığından literatürdeki çalışmalardan bu yönü ile ayrılmaktadır. Ancak ilgili literatürler ile çalışmanın benzer yönü katılımcıların öznel iyi oluşlarının anlamlı şekilde artmasıdır. Çalışmada iki ay, haftada bir gün 90 dakika yapılan uygulama yeterli görülürken, ileri yaş bireylerde sıklık ve uygulama süresi dört ay ile bir yıl arası bir zamanı kapsamaktadır. Her çalışmada uygulama sıklığı ve içeriği farklıdır ancak sonuçları benzerlik göstermektedir.

Netz vd. (2008) orta yaş kadınların (50-60 yaş aralığında) fiziksel aktivite oranı ve diğer yaşam tarzı davranışlarını (iyilik hali, sağlık durumu ve kişiler arası stres düzeylerinin belirlenmesi) boylamsal olarak araştırmışlardır. Katılımcıların egzersiz alışkanlıklarını iki ölçek (serbest zaman aktivitesi, yüksek yoğunluklu fiziksel aktivite) kullanarak belirlemişlerdir. Ölçek ne sıklıkla fiziksel aktivite, fitness veya rekreatif etkinliklere katılıyorsunuz, ne sıklıkla (hergün, haftada 4-6, haftada 2-3, haftada bir, ayda birkaç kez, ayda bir gibi) solunumu sıklaştıran fiziksel aktiviteler yapıyorsunuz gibi sorulardan oluşmaktadır. Dört yıllık görüşmelerde katılımcıların % 40'ı haftada 4-7 kez düşük şiddette egzersiz yaptıklarını bildirirken, %15-20'si haftada 4-7 kez yoğun şiddetli egzersiz yaptıklarını bildirmiştir. Çalışmada fiziksel aktivitenin öznel iyi oluş ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ifade edilirken öznel iyi oluş; yüksek stres düzeyleri, ailenin sorumluluklarının aşırı yüklenilmesi, menopoz semptomlarının sayısı gibi etkilerin olumsuz yönde etkilediğini de belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucunda etkin olarak fiziksel aktivite yapan kadınların psikolojik iyilik halinin arttığı belirtilmiştir. İlgili literatür oldukça uzun bir zamana yayılan tarama çalışmasıdır. Sadece kadın grup üzerinde yapılmıştır. Çalışmamız hem kadın hem de erkek üniversite öğrencileri ve deneysel çalışma olması ile literatürden farklılaşmaktadır. Literatürdeki çalışma grubunun kadın olması yaşam içinde onlara biçilen rollerin farklılığı ve bu rollerden kaynaklanan kendileri üzerinde hissettikleri baskıların öznel iyilik hallerini ve diğer alt boyutlarını da olumsuz etkilediği

anlaşılmaktadır. Sonuç olarak; çalışma grubu ve literatürdeki orta yaş kadınların aktivite sıklıkları farklı ancak aktivitelerin etkilerinin benzer olduğu görülmektedir.

Castillo vd. (2009) fiziksel aktivitenin 18-29 yaş aralığında üniversite öğrencilerinin (ortalama yaş=21,7 yıl; n=639) öznel iyi oluş düzeyi üzerine etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, toplumdaki bireylerin fiziksel aktiviteye daha fazla zaman ayırmalarının bireylerin öznel iyi oluş ve kendine güven düzeylerinin artırılmasında önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yaptığımız çalışmada da benzer şekilde oyun eğitimi uygulama programı üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve öz yeterlik düzeylerinde artış sağlamıştır. Yapılan araştırmalar üniversite öğrencilerine uygulanacak olan fiziksel aktivite uygulamalarının da oyun eğitimi programı uygulamaları gibi iyi oluş üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Gillison vd. (2009) rehabilite edilen hastalar ve sağlıklı insanlar üzerinde egzersiz uygulamalarının, egzersizin türü ve yoğunluğunun öznel yaşam kalitesi üzerindeki etkisini meta analiz çalışması ile araştırmıştır. Yapılan çalışma sonucunda 3 ile 6 ay rehabilite edilen hastalarda egzersiz uygulamalarının pozitif etkisi olduğu belirtilirken sağlıklı bireylere göre öznel yaşam kalitesinde anlamlı bir artış olmadığı belirtilmiştir. Grup halinde yapılan hafif yoğunluklu egzersizlerin genel anlamda yaşam kalitesinde artış sağladığını, fiziksel anlamdaki yaşam kalitesindeki gelişmelerin ise orta şiddetli egzersiz programları ile elde edildiğini ifade etmişlerdir. Yapılan başka bir çalışmada Pilutti vd. (2011) multiple sclerosis (MS) hastalarında, on iki haftalık vücut ağırlığı destekli treadmill uygulamalarının, fonksiyonel kapasite ve yaşam kalitesi üzerindeki etkisini değerlendirdikleri çalışmalarında, hastalara on iki hafta boyunca, haftada üç gün, otuz dakikalık egzersiz programı uygulanmışlardır. Yapılan çalışma sonucunda egzersiz uygulamalarının yaşam kalitesi olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Literatürde yapılan araştırmalar rehabilite edilen hasta gruplarından oluşurken yaptığımız çalışma sağlıklı üniversite öğrencileri grubundan oluşmaktadır. Ayrıca oyun eğitimi uygulamaları grup oyunları şeklinde uygulanırken kısa süreli istasyonlar şeklinde düzenlenmiştir. Bu nedenle istasyonları başarılı şekilde tamamlamak için grup üyelerinin hızlı ve hareketli olmaları gerekmektedir. Beceri uygulamalarında ise (badminton, taekwondo) hareketlerin hızı grup uygulamalarından daha düşüktü. Beceri uygulamalarının amacı performans göstermekten çok becerinin öğrenilmesinin sağlanması idi. Bu sebeple

çalışmada egzersizlerin yoğunluk düzeyi sürekli olarak değişkenlik göstermiştir. Çalışma sonuçları arasındaki farklılığının sebebi uygulama gruplarının sağlık durumlarından kaynaklanmış olabilir. İlgili literatürde çalışma grubunun bir rehabilitasyona giren hastalar iken diğeri MS olan bireylerdir. Bu nedenle yapılan uygulama süreleri her grubun bireysel özelliklerine bağlı olarak organize edilmiştir. Sağlıklı üniversite öğrencileri için gruplar arası rekabet ve bireysel beceri edinme ön planda iken diğeri iki grupta genel yaşam kaliteleri ve fiziksel koşulların iyileştirilmesi ön planda tutulmuştur. Bunun yanı sıra öznel iyi oluş ikincil kazanç olarak elde edilmiştir.

Rocha vd. (2012) yaptıkları çalışmada 20-40 yaş arası 36 sağlıklı erkek birey ile çalışmıştır. Çalışma grubunun fizyolojik ve psikolojik parametrelerindeki değişiklikleri incelemiştir. Yoga grubu 6 ay, haftada iki kez yoga programına ayrıca haftada iki kez egzersiz programına katılmıştır. Kontrol grubu haftada 4 kez egzersiz programına katılmıştır. Çalışmanın sonunda gruplar karşılaştırıldığında Beck Depresyon Ölçeği, Beck Anksiyete Ölçeği ve Lipp Stres Semptom Ölçeği skorlarında yoga grubunun semptomlarında azalma bulunmuştur (akt. Atılğan vd., 2015). Yaptığımız çalışmada uygulama süresi 8 hafta ve haftadaki gün sayısı bir iken öznel iyi oluş düzeyi yapılan çalışma ile benzer şekilde iyileşmiştir.

Yapılan çalışmalardan farklı olarak Arbinaga vd. (2018) lisans öğrencilerine (n=114; yaş ortalaması=19.81) yedi haftalık bir aerobik antrenman programı uygulamışlardır. Dört farklı kategoride katılımcı grubu (G1 – Egzersiz yapmayan, G2 – sadece egzersiz yapan, G3 – Egzersiz + Beklentilerin değiştirilmesi: psikolojik etkinin olmadığı ve G4 – Egzersiz + Beklentilerin değiştirilmesi: psikolojik etki oluşturmuşlardır. Grup içi karşılaştırmalarda; egzersiz grupları için benlik saygısı, çeviklik ve kardiovasküler dayanıklılık düzeyinde anlamlı gelişme göstermiştir. Ayrıca G4 öznel iyi oluş düzeyinde önemli gelişme göstermiştir. Program sonunda gruplar arası karşılaştırmalarda ise son testlerdeki tek fark G1 ve egzersiz grupları arasında belirlenmiştir. Çalışma aerobik eğitim programından sonra öğrencilerin öz güvenlerinde veya psikolojik iyi oluşlarında yüksek bir psikolojik fayda olmadığı yönündedir. Yaptığımız çalışmada oyun eğitimi programının son test puan farklarının kontrol grubundan yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürün sonucunun

çalışmamızdan farklı olmasının nedeni öğrencilere egzersiz programları ile birlikte verilen psikolojik destek sağlama program uygulamaları olabilir.

Ulusal çalışmalara bakıldığında Dimlioğlu (2018), fiziksel aktivitenin orta yaş sedanter kadınlarda (yaş ortalaması=34,35) temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisini incelemiştir. Sedanter kadınlara (90 deney, 90 kontrol) on iki hafta, haftada 3 gün, 30-45 dakika pilates yaptırmışlardır. Egzersiz programının içeriğini 15 temel pilates hareketi (tek bacak kaldırış, karna diz çekiş, uzanma gibi) oluşturmuştur. Çalışma sonucunda uygulanan pilates programının öznel iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir artış gösterdiği bildirilmiştir. Yapılan çalışmada üniversite öğrencileri ile çalışıldığından yaş grubu farklıdır. Yaptığımız çalışmada uygulama süresi 8 hafta, haftada 1 gün iken bu çalışmada 12 hafta ve haftalık tekrar sayısı 3'tür. Ancak uygulamanın her ikisinin de öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilemesi haftanın bir günü yapılan uygulamalarında etkili olduğunu göstermektedir. Bu durumda ileri yaşlarda yapılacak her türlü uygulama bireylerin öznel iyi oluşlarına katkı sunacaktır. İlgili literatürde uygulama süresi ve tekrar sayısının daha fazla olması yanında tek tür aktivite uygulanması da olumlu sonuç vermiştir. Tek tür veya karma aktiviteler düşük ve orta seviyede öznel iyi oluş düzeylerine sahip olan gençlerde uygulanarak test edilmesi faydalı olacaktır.

Öner ve Biçer (2017) kadın sporcularda 12 hafta, haftada bir gün 90'ar dakika süreli yoga programı uygulamışlardır. Çalışma grubunda yer alan kadın sporcuların psikolojik iyi oluş düzeylerinde son testler lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Çalışmanın sonuca göre, verilen yoga eğitimi, çalışma grubundaki kadın sporcuların psikolojik esenliklerini olumlu yönde etkilemiştir. Bulgular yaptığımız çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yaptırılan egzersizlerin uygulama sürelerinin 90 dakika olması haftada bir gün yapılırsa bile psikolojik iyi oluş üzerinde olumlu etki sağlaması çalışma bulguları destekler niteliktedir. Literatürdeki grup sporcu kadın olması ile çalışma grubumuzla farklılaşmaktadır.

Tekin vd. (2015) obez üniversite öğrencisine düzenli olarak uyguladıkları tae bo egzersiz programının (üç ay, haftada üç gün ve 60 dakika) psiko-sosyal parametrelerde (fiziksel yeterlik, görünüm, kendine güven, beden genel görünüm, sosyal fizik kaygısı) etkisini incelemiştirlerdir. Uygulama programı karate-do, taekwon do, kick-boxing ve muay-thai (Tayland boks) gibi sporlarda kullanılan tekme ve

yumruk serilerinin yüksek ritimli müzik eşliğinde 30 dakika uygulanması şeklindedir. Çalışmalarda dövüş teknikleri karşılıklı olarak uygulanmamış ancak temel teknikler doğru bir şekilde öğretilmeye çalışılmıştır. Literatürün uygulamasının tae bo olması çalışmamızın taekwondo teknikleri ile benzer olması ve olumlu etki ile sonuçlanması açısından benzerdir. Literatür sonucunda egzersiz grubunda psikososyal parametrelerde (fiziksel yeterlik, görünüm, kendine güven, beden genel görünüm, sosyal fizik kaygısı) olumlu yönde anlamlı farklar bulunduğu belirtilirken araştırma ile diğer benzerlik taekwondonun temel tekniklerinin doğru formda öğretilmesine önem verilmesidir. Literatür çalışma grubu obez yetişkinler iken çalışma grubumuz sağlıklı yetişkinlerden oluşmaktadır. Çalışmada 90 dakika aerobik yüklenme ile uygulama yapılırken literatürde yüksek şiddette ve 30 dakika ile sınırlı tutulmuştur. Bu durum obezlerde etkili olmuş, ancak sağlıklı bireylerde benzer şartlarda neler olabileceği test edilmelidir.

Yapılan çalışmalardan farklı olarak Atılğan vd. (2015) sağlıklı kadınlarda (18-30 yaş arası) yoga temelli egzersiz programının (12 hafta ve haftada 1 gün, 1 saat) yaşam kalitesi, depresyon ve fiziksel aktivite seviyesi üzerine etkisini araştırmışlardır. Yoga temelli egzersiz programı sonunda esnekliğin arttığı ancak yaşam kalitesi, fiziksel aktivite düzeyi ve depresyon düzeyinde değişiklik olmadığını bildirmişlerdir. Yaptığımız çalışmada uygulama grubunun öznel iyi oluş düzeyi düşük üniversite öğrencilerinden oluşması ve uygulama programının tek yönlü olmaması sonuçların farklılık göstermesinde önemli bir etken oluşturmuş olabilir. Çalışma sonuçları literatür ile benzeşmemektedir. Ancak literatürde ulaşılabilen çalışmalarda (Öner ve Biçer 2017; Taşpınar, 2010) yapılan yoga egzersizlerinin farklı sıklık ve şiddette uygulanması öznel iyi oluş ve öz yeterlik, kendini iyi hissetme gibi parametreleri olumlu etkilediği ifade edilmişti. Atılğan vd. (2015) tarafından yapılan çalışma sonuçları, yaptığımız ve literatürdeki diğer çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Taşpınar (2010), hatha yoga ve direnç egzersizlerinin erişkinlerde psiko-sosyal faktörlere etkilerini karşılaştırmıştır. Çalışma grubunu (hatha yoga grubu, direnç egzersiz grubu ve kontrol grubu) olarak ayırmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 25,57'dir. Hatha yoga (namaste, kalça açma serileri gibi) ve dirençli egzersiz grupları (chest press, lat pull down gibi) bir seansı ortalama 50 dk süreyle, haftada 3 kez, 7

hafta boyunca uygulamışlardır. Psiko-sosyal değerlendirmeler benlik saygısı, depresif semptomlar, beden imajı, yaşam kalitesi ve yorgunluk hissi ölçümlerinden oluşmuştur. Yoga grubu ve direnç egzersizi grubu karşılaştırıldığında her iki grupta da psiko-sosyal faktörlerin benzer düzeyde geliştiği gösterilmiştir. Hatha yoga ve direnç egzersizi grubunda yorgunluk düzeyi, depresif semptomların azaldığı benlik saygısı ve beden imajının ve yaşam kalitesinin eğitim sonunda anlamlı şekilde yükseldiği belirlenmiştir. Çalışma sonucunda hatha yoga ve direnç eğitimin birbirine göre üstünlük göstermediği, kontrol grubuna göre her iki grupta anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirtilmiştir. Yaptığımız çalışmanın sonuçları literatür sonuçları ile benzerdir.

Üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada Doğan (2006) öğrencilerin iyilik halinin fiziksel egzersiz yapma sıklığı, gelecek ile ilgili düşünceleri, aile destek düzeyi ve arkadaş destek düzeyi değişkenlerine göre değişimini araştırmıştır. Fiziksel egzersiz yapma sıklığı, geleceğin daha iyi olacağına inanç, aile ve arkadaş desteği alma düzeyi arttıkça öğrencilerin istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde iyilik haline sahip oldukları belirtilmiştir. Literatürde yapılan araştırmalar temel ihtiyaçların (sevgi ve ait olma, eğlence vb.), egzersiz yapma sıklığının ve çevreden alınan desteğin (aile, arkadaş vb.) öznel iyi oluşu yordadığını göstermiştir. Üniversite öğrencilerine yaptırılan oyun eğitimi programının içerisinde paylaşım, yardımlaşma, destek olma, eğlence gibi etkileşimler yaşanmaktadır. Bu durumun direkt olarak iyi oluşu etkilememiş olsa bile dolaylı olarak etkilemiş olduğu düşünülmektedir. Ayrıca literatür egzersiz sıklığının artmasının öznel iyi oluşu yordadığını belirtmiştir. Oyun eğitimi uygulamaları haftada 1 gün yerine iki ya da üç gün uygulandığında etkisinin daha kısa sürede ortaya çıkacağı ve kalıcılığının uzun süreceği düşünülmektedir.

Öznel iyi oluş düzeyinin yükseltilmesi ve bireylerin mutlu olarak yaşamaları kadar önemli bir konuda genel öz yeterlik düzeyidir. Literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerine yönelik oyun eğitimi programı uygulamalarının (grup halinde-oyun istasyonları; beceri gelişimini sağlayacak şekilde-taekwondo ve badminton) genel öz yeterlik üzerine etkilerinin test edildiği çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar fiziksel aktivite uygulamaları, voleybol, dil eğitimi gibi alanlardaki gelişim ve öz yeterlik düzeyi ile ilişkilendirilmiştir. Oyunlar, hayatımızın her

döneminde var olan ve her yaşta farklı amaçlar için kullanılan uygulamalardır. Yapılan çalışmada oyun eğitimi programlarının genel öz yeterlik düzeyini arttırdığı belirlenmiştir.

Topal ve Aydın (2018) üniversite öğrencilerinin bilgisayarda oyun oynama alışkanlıkları ve bilgisayar oyun tercihlerinin incelemişlerdir. Yaptıkları çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin %42'sinin bilgisayardaki oyunlarla vakit harcadıklarını (%22'si günlük 1 saat, %12'si günlük 2 saat, %5'i günlük 3 saat, %1'i günlük 4 saat, %1'i günlük 5 saat ve %1'i günlük 8 saat) belirtmektedir. Oyun tercihlerinin bakıldığında en çok tercih edilen oyun türlerinin sırasıyla bilgi yarışması (%14.32), bulmaca (%10.19), hareket-serüven (%10.07) ve yarış (%9.65) olduğunu belirlemişlerdir. Üniversite öğrencilerinin oyun oynama nedenlerini ise; stres atma (%45.04), rekabet (%11.98), meydan okuma (%11.50), sosyal iletişim (%6.23), düşsel ortamlar (fantezi) (%7.02) ve boş zaman değerlendirme (%7.98) olarak belirtmişlerdir. Literatür çalışma sonuçlarından yola çıkarak, öğrencilerin çoğunluğunun oyun oynamayı tercih ettiği, oyun için günde bir saat süre ayırdıkları ve en çok bilgi yarışması, bulmaca ve hareket içeren oyunları tercih ettikleri söylenebilir. Yapılan çalışma literatür ile öğrencilerin oyun tercihleri konusunda benzeşmektedir. Oyun istasyonlarının içeriği de bulmaca, hareket serileri gibi uygulamaları içermektedir. Bu durum öğrencilerin bilgisayar ortamında sanal olarak bulunmaları yerine, aktif olarak uygulama alanlarında oyun uygulamalarını deneyimlemeleri sağlamıştır. Aktif olarak oyun uygulamalarına katılmış olmak öğrencilere kendini daha iyi hissettirmiş ve öz yeterlik gelişimine katkı sağlamış olabilir. Oyunların, özellikle öğrencileri pasif durumdan aktif duruma geçirdiği için etkili bir öğrenme yöntemi olduğu söylenebilir (Özyürek ve Çavuş, 2016).

Çalışma sonuçlarına benzer şekilde Molina-García, Castillo, Queralt (2011) serbest zamanlarında fiziksel aktivite yapan üniversite öğrencilerinin fiziksel aktiviteleri süresince harcadıkları enerjiye göre hafif, orta, yüksek ve çok yüksek olarak dört gruba ayırmışlardır. Araştırmacı; kadınlarda ve erkeklerde yüksek ve çok yüksek fiziksel aktivite sahibi olan üniversite öğrencilerinde olumlu duygular hissetmenin anlamlı derecede fazla olduğunu, bununla birlikte öz yeterliğin sadece erkeklerde çok yüksek fiziksel aktivite grubunda farklılık gösterdiğini bildirmişlerdir. Literatürde bireylerin fiziksel aktivite seviyelerine göre değerlendirme yapılırken çalışmada

fiziksel aktivite seviyeleri dikkate alınmamıştır. Bu yönü ile iki çalışma birbirinden ayrılmaktadır. Fakat her iki uygulamanın öz yeterliği artırmış olması oyun istasyonlarının hızlı şekilde tamamlanması bireylerin genel öz yeterliklerinin artmasına katkı sağlamış olabilir.

Gürsoy ve Arslan (2011) çalışmalarında; yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyun ve etkinliklerin kullanımını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre yabancılara dil öğretiminde oyunlara yer verilmesi gerektiği, temel seviyede dil öğretiminde eğitsel oyunlara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği, özellikle içinde tekerleme olan saymaca, söylemece, ezgili ve zeka oyunlarına yer verilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Yaptığımız çalışmadan farklı olarak literatürde dil öz yeterliğinin artırılmasında da eğitsel oyun formları kullanılmıştır. Dil öğretiminde seçilen uygulamalarda oyun eğitimi uygulamalarının basit, hızlı anlaşılabilir ve uygulanabilir olması açısından benzerliği dikkat çekicidir. Bu sebeple herhangi bir konuda öğretim yapılırken bireylerin öz yeterlik düzeyinin artırılmasına yönelik olarak planlanacak çalışmaların eğlenceli, içeriği kolay anlaşılabilir olması faydalı olacaktır.

Ünlü (2009), çalışmasında beden eğitimi öğretmen adaylarının temel psikolojik ihtiyaçlarını çeşitli değişkenlere göre araştırmıştır. Takım sporuyla uğraşan beden eğitimi öğretmen adaylarının bireysel spor ile uğraşanlardan ilişkilik ihtiyaçları alt boyutunda diğer alt boyutlara göre (yeterlik ve özerklik) anlamlı şekilde daha yüksek puan elde etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler içinde yapılan genel değerlendirmede en yüksek ortalamayı ilişkilik boyutunda (başkaları ile bağlantılı olma, sevme, sevilme, koruma arzularını işaret eder) en düşük ortalamayı yeterlik boyutunda elde etmişlerdir. Yapılan çalışma düşük öz yeterlik düzeyine sahip üniversite öğrencileri ile uygulandığından literatür çalışmasından ayrılmaktadır.

Çalışma sonuçlarından farklı olarak Turan vd. (2016) beden eğitimi ve spor yüksekokulu özel yetenek sınavlarına giren adayların genel öz yeterlilik düzeylerinin spor branşına göre (bireysel, takım sporu) farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Farklı bir çalışmada Korkmaz vd. (2003) yaşları 18 ile 24 arasında değişen çeşitli spor kulüplerinde bireysel sporlar (atletizm, yüzme, masa tenisi ve tenis) ve takım sporları (basketbol, voleybol, futbol ve hentbol) ile uğraşan gençler ile spor yapmayan gençlerin uyum düzeyleri (sosyal uyum, kişisel uyum ve genel uyum) arasındaki

ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda spor yapan gençlerin sosyal uyum düzeylerinin spor yapmayan gençlere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu belirtilmiştir. Yaptığımız çalışmada da bireysel oyunların ve takım oyunlarının etkinliği ayrı ayrı test edilmemiştir. Takım oyunları içerisinde grup üyelerinin her uygulamada birbirlerini daha fazla anladıkları ve birbirleri ile bağlantılı oldukları gözlemlenirken bireysel uygulamalarda (badminton ve taekwondo) daha çok kendi yeterlik düzeylerine yoğunlaştıkları gözlenmiştir. Literatürde bu konuda farklı sonuçlar bulunmasına rağmen grup çalışması ve bireysel çalışmanın bir arada olması öz yeterliğin gelişmesine katkı sağlamış olabilir.

Şar ve Işıklar (2012) tarafından 463 sporcu (342 erkek, 121 bayan) ile gerçekleştirdikleri çalışmada sporcuların sportif özgüvenlerinin yordayıcısı olarak öznel iyi oluş ve iyimserlik değişkenlerini incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmanın sonucunda öznel iyi oluş, iyimserlik ile sportif güven düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve öznel iyi oluş ve iyimserlik düzeylerinin sportif güveni anlamlı derecede yordadığı belirtilmiştir. Literatürde sportif özgüvenin öznel iyi oluş ile yordandığı ifade edilmiştir. Sporda başarılı olmak yapılacak olan sportif uygulamalar ile mümkün olacaktır. Oyun eğitimi uygulama programı üniversite öğrencilerinin grup ve bireysel olarak yaparak yaşayarak performans göstermelerini sağlamıştır. Dolayısı ile yaptıkları uygulamalar aracılığı ile kişisel deneyim yaşamışlardır. Ayrıca uygulamalar sırasında öğrencilere sunulan olumlu geri bildirimlerin onları teşvik ettiği düşünülmektedir. Çalışmanın uygulama içeriğinde öğrencilerin başarabilecekleri becerilerin olması, öğrencilerin öz yeterlik gelişimini olumlu yönde desteklediği ifade edilebilir.

Sheu vd. (2018) bir meta analiz çalışması ile öz yeterliliğin 4 teorik kaynağına bakılarak (performans deneyimleri, sözel ikna, duygusal durum) bunların bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki etkinlik inançlarıyla ilişkisi incelemiştir. Veriler, 37 yıllık bir süre boyunca (1977-2013) yürütülen 104 çalışmadan (141 bağımsız örneklem dahil) elde edilmiştir. Bunlar: doğrudan kişisel deneyimler (önceki ustalık tecrübesi, sözlü ikna ve duygusal durumdan oluşan) ve dolaylı öğrenmedir. Her iki kaynağında öz yeterlilik ve sonuç beklentilerinin yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Doğrudan deneyimlerin dolaylı öğrenmeyle yüksek oranda ilişkili olduğu ve öz yeterlilik için pozitif etki yarattığı belirtilmiştir. Dolaylı

deneyimlerin öz yeterlilik üzerinde daha küçük bir etkisi olduğunu, ustalık deneyimlerinin ise öz yeterlilikte çok büyük payı olduğu belirtilmiştir. Literatür çalışmasının sonucuna göre bir beceride ustalaşmak öz yeterlik gelişimini desteklemektedir. Çalışmamızda uygulamaların başarı ile sonuçlanması, üniversite öğrencilerinin öz yeterliklerinin gelişimini sağlamış olabilir.

Yapılan çalışmalardan, aerobik egzersiz (yüzme, yürüme, jogging ve dans uygulamalarını içeren) programının (Ransford & Pallisi, 1996) kış aylarında düzenli yapılan yüzme uygulamasının (Huttunen vd., 2004), pilates (Dimlioğlu, 2018) ve yoga uygulamalarının (Öner & Biçer, 2017), fiziksel aktivitelere katılımın (McAuley vd., 2000; Netz vd., 2008) öznel iyi oluşu pozitif yönde etkilediğini bildirmiştir. Bu etki yaşlı (McAuley vd., 2000; Stathi vd., 2002), yetişkin (Ransford & Pallisi, 1996), orta yaş kadın (Netz vd., 2008), üniversite öğrencileri (Dimlioğlu, 2018; Castillo vd., 2009), obez üniversite öğrencileri (Tekin vd., 2015), hastalar (Pilutti vd., 2011), rehabilite edilen hastalar (Gillison vd., 2009), kadın sporcular (Öner & Biçer, 2017)'dan oluşan farklı çalışma gruplarında belirtilmiştir.

Ayrıca egzersize katılım sıklığının yaşam memnuniyetindeki iyileşmenin önemli bir yordayıcısı olduğunu, sosyal ilişkilerin yaşam doyumunu arttırdığı ve yalnızlığı azalttığı, yaşam kalitesi olumlu yönde etkilediği (McAuley vd., 2000), bireylerin kendine güven düzeylerini arttırdığı (Castillo vd., 2009), psikolojik iyi oluş üzerinde olumlu etkisi olduğu (Öner & Biçer, 2017) psikososyal parametrelerde (fiziksel yeterlik, görünüm, kendine güven, beden genel görünüm, sosyal fizik kaygısı) olumlu yönde gelişim sağladığı belirtilirken (Tekin vd., 2015), yorgunluk düzeyi, depresif semptomları azalttığı, benlik saygısı, beden imajının ve yaşam kalitesine (Taşpınar, 2010) olumlu yönde katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Doğrudan deneyimlerin dolaylı öğrenmeyle yüksek oranda ilişkili olduğu ve öz yeterlilik için pozitif etki yarattığı belirtilmiştir (Sheu vd., 2018). Takım sporu ile ilgilenen bireylerin yeterlik ve özerklik düzeyinde daha yüksek olduğu Ünlü (2009), bireysel sporlar (atletizm, yüzme, masa tenisi ve tenis) ve takım sporları (basketbol, voleybol, futbol ve hentbol) yapan gençlerin yapmayanlara göre uyum düzeyinin yüksek olduğu (Korkmaz vd., 2003), sportif öz güvenin yordayıcılarının öznel iyi oluş ve iyimserlik olduğu (Şar ve Işıklar, 2012) yapılan araştırmalarda ifade edilmiştir. Ayrıca eğitsel oyun ve etkinliklerin eğitim ortamlarında da (yabancılara

dil öğretimi) kullanılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır (Gürsoy ve Arslan, 2011).

Literatür araştırması sonuçları göz önüne alındığında; oyun eğitimi, fiziksel aktivite uygulamaları, takım ve bireysel spor etkinliklerinin genel olarak öznel iyi oluş ve öz yeterlik inançlarına olumlu katkı sağladığı belirtilebilir. Bu katkı uygulama gruplarına, yaptırılan etkinliklere, uygulama sürelerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Çalışma sonucunda yapılan oyun eğitimi programı çalışma grubunun öznel iyi oluş ve öz yeterlik inançları üzerinde olumlu yönde gelişim sağlamıştır. Fakat oyun eğitimi, fiziksel aktivite ve spor uygulamalarının bireylerin öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik düzeyleri üzerine etkisini test eden daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç vardır.

5.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda konuya ilişkin ileride yapılacak alan çalışmalarında araştırmacılara yapılacak öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik düzeylerini artırmaya yönelik üniversite öğrencilerine uygulanacak olan oyun eğitimi programının içeriği grup oyunları ve beceri gelişimini destekleyen spor uygulamalarından oluşmalıdır.
2. Oyun parkurları istasyonlar şeklinde planlanmalıdır. İstasyonlardaki mücadele bireysel olmamalı, grup ile planlanmalı ve mücadele içermelidir.
3. Oyun istasyon parkurlarını tamamlama süresi kısa, oyunların uygulama süresi en az 30 dakika olacak şekilde planlanmalıdır.
4. Oyun istasyonları birbirinden farklı parkurlardan oluşmalı ve katılımcıların sıkılmaları engellenecek şekilde planlanmalıdır.
5. Oyun eğitimi programı ile eş zamanlı olarak katılımcılara bireysel spor uygulamalarına (badminton ve taekwondo gibi) yönelik temel beceriler öğretilerek farklı tecrübeler edinmeleri sağlanmalıdır.
6. Bireysel spor uygulamaları rekabet içermeyen, basit formlarda, zorluk düzeyi düşük teknik uygulamalardan oluşmalıdır.
7. Spor uygulamaların belirlenmesinde basit, açık, anlaşılır ve kolay uygulanabilir tekniklerin seçilmesi katılımcıların uygulama başarısını arttıracaktır.

8. Gelecekte yapılacak olan deneysel çalışmalar takım sporları ve oyun uygulamalarının birleşiminden oluşacak şekilde planlanabilir.
9. En az iki uygulama grubu oluşturularak bir gruba bireysel diğer gruba takım sporları yaptırılarak iki uygulamanın etkisi ayrı ayrı değerlendirilebilir.
10. Bireyler gelişimsel olarak yaşamlarındaki çeşitli olayların etkisi ile genel öz yeterlik ve öznel iyi oluş düzeyleri üzerinde olumlu ya da olumsuz değişiklikler gösterebilirler. Bu konuda olumlu katkılar sunmak için bireylerin fiziksel olarak daha aktif olabilecekleri oyun ve fiziksel etkinliklere yönelmeleri, kamu spotlarında yapılması gereken uygulamalara yer verilmesi yararlı olacaktır. Bu uygulamalar kısa süreli, farklı becerileri içeren uygulama örneklerini içermelidir.
11. Çalışma grupları düşük, orta öznel iyi oluş ve genel öz yeterlik düzeyine sahip üniversite öğrencilerinden oluşturularak planlanabilir.
12. Gelecekte yapılacak araştırmalarda uygulamalar daha uzun süreli olarak planlanabilir.
13. Üniversitelerde seçmeli ders olarak benzer içerikli uygulamalardan oluşan oyun eğitimi programlarının yer alması faydalı olacaktır.
14. Gençlik ve Spor Bakanlığı çeşitli projeler ile oyun eğitimi uygulama programının okullarda ve toplumda yaygınlaşmasını sağlamalıdır.

KAYNAKLAR

- Akar, C. (2008). Öz-yeterlilik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akgündüz, Y. ve Bardakoğlu, Ö. (2012). Subjective well-being levels of vocational high school students. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(2), 101-106.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Aktan, C. C. ve Bahçe, A. B. (2007). Kamu Tercih Perspektifinden Oyun Teorisi. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 93-117.
- Altun, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler ile diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öz-yeterliliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) [http://acikerisim.bartın.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11772/509/Mevl%
%c3%bcde%20ALTUN.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://acikerisim.bartın.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11772/509/Mevl%c3%bcde%20ALTUN.pdf?sequence=1&isAllowed=y) sayfasından erişilmiştir.
- Arbinaga, F., Fernández-Ozcorta, E., Sáenz-López, P. & Carmona, J. (2018). The psychological effects of physical exercise: A controlled study of the placebo effect. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(6), 644-652.
- Argyle, M. & Lou, L. (1990). Happiness and social skills. *Personality and Individual Difference*, 11(12), 1254–1260.
- Atılğan, E., Tarakcı, D., Polat, B. ve Alğun, Z. C. (2015). Sağlıklı kadınlarda yoga temelli egzersizlerin esneklik, yaşam kalitesi, fiziksel aktivite ve depresyon üzerine etkilerinin araştırılması. *Journal of Exercise Therapy and Rehabilitation*, 2(2), 41-46.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği? nin GÖYÖ Türkçe? ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).113-131.

- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi. *Education Sciences, 10(1)*, 17-28.
- Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Academy Journal of Education Sciences, 2(1)*, 29-41.
- Bacanlı, F. (2006). Kariyer araştırma yetkinlik beklentisi ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6(2)*, 301-330.
- Balcı-Çelik, S. (2008). Duyguları Güçlendirme Eğitimi Programı'nın hemşirelerin iyimserlik düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8(3)*, 781-804.
- Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research, 1(4)*, 287-310.
- Bandura, A. & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology, 56 (5)*, 805.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84(2)*, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37 (2)*, 122-147
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44(9)*, 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50(2)*, 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28(2)*, 117-148.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52(1)*, 1-26.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67(3)*, 1206-1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development, 72(1)*, 187-206.
- Benigno, J. P. & Farrar, M. J. (2012). Determinants of joint attention in young siblings' play. *Infant and Child Development, 21(2)*, 160-174.
- Berry, D. S. & Hansen, J. S. (1996). Positive affect, negative affect, and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 71(4)*, 796-809
- Betz, N. E. & Hackett, G. (1986). Applications Of Self-Efficacy Theory To Understanding Career Choice Behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4(3)*, 279-289.
- Billings, A. G. & Moos, R. H. (1984). Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 46(4)*, 877.-891.
- Bozgeyikli, H., Bacanlı, F. ve Doğan, H. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Yetkinliklerinin Yordayıcılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*, 125-136.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education, 61(4)*, 339-355.
- Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M. & Link, K. E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: the case of health. *Journal of Personality and Social Psychology, 64(4)*, 646-653.
- Caba, U. ve Pekel, A. (2017). Üniversite öğrencilerin genel öz yeterlilik düzeyleri ile sporcu kimlik algısı arasındaki ilişki (Vakıf Üniversitesi Örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(55)*, 475-482.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.
- Castillo, I. & Molina-Garcia, J. (2009). Adiposity and psychological well-being: effects of physical activity on university students in Valencia, Spain. *Revista panamericana de salud publica. Pan American journal of Public Health, 26*(4), 334-340.
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3* (27), 43-62.
- Chao, W. Y. (2001). Using computer self-efficacy scale to measure the attitudes of Taiwan elementary preservice teachers toward computer technology. *Florida Atlantic University, 1*-139.
- Chaplain, R. P. (2000). Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies, 26*(2), 177-190.
- Chui, W. H. & Wong, M. Y. (2016). Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in hong kong: relationships and self-concept. *Social Indicators Research. Sayı 125*(3), 1035-1051.
- Chun, R. (1975). *Moo duk kwan taekwondo*. Korean: Ohara Puplications, 102-104.
- Cioffi, D. (1991). Beyond attentional strategies: A cognitive-perceptual model of somatic interpretation. *Psychological Bulletin, 109*(1), 25-41.
- Compton, W. C. (2000). Meaningfulness as a mediator of subjective well-being. *Psychological Reports, 87*(1), 156-160.
- Coşkun, H. (2008). Türkiye’de ikinci yabancı dilin oyun yoluyla etkili öğretimi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 1*(2), 73-89.
- Cramer, R. J, Ireland, J. L., Hartley, V., Long, M. M., Ireland, C. A. & Wilkins, T. (2019). Coping, mental health, and subjective well-being among mental

health staff working in secure forensic psychiatric settings: results from a workplace health assessment. *Psychol Services*, 22, 1-28.

Çakır, Ö., Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2011). Üniversite öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 95-117.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.

Datu, J. A. D. & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of school psychology*, 69, 100-110.

Decker, C. A. (1999). Technical education transfer: perceptions of employee computer technology self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 15(2), 161-172.

Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.

Demirci, A. ve Demirci, N. (2010). *Badminton oyunları*. Ankara: Spor Yayınevi.

Demirkan, Y. (2010). Oyunlar teorisi ve tarihsel gelişimi. *İstanbul Erkek Lisesi Dergisi*, 50-54.

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).

DeNeve, K. M. & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 197.

Desivilya, H. S. & Eizen, D. (2005). Conflict management in work teams: the role of social self-efficacy and group identification. *The International Journal of Conflict Management*, 16 (2), 183-208.

- Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective Well-Being: A General Overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Diener, E. & Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81–84.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542.–575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social indicators research*, 31(2), 103-157.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective wellbeing and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7(4), 397-404.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture and subjective wellbeing: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review Psychology*, 54(1), 403-425.
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25–41.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D-W., Oishi, S. & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.
- Dilmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 181-197.
- Dimlioğlu, B. (2018). *Fiziksel aktivitenin orta yaş sedanter kadınlarda temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi).
<http://dosya.kmu.edu.tr/sbe/userfiles/file/tezler/besyoy/beytullahdimlioglu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 120-129.

- Dolduran M. (2018). *Statik biçimde oyunlar*, <http://www.yildiz.edu.tr/~donduran/ileri/statikte.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C. & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392.
- Du, Y. & Wei, M. (2015). Acculturation, enculturation, social connectedness, and subjective well-being among chinese international students. *The Counseling Psychologist*, 43(2), 299-325.
- Durik, A. M., Shechter, O. G., Noh, M., Rozek, C. S. & Harackiewicz, J. M. (2014). What if I can't? Success expectancies moderate the effects of utility value information on situational interest and performance. *Motivation and Emotion*, 39(1), 104-118.
- Ergun, M. (1980). Oyun ve oyuncak üzerine, *Milli Eğitim-I(1)*, 102-119.
- Eryılmaz, A. (2010). Turkish adolescents' subjective well-being with respect to age, gender and SES of parents. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(8), 523-526.
- Eryılmaz, A. (2014) Üniversite öğrencileri için geliştirilen öznel iyi oluşu artırma programının etkililiğinin incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 111- 128.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151.
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203.
- Fackler, S. & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56. 185-195.
- Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M. & Tan, V. (1995). Integrating Top- Down and Bottom-Up Structural Models of Subjective Well-Being: A

- Longitudinal Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(1), 138-150.
- Ferrer-i-Carbonell, A. (2005). Income and Well-Being: An Empirical Analysis of the Comparison Income Effect. *Journal of Public Economics*, 89, 997-1019.
- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public health nutrition*, 2 (3a), 411-418.
- Fredrickson, B. L. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.
- Fredrickson, B. L. & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition & Emotion*, 12(2), 191- 220.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91(4), 330-335.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C. & Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*. 24(4), 237-258.
- Freire, T. & Ferreira, G. (2019). Do I need to be positive to be happy? considering the role of self-esteem, life satisfaction, and psychological distress in portuguese adolescents' subjective happiness. *Psychol Rep.* <https://doi.org/10.1177/0033294119846064>.
- Gable, L. S., Reis, H. T., Asher, E. R. & Impett, E. A. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 228-245.
- Gerring, R. J. & Zimbardo, P. G. (2012). *Psikolojiye giriş: Psikoloji ve yaşam* (G. Sart, Çev.), Ankara: Nobel Yayınevi.

- Gibson, S. G. & Thomas, C. D. (1991). Self-rated competence, current weight, and body-image among college women. *Psychological reports*, 69(1), 336-338.
- Gillison, F. B., Skevington, S. M., Sato, A., Standage, M. & Evangelidou, S. (2009). The effects of exercise interventions on quality of life in clinical and healthy populations; A meta analysis. *Social Science & Medicine* 68(9), 1700-1710.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F. & Dinisman, T. (2017). Changes with Age in Subjective Well-Being through the Adolescent Years: Differences by Gender. *Journal of Happiness Studies*. 18(1), 63-88.
- Goodhart, E. D. (1985). Some psychological effects associated with positive and negative thinking about stressful event outcomes: was pollyanna right? *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (1), 216-232.
- Güler, M. M. (2010). Yoga egzersizlerinin, çalışanlarda esenlik ve yaşam kalitesi üzerindeki etkisi (Yüksek Lisans Tezi). <https://katalog.marmara.edu.tr/eyayin/tez/T0070896.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gülev, D. (2015). Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları, akademik öz yeterlik inançları, öğrenme stratejileri ve epistemolojik inanç düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Gülmez, İ. (2007). *Badminton Öğretimi*. Ankara: Badminton Federasyonu Yayınları.
- Gündoğdu, R. (2012). Yaratıcı drama temelli atılganlık programının psikolojik danışman adaylarının atılganlık becerisine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 677-693.
- Gürel, R. (2014). Sosyal Pekiştireçlerin ve Model Davranışlarının, Çocukların Ahlaki Yargılarının Şekillenmesindeki Etkisi (Bandura Örneği), *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 101-119.
- Gürsoy, A. ve Arslan, M. (2011). Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretim yöntemi. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics Sarajevo*, 177-185.

- Hajek, A. & König, H. H. (2019). The role of optimism, self-esteem, and self-efficacy in moderating the relation between health comparisons and subjective well-being: Results of a nationally representative longitudinal study among older adults. *British Journal of Health Psychology*, 1-24.
- Hampton, N. Z. (2004). Subjective well-being among people with spinal cord injuries: The role of self-efficacy, perceived social support, and perceived health. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(1), 31-37
- Haring, M. J., Stock, W. A. & Okun, M. A. (1984). A research synthesis of gender and social class as correlates of subjective well-being. *Human Relations*, 37 (8), 645-657.
- Hazar M. (1996). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutibay Yayınları.
- Hazar, Z. ve Altun, M. (2018). Eğitsel oyunlara yönelik öğretmen görüşleri ve yeterliliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 52-72.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 172-180.
- Hendrickson, B., Rosen, D. & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 281-295.
- Herbert, T. B. & Cohen, S. (1993). Stress and immunity in humans: A meta-analytic review. *Psychosomatic Medicine*, 55(4), 364-379.
- Hogben, M. & Byrne, D. (1998). Using Social Learning Theory To Explain Individual Differences In Human Sexuality. *Journal of Sex Research*, 35(1), 58-71.
- Hoy, A.W. & Spero R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343- 356.

- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279–300.
- Huttunen, P., Kokko, L. & Ylijokuri, V. (2004). Winter swimming improves general well-being. *International Journal of Circumpolar Health*, 63(2), 140-144.
- Inglehart, R. (2002). Gender, aging, and subjective well-being. *International Journal of Comparative Sociology*, 43(3-5), 391-408.
- Jose, P. E., Ryan, N. & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235-251.
- Jung, J. & Lee, S. H. (2006). Cross cultural comparisons of appearance self schema, body image, self esteem, and dieting behavior between Korean and US women. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 34 (4), 350- 365.
- Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.
- Kale, R. (2011). *Okullarda ve kulüplerde badminton teknik ve taktik öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kara, M. (2016). Bağımsız denetim maliyetinin minimizasyonunda oyun teorisi (Yüksek Lisans Tezi). <http://docplayer.biz.tr/109497054-Bagimsiz-denetim-maliyetinin-minimizasyonunda-oyun-teorisi-meltem-kara-yukseklisans-tezi-isletme-anabilim-dali-muhasebe-finansman-bilim-dali.html> sayfasından erişilmiştir.
- Karataş, Z. (2014). Psikodrama uygulamasının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umutsuzlukları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 118-128.
- Kılıç, N., Mammadov, M., Koçhan, K. ve Aypay, A. (2018). Üniversite öğrencilerinde genel öz yeterlik inancı ve beden imajının psikolojik sağlamlık düzeyini yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-13.
- King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(7), 798-807.

- Kirriemuir, J. & McFarlane, A. (2004). *Literature review in games and learning, Report 8, Futurelabseries Series*. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190453> sayfasından erişilmiştir.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102(3)*, 741-756.
- Koçak-Macun, B., Macun, B. ve Safalı, S. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunmuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8(1)*, 549-567.
- Korkmaz, N., Özduran, K. ve İlhan, A. (2003). Bursa ve çevresinde 18-24 yaşları arasında spor yapan gençlerin sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5 (3)*, 17-25.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi, *Bilgi Dünyası, 5(2)*, 137-152.
- Kvedere, L. (2014). Mathematics self-efficacy, self-concept and anxiety among 9th grade students in Latvia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 2687-2690.
- Lazzaro, N. (2004). Why we play games: four keys to more emotion without story. *Game Developer Conference (GDC)*, 1-8.
- Li, R., Liu, H., Yao, M. & Chen, Y. (2019). Regulatory focus and subjective well-being: the mediating role of coping styles and the moderating role of gender. *The Journal of psychology, 24*, 1-18.
- Lightsey, O. R. (1996). What leads to wellness? The role of psychological resources in well-being. *The Counseling Psychologist, 24(4)*, 589-735.
- Lucas, R. E. Diener, E. & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology, 71 (3)*, 616-628.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: light at the end of the tunnel. *Psychological Science, 1(4)*, 240- 246.

- Lou, Y. Abrami, P. & D'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*(3), 449-521
- Luszczynska, A. Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology, 139* (5), 439-457.
- Lyubomirsky, S. (2001) Why are some people happier than others: The role of cognitive and motivational processes in wellbeing. *American Psychologist, 56*(3), 239-249.
- Lyubomirsky, S. King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803–855.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. (2005) Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9*, 111-131.
- Mackey, A. P. Hill, S. S. Stone, S. I. & Bunge, S. A. (2011). Differential effects of reasoning and speed training in children. *Developmental Science, 14*(3), 582-590
- Martín-María N. Caballero, FF., Moreno-Agostino, D., Olaya, B., Haro, JM., Ayuso-Mateos, J. L. & Miret, M. (2018). Relationship between subjective well-being and healthy lifestyle behaviours in older adults: a longitudinal study. *Aging Ment Health, 28*,1-9.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York, US: Reinhold Publishing.
- McAuley, E., Blissmer, B., Marquaz, D. X., Jerome, G. J., Kramer, A. F. & Katula, J. (2000). Social relations, physical activity, and well-being in older adults. *Preventive Medicine, 31*(5), 608-617.
- McCullough, G., Huebner, E. S. & Lauglin E. J. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools, 37*(3), 281-290.

- Molina-García, J., Castillo, Queralt, A. (2011). Leisure-time physical activity and psychological well-being in university students. *Psychol Reports*.109 (2), 453-60.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve A. S. Yücel. (2004). Kimya öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Mroczek, D. K. & Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (5), 1333-1349.
- Myers, D. & Diener, E. (1995). Who is happy. *American Psychological Society*. 6(1),1-19
- Myers, D. G. & Diener, E. (1996). The pursuit of happiness. *Scientific American*, 274(5), 70-72.
- Netz, Y., Zach, S., Taffe, J. R., Guthrie, J. & Dennerstein, L. (2008). Habitual physical activity is a meaningful predictor of well-being in mid-life women: a longitudinal analysis. *Climacteric*, 11(4), 337-344.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J. & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, 134-143.
- Ng, W., Russell Kua, W. S. & Kang, S. H. (2019). The relative importance of personality, financial satisfaction, and autonomy for different subjective well-being facets. *The Journal of psychology*, 19,1-21.
- Nielsen, K. S., Gwozdz W. & De, Ridder D. (2019). Unraveling the relationship between trait self-control and subjective well-being: the mediating role of four self-control strategies. *Frontiers in Psychology*, 27,10, 706.
- Ozer, E. M. ve Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: a self-efficacy analysis. *Journal of personality and social psychology*, 58(3), 472-486
- Öner, Ç. ve Biçer, T. (2017). Yoga'nın Kadın Sporcularda Psikolojik Esenlik Düzeyine Etkisi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 48-59.

- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 325-345
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Özel, M. ve Kılıç, S. (2008), Avrupa birliği iklim politikaları ve karar almada oyun teorisi yaklaşımı, *Niğde Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*. 1(2), 49-69
- Özen, G., Timurkaan Akçınar, S., Güllü, M, Timurkaan, S. H., Meriç, F., Uğraş, S., ve Çelik Çoban, D. (2011). *Eğitsel Oyunlar Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Kitapları Yayınları.
- Özer, O. (2004). Oyun teorisi ve tarımda uygulanması, *Doktora Semineri, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara*
- Öztürk, A. ve Çetinkaya, R. S. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 145-166
- Öztürk, F., Efe, M. ve Koparan, Ş. (2007). 14-16 yaş grubu kızlarda hentbol çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 147-155.
- Öztürk, S. ve Yıldızbaş, Y. V. (2019). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)*,12(XXXVIII), 196-233.
- Özyürek, A. ve Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2157-2166.
- Özyürek, R. (2002). Lise öğrencileri için matematik yetkinlik beklentisi bilgilendirici kaynaklar ölçeğinin geliştirilmesi: ön çalışma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 502-531.

- Pajares, F. & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary educational psychology*, 20(4), 426-443.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 59(1), 25–39.
- Pastorelli, C., Caprara G. V., Burbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. & Bandura, A. (2001). The Structure of Children's Perceived Self-efficacy: A CrossNational Study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44–55.
- Pilutti, L. A., Lelli, D. A., Paulseth, J. E., Crome, M., Jiang, S., Rathbone, M. P. & Hicks, A. L. (2011). Effects of 12 weeks of supported treadmill training on functional ability and quality of life in progressive multiple sclerosis: a pilot study. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 92(1), 31-36.
- Ransford, H. E. & Palisi, B. J. (1996). Aerobic exercise, subjective health and psychological well-being within age and gender subgroups. *Social Science & Medicine*, 42(11), 1555-1559.
- Reisoğlu, S. ve Yazıcı, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordamada beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekânın rolü. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 1-904
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Pena, R. B., Valle, A., Piñeiro, I. & Menéndez, R. C. (2014). Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective

- and motivational variables in higher education. *European journal of education and psychology*, 7(2), 107-120.
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M. & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 81-104.
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., Grau, V., Lagos, F., López, X., López, V., Rodriguez, P. & Salinas, M. (2003). Beyond Nintendo: designan dassessment of educational video games for first and second gradestudents. *Computer&Education*, 40 (1), 71-94.
- Ross, S., Romer, N. & Horner, R. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behaviour interventions and supports. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 14(2), 118-128.
- Rusting, C. L. (1998). Personality, mood, and cognitive processing of emotional information: three conceptual frameworks. *Psychological bulletin*, 124(2), 165-196.
- Sağkal, A. S. ve Türnüklü, A. (2017). Barış eğitimi programının lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 69-85.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Scherbaum C. A., Cohen-Charash Y. & Kern M. J. (2006). Measuring general self efficacy: a comparison of three measures using item response. Theory. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1047-1063.
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J. & Montoya-Castilla, I. (2018). Development of Emotional Skills in Adolescents to Prevent Cyberbullying and Improve Subjective Well-Being. *Front Psychology*, 9,1-12.
- Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning-disabled children. *The Journal of Special Education*, 19(3), 307-317.

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schwarzer, C. E. & Sendor, M. (1999). Helping others helps oneself: Response shift effects in peer support. *Social Science and Medicine*, 48(11), 1563-1575.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shambaugh, R. W. (2008). *Teacher self-efficacy, collective teacher efficacy, automatic thoughts, states of mind, and stress in elementary school teachers*. (Doctorate thesis)
https://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1125&context=psychology_dissertations sayfasından erişilmiştir.
- Sheldon, K. M. & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 73–82.
- Sheu, H. B., Lent, R. W., Miller, M. J., Penn, L. T., Cusick, M. E. & Truong, N. N. (2018). Sources of self-efficacy and outcome expectations in science, technology, engineering, and mathematics domains: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 109, 118-136.
- Singer, D. G. & Singer, J. L. (1998). *Çocuklarda yaratıcılığın gelişimi*. (Nurdan Cihanşimul Çev.). İstanbul: Gendaş Yayınları.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 649-659.
- Stathi, A., Fox, K. R. & McKenna, J. (2002). Physical activity and dimensions of subjective well-being in older adults. *Journal of aging and physical activity*, 10(1), 76-92.

- Stewart, G., Seifert, T. A. & Rolheiser, C. (2015). Anxiety and Self-Efficacy's Relationship with Undergraduate Students' Perceptions of the Use of Metacognitive Writing Strategies. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 1-17
- Sullivan, K. R. & Mahalik, J. R. (2000). Increasing career self efficacy for women: Evaluating a group intervention. *Journal of Counseling & Development*, 78(1), 54-62.
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Kaya, S. ve Pala, H. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827-836.
- Şar, A. H. ve Işıklar, A. (2012). Examination of locus of control, subjective well-being and optimism as the predictors of sport confidence. *Nigde University Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 6 (1), 76-84.
- Taşpınar, B. (2010). Hatha yoga ve dirençli egzersizlerin erişkinlerde psiko-sosyal faktörlere etkilerinin karşılaştırılması (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Tekin, A., Tekin, G., Altay, B., Çalışır, M. ve Bayrakdaroğlu, S. (2015). Düzenli aerobik egzersiz programının üniversiteli obez kız öğrencilerin fiziksel, motorik ve psiko-sosyal parametrelerine etkisi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 19-29.
- Türkiye Taekwondo Federsyonu Müsabaka Kuralları Talimatı, 2007. <http://www.turkiyetaekwondofed.gov.tr/default.asp?SayfaID=4> sayfasından erişilmiştir.
- Tel, M. (2008). Bir spor dalı olarak taekwondo. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(4), 194-202.
- Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K. J., Segal, N. L. & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1031-1039.

- Tkach, C. & Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness?: Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of happiness studies*, 7(2), 183-225.
- Tomyn, A. J. & Cummins, R. A. (2011). The subjective wellbeing of high-school students: Validating the personal wellbeing index—school children. *Social Indicators Research*, 101(3), 405-418.
- Tong, Y. & Song, S. (2004). A study on general self-efficacy and subjective well-being of low SES-college students in a Chinese university. *College Student Journal*, 38(4), 637-643.
- Topal, M. ve Aydın, F. (2018). *Üniversite öğrencilerinin bilgisayarda oyun oynama alışkanlıkları ve bilgisayar oyun tercihlerinin incelenmesi: Sakarya Üniversitesi örneği*. ERPA 2018 International Congresses on Education Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul. <https://www.researchgate.net/publication/326829758> Üniversite Öğrencilerinin Bilgisayarda Oyun Oynama Alışkanlıkları ve Bilgisayar Oyun Tercihlerinin İncelenmesi Sakarya Üniversitesi Örneği sayfasından erişilmiştir.
- Toy, S. N. & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Turan, B., Karaoğlu, B., Kaynak, K. ve Pepe, O. (2016). Özel yetenek sınavlarına giren adayların genel öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-26.
- Tural, V. (2005). Malatyada bulunan ulusal seviyedeki taekwondo sporcuları ile bölgesel seviyedeki taekwondo sporcularının fiziksel ve fizyolojik özelliklerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <http://doczz.biz.tr/doc/176047/malatya-da-bulunan-ulusal-seviyedeki-taekwondo> sayfasından erişilmiştir.
- Tuzgöl-Dost, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.

- Tuzgöl-Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 132-143.
- Tuzgöl-Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 75-89.
- Tümkiye, S. (2011). Humour styles and socio-demographic variables as predictors of subjective well-being of Turkish university students. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 158-170.
- Türkdoğan, T. ve Duru, E. (2012). The role of basic needs fulfillment in prediction of subjective well-being among university students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2440-2446.
- Türkmen, M. (2012). Öznel iyi oluşun yapısı ve anababa tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi: bir model sınaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 41-73.
- Uçan, O. ve AYTEKİN, İ. (2013). Oyun Teorisi Çerçevesinde Ekonominin Dinamik Oyun Modellerine Uygulanması, *International Journal of Social Science*. 6(3), 747-757.
- Uğurel, I. ve MORALI, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 75-98.
- Uğurel, I. (2010). Usability of games in high school mathematics lessons (Ortaöğretim matematik derslerinde oyunların kullanılabilirliği), *Milli Eğitim*, 185, 328-352.
- Ünlü, H. (2009). Beden eğitimi öğretmen adaylarının temel psikolojik ihtiyaçları. *Sport Sciences*, 4(3), 210-217.
- Vaillant, G. E. (2003). Mental health. *American Journal of Psychiatry*, 160,1373-1384.
- Veenhoven, R. (1991), Is Happiness Relative? *Social Indicators Research*, 24, 1-34.

- Vergili, Ö. (2012). Sağlıklı sedanter kadınlarda kalistenik ve pilates egzersizlerinin sağlıkla ilişkili yaşam kalitesi üzerindeki etkileri, *KÜ Tıp Fak Dergisi*, 14 (3),14-20.
- Watkins, P. C., Grimm, D. L. & Kolts, R. (2004). Counting your blessings: Positive memories among grateful persons. *Current Psychology*, 23(1), 52-67.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Wheatley, D. & Buglass, S. L. (2019). Social network engagement and subjective wellbeing: a life course perspective. *The British Journal of Sociology*. 1-25. doi: <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12644>
- Windle, G. & Woods, R. T. (2004). Variations in subjective wellbeing: The mediating role of a psychological resource. *Ageing & Society*, 24(4), 583-602.
- Witter, R. A., Okun, M. A., Stock, W. A. & Haring, M. J. (1984). Education and subjective well-being: A meta-analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(2), 165-173.
- Wood, R. E. & Locke, E. A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 47(4), 1013-1024.
- Yang, Y. (2008). Social inequalities in happiness in the United States, 1972 to 2004: An age-period-cohort analysis. *American Sociological Review*, 73(2), 204-226.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yıldırım, İ. (1985). *Badminton*, Ankara: Badminton Federasyon Yayınları.

- Yuen, H. K. & Jenkins, G. R. (2019). Factors associated with changes in subjective well-being immediately after urban park visit. *International Journal Of Environmental Health Research*, 1-12. 10.1080/09603123.2019.1577368
- Yun, Y. H., Rhee, Y. E., Kang, E. & Sim, J. A. (2019). The satisfaction with life scale and the subjective well-being inventory in the general korean population: Psychometric properties and normative data. *Int J Environ Res Public Health*, 16(9),2-10.

EKLER

EK-1

Öznel İyi Oluş Ölçeği

Bu ölçekte kişiliğinizin ve yaşamınızın çeşitli yönlerine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri tek tek okuyarak, ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. İfade size “tamamen uygunsuz” cevap kağıdındaki (5) “çoğunlukla uygunsuz” (4) “orta derecede uygunsuz” (3) “biraz uygunsuz” (2) “hiç uygun değilse” (1) numaralı boşluğun altına (X) işareti koyunuz. Lütfen tüm ifadelere boş bırakmadan cevap veriniz.

	TAMAMEN UYGUN (5)	ÇOĞUNLUKLA UYGUN (4)	ORTA DERECEDE UYGUN (3)	BİRAZ UYGUN (2)	HİÇ UYGUN DEĞİL (1)
1. Geleceğe yönelik planlar yapmaktan hoşlanırım.					
2. Yaşamımda zevk alarak yaptığım etkinlik sayısı azdır.					
3. Genel olarak kendimi neşeli hissediyorum.					
4. Geriye dönüp baktığımda istediklerimin çoğunu elde edemediğimi görüyorum.					
5. Kişilik özelliklerimden genel olarak memnunum.					
6. İstedğim nitelikte ve sayıda arkadaşım olmamasına üzülüyorum.					
7. Günlük yaşamımdaki sorumluluklarımı başarıyla yerine getiririm.					
8. Ulaşmak istediğim ideallerim var.					
9. İlgi ve yeteneklerime uygun etkinliklerin yaşamımdaki yeri istediğim ölçüdedir.					
10. Küçük sorunları bile büyütürüm.					
11. Kendimi genel olarak canlı ve enerjik hissedirim.					
12. Yakın gelecekte yaşamımda güzel gelişmeler olacağına inanıyorum.					
13. Kişilerarası ilişkilerde sıklıkla hayal kırıklığı yaşıyorum.					
14. Yaşamıma beni ona bağlayacak anlamlar katmakta zorlanmam.					
15. Beni eğlendiren faaliyetlere yeterince katılamıyorum.					
16. Umutlarımın gerçekleşeceğine inanıyorum.					
17. Mümkün olsa geçmiş hayatımı değiştiririm.					
18. Ailemle olan ilişkilerimden memnunum.					
19. Genelde hüznü ve düşünceliyim.					
20. Yaşamımda yapmam gerekenleri düşünmek hoşuma gider.					
21. Kendimi yalnız hissediyorum.					
22. Amaçlarıma ulaşmak için çevremdeki olanakları etkili bir şekilde					

kullanabilirim.					
23. Genel olarak kendimi huzurlu hissediyorum.					
24. Başkalarının mutlu görüldüğü kadar mutlu olmayı isterdim.					
25. Sorunları yaşamın öğretici ve doğal bir parçası olarak görürüm.					
26. Çevremdeki insanların yaşamlarına imreniyorum.					
27. Amaçlarıma ulaşmak için yeterince kararlı davranabilirim.					
28. Yaşamımı genel olarak monoton ve sıkıcı buluyorum.					
29. Sosyal ilişkilerimdeki girişkenlik yanımdan hoşnutum.					
30. Kendime hedefler koymakta zorlanıyorum.					
31. İç dünyanın zaman geçtikçe zenginleştiğini hissediyorum.					
32. Tanıdığım insanların çoğundan daha fazla sıkıntım var.					
33. Yaşamın zorluklarıyla başetme gücüme güveniyorum.					
34. Sevilen ve güvenilen biri olduğumu hissediyorum.					
35. Geçmişte yaptığım hatalardan dolayı yoğun suçluluk duygusu yaşıyorum.					
36. Serbest zamanlarımda zevkle vakit geçirecek bir uğraşı bulurum.					
37. Yaşamım başarısızlıklarla dolu.					
38. Güçlükler karşısında çabuk pes ederim.					
39. Çevremde ihtiyaç duyduğumda destek alabileceğim insanlar var.					
40. Sıklıkla ümitsiz ve çökkün hissediyorum.					
41. Okumak ve çalışmak benim için zevkli uğraşılardır.					
42. İsteklerime ve değerlerime uygun bir hayat sürüyorum.					
43. Ailemle olan ilişkilerimde sorunlar yaşıyorum.					
44. Yaşama iyimser bir açıyla bakabilme yönümden memnunum.					
45. Arkadaşlarıma kendimi istediğim gibi ifade edemiyorum.					
46. Başkalarına yardım edebilme ve onlara destek olma becerimden hoşnutum.					

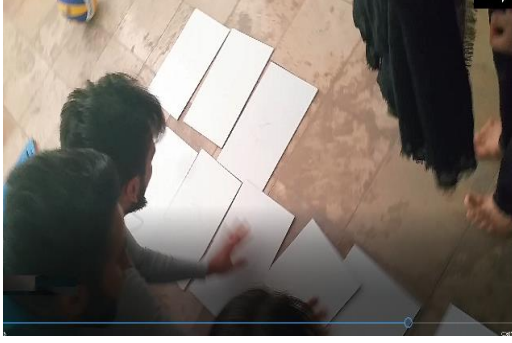
EK-2

Genel Öz Yeterlik Ölçeği

	Tamamen doğru (4)	Biraz doğru (3)	Orta düzeyde doğru (2)	Tamamen yanlış (1)
Yeterince çaba harcarsam, zor sorunları çözenin bir yolunu daima bulabilirim.				
Bana karşı çıkıldığında, istediğimi elde etmemi sağlayacak bir yol ve yöntem bulabilirim.				
Amaçlarıma bağlı kalmak ve bunları gerçekleştirmek benim için kolaydır.				
Beklenmedik olaylarla etkili bir biçimde başa çıkabileceğime inanıyorum.				
Yeteneklerim sayesinde beklenmedik durumlarla nasıl baş edebileceğimi biliyorum.				
Gerekli çabayı gösterirsem, birçok sorunu çözebilirim.				
Baş etme gücüme güvendiğim için zorluklarla karşılaştığımda soğukkanlılığımı koruyabilirim.				
Bir sorunla karşılaştığımda, genellikle birkaç çözüm yolu bulabilirim.				
Başım dertte olduğunda, genellikle bir çözüm düşünebilirim.				
Önüme çıkan zorluk ne olursa olsun, üstesinden gelebilirim.				

EK-3

Oyun Eğitimi Program Uygulamasından Alınan Resimler



Şekil 1. Puzzle tamamlama



Şekil 2. Pas at grup arkasına koş



Şekil 3. Çember treni



Şekil 4. Badminton uygulama



Şekil 5. Taekwondo uygulama

EK-4

Hareket Eğitimi Programı ve Oyun Uygulama Prosedürleri

1.Hafta Uygulaması (Badminton)

Uygulama Amacı: Badminton uygulamaları göz kas koordinasyonunu sağlanması, top ve raket ile hareket becerisinin (nesne kontrolü) gelişimini sağlamak.

Uygulama Süresi: 30 dakika oyun çalışmaları öncesinde uygulanacaktır.

Uygulama İçeriği: Temel vücut duruşu, sağa-sola-öne-geri adımlama ve koşma, top ve raket kontrolü sağlama çalışmaları, servis atışı.

Oyun Uygulaması

Amacı: Oyun uygulamalarının amacı bireyler arasında iş birliğinin sağlanması, hızlı algılama ve hareket becerisi geliştirmek, takım arkadaşları ile uyum ve iletişimin gelişmesi, ortak hareket algısının kazanılmasıdır.

Tekrar Sayısı ve Süresi: Toplam 5 istasyondan oluşmaktadır. Oyun çalışmasının tamamlanma süresi ortalama 10-15 dakika olarak tüm grup üyeleri tarafından tamamlanacak şekilde planlanmıştır. Oyun çalışmaları 2 kez tekrar edilecek ve toplam uygulama süresi 30 dakika olacaktır.

Uygulama İçeriği: Çalışma grup sayıları eşit olacak şekilde ayrılacaktır. Her grup için aynı şekilde hazırlanan 5 istasyon ile yarışma halinde uygulama çalışmaları yapılacaktır.

Uygulama Yönergesi: 5 istasyondan oluşacak her parkurda tüm grup üyeleri birlikte hareket ederek her parkurda aralarından belirledikleri kişilere farklı görevleri en başarılı şekilde yapacaklarına inandıkları bireyleri seçerek görev vereceklerdir.

Uygulama Parkuru:

İpte top taşıma oyunu (1. istasyon), çember treni oyunu (2. istasyon), puzzle tamamlama oyunu (3. istasyon), sırt üstü yatarak top taşıma oyunu (4. istasyon), yengeç koşar oyunu (5. istasyon).

2.Hafta Uygulaması (Badminton)

Uygulama Amacı: Badminton uygulamaları göz kas koordinasyonu, top ve raket ile hareket becerisinin (nesne kontrolü) gelişimi, havada tüy top takibi, havadan gelen topu raketin orta noktası ile buluşturma ve karşı tarafa tekrar gönderme becerilerinin gelişimini sağlamak.

Uygulama Süresi: 30 dakika oyun çalışmaları öncesinde uygulanacaktır.

Uygulama İçeriği: Forehand vuruş tekniklerinin öğretilerek eşlerin karşılıklı uygulaması.

Oyun Uygulaması

Amacı: Bu uygulamalar sırasında grup bireyleri arasında işbirliğinin sağlanması, hızlı algılama ve hareket becerisi geliştirmek, takım arkadaşları ile uyum ve iletişimin gelişmesi, ortak hareket algısının kazanılması amaçlanmaktadır.

Tekrar Sayısı ve Süresi: Toplam 5 istasyondan oluşmaktadır. Oyun çalışmasının tamamlanma süresi ortalama 10-15 dakika olarak tüm grup üyeleri tarafından tamamlanacak şekilde planlanmıştır. Oyun çalışmaları 2 kez tekrar edilecek ve toplam uygulama süresi 30 dakika olacaktır.

Uygulama İçeriği: Çalışma grup sayıları eşit grup olacak şekilde ayrılacaktır. Her grup için aynı şekilde hazırlanan 5 istasyon ile yarışma halinde uygulama çalışmaları yapılacaktır.

Uygulama Yönergesi: 5 istasyondan oluşacak her parkurda tüm grup üyeleri birlikte hareket ederek istasyonlar aralarından kendi belirleyecekleri kişilere; grubu yönlendirme, iletişimi sağlama, koordinasyonun sağlanması için görev vereceklerdir. Bu görevler her parkurda farklı kişilere verilecek ve 5 istasyon boyunca herkes 1 kez bu görevi yapacaktır. Bu sayede her katılımcıya eşit oranda kendi becerisini gösterme olanağı sağlanacaktır.

Uygulama Parkuru:

Formula 1 yarışı (1. istasyon), elde yerde sürüyerek top taşıma (2. istasyon), farklı boyutlardaki çemberlerin içinden geçme (3. istasyon), elde adam taşıma (4. istasyon), çemberden top geçirme (5. istasyon).

3.Hafta Uygulaması (Badminton)

Uygulama Amacı: Badminton uygulamaların hızlı etkili şekilde uygulanması, göz kas koordinasyonunu gelişmesi, top ve raket ile hareket becerisinin hızlanması, ayak çalışmalarının gelişmesi, havada tüy top gelişine göre uygun pozisyon alma becerilerini-kazandırmak.

Uygulama Süresi: 30 dakika oyun çalışmaları öncesinde uygulanacaktır.

Uygulama İçeriği: Backhand vuruş tekniklerinin öğretilerek, servis atışlarının geliştirilmesi ve eşlerin karşılıklı uygulaması.

Oyun Uygulaması

Amacı: Bu uygulamalar sırasında grup bireyleri arasında iş birliğinin sağlanması, hızlı algılama ve hareket becerisi geliştirmek, takım arkadaşları ile uyum ve iletişimin gelişmesi, ortak hareket algısının kazanılması amaçlanmaktadır.

Tekrar Sayısı ve Süresi: Toplam 5 istasyondan oluşmaktadır. Oyun çalışmasının tamamlanma süresi ortalama 10-15 dakika olarak tüm grup üyeleri tarafından tamamlanacak şekilde planlanmıştır. Oyun çalışmaları 2 kez tekrar edilecek ve toplam uygulama süresi 30 dakika olacaktır.

Uygulama İçeriği: Çalışma grup sayıları eşit grup olacak şekilde ayrılacaktır. Her grup için aynı şekilde hazırlanan 5 istasyon ile yarışma halinde uygulama çalışmaları yapılacaktır.

Uygulama Yönergesi: 5 istasyondan oluşacak her parkurda tüm grup üyeleri birlikte hareket ederek istasyonlar aralarından kendi belirleyecekleri kişilere; grubu yönlendirme, iletişimi sağlama, koordinasyonun sağlanması için görev vereceklerdir. Bu görevler her parkurda farklı kişilere verilecektir.

Uygulama Parkuru:

Minderde yuvarlanarak çadır kurma (1. istasyon), dönen top oyunu (2. istasyon), farklı boyutlarda çember içinden geçme (3. istasyon), basketbol topu ile göğüs pası ver çömel (4. istasyon), topla huni devirme (5. istasyon).

4.Hafta Uygulaması (Badminton)

Uygulama Amacı: Badminton uygulamalarında düşünsel süreçlerin azalarak hareketlerin otomatik olarak yapılma becerisinin kazandırılması, doğru hızlı pozisyon alıp en uygun vuruş tekniği ile top karşılama ve eşli uygulamalarda bu becerilerin sergilenmesi.

Uygulama Süresi: 30 dakika oyun çalışmaları öncesinde uygulanacaktır.

Uygulama İçeriği: Forehand, backhand servislerinin eşli şekilde karşılıklı uygulanması.

Oyun Uygulaması

Amacı: Bu uygulamalar sırasında grup bireyleri arasında iş birliğinin sağlanması, hızlı algılama ve hareket becerisi geliştirmek, takım arkadaşları ile uyum ve iletişimin gelişmesi, ortak hareket algısının kazanılması amaçlanmaktadır.

Tekrar Sayısı ve Süresi: Toplam 5 istasyondan oluşmaktadır. Oyun çalışmasının tamamlanma süresi ortalama 10-15 dakika olarak tüm grup üyeleri tarafından tamamlanacak şekilde planlanmıştır. Oyun çalışmaları 2 kez tekrar edilecek ve toplam uygulama süresi 30 dakika olacaktır.

Uygulama İçeriği: Çalışma grup sayıları eşit grup olacak şekilde ayrılacaktır. Her grup için aynı şekilde hazırlanan 5 istasyon ile yarışma halinde uygulama çalışmaları yapılacaktır.

Uygulama Yönergesi: 5 istasyondan oluşacak her parkurda tüm grup üyeleri birlikte hareket ederek istasyonlar aralarından kendi belirleyecekleri kişilere; grubu yönlendirme, iletişimi sağlama, koordinasyonun sağlanması için görev vereceklerdir. Her katılımcıya eşit oranda kendi becerisini gösterme olanağı sağlanacaktır. 5 istasyondan oluşacak parkurlarda tüm grup üyeleri birlikte hareket edecektir.

Uygulama Parkuru:

Cimnastik sopası ile dairesel yer değiştirme (1. istasyon), slalom çubukları ile kayak ve top taşıma (2. istasyon), hentbol topu ile 10 pas (3. istasyon), 5'li sos oyunu (4. istasyon), kırmızı-beyaz kovalama (5. istasyon).

5. Hafta Uygulaması (Taekwondo)

Amacı: Taekwondo tekniklerinin öğretilmesi, denge ve destek ayaklarının kullanılması, tek ayak ile duruş yaparken diğer ayak ile vücudun dengesinin sağlanması, kuvvet kazanımı ve motor beceri gelişiminin sağlanması.

Uygulama Süresi: Oyun çalışmasından önce 30 dakika uygulama yapılacaktır.

Uygulama İçeriği: Taekwondo uygulamalarında elik tutma vuruş yapma prosedürlerinin öğretilmesi (steps öğretimi ve arka ayak palding çalışmaları), öğretilen teknikler karşılıklı olarak uygulanacaktır.

Oyun Uygulaması

Amacı: Bu uygulamalar sırasında grup bireyleri arasında iş birliğinin sağlanması, hızlı algılama ve hareket becerisi geliştirmek, takım arkadaşları ile uyum ve iletişimin gelişmesi, ortak hareket algısının kazanılması amaçlanmaktadır.

Tekrar Sayısı ve Süresi: Toplam 5 istasyondan oluşmaktadır. Oyun çalışmasının tamamlanma süresi ortalama 10-15 dakika olarak tüm grup üyeleri tarafından tamamlanacak şekilde planlanmıştır. Oyun çalışmaları 2 kez tekrar edilecek ve toplam uygulama süresi 30 dakika olacaktır.

Uygulama İçeriği: Çalışma grup sayıları eşit grup olacak şekilde ayrılacaktır. Her grup için aynı şekilde hazırlanan 5 istasyon ile yarışma halinde uygulama çalışmaları yapılacaktır.

Uygulama Yönergesi: 5 istasyondan oluşacak her parkurda tüm grup üyeleri birlikte hareket ederek istasyonlar aralarından kendi belirleyecekleri kişilere; grubu yönlendirme, iletişimi sağlama, koordinasyonun sağlanması için görev vereceklerdir. Bu görevler her parkurda farklı kişilere verilecek ve her katılımcıya eşit oranda kendi becerisini gösterme olanağı sağlanacaktır.

Uygulama Parkuru:

Karşılıklı sopa değiştirme (1. istasyon), slalom çubukları ile kayak (2. istasyon), hentbol topu ile 10 pas (3. istasyon), 5'li sos oyunu (4. istasyon), kırmızı- beyaz kovalama (5. istasyon).

6.Hafta Uygulaması (Taekwondo)

Amacı: Taekwondo tekniklerinin öğretilmesi, denge ve destek ayaklarının kullanılması, tek ayak ile duruş yaparken diğer ayak ile vücudun dengesinin sağlanması, kuvvet kazanımı ve motor beceri gelişiminin sağlanması.

Uygulama Süresi: Oyun çalışmasından önce 30 dakika uygulama yapılacaktır.

Taekwondo Uygulaması İçeriği: Taekwondo uygulamalarında elik tutma vuruş yapma (arka ayak palding, adım alarak palding, kayarak palding, dönerek palging), öğretilen tekniklerinin karşılıklı olarak ellikler üzerinde uygulanması.

Oyun Uygulaması

Amacı: Bu uygulamalar sırasında grup bireyleri arasında iş birliğinin sağlanması, hızlı algılama ve hareket becerisi geliştirmek, takım arkadaşları ile uyum ve iletişimin gelişmesi, ortak hareket algısının kazanılması amaçlanmaktadır.

Tekrar Sayısı ve Süresi: Toplam 5 istasyondan oluşmaktadır. Oyun çalışmasının tamamlanma süresi ortalama 10-15 dakika olarak tüm grup üyeleri tarafından tamamlanacak şekilde planlanmıştır. Oyun çalışmaları 2 kez tekrar edilecek ve toplam uygulama süresi 30 dakika olacaktır.

Uygulama İçeriği: Çalışma grup sayıları eşit grup olacak şekilde ayrılacaktır. Her grup için aynı şekilde hazırlanan 5 istasyon ile yarışma halinde uygulama çalışmaları yapılacaktır.

Uygulama Yönergesi: 5 istasyondan oluşacak her parkurda tüm grup üyeleri birlikte hareket ederek istasyonlar aralarından kendi belirleyecekleri kişilere; grubu yönlendirme, iletişimi sağlama, koordinasyonun sağlanması için görev vereceklerdir.

Uygulama Parkuru:

Hentbol topu ile 10 pas (1. istasyon), 5'li sos (2. istasyon), kırmızı-beyaz kovalama (3. istasyon), çember treni (4. istasyon), çemberden top geçirme (5. istasyon).

7.Hafta Uygulaması (Taekwondo)

Amacı: Taekwondo tekniklerinde sürat, kuvvet ve koordinasyon gelişimini sağlamak.

Uygulama Süresi: Oyunçalışmasından önce 30 dakika uygulama yapılacaktır.

Taekwondo Uygulaması İçeriği: Taekwondo uygulamalarında elik tutma vuruş yapma (palding ve çeşitleri, up choligi teknik çalışmaları), öğretilen tekniklerinin karşılıklı uygulanması.

Oyun Uygulaması

Amacı: Bu uygulamalar sırasında grup bireyleri arasında iş birliğinin sağlanması, hızlı algılama ve hareket becerisi geliştirmek, takım arkadaşları ile uyum ve iletişimin gelişmesi, ortak hareket algısının kazanılması amaçlanmaktadır.

Tekrar Sayısı ve Süresi: Toplam 5 istasyondan oluşmaktadır. Oyun çalışmasının tamamlanma süresi ortalama 10-15 dakika olarak tüm grup üyeleri tarafından tamamlanacak şekilde planlanmıştır. Oyun çalışmaları 2 kez tekrar edilecek ve toplam uygulama süresi 30 dakika olacaktır.

Uygulama İçeriği: Çalışma grup sayıları eşit grup olacak şekilde ayrılacaktır. Her grup için aynı şekilde hazırlanan 5 istasyon ile yarışma halinde uygulama çalışmaları yapılacaktır.

Uygulama Yönergesi: 5 istasyondan oluşacak her parkurda tüm grup üyeleri birlikte hareket ederek istasyonlar aralarından kendi belirleyecekleri kişilere grubu yönlendirme, iletişimi sağlama, koordinasyonun sağlanması için görev vereceklerdir.

Uygulama Parkuru:

Havada eşli yer değişerek top yakalama (1. istasyon), cephe pozisyonunda aradan top yuvarlama (2. istasyon), slalom geç top yuvarla (3. istasyon), pas at grup arkasına koş (4. istasyon), hentbol topu ile 10 pas (5. istasyon).

8.Hafta Uygulaması (Taekwondo)

Amacı: Taekwondo tekniklerinde sürat, kuvvet ve koordinasyon gelişimini sağlamak.

Uygulama Süresi: Oyun çalışmasından önce 30 dakika uygulama yapılacaktır.

Taekwondo Uygulaması İçeriği: Taekwondo uygulamalarında elik tutma vuruş yapma (palding ve çeşitleri, ap chagi, yeop chagi tekniklerinin kombinasyon ile uygulanması), öğretilen tekniklerinin partnerin tutacağı ellikler üzerinde uygulanması.

Oyun Uygulaması

Amacı: Bu uygulamalar sırasında grup bireyleri arasında iş birliğinin sağlanması, hızlı algılama ve hareket becerisi geliştirmek, takım arkadaşları ile uyum ve iletişimin gelişmesi, ortak hareket algısının kazanılması amaçlanmaktadır.

Tekrar Sayısı ve Süresi: Toplam 5 istasyondan oluşmaktadır. Oyun çalışmasının tamamlanma süresi ortalama 10-15 dakika olarak tüm grup üyeleri tarafından tamamlanacak şekilde planlanmıştır. Oyun çalışmaları 2 kez tekrar edilecek ve toplam uygulama süresi 30 dakika olacaktır.

Uygulama İçeriği: Çalışma grup sayıları eşit grup olacak şekilde ayrılacaktır. Her grup için aynı şekilde hazırlanan 5 istasyon ile yarışma halinde uygulama çalışmaları yapılacaktır.

Uygulama Yönergesi: 8 istasyondan oluşacak her parkurda tüm grup üyeleri birlikte hareket ederek istasyonlar aralarından kendi belirleyecekleri kişilere; grubu yönlendirme, iletişimi sağlama, koordinasyonun sağlanması için görev vereceklerdir. Bu görevler her parkurda ortak karar alınarak seçilen farklı kişilere verilecektir. 2 set şeklinde oynanacak oyunlarda aynı istasyonda aynı kişiler tarafından bir önceki görev tekrar alınmayacak şekilde planlama yapılacaktır.

Uygulama Parkuru:

Havada eşli yer değişerek top yakalama (1. istasyon), çember içinden ileri sıçrama (2. istasyon), cephe pozisyonunda aradan top yuvarlama (3. istasyon), slalom geç basket at (4. istasyon), karşılıklı göğüs pas ver yana kay (5. istasyon).

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: İlknur ÖZDEMİR

Doğum Yeri ve Tarihi: Ankara, 1987

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
Antrenörlük Eğitimi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Pamukkale Üniversitesi, Öğretim Görevlisi

İletişim

E-posta adresi: nurozdemir@pau.edu.tr

