

T.C.

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SUNA GÖGEBAKAN

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE
YÖNELİK KAYGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Mehmet Akif HAŞILOĞLU

AĞRI-2020



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



TEZ ONAY FORMU

ORTAOKUL 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE YÖNELİK KAYGILARININ İNCELENMESİ

Doç. Dr. Mehmet Akif HAŞILOĞLU danışmanlığında, Suna GÖGEBAKAN tarafından hazırlanan bu çalışma, 23/07/2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak **oybirliği / oy çokluğu (.../...) ile kabul edilmiştir.**

Başkan : Prof. Dr. Hasan GENÇ

İmza :

Üye : Doç. Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY

İmza :

Üye : Doç. Dr. Mehmet Akif HAŞILOĞLU

İmza :

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu .../.../2020 tarih ve / nolu kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. İbrahim HAN
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaklardan yapılan bildiriş, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak olarak kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE YÖNELİK KAYGILARININ İNCELENMESİ

Suna GÖGEBAKAN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Öğrencilerin fene yönelik kaygıları çevre, okul veya aileden kaynaklanabilir. Bu kapsamda ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerinin incelendiği çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılı Ankara ve Ağrı ilinde yer alan resmi, özel ve köy okullarında öğrenim gören 335 ortaokul 8. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilere ilişkin Bağımsız t-test ile Tek Yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır. Araştırma betimsel araştırma modelinin alt dalı olan tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fen Bilimleri Dersi Kaygı ölçeği kullanılmıştır. Tek boyuttan oluşan ölçeğin fonksiyonu genel olarak öğrencilerin fen bilimleri dersi kaygı düzeylerini ölçmektir. Araştırma sonucunda ortalaması düşük öğrencilerin yüksek olanlara göre fen bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilere aile içerisinde ders çalışmasında yardımcı olan kişinin eğitim durumu bazında fen bilimleri dersine olan kaygı düzeylerinin farklılaştığı ve aile içerisinde ders çalışmasında yardımcı olan kişinin eğitim durumu düşük olan öğrencilerin fen bilimleri dersine kaygı düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Farklılık olarak son bulgu resmi ve köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerinin özel okullarda okuyan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğudur.

2020, 69 Sayfa

Anahtar kelimeler: Kaygı, fen kaygısı, fen bilimleri

ABSTRACT

RESEARCH ON ANXIETY OF SECONDARY SCHOOL 8TH GRADE STUDENTS ON SCIENCE

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Akif HAŞILOĞLU

Suna GÖGEBAKAN

Ağrı İbrahim Çeçen University Institute of Science

Students' concerns about science may be caused by the environment, school or family. . In this context, the study examining the anxiety levels of middle school 8th grade students for science class was conducted with 335 middle school 8th grade students studying in public and private schools in Ankara and Ağrı in the 2019-2020 academic year.

Independent t-test and One Way ANOVA tests were used for the data obtained in the research. The research was carried out by scanning method, which is the sub-branch of descriptive research model. In the research, Science Anxiety Scale was used as a data collection tool. The function of the scale, which consists of one dimension, is to measure students' anxiety levels in general. As a result of the research, it was observed that the students with low average anxiety levels were higher than those who had high average. In addition, it was determined that the anxiety levels of the students who help the students to study in the family differ, and the anxiety levels of the students who have low educational status of the person who helps in the study in the family are different. As a difference, the last finding is that the anxiety levels of the students studying in public and village schools are higher than those studying in private schools.

2020,69 Pages

Keywords: Anxiety, science anxiety, science

TEŞEKKÜR

Sadece Teşekkürün yetmeyeceği ayrıca bir ömür minnettar olacaklarımın ilki;

Yüksek lisan eğitimim boyunca bana her zaman yardımcı olan, yol gösteren engin tecrübe ve bilgilerinden faydalandığım çok değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Mehmet Akif HAŞLIOĞLU'na

Tezimde kullanmış olduğum anketimi Ağrı'da da yapmama yardımcı olan Sayın Yalçın Hatunoğlu'na, ve Türk Eğitim Sen Ağrı Şube Başkanı Erhan KILIÇ'a,

Tezimi inceleyerek ve savunmama katılarak bana destek olan Doç.Dr Nilüfer Okur AKÇAY ve Prof.Dr. Hasan GENÇ hocalarıma ,

3 yıldır emek verdiğim iş yerim olan Kızılay Çözüm Eğitim Kurumlarının Müdürü İbrahim BİROĞUL 'a bana duyduğu güven ve tezimi yetiştirebilmem için sağladığı tüm kolaylıklar için,

Ve her zaman benim yanımda olan beni maddi manevi destekleyen annem Emine GÖGEBAKAN ve babam Mehmet GÖGEBAKAN'a

Saygı , Sevgi ve Minnetle...

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	vii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Çalışmanın Amacı	2
1.2. Çalışmanın Önemi	2
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problemler	4
1.5. Sayıtlılar.....	4
1.6. Sınırlılıklar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	6
TEORİK ÇERÇEVE	6
2.KAYGI	6
2.1. Kaygı Kavramı	6
2.2. Kaygının Özellikleri	7
2.3. Kaygı Türleri	7
2.3.1. Normal ve Patolojik Kaygı	7
2.3.2. Durumluk ve Sürekli Kaygı.....	9
2.4. Kaygı İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	11
2.5. Kaygıya Neden Olan Unsurlar	13
2.6. Kaygı Nedenleri.....	16
2.6.1. Desteğin Çekilmesi.....	16
2.6.2. Olumsuz Sonucu Beklemek.....	16
2.6.3. İç Çelişki.....	17
2.6.4. Belirsizlik.....	17
2.7. Kaygının Belirtileri.....	18
2.7.1. Bilişsel Belirtiler.....	18
2.7.2. Duygusal Belirtiler.....	19
2.7.3. Fizyolojik Belirtiler	19
2.7.4. Davranışsal Belirtiler.....	20
2.8. Kaygının Düzeyleri.....	21
2.9. Kaygı İle Başa Çıkma.....	22
2.10. Kaygının Performans ve Başarıya Etkisi	23
2.11. Kaygının Kişi Üzerine Etkileri	24
2.12. Kaygının Tedavi Yöntemleri	24
2.13. Sınav Kaygısı.....	25
2.14. Kaygı ve Öğrenme İlişkisi	27

2.15. Fen Öğretiminde Kaygı	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	32
YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Yöntemi	32
3.2. Evren ve Örneklem	32
3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı	33
3.4. Verilerin Analizi	34
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	36
BULGULAR VE YORUMLAR	36
4.1. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygıları Cinsiyetine Göre Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine Yönelik Bulgular	36
4.2. Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygıları öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir ?	37
4.3 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygıları Okul Türüne Göre Farklılık Göstermekte Midir? Alt Problemine Yönelik.....	39
4.4 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygıları Ailede Ders Çalışmasına Yardımcı Olacak Kişinin Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte Midir?	38
4.5 Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygıları son dönem fen bilgisi notuna göre farklılık göstermekte midir?.....	39
TARTIŞMA VE SONUÇ	40
ÖNERİLER	44
KAYNAKLAR	45
ÖZGEÇMİŞ	56

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı	33
Tablo 2. Fen Bilimleri Dersi Kaygı Ölçeği Puanının Dağılımı	34
Tablo 3. Ölçek Normallik Dağılımı.....	34
Tablo 4. FBKÖ Sorularına Verilen Yanıtların Dağılımı	36
Tablo 5. Öğrencinin Cinsiyetine Göre Fen Bilimleri Dersi Toplam Kaygı Puanının Değerlendirilmesi.....	37
Tablo 6. Okul Türüne Göre Fen Bilimleri Dersi Toplam Kaygı Puanının Değerlendirilmesi.....	38
Tablo 7. Öğretmenin Cinsiyetine Göre Fen Bilimleri Dersi Toplam Kaygı Puanının Değerlendirilmesi.....	37
Tablo 8. Ailede Ders Çalışmasına Yardımcı Olan Bireyin Eğitim Durumuna Göre Fen Bilimleri Dersi Toplam Kaygı Puanının Değerlendirilmesi	38
Tablo 9. Fen Bilgisi Dersi Notlarına Göre Fen Bilimleri Dersi Toplam Kaygı Puanının Değerlendirilmesi.....	39

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çağımızda, bilim ve teknolojik gelişmeler çok hızlıdır ve fen bilimleri ile paralel ilerlemektedir. Bu gelişmelerin insanların yaşamını doğrudan etkilediği göz önünde bulundurulursa fen bilimleri eğitiminin ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılabacaktır. Çünkü üretebilen, araştırmacı kimliğe sahip, karar verebilen, problem çözme ve analiz yeteneği olan bireyler fen eğitimi ile yetişmektedir. Bunun yanı sıra fen bilimleri eğitime önem verilmediği takdirde, bireyler tabii olaylar karşısında mantıklı ve bilimsel açıklamalar yapamaz, araştırma yapmayı başaramaz, problem çözme yetilerini kullanamazlar (Kavak ve Köseoğlu 2001). Tüm bu sebeplerden dolayı, geleceğe yön verecek olan bugünkü öğrencilerin fen bilimleri başarısına etki eden faktörleri ortaya çıkarmak eğitimciler için büyük önem arz etmektedir.

Fen kaygısı kavramını tanımlamak ve anlayabilmek için Loyola Üniversitesi'nde ilk fen kaygısı kliniği kurulmuştur (Mallow 1986). Bireylerde oluşan fen kaygısını azaltmak için kurulan bu klinik, fen bilimleri derslerinde öğrencilerin göstermiş oldukları performanslar ile diğer değişkenler arasındaki ilişkileri konu alan birçok araştırmadan daha önce kurulmuştur. Yaptıkları araştırmalarda fen kaygısı tanımını farklı yönlerden ele alan araştırmacılar farklı tanımlamalar yapmışlardır. Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda bu durumu farklı yönlerden ele almış ve fen kaygısı kavramına yönelik çeşitli tanımlar yapmışlardır. Örneğin, Mallow (1986) fen kavramlarından, bilim adamlarından ve fen dersi ile ilgili uygulamalardan korkma ve tiksime şeklinde fen kaygısını tanımlarken, Seligman ve arkadaşları (2001) ise bu kaygıyı günlük yaşamın farklı dönemlerinde bilimsel araçların kullanımına engel olan stres ve gerilim olarak ifade etmişlerdir. Oludipe ve Awokoy (2010) ise fen kaygısını, bilimsel araştırmaları da içeren durumlara tepki verilmesinde hissedilen olumsuz bir durum şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu gibi olumsuz durumlar da vücutta terleme, nefes alma zorluğu, mide kasılması, dikkat eksikliği, korku ve sıkıntı şeklinde kendini göstermektedir.

Mallow ve Greenburg (1982) fen kaygısının zor anlaşılan ve fazla ele alınmayan bir kavram olduğunu, fen korkusu olarak da söylenebileceği ve öğrencilerin fen bilimleri dersini öğrenmesine engel olan bir kavram şeklinde tanımlamışlardır. Bunun yanında fen kaygısının, öğrencilerin fen bilimleri ile ilgili herhangi bir kursa kayıt yapmada endişe duymasına neden olduğu ve bunun sonucunda fen bilimlerini içeren birçok alanı tanımamasına ve bu alanlarda başarılı olup ilerlemesine engel olduğu ifade edilmiştir (Akt. Kağıtçı 2014).

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygılarının cinsiyet, öğretmen cinsiyeti, okul türü, ailede ders çalışmasına yardımcı olan kişi ve fen bilgisi notlarına göre belirlenmesi ve incelenmesidir.

1.2. Çalışmanın Önemi

Fen bilimleri, doğayı ve doğa olaylarını sisteme dayalı bir şekilde gözlemlene ve inceleme çabası içindedir. Doğa gerçeklerini araştırıp açıklamaya çalışırken, gözlemlenemeyen olaylar hakkında da mevcut veriler çerçevesinde tahminde bulunur.

İnsanın doğanın bir parçası olduğu gerçeğinden hareketle, fen bilimine de yatkın olduğu çıkarımı yapılabilir. Söz konusu yatkınlık öğrenim sürecinde öğrencilere kaygı yaşatabilmektedir ki öğrencilerin en çok kaygı duyduğu derslerden biri de fen bilimleri olduğunu söylemek mümkündür. Okullarda kullanılan öğretim yöntemlerinin, tek düze, ilgiyi çekmeyen, yaratıcılıktan uzak olması, öğrencilerin de fen bilimleri dersine sıkıcı ve zor gözüyle bakmalarına neden olmaktadır. Oysa değişen ve dönüşen dünya düzeninde, ülkemizin nitelikli işgücüne olan ihtiyacı artmaktadır. Bu da ancak, okullarda verimli ve etkili bir fen eğitiminin verilmesi ile mümkün olabilir (Kaptan ve Korkmaz 2001).

Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı düzeyinin akademik olarak ilk kez tanımlanması Loyala Üniversitesi'nde yürütülen çalışma ile olmuştur. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerini azaltabilmek adına Fen Bilimleri Kaygı Kliniği kurulmuştur (Kağıtçı 2014). Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı düzeyinin tespitini ve tanımını yapan çalışmalar incelendiğinde fen

bilimleri kaygısına ait çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Mallow (1986)'ya göre Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı, Fen Bilimleri dersinin temel kavramlarından, bilim dünyasındaki gelişmelerden ve bilim insanlarından, kısaca fen bilimlerine ait her şeyden tikslenme durumudur. Seligman ve arkadaşları (2001)'e göre kaygının, günlük hayat ve akademik çerçevede bilimsel süreç becerilerinin kullanılmasını engelleyen bir duygu olduğu görülmektedir. Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı, öğrencilerin kendilerine duydukları saygı duygusuna zarar veren ve Fen Bilimleri dersinde olumsuz tutumların oluşmasına zemin hazırlayan karmaşık duygu durumudur (Oludipe ve Awokoy, 2010). Fen Bilimleri dersine yönelik kaygının bu derse yönelik korkunun çekirdeğini oluşturduğunu söylemek mümkündür (Mallow ve Greenburg, 1982). Böylece öğrenciler, Fen Bilimleri dersinde başarısız olmakta ve bu dersten soğumaktadırlar (Raymond 2003). Mallow ve Greenburg (1983)'e göre; Fen Bilimleri dersine yönelik kaygının temelinde okul, öğretmen davranışları veya ailesel sebepler olabilmektedir. Bu bağlamda çevresel faktörlerin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı düzeyi üzerinde bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Aile büyüklerinin Fen Bilimleri alanında çalışıyor olması veya bu alanda başarılı bir geçmişe sahip olması çocuklarının bu derste hissettikleri baskı düzeyini arttırmaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin Fen Bilimleri sınavlarından kalacaklarını düşünmeleri veya fen problemlerini çözemeyeceklerini düşünmeleri de Fen Bilimleri kaygısına neden olmaktadır. Ayrıca, kadın öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde erkek öğrencilere göre daha başarısız olmalarının beklenmesinin de derse yönelik kaygıyı artırıcı bir dinamik olduğu ifade edilmektedir (Mallow ve Greenburg, 1983). Belirtilen çalışmalar öğrencilerin fen eğitiminde kaygının etkisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda çalışmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygılarının tespit edilmesi, fen bilimleri dersine yönelik kaygılarına etkili olan faktörlerin tespit edilmesi ve bu kaygıları ortadan kaldırmak için öneriler ortaya konması adına önemlidir (Akgün 2004).

Araştırmanın diğer bir önemi ise 4+4+4 sistemi ile okula ilk başlayan öğrencilerin araştırma yapıldığı yıl 8.sınıfa geçmiş olmaları 5 yaşındaki öğrenci ile 7 yaşındaki öğrenci aynı anda aynı sınıfta eğitime başlamıştır. Onlarda oluşan fen kaygısı kavramı incelenmiştir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problemi fen öğretiminde ortaokul düzeyindeki öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerini ölçmek ve bu kaygı düzeylerine etki eden kişisel faktörleri inceleyerek kaygı düzeylerinin ne şekilde azaltılabileceğini ortaya koymaktır. Bu konunun seçimi özellikle fen bilimleri dersinin öğretimi noktasında ortaokul düzeyinde herhangi bir çalışmanın yapılmamış olmasıdır.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi, “Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygıları düzeyleri ne düzeydedir?” şeklinde belirtilebilir.

1.4. Alt Problemler

Araştırmada sınanacak olan alt problemler aşağıda belirtilmektedir.

- Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygıları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
- Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygıları öğretmenin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
- Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygıları ailede ders çalışmasına yardımcı olacak kişinin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygıları son dönem fen bilgisi notuna göre farklılık göstermekte midir?

1.5. Sayıtlar

Araştırmada, veri toplama aracının araştırmanın amacını karşıladığı, örnekleme yer alan bireylerin veri toplama araçlarına doğru ve samimi görüş bildirdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, evren-örnekleme belirtilen iki şehirde (Ankara ilinde merkez okullarda ve Ağrı ilinde köy okullarında) yer alan katılımcıların, kullanılan veri

toplama aracında yer alan ifadeler, bu ifadelere örnekleme yer alan bireylerin görüşleri ve problem ile alt problemlere yönelik gerçekleştirilen analizlerle sınırlıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

TEORİK ÇERÇEVE

2. KAYGI

2.1. Kaygı Kavramı

Sözlük anlamı itibariyle endişe, korku anlamına gelen kaygı, kişide yarattığı huzursuzluk ve endişe duygusu ile yaşantısını olumsuz yönde etkilemektedir. Kaygı tarih boyunca, sadece psikolojinin ilgi alanı değil aynı zamanda felsefenin de üzerinde düşündüğü bir kavram olmuştur (Geçtan 2005).

En temel anlamı ile kişinin herhangi bir tehdit unsuruna veya korku verici bir duruma karşı göstermiş olduğu ruhsal ve bedensel bir tepki olan kaygı, kavramsal olarak ilk defa Freud tarafından tanımlanmıştır. Önceleri sadece biyolojide söz edilen kaygı, Freud ile birlikte psikoloji biliminin de uğraşı haline gelmiştir. Freud kaygıyı egonun bir işlevi olarak tanımlamış, Psikanalizde önemli bir inceleme konusu olarak yerini almış ve insanın karşı karşıya kaldığı psikolojik bir durum olmaktan öte incelemelerle, kavramın içeriği genişletilmiştir (Manav 2011).

Kaygı tanımı itibariyle farklı kavramlara çağrışım yapmaktadır. Bunlardan kaygı ile en çok karıştırılan duygu korkudur. Her ne kadar korku ve kaygı, kalp atışının yükselmesi, nefes dengesinin bozulması, kaslarda oluşan gerilme gibi birbirine çok benzer fizyolojik sonuçlar doğursa da, korku ile kaygı birbirinden uyarıcıların kaynağı, süresi ve şiddeti gibi unsurlarla birbirinden ayrılmaktadır. Korku, geçici olarak yaşanan belirli bir uyarıcıya verilen duygusal bir cevaptır. Uyarıcı ortadan kaybolduktan sonra korku azalma eğilimindedir (Öztürk 2014). Oysa kaygı da gerçek bir tehdit unsuru olmaksızın, kişinin düşünceleri ile yarattığı öznel bir duygudur. Korku ile kaygı arasında belirgin üç temel fark vardır. Korkunun kaynağı belli iken kaygının ki belirsizdir. Korkunun duygusal şiddeti kaygıdan daha fazla olmasına karşın, korku bu duyguyu yaratan uyarıcı ortadan kalktıktan sonra azalır, kısa sürelidir. Oysa kaygı, nedeni belirsiz olması sebebiyle, süresi de belirsizdir. Korkudan daha uzun sürer (Özer 2012).

2.2. Kaygının Özellikleri

Kaygının özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Martens 1992);

- Otonom sinir sisteminin ne olduğu bilinmeyen bir tehdide tepki olarak harekete geçmesi ile bireyin kendini gergin ve endişeli hissetmesidir.
- Benliğin bilinci ile kavranan ve algılanan bir durumdur.
- Bilinmeyi ve belirsizlikleri bulma çabası; herhangi bir tehlikeye karşı hissedilen gerilim ve huzursuzluktur.
- Tehditlere karşı koruyucu ve uyarıcı olup genellikle tehlike habercisidir.
- Bireylerde iç sıkıntısına neden olmaktadır.
- Bireyin düşünce ve algısını etkilemektedir.
- Her insanın yaşayabildiği evrensel bir olgudur.

2.3. Kaygı Türleri

Yirminci yüzyıl anksiyete çağı olarak adlandırılmıştır (Uzbay 2002). Ancak korku ve kaygı kavramları, insanlık kadar eskidir. Her ne kadar önceleri bu kavramlar korku ekseninde ifadesini bulsa da, Freud ile kaygı kavramsallaşmıştır. Kaygı kavramının teorik olarak belirsizliği, kaygı olaylarının karışıklığı, ölçüm araçlarının eksikliği ve araştırmaların yetersizliği ile psikanalitik literatürde kaygı üzerine nispeten az çalışma bulunmaktadır (Spielberger 1966).

1950'den bu yana, hem teorik yapıdaki gelişmeler hem de kaygıyı ölçmekte kullanılan bir dizi ölçeğin oluşturulması, insan kaygısı üzerine yapılan araştırmaları kolaylaştırmıştır. Kaygı, düzeylerine göre normal kaygı ve anormal yani patolojik kaygı olarak sınıflandırılarak incelenmektedir (Kaya, 2004). Spielberger (1966) ise kişinin içinde bulunduğu durumu stresli algılaması sonucunda ortaya çıkan kaygıyı, durumluk kaygı ve sürekli kaygı olarak ikiye ayırmaktadır.

2.3.1. Normal ve Patolojik Kaygı

Normal düzeyde kabul edilen kaygı, insanın biyolojik bir korunma refleksidir ve sezilen potansiyel bir tehlike karşısında ortaya çıkarak, insanın kendini tehlikeden koruyup, hayatta kalmasına veya yaşamını devam ettirmesine neden olur. Eğer kaygı,

herhangi bir tehlike sinyali yokken sanki varmış gibi algılanıp, kişide yaşam kalitesini düşüren endişe ve sıkıntı yaratıyorsa anormal bir kaygıdan söz edilebilir. Anormal diye nitelendirilen bu kaygı patolojik bir olgudur. Bu noktada kaygının şiddeti ve süresi, kaygı seviyesinin ölçümü için önemlidir. Bir anda yoğun şekilde kendini gösteren kaygı türlerinden biri ‘‘panik atak’’tır. Sadece özel durumlarda görülen fobiler de bir tür kaygı olarak nitelendirilirler (Uzday 2002).

Normal kaygı insanların bir parçasıdır. Dolayısıyla, her insanda farklı durumlar karşısında ortaya çıkar. İnsanı her türlü tehlikeye karşı hem bedensel hem de zihinsel olarak hazır tutar. Olabilecek olaylar karşısında, kişilerin bu olaylarla yüzleşebilmesinde de yardımcı olur. Kaygı her ne kadar huzursuzluk hissi verse de, durumlar karşısında insanı hazırlaması, tehlike anında büyük bir çaresizlik duygusu yaşamamasına da belli oranda katkıda bulunur. Bu açıdan normal düzeyde bir kaygının kişiye olumlu katkıları olmaktadır.

Normal kaygı atakları nadir görünür, şiddeti düşük ve süresi kısadır. Patolojik kaygı ise, yüksek yoğunlukta, süresi uzayan ataklar şeklinde kendini belli eder. Patolojik kaygıda tepkiler de bu durumu uyaran ile orantılı değildir, kimi zaman abartılıdır.

Kaygı, bireylerde fizyolojik, psikolojik, bilişsel ve davranışsal değişikliklere yol açmaktadır. Fizyolojik değişiklikler, kaygı ile aktive olan sempatik sinir sisteminden kaynaklı değişiklikler olup hızlı kalp atışı, kan basıncının, solunum sayısının artması, ağız kuruluğu, yutma güçlüğü, bulantı-kusma, terleme, yorgunluk, sık idrara çıkma, baş ağrısı, baş dönmesi, yorgunluk, uykusuzluk, bayılma ve kas gerginliği gibi durumlar gözlenir (Saban 2010).

Patolojik kaygı düzeylerinde kişi, kendini yoğun bir tehlike alarmı ile karşı karşıya hissettiğinden, huzursuzluk, tedirginlik, korku, güvensizlik, çaresizlik, öfke, sinirlik, depresyon, konsantrasyon zorluğu, kendini ve başkalarını suçlama eğilimi, libidoda azalma, iştahsızlık, kontrolünü kaybetme gibi psikolojik sorunlar yaşar (Saban 2010).

Yoğun ve uzun süreli patolojik kaygılar zihinde bulanıklığa neden olmaktadır. Dikkati toplamada yaşadığı zorluk, bireyin yaratıcılığını da olumsuz etkilemektedir. Hafızada gerileme, çevrede olan bitene karşı ilgisizlik sık görülmektedir. Genelde

kararsız tavırlar sergilerler ve verdikleri kararın doğuracağı sonuçlar da onlar için yeni bir kaygı sebebidir (Gençtan 1998).

Görece hafif derecelerde patolojik kaygılarda da fizyolojik değişimler görülür. Sadece şiddeti ağır patolojik durumlara göre düşüktür. Vücut sıcaklığında değişiklik, ciltte soğukluk, ağızda kuruma, kaslarda gerginlik, halsizlik, solunum sayısında artış, kan basıncında artış veya azalış, endişe, sıkıntı, korku duygusu, baş ağrısı gibi durumlar gözlenir. Bazı kişilerde yerinde duramama, anlamlı/anlamsız çeşitli hareketler yapma durumları da gözlenmekte iken bazıları ise hareketsiz veya donukturlar. Kaygı verici durumlardan kaçma ve kaçınma davranışları sergilerler. Kişilerin kaygı seviyelerine göre, stres altındaki durumlarda kontrol mekanizmaları zayıflar ve dengeden uzak davranışlar sergilemeye başlarlar (Güngör 2008).

Patolojik düzeyde kaygı bozukluğu olan bireylerde noradrenerjik değerlerin arttığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda panik atak vakalarında, idrarda ve beyin omurilik sıvısında noradrenerjik değerlerin yükseldiğini ortaya koymuştur. Ayrıca kortizol salınımı da artmaktadır. Kısa vadedeki etkileri uyarılmaya bağlı oluşan, uyanıklık hali ve yükselen enerji seviyesi, kaygının getirdiği duygularla mücadele etmekte olumlu etki yaratsa da, uzun vadede yarattığı negatif etkiler çok daha fazladır. Özellikle hipertansiyon, kemik erimesi, insülin dreci üzerinde olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Uzbay 2002).

Limbik sistem içindeki, hipokampus, talamus, hipotalamus, hipofiz ve amigdala gibi önemli nöroanatomi oluşumların, duygu durum değişikliklerindeki etkisi uzun araştırmalar ve ileri teknoloji beyin görüntüleme teknikleri kullanılarak ortaya konmuştur. Son derece komplike bir yapı olan beyinin kaygı ve korku oluşumlarındaki fonksiyonu günümüz bilim düzeyinde artık çok daha iyi bilinmektedir. Bilhassa, amigdalanın anksiyete ve korku duygusunun oluşumundaki önemli rolü tüm bu araştırmalar sonucunda ispatlanmıştır. (Uzbay 2002)

2.3.2. Durumluk ve Sürekli Kaygı

Durumluk Kaygı: Bireyin karşılaştığı olay ya da durumlarda gösterdiği tepkinin yoğunluğunun sürekli olmadığı, onda görülen geçici duygusal reaksiyonlara durumluk kaygı adı verilmektedir. Karşılaşılan durumu bireyin tehlikeli olarak algıladığı zaman stres seviyesi yüksek, tehlikeli olarak algılanmadığı zaman seviye

düşüktür. Karşılaşılan kaygı rahatsızlık verir. Memnuniyetsizlik durumu oluşturur. Bu içsel durum algılanır, duyumsanır. Bireyin bilinci açıktır. Durumluk kaygı oluştuğu anda sinir sistemi üzerinde bazı belirtiler gösterir. Sinir sisteminde oluşan uyarılma esnasında, terleme, yüzde kızarma ve sararma, vücutta titreme gibi değişiklikler meydana gelebilmektedir. Bu değişimler bireyin iç gerilim ve hoşnutsuzluğunun dışavurumudur. Kaygı yoğunluğu artınca belirtiler artar, yoğunluk düşünce belirtiler azalır. Kaygı ortadan kalkınca fizyolojik olarak belirtiler de kaybolur (Dürü 2000).

Durumsal kaygı bazı zamanlarda belirli durumların tehlikeli ve tehdit edici şeklinde algılanıp yorumlanması olarak tanımlanırken, sürekli kaygı her durumun her zaman tehdit ve tehlikeli olarak yorumlanması anlamında kullanılmaktadır. Karakter yapısı ve kişilik özellikleriyle oluşan yüksek kaygı sorunları aşmada durumluk kaygı seviyesinin aniden yükselmesine sebep olur. Durumluk kaygı düzeyinin yükselmesi sonucu savunma mekanizmaları devreye girer. Savunma mekanizmalarının kullanılış şekli ile süresi psikolojik bozukluk, ruhsal ve fiziksel hastalıklara sebep olan tutum ve davranışlara yol açar. Durumluk kaygı kısa süreli ve belli bir zaman çözüme kavuşturulamayan bir sıkıntı, giderilemeyen bir ihtiyaç oluştuğunda ortaya çıkan kaygıdır. Kısa süreli olduğu için insana etkisi sınırlıdır. Ancak birkaç hafta devam ederse bireye zarar verebilir (Kaya 2004).

Kaygı türleri fizikteki kinetik ve potansiyel olmak üzere iki enerji türüne de benzetilmektedir. Durumluk kaygı kinetik enerjidir. Çünkü kinetik enerji bazı durumlarda ortaya çıkan enerjidir. Durumluk kaygı da bazı durumlarda ortaya çıkan kaygı türüdür. Kişi kaygılı haldeyken iki durum yaşanır. Birincisinde kaygı aniden oluşmuş ama sürelidir. İkincisinde ise kaygı bireyde devamlı bulunmaktadır. Yani kaygının kaynağı bireyin kendisidir. Birinci durum akut, ikinci durum kronik olarak da adlandırılabilir. Burada akut olan durumluk kaygıdır. Çünkü o anda meydana gelmiş ve bir süre sonra ortadan kalkacaktır. Birey karşılaştığı durumun tehdit ve tehlike içerdiğini hissedecek ve geçici bir eylemde bulunacaktır. Kronik kaygıda ise kaygı durumu sürekli devam etmektedir. Birey olması gereken bir etkene sürekli odaklanma halindedir. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencinin kazanamayacağını düşünerek yıl boyu korku ve stres yaşadığı görülmektedir (Beck and Emery 2006).

Sürekli Kaygı: Sürekli kaygı, kişinin günlük yaşantısında karşılaştığı durum ve olayları kendisinde meydana gelen stresin etkisiyle tehdit olarak görmesi, bu tehlike ve tehditlere karşı gösterdiği reaksiyon ve duyguların etkisinin artması ve bu durumun halin devamlılık kazanmasıdır. Sürekli kaygı kişiler arasında yoğunluğuna göre farklılık gösterir. Kaygıyı daha düşük yoğunluk seviyesinde yaşayanlara göre daha yüksek seviyede yaşayanlar, karşılaştıkları olumsuzluklar karşısında oluşan strese karşı yoğun tepki verme eğilimindedirler. Sürekli kaygı kişinin ruhsal durumu göz önüne alındığında kaygıyı yaşamaya yatkınlığı olarak da görülebilir. Birey yaşadığı durumu genellikle stresli olarak algılar ve durumunu stres şeklinde yorumlar. Karşılaşılan negatif yani olumsuz durumları tehlikeli ve kendisini tehdit edici olarak görmesi sonucu kendisinde meydana gelen hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusunun sürekliliğidir (Özgüven 2007).

Sürekli kaygı durağan bir yapıda devam etmektedir. Bireyin karakter yapısı ve kişilik özellikleri yaşanan kaygının seviyesini ve süresini belirleyebilmektedir. Kişilik eğer kaygı duymaya çok yatkınsa sürekli kaygı sık yaşanabilir. Bireylerin sürekli kaygı seviyeleri farklı farklı olduğu için aynı türde tehdit edici ve tehlikeli görülen durumun yorumlanması ve değerlendirilmesi de kişiden kişiye değişiklik gösterir. Sürekli kaygı yaşayan insanlar huzursuz, gergin, sinirli ve mutsuzdurlar. Çevreden gelen uyaranlara bağlı olmayan kişinin içerisinden gelen uyaran kaynaklı yaşanan durumun stresli görülerek anlamlandırılması sonucu kişi kaygıya kapılmaktadır. Bu tür kişiler çok karamsardırlar, kendilerinden emin değildirlar, çabuk incinen bir yapıları vardır. Sürekli kaygı çalışma performansı, dikkati toplama ve başarı üzerinde negatif etki oluşturur (Kaya 2004).

2.4. Kaygı İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Freud, kaygı kelimesini psikolojide ilk tanımlayan ve kullanan kişi olmuştur. Kaygının ortaya çıkışının içgüdü ve dürtülerin bastırılması sonucunda oluştuğunu söylemiştir. Daha sonra bu düşüncesini değiştirerek kaygının kişinin benliğini tehlikede hissetmesine ve bu durumu ortadan kaldırmak için bastırmaya çalıştığı bir işleyiş olduğunu belirtmiştir (Çavuşoğlu 1993; Köknel 1987).

Freud (1984) kaygıyı üç farklı kategori de tanımlar:

1-Gerçek kaygı, korku ile aynı anlamda olan,

2-Moral kaygı, süperego kaynaklı tehlikenin öngörülmesiyle oluşan,

3-Nörotik kaygı, id'in içgüdülerindeki tehlikeli durumun algılanışıyla meydana gelen. Gerçek kaygı dışarıdan gelen bir tehlikeye karşı acı veren bir tepkidir. Moral kaygıda ilk olarak ebeveyn korkusu baskınken sonrasında ebeveynin standartlarının benimsenmiş olması ve süper egonun da gelişmesi ile kaygının kaynağı ruhsal yapının içinde olmaktadır. Nörotik kaygıda kişi, ego savunmasının zayıf düşerek içgüdüsel, dürtüsel isteklerin ortaya çıkışından korkmaktadır (Akt. Kısa 1996).

Freud (1984) gerçek kaygı ile nörotik kaygıyı yoğunluk ve nitelik bakımından birbirinden ayırır. Nörotik kaygının mantıkdışı ve nedeni belli olmayan bir kaygı hali olduğunu belirtir. Nörotik kaygının kaynağını bebeklik ve çocukluk yıllarındaki yaşantılar oluşturur. Gerçek kaygı ise günlük hayatta herkesin yaşadığı kaygılardır. Bir tehdit ya da tehlike algılandığında geliştirilen tepki ve korunma içgüdülerinin belirtisidir (Akt. Yanbastı 1996).

Horney (1999)'a göre ise kaygı, tehlikeli olduğu öngörülen bir şey karşısında hissedilendir. Horney (1999), kaygıyı insanların yaşamak istemeyeceği en zor ve katlanılmaz duygulardan biri olduğunu ve insanların bu duyguyu yaşamamak için her yolu deneyerek kaçmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Freud'un aksine kaygının doyumsuzluktan kaynaklandığından değil de, çocukluk yıllarında aile ve çevre tarafından kabul görmemiş olmanın, kaygının yoğunluğunun ve birey için bunun ne derece önemli olduğunun öneminden bahsetmiştir (Akt. Gökçedağ 2001).

Horney (1999)'e göre kaygının derecesi ne kadar fazlaysa, birey o kadar kendini koruyacak güce ve araçlara ihtiyaç duymaktadır. Bireyin kendini kaygıya karşı korumak için dört temel yolu vardır: Sevecenlik, güç, insanlardan uzaklaşma ve boyun eğmedir. Horney (1999), kaygının bilinçdışı yaşandığını ve bireyin davranışını etkilediğini belirtir. Kaygının mantıkdışı olduğunu ve insanın bununla mücadele etmek istemeyeceğini belirterek kaygının bireyi çaresiz hissettirdiğini aktarmaktadır (Akt. Manav 2011).

Davranışçı yaklaşıma göre, kaygı yaşantılar sonucunda öğrenilmiştir ve kaygı yaşamaya neden olan yaşantılar ortadan kalkarsa tepki de ortadan kalkabilir.

Varoluşçu yaklaşıma göre, insanlarda varoluş kaygısı hâkimdir ve bu kaygının temel sebebi ise ölüm zamanının insanlar tarafından bilinmemesidir. Bu yaklaşıma göre, var olmaya dönük olan tepkiler varoluşsal tepkilerdir, ancak var olmaya dönük normal dışı tepkilerin nevrotik kaygılardan kaynaklandığı belirtilmektedir (Çavuşoğlu 1993).

Kierkegaard (1849) kaygıyı, hayatın her döneminde var olan ve ölüme kadar devam eden bir hastalık olarak tanımlamıştır (Akt. Geçtan 2006).

Jung, kaygının bilinçaltından gelen korkuların ve akılcı olmayan düşüncelerin bilince saldırması sonucunda ortaya çıktığını belirtmiştir (Akt. Çavuşoğlu 1993).

Canon'a (1932) göre organizmanın dengesini bozan tehlikelere karşı kaygı belirir ve bu tehlikelerle savaşırken başarısızlık neticesinde meydana gelen bir durumdur (Akt. Geçtan 2006).

2.5. Kaygıya Neden Olan Unsurlar

Sadece bir biyolojik yatkınlığa veya strese karşı artan bir duyarlılığa sahip olmak, bir endişe bozukluğu geliştirmek için yeterli değildir (Tolan 2002). Daha önce belirtildiği gibi, bir kişinin biyolojik olarak kaygıya yatkın olması durumunda, psikolojik bir güvenlik açığı ile birlikte bir endişe bozukluğu geliştirme olasılığı daha yüksektir. Kaygıya karşı psikolojik bir kırılganlığı öngören üç önemli psikolojik değişken belirtilebilir.

- Algılanan Denetim: Kaygı bozuklukları konusunda dünyanın önde gelen uzmanlarından biri David Barlow'a göre insanlar, erken yaşam deneyimlerinin bir sonucu olarak kaygıya karşı psikolojik açıklıklar geliştirebilirler. Böyle bir güvenlik açığı, stresli yaşam koşulları üzerinde "algılanan denetim" eksikliği yaratmaktadır. Kaygı, bir kişinin potansiyel olarak stresli bir olayı kontrol etme konusundaki algılanan kabiliyeti ile büyük ölçüde belirlenir. Bu denetim eksikliğinin doğru olabileceğinin veya olamayacağının farkına varmak önemlidir. Burada kişinin kontrol dereceleriyle ilgili algısı önemlidir.

Çocukluk deneyimleri, bireylerin algılanan denetim hissini ağır şekilde etkileyebilir. Çocuklar art arda yaşamlarındaki olaylar üzerinde kontrol

eksikliği yaşadıklarında, dünyayı tahmin edilemez ve tehlikeli olarak görmeye başlayabilirler. Bu dünya görüşü çaresizlik duygularına yol açabilir. Sonuç olarak, nasıl önlenmeye çalışacaklarına bakmadan, salt olumsuz sonuçlar bekleme eğilimindedirler. Önemli erken yaşam deneyimlerinden biri aile dinamiği ve ebeveynlik tarzıdır. Aşırı derecede koruyucu bir ebeveynlik tarzı, dünyayı iletişim kurulması tehlikeli bir yer algısı yerleştirir. Ayrıca, bu ebeveynlik stili bir çocuğun baş etme becerilerini geliştirme fırsatını sınırlar. Çocuk için kaotik bir dünya algısı ile sonuçlanır. Bir diğer deneyim ise çocukluk istismarı (fiziksel, duygusal ve/veya cinsel). Bu, psikolojik yörüngemizin çocukluk çağında sabit olduğunu ve onu değiştirmek için hiçbir şey yapılamayacağı anlamına gelmemektedir. Erken deneyimlerin psikolojik bir kırılganlığa katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Bazılarının neden diğerlerinden daha fazla kaygı duymaya eğilimli olduğunu açıklamaktadır (Jacofsky ve Santos 2013).

- Bilişsel Değerlendirme: Belirli bir çevresel olayı veya durumu değerlendirme şekli anlamına gelmektedir. Bilişsel değerlendirme, kişinin strese ve endişeye duyarlılığı açısından kilit bir kavramdır. Bilişsel değerlendirme iki ayrı inanç türünden oluşur. Bu inançlara "birincil" ve "ikincil" değerlendirmeler denir. Birincil değerlendirme bireyin bir durumu öznel olarak değerlendirmesini ifade eder. Bir bireyin birincil değerlendirmesi, durumun o kişinin iyiliği ile doğrudan bir ilgisi olup olmadığını belirler. İkincil değerlendirme, bireyin bu durumla başa çıkma kabiliyetini değerlendirmesini ifade eder. Birincil değerlendirme, "ilgisiz", "iyi niyetli pozitif" ve "stresli" olmak üzere üç ayrı kategoriye ayrılabilir. Bir olayın, bir kişinin iyiliğini etkilemediği durumlarda, olayın ilgisiz bir değerlendirme olduğu kabul edilir. İyi niyetli bir değerlendirme, bir kişinin bir olayı değerlendirmesinin olumlu inançlara yol açtığı bir örneği ifade eder. Bu olumlu inançlar aslında olumlu duyguları ve / veya işleyişi arttırır. Stres değerlendirmesi, bir olayın meydana gelmesinin zararı öngören inançlara yol açtığı bir örneği ifade eder. Bu tür inançlar bir endişe deneyimine yol açacaktır (Lazarus ve Folkman 1984).

İkincil değerlendirme, bir kişinin durumla başa çıkma kabiliyetini değerlendirmesini ifade eder. Bu kısmen durumu kontrol etme veya etkileme yetenekleri ile belirlenir. Algılanan kontrolün sağladığı koruyucu etkinin doğru bir değerlendirme gerektirmediğini kabul etmek önemlidir. Bu algı aldatıcı olsa bile, sadece kontrol algısıdır. Örneğin, düzenli olarak istismara uğrayan bir çocuğu düşünelim. Bu durum kesinlikle büyük bir stres kaynağı. Bununla birlikte, istismara uğramış çocukların tümü kaygı bozuklukları geliştirmez. Bu neden olabilir? İstismara uğrayan bir çocuğun (yanlış) gelip “iyi bir kız” olarak istismarı kontrol edebileceğine veya önleyebileceğine inanması mümkündür. Bu değerlendirme, bu çocuğu, davranışlarının kötüye kullanımı kontrol edebileceği yanılsamasını sağladığı için endişeden koruyabilir. Bu nedenle, bir endişe bozukluğunun gelişmesine karşı bir tampon görevi görebilir. Buna karşılık, istismara uğrayan başka bir çocuk, istismara yönelik farklı şekilde başa çıkma yeteneğini değerlendirebilir. Kötüye kullanımı engellemek için yapabileceği bir şey olmadığı sonucuna varmış olabilir. İronik olarak, onun kontrol eksikliği hakkındaki algısı daha doğru olsa da, daha sonraki yaşamında anksiyete bozukluğu geliştirme riski de artar. Bu nedenle, ikincil değerlendirmeler insanların baş etme becerilerini ve yeteneklerini (baş çıkma kaynakları) değerlendirmesini içerir. Başka bir deyişle, başarıyla mücadeleye ya da stresörü yenmek için gerekenlere sahipler mi? Değerlemenin doğruluğu önemli değildir (Lazarus ve Folkman 1984).

- Bilişsel Çarpıtmalar: Bilişsel çarpıtmalar, temel inançların ürünüdür; bunlar otomatik düşünceleri gruplayan ya da kategorize eden spesifik disfonksiyonel, çarpık ya da olumsuz düşüncelerdir. İnsanları, dünyayı, gerçekleşen olayları pozitif ve negatif uçlar olarak algılamaktır. Yaygın olarak kullanılan dil “asla”, “her zaman” dır ve aşırı duygulara yol açar. Durum ve olaylar, orantısız bir şekilde abartılır veya küçültür. Bu dilin birkaç örneği “hiç kimse beni ilgilendirmiyor ya da umursamıyor”, “hastayım, bu bir felaket ve hayatım mahvoluyor” olabilir. Yaşanan bazı olumsuz durumlar, yerleşen olumsuz kalıplara neden olur. “bu her zaman benim başıma gelir”. Kişi başkaları ya da yaşam hakkındaki olumlu nitelikleri

de reddedebilir. “Bütün tasarımlarım berbat görünüyor” buna bir örnektir. Varlığına dair herhangi bir uyarı olmasa bile kişi tahminlerde bulunur. İş görüşmesine giden bir kişinin “işe alınmayacağım” düşüncesi sadece kötü bir kehanettir. Kişi başkalarının ne düşündüğünü bildiğini varsayar veya başkalarının kendisiyle veya benzer geçmiş deneyimlere dayanan bir durumla ilgili olumsuz tepki vereceğini düşünür. “Söyleyeceklerimi beğenmeyeceksiniz”. Kendini suçlama veya kişiselleştirme de bilişsel çarpıtmaların tipik örneğidir. Birinin sorumlu olmadığı bir şey için kendini suçlamak; “Benimle ilgili her şey” tutumu. Örneğin, çocuklar genellikle ebeveynlerinin boşanmasının nedeni olduğunu varsaymaktadırlar. Durumla ilgili yapılacak alternatif açıklamalar reddedilmiştir (Jacofsky ve Santos 2013).

2.6. Kaygı Nedenleri

Farklı ortamların oluşturacağı kaygı türleri toplumların çeşitli kültürlerine göre farklılık gösterebilmektedir. Fakat toplumların geneli bakımından geçerli olan birtakım genel faktörler bulunmaktadır. Kaygıya neden olan bu genel faktörleri aşağıdaki gibi dört başlık altında sıralayabiliriz:

2.6.1. Desteğin Çekilmesi

Kişinin alışmış olduğu, içinde kendini güvende hissettiği çevresinde oluşan değişikliklerin neden olduğu bir kaygı türüdür. Birey ailesi, arkadaşları, yıllardır yaşadığı evden, sokaklarını karış karış bildiği şehirden uzaklaşıp, başka bir yerde, başka bir evde ve başka kişilerle yaşamak zorunda kaldığında kaygıya düşer. Kendini güvende hissettiği çevre değişmiş ve yenilikler onda endişeye sebep olmuştur. Artık içinde bulunduğu yeni çevrede, eskiden aldığı desteği göremez. İşte bu desteğin çekilmesi, kaygı yaratan bir unsurdur (Cüceloğlu 2010).

2.6.2. Olumsuz Sonucu Beklemek

Herhangi bir sınava fazla çalışmadan girildiğinde, verilecek cezanın belirleneceği mahkemede duruşmanın beklenmesi gibi sonuçları olumsuz olacak süreçlerde kaygı oluşmaktadır (Tolan 2002)

2.6.3. İç Çelişki

Önemsediğimiz ya da inanmış olduğumuz herhangi bir düşünce ile gösterdiğimiz davranışın çelişkili olduğu durumlarda kaygıya benzeyen bir gerginlik hissederiz. Bu anlamda bilişsel olan çelişkiler aslında önemsenecek bir heyecan ve güdülenme oluşturmaktadır. Yaşanan çelişkili durumu ortadan kaldıracak bir çözüm yolunu buluncaya kadar bir miktar kaygı hissederiz. Bu duruma örnek olarak insanları yok edebilecek güce sahip nükleer silahların yer aldığı tehlikeli bir çalışmada olduğunu düşünen bir kişi, laboratuvar ortamında söz konusu bu silahların geliştirilmesinde çalışmak mecburiyetinde kaldığı zaman kişide devamlı bir kaygı ve gerginlik duygusu oluşması verilebilir (Gökçedağ 2001).

2.6.4. Belirsizlik

İnsanların yaşadığı kaygı duygusunun başlıca nedenlerinden biri de ileriki zamanda olacak durumları bilememektir. Gelecekte olacak durumları hiç bilmemektense, yaşanacak durumların olumsuz türden olsa dahi bilinmesi tercih edilir.

Geliştirilen birtakım kuramlarda, kaygıya ilişkin farklı nedenler ifade edilmiştir. Bu kuramlardan biri olan davranışçı kurama göre kaygının, bireyin belirli birtakım çevresel etkenlere karşı göstermiş olduğu ve öğrenme sonucunda oluşan koşullanmış bir cevap olduğu ifade edilmektedir. Psikoanalitik kurama bakıldığında, kaygıya neden olan faktörün benliğin alt benlik veya üst benlik ile olan içsel çatışması olduğu ve bu süreçteki benliğin çözemeyeceği veya bastıramayacağı çatışmaları da tehlike olarak algıladığı için bilinç alanında kaygıya neden olduğu belirtilmiştir (Ünal 2008).

Diğer bir kuram olan bilişsel kurama göre bireyin olayları çarpıtılan düşünce örüntüleriyle algılaması neticesinde kaygının oluştuğunu, bireyin çevresindeki olayları algılama ve yorumlama şekline göre geliştiğini ileri sürmektedir Varoluşçu kuramda ise birey tarafından yaşamın anlamsız olarak algılanıp, algılanan bu durumun bireyi gerçekteki ölüm korkusundan daha da rahatsız eden bir durum olduğu ve kaygının da söz konusu bu anlamsızlığa karşı bir tepki neticesinde meydana geldiği ifade edilmiştir (Ünal 2008).

2.7. Kaygının Belirtileri

Kaygıyı oluşturan belirtiler kişide görülmeye başladığında kaygıya sebep olan şartların yoğunluğunun arttığı görülmektedir. Şartlar bazı durumlarda tekrarlanıyorsa bu durum geçicidir. Kaygıyı oluşturan şartlar kişide devamlı kaygıya sebep oluyorsa bireyin karakter yapısı ve kişilik özellikleri yaşanan kaygının seviyesini ve süresini belirleyebilmektedir. Kaygı yoğun şekilde yaşanıyorsa bedensel olarak, kalp atışlarında hızlanma, el ve ayaklarda titreme, ağızda kuruluk, ses kısılması, çok terleme, ileri safhada idrar kaçırma gibi belirtiler görülmektedir. Boyun kasları ve omuzlarında gerilmeler, sık sık uyanıp idrara çıkma, baş ağrısı, uykuda düzensizlik, baş kısmında aşırı ter, solunum düzensizliği, ten renginin solması, iştahsızlık, mide bağırsak yanması, nabız ve tansiyonun artması, bulantı, güçsüzlük, çarpıntı, yaşanan kaygıya eşlik eden sonuçlardır (Köroğlu 2006).

Kişi uyku halindeyken kaygıya neden olan durumla ilgili rüyalar görebilir. Kaygının bedensel belirtileri yanında ruhsal belirtileri de bulunmaktadır. Bu belirtiler yaşanan kaygının etkisiyle kişide oluşan savunma mekanizmalarının özelliğine göre değişmektedir. Kendini tehdit altında görme, endişelenme, karamsarlık, gerginlik, korkma, panikleme, dalgınlık, belli başlı ruhsal belirtilerdir. Ruhsal belirtiler bedensel belirtilerden her zaman önceliklidir. Korku, baş dönmesi, mide bulantısı, halsizlik gibi belirtiler ortak olarak görülebilir. Kas gerginliği, uykusuzluk, panikleme ve gelecekte ortaya çıkabilecek bir takım olaylar için tasalanma ise sadece kaygı duygusu ile birlikte görülen belirtilerdir. Bu belirtiler sorunun yapısına göre değişiklik göstermektedir (Tolan 2002).

2.7.1. Bilişsel Belirtiler

Bilişsel belirtiler kaygı yaşayan bireyin ruhsal halini göstermektedir. Zihin karışık, gözler şaşkın, düşünceler şüpheli, varlıklar ve cisimler belirsiz, etrafı gerçek olmayan şekilde görme, ani tepki ve tetikte bulunma hali, yaşamsal bakımdan önemli unsurları unutma, konsantrasyon bozukluğu, zihinsel güçlük, kontrolü kaybetme, düşünme güçlüğü, objektiflik kaybı, çarpıtılmış fikirler, aşırı güçsüzlük hissiyle hiçbir şeyle baş edememe düşüncesi, ölümden korkma, rahatsız edici hayaller, unutkanlık, ne yapacağına karar verememe, kaygının bilişsel belirtilerinden başlıcaları olarak ortaya çıkmaktadır (Yeşilyurt 2007).

2.7.2. Duygusal Belirtiler

Kaygı yaşayan kişi bilişsel belirtilerin etkisiyle duygusal tepkilerde bulunmaktadır. Kişi duygusal yönden kendisini tehdit altında, diken üstünde, gergin ve sıkıntılı durumda görebilir. Korku halli tepkiler, ürkek tavırlar, can sıkıcı huysuz haller, bekleyememe ve sabırsızlık gibi belirtiler de yaşanabilir. Kaygı anında günlük yaşamda kendisi için normal olan davranış ve olaylara aşırı tepki gösterebilir. Tahammül etme seviyesi düşerek tahammülsüzlük tavrı yaşanabilir. Duyduğu kaygıya sebep olan durumda işlerin düzelmediğini gören bireyde kendisine güvensizlik ortaya çıkmaktadır. Bireyin günlük halleri zaman zaman değişiklik gösterebilir. Kaygının yoğunluğuna göre aşırı duygusal tepkilerde bulunabilirler (Karagüven 2000).

2.7.3. Fizyolojik Belirtiler

Kaygı vücut üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve uzun süreli yüksek kaygı düzeyleri kronik fiziksel durumların gelişme riskini artırır.

Bilim insanları, beynin duygusal tepkileri yöneten bölgesi olan amigdalada kaygının da geliştiğini tespit etmişlerdir. Bir kişi endişeli, stresli veya korkmuş hale geldiğinde, beyin vücudun diğer bölgelerine sinyaller gönderir. Sinyaller vücudun savaşmaya ya da kaçmaya hazır olması gerektiğine dair bilgiler iletir. Bu sinyallere karşılık vücut, adrenalin ve kortizol gibi hormonlar salgılayarak karşılık verir. Bu hormonlar, saldırgan bir kişiyle karşılaşıldığında gereklidir ancak bir iş görüşmesine ya da sunum yaparken başarıya katkısı bulunmaz. Aksine, bu hormonsal yanıtın uzun vadede devam etmesi sağlık sorunlarına neden olmaktadır. Kortizol, iltihaplanmaya neden olan maddelerin salınımını önler ve vücudun doğal immün tepkisini bozan, enfeksiyonlarla savaşan bağışıklık sisteminin özelliklerini engeller. Kronik kaygı bozukluğu olan kişilerin, soğuk algınlığı, grip ve diğer enfeksiyon türlerini alma olasılığı daha yüksektir (Öztürk 2014).

Kaygının yükseldiği dönemlerde, kişinin solunum dengesinde bozulmalar meydana gelir. Nefes alması hızlı veya yavaş olabilir. Bu duruma hiperventilasyon denir. Hiperventilasyon, akciğerlerin daha fazla oksijen almasını ve vücudun içinde

hızlı bir şekilde nakletmesini sağlar. Ekstra oksijen vücudun savaşıma ya da kaçmaya hazırlanmasına yardımcı olur.

Kaygı ile değişen kalp atışları ile çarpıntı hissi yaşanırken, yükselen kan dolaşımı hızı ile oksijen ve besin maddeleri kaslara gelir. Kan damarları dar olduğunda buna vazokonstriksiyon denir ve vücut ısısını etkileyebilir. İnsanlar genellikle vazokonstriksiyonun bir sonucu olarak sıcak basmaları yaşarlar. Uzun süreli kaygı, kardiyovasküler sistem ve kalp sağlığı için tehlikelidir. Bazı araştırmalar, kaygının, sağlıklı insanlarda kalp hastalığı riskini arttırdığını göstermektedir (Uzbay 2002).

Kaygı bozukluklarında ortaya çıkan bir başka etki de bulantı, ishal ve iştah kaybıdır. Bazı araştırmalar stres ve depresyonun irritabl barsak sendromu (IBS) dahil olmak üzere birçok sindirim hastalığına bağlı olduğunu göstermektedir. Mumbai'deki bir gastroenteroloji kliniğinde yatan hastalar üzerinde yapılan bir çalışmada, IBS'ye katılan katılımcıların yüzde 30-40'ında da kaygı veya depresyon olduğu bildirilmiştir

Anksiyete ve stres idrar yapma ihtiyacını artırabilir ve bu reaksiyon fobili kişilerde daha yaygındır. İdrar yapma ihtiyacı veya idrara çıkma üzerindeki kontrol kaybı, boş bir mesaneden kaçmanın daha kolay olması nedeniyle evrimsel bir temel oluşturabilir. Bu nedenle kaygı ve idrar yapma hissinin artması arasındaki bağlantı belirsizliğini korumaktadır (Leonard 2018).

2.7.4. Davranışsal Belirtiler

Kaygının yoğunluğu etkisiyle vücutta oluşan hareketsizlik, sorumluluktan kaçma, el ayak baş koordinasyonunda bozukluk, bazen aşırı hareketlilik, bitkin ve çökkün yüz ifadesi, oturmama, yerinde duramama, sık nefes alma verme gibi belirtiler davranışsal belirtilerdendir. Davranışsal kaygı belirtilerinin en önemlisi uyku sorunlarıdır. Bazı bireyler devamlı olarak uyku ihtiyacı hissederken, bazı bireylerde uykusuzluk, uykuya dalamama gibi sorunlar yaşanabilmektedir. Hırçın ve agresif hareketlerde bulunma, aşırı alınganlık ve küsme, davranışsal belirtilerdendir. Yeme ve içmede bazılarında iştah artması görülürken bazılarında iştahsızlık görülmektedir. Ayrıca kaygıyı unutma adına televizyon izleme süresinde artış görülmektedir (Deniz ve Üldaş 2008).

2.8. Kaygının Düzeyleri

Kişinin günlük aktivitelerini sürdürmesinde engel oluşturan duygu çoğunlukla “kaygı” olarak ortaya çıkar ve düzeylerine göre ağırlık durumu değişir. Kaygı seviyesi kişiye göre değişir ve dört düzeyde incelenir.(Akyolcu ve Yardakçı 2004 ;Öz 2010; Ulutürk 2016;)

1. Hafif düzeyde kaygı: Kişi bu aşama da etrafında olup bitenin farkındadır. Yaşamsal belirtileri normaldir. Görür, işitir, konuşur, olayları doğru yorumlayabilir, katılımcıdır, çevresine karşı daha duyarlıdır ve hazır bulunuş halindedir. Kişi bu aşamada dikkatini toplayıp karar verebildiği için her zaman ki kullandığı uygun baş etme yöntemlerini kullanabilmektedir (Ulutürk 2016).

2. Orta düzeyde kaygı: Bu aşamada bireyde kaygının fiziksel belirtileri kendini gösterir. Kişide kas gerginliği, mide rahatsızlığı, kalp çarpıntısı, tansiyon yükselmesi vb. hafif belirtiler gelişebilir. Kişinin kavrama ve algılama sorunları vardır. Çevresinde olup biten şeylerin çoğunlukla farkında değildir. Kişiler arası ilişkilerde bozulmalar vardır (Ulutürk 2016; Yıldız 2011).

3. Ağır düzeyde kaygı: Kişinin kavrama ve algılama becerisi iyice daralmıştır. Çevresinde gelişen olayları anlayamaz ve yorumlayamaz. Kişi bu aşamada ayrıntılara yoğunlaşıp, konuları anlayamaz ve bağdaştıramaz. Birey ruhsal ve bedensel sıkıntılar yaşar. Bu aşamada baş ağrısı, göğüs ağrısı, baş dönmesi, titreme ve bulantı gibi problemler yaşanabilmektedir (Yardakçı ve Akyolcu, 2004; Yıldız, 2011).

4. Panik düzeyde kaygı: Kişi bu aşamada kaygının en şiddetli halini yaşar. Bu aşamada birey kaygısı ile tek başına mücadele edemez, yardıma ihtiyacı vardır. Çevresinde olup biten hakkında hiçbir fikri yoktur ve konuları bağdaştıramaz. Donuk bir hali vardır. Doğru iletişime geçemez ve anormal davranışları vardır. Dispne, baş dönmesi, ölüm korkusu baygınlık ve boğulma hissi oluşabilmektedir. Kişi bu aşamada kendini çaresiz, ezilmiş, korkmuş hisseder ve kriz aşamasındadır (Yardakçı ve Akyolcu, 2004; Yıldız 2011).

2.9. Kaygı İle Başa Çıkma

Başa çıkma kavramı anlam arayışıyla ilişkilendirilir. Bu arayış anlamın korunması ve anlamın korunmasının imkânsız olduğu durumlarda anlamın dönüştürülmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır (Aytan 2012).

Başa çıkma bir yönüyle sürekli değişim süreci olarak da adlandırılabilir. Başa çıkma sürecini ele alırken aşağıdaki noktaların dikkat çeken yönleri bulunmaktadır (Aytan 2012).

- İnsanlar hayatta bir anlama arayışı içindedir.
- Karşılaşılan olaylar bizzat stres ve kaygı sebebi değildir. Burada insanların algılama düzeyi ve karşılaştığı durumu inşa etme potansiyeli önem kazanmaktadır.
- Bireyler başa çıkmada bir yönelme için sistem oluştururlar. Oluşan bu durum, hayatı genel olarak değerlendirme ve hayattaki sorunlarla mücadele etmenin genel adıdır.
- İnsanlar bu yönelimlerini, kendilerine has bir başa çıkma etkinliğiyle gösterirler.
- İnsanlar başa çıkmada koruma ve dönüşüm yöntemleri yoluyla anlam ararlar.
- Başa çıkma sürecinde insanın kültürü önemli bir etkidir.

Kaygıya neden olan sebeplerin anlaşılması kolay değildir. Burada kritik nokta kaygılı olunduğunun farkında olmak ve bununla başa çıkmada farkındalık sahip olmaktır. Kaygıda kritik eşiği bu nokta oluşturmaktadır. Bu yüzden kaygı bozukluğu, panik atağı, fobik, obsesif-kompulsif bozukluğu belirtileri ve yakınmaları ile baş edebilmek için, önce bunların algılanması, anlaşılması, bilinmesi, tanınması; sonra bunlara yol açan ya da bunların yol açtığı kaygı düzeyinin değerlendirilmesi gereklidir .(Cüceloğlu 2015; Köknel 2013).

Kaygı bozuklukları sırasında bedensel, fizyolojik belirti ve yakınmaları durdurmak, onları engellemek ve önlemek için bilişsel alanda yapılan tasarımlara gevşeme ve rahatlatıcı, yatıştırıcı solunum yöntemleriyle yardımcı olmak gereklidir (Köknel 2013).

Özellikle çağımızda kişinin her halde yanında olacak dostunun varlığı ve etrafındaki kişilerle kurduğu ilişkilerin samimi arkadaşlığa dayanması, yakın aile çevresiyle sürdürülen samimi ilişkilerin, kişinin mutluluğuna ve kaygıyı azaltıcı rolüne dikkat çekmektedir. Bunun tersi olarak aşırı bireysellik, etraftan kendini izole etmesi ve yakın aile bireyleriyle ilişkileri minimize etmesi de kaygıyı artırdığı gibi mutsuzluğu tetiklemektedir (Ayten 2014).

Özellikle gençlik dönemlerinde bireylerin farklı kimlik arayışı ve ihtiyaçları söz konusudur. Yaşanan bu zorlu arama sürecinde ortaya çıkacak kriz ve karmaşa da bireyin ihtiyaçlarının karşılanamaması diğer alanlara kaygı olarak yansıyacaktır. Ergenlerin yaşadığı tereddüt ve zorluklar karşısında duydukları kaygıyı zamanında fark etme olmazsa, çözümü de bir o kadar zorlaşacaktır (Kula 2012).

2.10. Kaygının Performans ve Başarıya Etkisi

Kaygı durumları kişilerin hayatlarında olumsuz bir süreç yaratmaktadır. Eğitim ve öğretim sistemlerinde yoğun bir süreçten geçen öğrenciler özellikle sınav dönemlerinde ve çeşitli özel durumlarda kaygı yaşamaktadır. Kaygılı olan çocuklar üzerinde yapılan araştırma sonucunda okullarda, unutkan ve dikkatsiz gibi göründükleri ortamlarda bile zorluk yaşayabilmekteledir. (Göveç 2017). Öğrenciler kaygı sebebiyle öğrenme ortamlarından uzaklaşmak durumunda kalmışlardır. Kaygının eğitim alanındaki durumlarının ele alındığı bu çalışma kapsamında bilişsel olarak değerlendirilmelerin yapılması önem kazanmaktadır. Kaygılı bireylerde düşük hafıza performanslarının söz konusu olduğu ortaya çıkmıştır. Kaygı, hafızaya ve ön belleğe zarar vermektedir (Esser ve Stöber 2001).

Kişilerin dikkat durumlarında kaygının artış göstermesi, kaygının oluşturulduğu bazı korkulara karşı başka durumlara odaklanılması, beynin kendi öz fonksiyonlarında engellere sebep olmaktadır. Kaygının boyutunda en küçük durum bile kişilerde öğrenmeye ve eğitimin sürecine karşı olumsuz bir izlenim oluşturmaktadır (Boyacıoğlu 2010).

Kaygı durumu eğitim sürecinin önünde bir engel oluşturmaktadır. Eğitimin içeriğinde kaygı öğretmen kaynaklı, derslerle ilgili, kazanımların kazanılmaması durumlarında, sınav sistemlerinde yoğun olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim

ortamlarının farklılaştırılması ve ölçme değerlendirme sistemlerinin değiştirilmesi kaygının önüne geçilmesinde önemli bir adım olabilmektedir.

2.11. Kaygının Kişi Üzerine Etkileri

Amerikan Psikiyatri Birliği'nce yapılan çalışmalarda (1994); kaygının fizyolojik belirtileri nefes almada güçlük, kalp çarpıntısı, uyuşma, baş dönmesi, ellerin terlemesi, sık sık idrara ve dışkılamaya çıkma hissi, öğürme ve kusma, bitkinlik ve yorgunluk olarak izah edilmiştir (Palti 2012).

Genel olarak kaygılı kişilerde bu durumla birlikte olan öznel ve nesnel birçok yakınma durumu gözlenebilir. Bunlar önem sırasına göre ruhsaldan bedensele olana doğru şu şekildedir: Gerginlik, endişe, güvensizlik, panik, şaşkınlık, korku, tedirginlik, baş ağrısı, ağız kuruluğu, bulantı, baş dönmesi, güçsüzlük, çarpıntı, halsizlik, iştahsızlık, kan basıncının düşmesi veya yükselmesi, mide-bağırsak yakınmaları, kas gerginliği, solunum sayısında artma, titreme, terleme ve uykusuzluk olarak sıralanır (Sarıpek 2010).

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

2.12. Kaygının Tedavi Yöntemleri

Kaygı, belirli bir düzeyi aştıktan sonra hastalık sınıfına girmektedir ve bu yönde profesyonel destek de geliştirilmiş durumdadır. Tedavi yöntemleri geliştirilmiş olmasına karşın uygulanan yöntemlerin etkileri bireyden bireye değişkenlik göstermektedir. Bazı hastalar bir aylık sürede tedaviye yanıt vererek iyileşirken bazı hastalarda bir yılın sonunda bile sonuç alınamadığı olmaktadır. Bu durumun başrolünde kuşkusuz hastanın yaklaşımı yer almaktadır (Tanoğlu 2006).

Yüksek kaygı düzeyine sahip hastalara çoğu zaman depresyon teşhisi konulmaktadır. Bu teşhis koyma noktasında yapılan hatalar ise tedavi sürecin uzamasına ya da sonuç vermemesine yol açabilmektedir. Bu sebeple teşhisin doğru konulması ve bu doğrultuda bir tedavi yönteminin geliştirilmesi büyük önem

taşımaktadır. Kaygı hastalıklarına yönelik geliştirilmiş olan başlıca tedavi yöntemleri şunlardır .(Çam ve Tanhan 2009)

- Davranış Terapisi: Hedefin istenmeyen eylemleri kontrole alma ve bunların azaltılmasıdır.
- Bilişsel Terapi: Bu terapide gaye acı veren ve yıkıcı öğeleri değiştirmedir.
- Bilişsel-Davranışsal Terapi: Birçok terapistin kullandığı yöntemdir. Kişilerin yaşam kalitesini artırma için tercih edilir.
- Yumuşatma-Gevşetme Teknikleri: Stres ile etkin mücadele etmesini sağlamaktadır.

2.13. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, bilimsel olarak ilk kez 1960'lar da Richard Alpert tarafından kendi yaşadığı tecrübe çerçevesinde irdelenmeye başlanmıştır. Alpert, başarısız olduğu sınavlardan önce hissettiği yoğun baskıyı fark etmiştir. Bununla birlikte, meslektaşı Ralph Haber sınavlardan önce hissettiği baskının onun daha iyi sonuçlar elde etmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu durumda iki tür öğrenci karakterinden bahsetmiştir. İçinde bulunduğu kaygının olumsuz etkileyerek başarısı düşen öğrenciler, diğeri ise sınav kaygısı ile motive olarak sınavda başarı sağlayanlar (Goleman 1999).

Sınav kaygısı, öğrenciden öğrenciye farklılık göstermekle beraber, sınav öncesi belirsizlik her öğrenci için geçerlidir. Ancak, öğrencilerin bu belirsizlik karşısında verdikleri tepkiler değişmektedir.

Sınav kaygısı, çalışma boyunca bahsettiğimiz kaygının spesifik bir şeklidir. Öğrencide gerginlik hissi yaratan, hoş olmayan bir duygu durumudur. Ancak bu kaygı hissinin seviyesi öğrencinin başarısındaki belirleyici temel unsurdur. Düşük kaygı yaşayan öğrenciler yaklaşmakta olan sınavlar için biraz gergin olabilirler ancak dikkatlerini çalışmalarına veya değerlendirme sırasında sorulan sorulara odaklayabilirler. Genellikle düşük kaygı öğrenciler üzerinde önemli engellemeler oluşturmaz ve onların sınav sırasında çaresizlik ve yetersizlik hissine kapılmalarına sebep olmaz (Buckle 1970, Akt. Kökneln2013).

Yüksek anksiyete yaşayan öğrenciler, korkulan sınav durumuna maruz kaldıklarında, hızlı bir kaygı reaksiyonu gösterirler. Sınava girerek durumu göstermekten kaçınmaya çalışırlar, ya da aşırı korkuya rağmen tahammül edebilirler. Yüksek endişe, bazılarını panik hissine yönlendirebilir: “Bunu gerçekten yapamam!” düşüncesine sürüklenirler.

Yüksek veya düşük kaygı düzeyi olan öğrenciler, sınavlara farklı şekillerde yanıt verebilir. Ancak araştırmalar, kaygının etkin bir şekilde yönetilmesinin sınav performansında gerçekten yardımcı olabileceğini göstermektedir. Buradaki zorluk, kaygının, optimal bir seviyeyi ne zaman aşıp sınavı tamamlama yeteneğini etkilemeye başladığını anlamaktır (Buckle 1970, Akt. Köknel, 2013).

Kaygı tehlike altında olunan durumlarda faydalı olabilir. Tehdit edici olay karşısında dikkatimizi arttırmaya ve cevabımızı iyileştirmeye yardımcı olabilir. Ancak, karşılaştığımız tehdidin bir sınav gibi bilişsel olması kaygının farklı bir boyutudur. Sınav kaygısına dâhil olan düşünceler genellikle performans hakkında olumsuz düşünme ve yaklaşan sınav hakkında verilen kaygının seviyesini de gösteren tepkiyi içerir: “başarısız olacağım”, “istifa ediyorum”, “kalbim hızlı atıyor ve odaklanamıyorum” gibi (Goleman 1999).

Sınav kaygısı, bireyin günlük hayatında onu rahatsız eden bir kaygısı olmamasına rağmen, sınav öncesinde ve sınav anında, kalp çarpıntısı, solunum düzensizliği, ellerin terlemesi, titremesi, kaslarda gerginlik, dikkat dağınıklığı, uyku düzeninin bozulması, zihnin dağınık olması, gibi belirtilerle kendini gösterir (Aydın 2011). Sınavdan korkan öğrenci, korkusunun nedenlerini gözden geçirerek buna göre belirlediği çalışma yöntemi ile başarı yakalamaya çalışabilirken, sınav kaygısı yaşayan öğrencinin kaygısının nesnel bir nedeni olmaması sonucu bunları yapması söz konusu değildir. Sınavdan önce öğrenci doğal bir heyecan yaşar, bu doğal heyecan öğrencinin başarıya ulaşmasını sağlarken, sınav kaygısı öğrencinin derslerine çalışmasına, öğrenmesine ve değerlendirmesin engel olur. Sınavlarda yüksek kaygı nedeniyle, hareketsizleşip bildiklerini unutan öğrenciler bilinmektedir (Baltaş ve Baltaş 2004).

Aile içinde verilen yanlış eğitim, çocuklar üzerinde baskı kaynaklı kaygılar yaratmaktadır. Aile başarılı olma konusundaki titizliği ve beklentileri, öğrenciyi

sınav sonucunun kötü olmasından değil, ailenin vereceği tepkinin ne olacağını bilmediğinden ötürü kaygı duymaktadır. Aile ve öğrencinin beklentileri arasındaki çatışma hali de öğrenci için kaygı nedenidir. Örneğin, konservatuar okumak isteyip üniversite sınavına hazırlanan bir öğrenci, ailesinin “mühendis olacaksın” şeklindeki baskıları nedeniyle yoğun sınav kaygısına maruz kalabilir (Kurt 2006).

Akademik başarının belirleyici faktörlerinden biri de öğrencinin öz-yeterlik düzeyidir. Öz-yeterlik, kişinin zorlu durumlarda kendinde bulunduğu mücadele gücü, başa çıkmakta ne kadar başarılı olacağına dair kendine olan inancıdır. Öz-yeterlik, bireyin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ait inancının sonucudur. Bu çabaların, bireylerin gelecekte karşılaşacakları diğer zorlu durumlar karşısında dirençlerini de arttırdığı söylenebilir. Öz-yeterlilik algısı düşük olan öğrencilerin ise kendilerini zorlamayacak, basit görevleri tercih ettikleri belirlenmiştir (Bouffard ve Bouchard 1990).

Öz-yeterlik duygusunun gelişiminde aile ve okulların önemi büyüktür. Öğrencilerin yakinen takibi, öğrencide belirlenen hem akademik hem de psikolojik eksiklerin desteklenip giderilmesi, eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak okul kültürüne dâhil edilmelidir. Özellikle öğretmenlerin öğrencilerine vereceği öz-yeterlilik desteği, kendi öz-yeterlilik algıları ile ilişkilidir (Önen ve Öztuna 2005).

2.14. Kaygı ve Öğrenme İlişkisi

Öğrenme ve kaygı arasındaki ilişki, motivasyon ve başarı arasındaki ilişkiyle benzerlik göstermektedir. Öğrenilmesi istenen konu ya da faaliyet kolaylıkla öğrenilecekse yani basitse bireyin yaşadığı yüksek kaygı öğrenmeyi artırmaktadır. Öğrenilmek istenen konu zor ve karışıksa yüksek kaygı öğrenme hızını azaltmaktadır. Yüksek kaygılı bireyler basit konularda daha iyi öğrenebilmekte, zor konularda başarısız olabilmektedirler. Bireyin konuya göstermesi gereken ilgi ve dikkat yaşanan kaygı dolayısıyla dağılmaktadır. Yüksek kaygılı bireyler öğrenilmesi gereken konularda performans olarak geri kalmaktadırlar. Kaygı düzeyi düşük bireylerin ise hem toplum içinde hem de tek başlarıyken performansları aynı kalmaktadır (Bacanlı ve Sürücü 2006).

İnsan beyinde katekolamin (stres sırasında salgılanan nörotransmitter) seviyesindeki artışla bilginin hafızada tutulmasının fazlaştığı, bilgi depolanmasını artırdığı görülmüştür. Katekolamin stres anında salgılanmaya başlamakta, bu stres de kaygıya neden olmaktadır. Oluşan kaygı da öğrenme üzerinde olumlu etki yapmaktadır. Kaygı organizmanın kapasitesini tam verimle kullanabilmesi için gerekli olan harekete geçirici güç olarak tanımlanmaktadır. Kaygı, performans üzerinde kolaylaştırıcı şekilde etki etmekte ve öğrenme hızını artırmaktadır. Bireyde herhangi bir kaygı yoksa öğrenme güçleşecektir. Öğrenmeye olumsuz etki edecek yoğun kaygı, dikkatin dağılmasına, bilgi için verilen enerjinin verim alınmasında yetersiz olacağı sonucunu doğuracaktır. Düşük not alacağını düşünerek sınava giren öğrencide başarısızlık oranı yüksektir. Yüksek kaygı öğrenmede kişinin konuya odaklanıp yoğunlaşmasını zorlaştırır. Mesela sınav sırasında öğrencilerde oluşan aşırı kaygı öğrencilerin öğrendiklerini unutmalarına sebep olduğu için başarısız olmaktadır (Ulusoy 2002).

Eğitim öğretim hayatında sürekli yüksek puan almayı hedefleyen öğrencilerin istediği puanı alamaması korku ve kaygı duymasına yol açabilir. Bu korku ve kaygı sürdürülürse davranışlarda bozulma olacak, başarısızlık kaçınılmaz olacaktır. Aşırı kaygı öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyecektir. Başarısız öğrencilerin okul danışma kurulunun çalışmalarına katılarak kaygı düzeylerinin düştüğü ve ders puanlarının arttığı görülmüştür. Sınavdayken yüksek kaygı, bilgilerin unutulmasına sebep olmaktadır. Öğrenme üzerinde biraz kaygının olumlu katkısı vardır. Çok düşük seviyede kaygıda öğrenmede sıkıntı oluşturabilmektedir. Bu bakımdan kaygı her zaman ne yüksek ne de çok düşük seviyede olmamalı, orta seviyede olmalıdır. Çünkü orta seviyeli kaygı öğrenme üzerinde olumlu etki gösterir (Baloğlu 2001).

Kaygı bireylerin iç motivasyonları ve öğrenmeleri önünde bazen en büyük engel olabilmektedir. Öğrencinin okula gelmemesi, kaçması, öğrenme isteğinin olmaması gibi sorunları nedeni olarak görülen kaygı ile öğrenme arasında karmaşık bir ilişki vardır. Yüksek kaygı kolay öğrenme konularında başarılı etki yaparken, zor öğrenme konularında başarısız bir etki yapmaktadır. Özellikle soyut bilgileri öğrenmede zorlanılmaktadır. Öğrenme ile kaygı arasındaki ilişki için öğrenilen malzemenin karmaşık olması veya basit olması önemlidir. Öğrenciler için kaygı oluşturan nedenlerden biri de uykusuzluktur. Uyku zihin yorgunluğunu giderici ve

kaliteli öğrenmenin sağlayıcı etkenidir. Uykusuzluk ise kaygı yoğunluğunu artırarak öğrenmede başarısızlığa sebep olacaktır (Tümerdem 2007).

Kaygı yoğunluğu yüksek kişilerin kolay konu ve malzemelerin öğrenilmesinde başarılı olabilecekleri, daha zor konu ve malzemelerin öğrenilmesinde başarısız olabilecekleri bir gerçektir. Zor konu ve malzemelerde öğrenmenin zorlaşmasının nedeni kaygı nedeniyle kişide oluşan dikkat dağınıklığıdır. Öğrenme zorlaştıkça ve süresi uzadıkça başarısızlık artmaktadır. Başarısızlık artıkça stres de artmakta başarı oranı düşmektedir. Beyinde, strese bağlı olarak katekolamin miktarı yükselmekte, öğrenme için gerekli protein sentezini engellemektedir. Kaygı seviyesi düşük kişilerde ise öğrenme gerçekleşmektedir (Cüceloğlu 2006).

Bireyler geçmişlerinde yaşadıkları başarısızlıklara takılarak yaptıkları işlerde aynı başarısızlığa uğrama korkusuyla kaygıya kapılmaktadırlar. Bazen bu korkulu kaygı hali daha çok gayret göstermeye ve başarılı olmaya katkıda bulunabilmektedir. Bu şekilde bir kaygı olumlu motivasyon etkisi yapabilmektedir. Ancak kaygının azda olsa yararlı yönü yanında zararlarının oluşturduğu yıkım daha büyüktür. Yüksek kaygı bireyin anlamlandırma ve yorumlama yeteneğine zarar vererek kendine güven duygusunu ortadan kaldırabilmektedir. Kaygı yoğunluğu yüksek birey karamsarlığa, kararsızlığa ve iç çatışmaya kapılmaktadır. Ancak kaygı yoksunluğu da başarı isteğine dönük beklentinin düşük seviyede olması dolayısıyla olumsuz bir etkindir. Bu durumda etkili bir rehberliğe ihtiyaç doğmaktadır. İyi bir rehberlikle başarı artırılabilir (Aydın 2011).

Kaygı yoğunluğunun seviyesi, kişiden kişiye farklılık göstermekle birlikte, belli bir düzeye kadar faydalı etkilerde bulunabilmektedir. Belli bir düzeyde yaşanan kaygı, iş ya da konuya karşı dikkati artırır, zihinsel uyanıklık seviyesi artar, algıda seçicilik yükselir, birbiri ardına gelen uyarıcılara anında tepki verilebilir. Belli bir sınırdan sonra ise kaygı öğrenmede olumsuzluklara yol açabilir. Dikkati sağlayamama, zihinsel karışıklık, davranışlara hâkim olamama, aniden durarak donuk kalma, yaptıklarında tutarsızlık gibi negatif yönlü etkiler yaşanabilmektedir. Kaygının sınıfta olumlu yöne çevrilebilmesi için öğretmenin öğrencileriyle etkili

iletişim kurması, onlara cesaret vermesi sosyal yönden destekleyici olması gerekmektedir (Köroğlu 2006).

2.15. Fen ğretiminde Kaygı

Fen bilimleri; fizik, kimya, biyoloji derslerinin bir arada yer aldığı bir derstir. Müfredat ve ğretmen yetiştirme kalitesi ile ilgili yetersiz ve yanlış uygulamalar sonucu öğrencilerde fen dersi karmaşık ve zor görünmekte bu da öğrencide fenle ilgili konularda çalışmaya daha az ilgi göstermelerine sebep olmaktadır (Köseoğlu vd., 2003). Fen kaygısı, fen bilimlerini öğrenmeye karşı duyulan belirsiz korku olarak tanımlamıştır (Wynstra 1990). Fakat Greenburg ve Mallow (1982) bunun tam aksini yani fen kaygısının kişinin kendine yönelik mesajlarından kaynaklandığını söylemişlerdir. Mallow (1986) yapmış olduğu çalışmasında fen kaygısını, fen ile ilgili kavramlara, fen ile ilgili yapılan faaliyetlere ve bilim insanlarına karşı duyulan bir tür korku durumu olarak tanımlamıştır.

Bilgi ağı olarak nitelendirilen günümüz toplumunda eğitimin esas hedefi öğrencileri yaratıcı özellikleri olan ve araştırma yapan kişiler olarak yetiştirip, onlara bilgiyi elde etme becerisi kazandırmaktır. Fakat eğitim sürecinde bu hedefleri gerçekleştirmeye engel olan birçok etmen mevcuttur. Öğrenciler tarafından fazlaca hissedilen kaygı bu etmenlerden biridir. Yaşantısal olarak bütün faaliyetlere etki eden kaygı ile öğrenme arasında oldukça fazla bir ilişki bulunmaktadır. Nitelik bakımından bu ilişkinin boyutu bütünüyle bilinmezken, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kaygının da belirli bir düzeyde olması gerektiği ifade edilmektedir (Cüceloğlu 2006).

ğrenebilmek için kaygının belirli bir düzeyde olması yararlı olmakla birlikte çok fazla kaygının ise öğrenme için uygun olmadığı, hatta öğrenme sürecine engel olduğu ileri sürülmektedir. Baymur (1994) kişinin kaygı düzeyinin çok fazla olması durumunda zihinsel esneklik, akıcılık ve soyut düşünme yetisi gibi özelliklerini kaybettiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla Okur ve Bahar (2010) kişinin kaygı hissetmemesinin yanında, kaygı düzeyinin fazla olması durumunun da akademik başarıyı olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Literatürde, öğrencilerin cinsiyeti ile fen bilimleri alanındaki performansı ve fen bilimlerine olan ilgileri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların öncesinde, fen kaygısı kavramının tanımlandığı (Mallow 1986) ayrıca matematik kaygısına yönelik araştırmalar yapılan Loyola Üniversitesi'nde ise fen kaygısını azaltmaya yönelik Greenburg ve Mallow (1982) tarafından ilk defa Fen Kaygı Kliniğinin kurulduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda fen kaygısı ile ilgili farklı tanımlamalara yer verilmiştir. Mallow (1986) tarafından fen kaygısı kavramı bilim insanlarından, fen ile ilgili terimlerden ya da fendeki etkinliklerden korkma veya iğrenme şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca fen kaygısı, benlik saygısını tehdit edici gibi algılanan bilimsel görevleri içeren durumlara tepki verilmesinde ortaya çıkan bir rahatsızlık hali olarak tanımlanabilir.(Oludipe ve Awokoy 2010). Bunun dışında Seligman vd. (2001) ise fen kaygısını, gündelik yaşamın farklı evrelerinde ve akademik alanlarda bilimsel materyallerin kullanılmasına engel olan gerginlik olduğunu ifade etmiştir. Bunun sonucunda gerginlik, terleme, sıkıntı, panikleme, korku, mide kasılmaları, başarısız olma, nefes darlığı utangaçlık ve yoğunlaşamama gibi olumsuz durumlar meydana gelmektedir.

Fen kaygısını Mallow ve Greenburg (1982) fen korkusunun bir çeşidi şeklinde tanımlayarak fene yönelik öğrenci öğrenmelerine olumsuz etki eden bir durum olduğunu belirtip, öğrencilerden bazılarının fen kaygısı hissettiğini fakat bu durumu ender olarak ele alınan ve anlaşılması az olan bir kavram olarak belirtmişlerdir. Uygulamada fen kaygısının, bir kariyer filtresi olarak rol oynadığı, ayrıca öğrencilerin fen derslerine kaydolduklarında korkmalarına neden olduğu için onların belirli alanlara girmesine engel olduğu ifade edilmiştir (Udo, Ramsey ve Mallow, 2004).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Çalışma, gözlemlerin ve ölçme yöntemlerinin tekrarlanabildiği ve sayısal araştırmalar vasıtasıyla gerçekleştirildiği araştırma yöntemi olan nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel araştırma tekniklerinden olan tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları “Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalar” şeklinde ifade edilebilir (Karasar 2015, s.122).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma Ankara ve Ağrı ilinde yer alan resmi, özel ve köy okullarında öğrenim gören ortaokul 8. sınıf öğrencileri evreninde gerçekleştirilmiştir. Örneklem ise evrenden kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 335 öğrenciden oluşmaktadır. Kolayda örnekleme, ana kütle içerisinde seçilecek örnek kesimin araştırmacının yargılarına belirlendiği tesadüfî olmayan örnekleme yöntemidir. Kolayda örneklemede veriler, ana küttleden en kolay, hızlı ve ekonomik şekilde toplanmaktadır (Karasar 2015 s.122).

Araştırmaya dahil olan katılımcıların tanımlayıcı özelliklerine dair bilgiler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı

		N	%
Öğrenci cinsiyeti	Erkek	156	46,6
	Kız	179	53,4
Öğretmenin cinsiyeti	Erkek	123	36,7
	Kadın	212	63,3
Okul türü	Merkez	211	63,0
	Köy	124	37,0
Ailede ders çalışmasına yardımcı olan bireyin eğitim durumu	İlkokul ve altı	40	11,9
	Ortaokul	77	23,0
	Lise	126	37,6
	Üniversite ve üzeri	92	27,5
Geçen dönem Fen bilimleri dersi karne notu	Zayıf	11	3,3
	Orta	42	12,5
	Güçlü	282	84,2
Toplam		335	100,0

Öğretmenlerin %36.7'si (n=123) erkek iken, %63.3'ü (n=212) kadındır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %63'ü (n=211) merkez, %37.0'si (n=124) köy okulunda okumaktadır. Ailede ders çalışmasına yardımcı olan bireyin eğitim durumları incelendiğinde; %11.9'u (n=40) ilkokul ve altı, %23.0'ü (n=77) ortaokul, %37.6'sı (n=126) lise, %27.5'i (n=92) üniversite ve üzeri mezunudur. Öğrencilerin geçen dönem fen bilimleri dersi karne notları incelendiğinde; %3.3'ünün (n=11) karne notu zayıf, %12.5'inin (n=42) notu orta, %84.2'sinin (n=335) notu güçlüdür. (Karne notu 1 ve 2 olanlar Zayıf, Karne notu 3 olanlar orta ,Karne notu 4-5 olanlar ise güçlü olarak değerlendirilmiştir.)

3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Araştırmada elde edilen veriler katılımcılardan anket aracılığıyla elde edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kağıtçı ve Kurbanoglu (2013) tarafından geliştirilen Fen Bilimlerine Yönelik Kaygı Ölçeği maddeleri doğrudan kullanılmıştır. Ölçek 18 sorudan oluşan 5'li likert tipinde ölçektir. Kağıtçı ve Kurbanoglu (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek tek boyutlu ölçek olarak belirlenmiştir. Güvenilirlik katsayısı olarak da Cronbach's

Alpha katsayısının 0,895 olduğu ve güvenilir düzeyde ölçek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise elde edilen güvenilirlik katsayısı 0,925 olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin fen bilimleri dersi kaygı ölçeğine belirttikleri görüşlerin minimum-maksimum değerleri, ortalamaları ile sonuçları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Fen Bilimleri Dersi Kaygı Ölçeği Puanının Dağılımı

	Fen bilimleri dersi toplam kaygı puanı (18 Soru)
Min-Mak (Medyan)	18-78 (40)
Ort±Ss	2,3± 0,724

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin fen bilimleri dersi kaygı ölçeği toplam puanı 18 ile 78 puan arasında değişmekte olup, ortalama 2,3± 0,724 puandır.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışma verileri değerlendirilirken SPSS 22.00 paket programı vasıtası ile tanımlayıcı istatistiksel metotlarından (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) faydalanılmıştır. Verilere uygulanacak testlerin belirlenmesi için gerçekleştirilen normallik dağılım testi sonucunda ölçek verilerine dair Skewness-Kurtosis (Çarpıklık-Basıklık) test sonuçları Tablo 3 'de verilmiştir.

Tablo 3. Ölçek Normallik Dağılımı

	Skewness	Kurtosis
S.1	,822	-1,074
S.2	,913	-,964
S.3	,788	-1,115
S.4	,754	-1,019
S.5	,687	-,678
S.6	,795	-,822
S.7	,756	-,695
S.8	,337	-1,489
S.9	,837	-,965
S.10	,765	-,889
S.11	,694	-1,082
S.12	,896	-1,105
S.13	,762	-1,287
S.14	,188	-1,420
S.15	,598	-,856

S.16	,775	-,699
S.17	,885	-,902
S.18	,744	-,590

Tablo 3’de Skewness-Kurtosis (Çarpıklık-Basıklık) test sonuçlarının -1,5 + 1,5 aralığında olduğu ve normal dağıldığı görülmektedir. Buna göre ölçek verilerine parametrik testlerin uygun olduğu tespit edilmiştir (Karasar, 2015). Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında bağımsız örnekler t testi, niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü varyans (Anova) analizi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

FBKÖ sorularına verilen yanıtların dağılımı Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. FBKÖ Sorularına Verilen Yanıtların Dağılımı

	Hiçbir zaman		Nadiren		Sık sık		Genellikle		Her zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
S.1	98	29,3	143	42,7	63	18,8	25	7,5	6	1,8
S.2	120	35,8	135	40,3	54	16,1	23	6,9	3	0,9
S.3	120	35,8	113	33,7	71	21,2	24	7,2	7	2,1
S.4	108	32,2	115	34,3	68	20,3	37	11,0	7	2,1
S.5	93	27,8	104	31,0	86	25,7	41	12,2	11	3,3
S.6	127	37,9	89	26,6	69	20,6	39	11,6	11	3,3
S.7	76	22,7	92	27,5	103	30,7	44	13,1	20	6,0
S.8	88	26,3	107	31,9	73	21,8	55	16,4	12	3,6
S.9	94	28,1	102	30,4	77	23,0	49	14,6	13	3,9
S.10	99	29,6	102	30,4	82	24,5	44	13,1	8	2,4
S.11	87	26,0	104	31,0	84	25,1	49	14,6	11	3,3
S.12	87	26,0	103	30,7	89	26,6	43	12,8	13	3,9
S.13	65	19,4	114	34,0	95	28,4	41	12,2	20	6,0
S.14	76	22,7	106	31,6	91	27,2	47	14,0	15	4,5
S.15	54	16,1	108	32,2	86	25,7	65	19,4	22	6,6
S.16	52	15,5	85	25,4	104	31,0	61	18,2	33	9,9
S.17	61	18,2	92	27,5	92	27,5	66	19,7	24	7,2
S.18	52	15,5	87	26,0	104	31,0	67	20,0	25	7,5

Tabloda en fazla hiçbir zaman seçeneğinin işaretlendiği soru 6. soru en çok her zaman seçeneğinin işaretlendiği soru ise 16. soru olduğu görülmektedir.

4.1 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygıları Cinsiyetine Göre Farklılık Göstermekte midir? Alt Problemine Yönelik Bulgular

Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız-t testi kullanılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencinin Cinsiyetine Göre Fen Bilimleri Dersi Toplam Kaygı Puanının Değerlendirilmesi

Cinsiyetiniz	N	$\bar{X}$	$\pm Ss$	t	P
Erkek	156	2,3712	,75564	-0,494	0,622
Kız	179	2,4110	,71951		

Analiz sonucunda fen bilimlerine yönelik kaygı düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık analizine göre erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin 2,37, kız öğrencilerin kaygı düzeyleri ise 2,41 düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda kız öğrencilerin kaygı düzeylerinde görece bir fazlalık olsa da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$)

4.2 Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygıları öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir ?

Tablo 6 'da Çalışmaya katılan öğrencilerin fen bilimlerine yönelik kaygı düzeylerinin öğretmen cinsiyetine göre farklılık analizi Bağımsız T-Testi ile incelenmiştir.

Tablo 6. Öğretmenin Cinsiyetine Göre Fen Bilimleri Dersi Toplam Kaygı Puanının Değerlendirilmesi

Öğretmen Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$\pm Ss$	t	p
Erkek	123	2,3966	,75926	0,079	0,937
Kadın	212	2,3899	,72369		

Analiz sonucunda fen bilimlerine yönelik kaygı düzeyleri öğretmen cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

4.3 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygıları Okul Türüne Göre Farklılık Göstermekte Midir? Alt Problemine Yönelik

Tablo 7. Okul Türüne Göre Fen Bilimleri Dersi Toplam Kaygı Puanının Değerlendirilmesi

	N	$\bar{X}$	$\pm Ss$	t	p
Merkez (Ankara)	211	2,1546	,63084	-1,248	0,298
Köy (Ağrı)	124	2,7530	,71589		
Total	335	2,3924	,73582		

Çalışmaya katılan öğrencilerin fen bilimlerine yönelik kaygı düzeylerinin okul türüne göre farklılık analizi Bağımsız T- Testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda fen bilimlerine yönelik kaygı düzeylerinin okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

4.4 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygıları Ailede Ders Çalışmasına Yardımcı Olacak Kişinin Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Çalışmaya katılan öğrencilerin fen bilimlerine yönelik kaygı düzeylerinin ailede ders çalışmasına yardımcı olan bireyin eğitim durumuna göre farklılık analizi ANOVA testi ile incelenmiştir.

Tablo 6. Ailede Ders Çalışmasına Yardımcı Olan Bireyin Eğitim Durumuna Göre Fen Bilimleri Dersi Toplam Kaygı Puanının Değerlendirilmesi

	N	$\bar{X}$	SS	F	p
İlkokul ve Altı**	40	2,7972	,80493	11,156	0,000
Ortaokul**	77	2,4704	,67860		
Lise*	126	2,4471	,71409		
Üniversite ve Lisansüstü*	92	2,0761	,66487		
Total	335	2,3924	,73582		

Analiz sonucunda fen bilimlerine yönelik kaygı düzeylerinin ailede ders çalışmasına yardımcı olan bireyin eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Söz konusu farklılıkların kaynağının tespiti için gerçekleştirilen post-hoc (Tukey Testi) analizi neticesinde ailede ders çalışmasına yardımcı olan bireyin eğitim durumu ilkököl ve ortaokul olan öğrencilerin fen bilimlerine yönelik kaygı düzeylerinin ailede ders çalışmasına yardımcı olan bireyin eğitim durumu lise ve üniversite /lisansüstü mezunu olanlara göre istatistiki olarak anlamlı şekilde daha yüksek düzeydedir.

4.5 Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygıları son dönem fen bilgisi notuna göre farklılık göstermekte midir?

Çalışmaya katılan öğrencilerin fen bilimlerine yönelik kaygı düzeylerinin fen bilimleri dersi notlarına göre bireyin eğitim durumuna göre farklılık analizi ANOVA testi ile incelenmiştir.

Tablo 7. Fen Bilgisi Dersi Notlarına Göre Fen Bilimleri Dersi Toplam Kaygı Puanının Değerlendirilmesi

	N	$\bar{X}$	$\pm Ss$	F	p.
Zayıf	11	2,6717	,94281	12,412	0,000
Orta	42**	2,8095	,72354		
Güçlü	282*	2,3193	,70489		
Total	335	2,3924	,73582		

Analiz sonucunda fen bilimlerine yönelik kaygı düzeylerinin fen bilimleri dersi notlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Söz konusu farklılıkların hangi gruplar arasında meydana geldiğinin tespiti için gerçekleştirilen post-hoc (Tukey Testi) analizi neticesinde not ortalaması orta olanların not ortalaması güçlü olanlara göre istatistiki olarak anlamlı şekilde daha yüksek düzeydedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile fen bilimleri dersine yönelik kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara yönelik tartışmaya bu başlıkta yer verilmiş olup, ulaşılan sonuçlar aşağıda kapsamlı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın alt problemine yönelik elde edilen bulgulara bakıldığında, 8. sınıf öğrencilerinden cinsiyeti erkek olan öğrencilerin Fen Bilimleri dersi kaygı puan ortalamaları ($x = 2.37$) ile cinsiyeti kız olan öğrencilerin derse yönelik kaygı puan ortalamalarının ($x = 2.41$) birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca ortaokul 8. sınıfta okuyan öğrencilerin cinsiyetleri ile Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin cinsiyetlerine göre Fen Bilimleri dersi kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Ulaşılan bu sonuçlara dayanarak, 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı düzeylerine cinsiyet faktörünün istatistiksel olarak dikkate değer bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Kağıtçı (2014) tarafından ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine ilişkin kaygı puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, ortaokulda okuyan öğrencilerin cinsiyetleri ile kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç çalışmamızda elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Bu benzerliğin en büyük nedeni olarak örneklem yapısının aynı olmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Aynı şekilde Zeybek (2012)'in temel derslere yönelik kaygı puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapmış olduğu çalışmada ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Matematik gibi derslere ilişkin durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Yukarıda belirtilen örneklem benzerliğine dair paralel sonuç bu çalışmada da görülmektedir. Gömleksiz ve Yüksel (2003) tarafından yapılan çalışmaya ilkökul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıfta okuyan toplamda 315 öğrenci katılmış olup, araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninin öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı durumlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Boyacıoğlu (2010) yapmış olduğu araştırmasında ilköğretim ikinci

kademe öğrencilerine, sınav kaygısını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyeti ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Literatürde yapılan çalışmalar ve bu çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında genel olarak ortaokul düzeyindeki öğrencilerin fen bilimleri dersine olan kaygı düzeylerinin cinsiyet bazında homojenlik gösterdiği ve farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Literatürde elde edilen sonuçla bağdaşmayan araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Örneğin Akgün, Gönen ve Aydın (2007) tarafından Fen Bilgisi ve Matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile diğer değişkenlerin kaygı düzeylerine etkilerinin araştırıldığı çalışmada, cinsiyeti kız olan 62 öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç da sekizinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin derslerine giren fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı fark göstermediğidir. Literatürde, kaygı düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında farklılığın olduğu sonuçların elde edildiği çalışmalar mevcuttur. Üldaş (2005)'ın yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre matematik kaygı puan ortalamalarına yönelik uygulanan bağımsız grup t-testi sonucunda matematiksel özyeterlilik kaygısı alt ölçeğinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık erkek öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Buna göre, kadınların matematiksel özyeterliliğe yönelik kaygıları daha yüksektir. Diğer alt ölçeklerde ve matematik kaygı ölçeğinin bütününde erkek ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan “Resmi ortaokuldaki 8. sınıf öğrencileri ile merkez ve köy ortaokulundaki 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” problemine yanıt bulmak için elde edilen bulguların sonuç ve tartışmalarına resmi ve köy ortaokulundaki 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi kaygı puan ortalamaları ile özel ortaokuldaki 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi kaygı puan ortalamaların istatistiksel açıdan fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulguyla ilgili araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalardan biri de Kurbanoglu (2014)'nın çeşitli liselerde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin okul türü ve cinsiyet değişkenleri

açısından kimya laboratuvarı kaygı puanlarının ve kimya dersi tutum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapmış olduğu çalışmadır. Söz konusu çalışmanın örneklemini Anadolu, Fen, Genel ve Meslek Liseleri’nde bulunan kimya laboratuvarı dersini almış toplamda 372 kişilik 9. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan araştırmanın sonucunda, okul türleri ile kimya laboratuvarı kaygı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi kaygı puanları ailenin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak farklılık bulunmuştur. Ailesinin eğitim durumu “üniversite ve lisansüstü” düzeyinde olan 8. sınıf öğrencilerin kaygı puan ortalamasının en az olduğu, ailesinin eğitim durumu “ilkokul ve altı” düzeyinde olan 8. sınıf öğrencilerin kaygı puan ortalamasının ise en fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerin ailelerinin eğitim durumu seviyesi arttıkça Fen Bilimleri dersi kaygı puan ortalamalarının azaldığı söylenebilir.

Araştırmanın bu problemi ile ilişkili bazı araştırmalar aşağıda sunulmuştur. Yenilmez ve Özbey (2006) tarafından “Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma” konulu yapılan çalışmada, öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin araştırmanın değişkenlerinden biri olan anne-babanın eğitim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Yapılan çalışmada ilkokul ve üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının matematik kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin, annesi üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Aynı çalışmada babası ilkokul, ortaokul veya lise mezunu olan çocukların, babası üniversite mezunu olan çocuklardan daha kaygılı oldukları belirlenmiştir.

Arı ve diğerleri (2010) tarafından ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik kaygısının nedenlerinin incelenmesine yönelik yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre annesi üniversite mezunu olan 7. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri, annesi hiç okula gitmemiş, ilkokul, orta ve lise mezunu olanlara göre daha düşük bulunmuştur. Aynı çalışmada babası üniversite mezunu olan 7. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeyi, babası ortaokul ve ilkokul mezunu olanla okula hiç gitmemiş olanlara göre daha düşük çıkmıştır.

Ayrıca Akgün ve diğerleri (2007) tarafından ilköğretim bölümü öğrencilerinin fen derslerine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi isimli yapılan çalışmada, öğrencilerin fen derslerine ilişkin tutumlarında annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı, babanın öğrenim düzeyine göre ise anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sonuç olarak ailelerin eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygılarının azaldığı, ailelerin eğitim durumu düştükçe ise öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygılarının arttığı söylenebilir.

Araştırmanın son alt problemi olan “Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi karne notu ile Fen Bilimleri dersi kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” problemi ile ilgili elde edilen bulguların sonuç ve tartışmalarına yer verilmiştir. Fen bilimleri ders notuna göre öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygı puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin kaygı puanlarının Fen Bilimleri dersi notlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Akgül (2008) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları ile matematik başarıları arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Kağıtçı (2014) tarafından yapılan tez çalışmasında, kendilerini fen dersinde başarılı olarak algılayan öğrencilerin kaygı puanlarının, kendilerini orta düzey ve başarısız olarak algılayan öğrencilerin kaygı puanlarına göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Zeybek (2012)’in yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerindeki durumluk kaygı düzeylerinin bu derslerdeki akademik başarılarına göre anlamlı bir fark taşımadığını belirlemiştir. Sonuç olarak yapılan çalışmalarda da görüldüğü üzere öğrencilerin Fen Bilimleri dersi başarıları yükseldikçe kendilerine olan özgüvenleri arttığı için Fen Bilimleri dersine yönelik kaygıları azalmakta, Fen Bilimleri karne notu düştükçe öğrencilerde dersi başaramayacağı düşüncesi oluştuğu için Fen Bilimleri dersine yönelik kaygıları artmaktadır denilebilir.

Genel olarak bu bölüm ilgili literatür kısmı gibi olmuş, literatürlerin ayrıntıları verilmiş. Oysa ki çalışmadan çıkan sonuçlar literatürden elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılarak ve yorumlanarak verilmeli.

ÖNERİLER

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygılarının incelenmesini amaçlayan araştırmanın neticesinde elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara bağlı olarak çeşitli öneriler yapılmıştır.

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki akademik başarısı artıkça Fen Bilimleri dersine yönelik kaygılarının azaldığı görülmektedir. Bundan dolayı öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde öğretim sürecini oluşturarak öğrencilerin ders başarısını arttırmalı böylece fen bilimleri dersine yönelik öğrenci kaygıları azaltılabilir.

Eğitimde duyuşsal faktörlerden biri olan kaygının oluşumunda ailenin eğitim durumu önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi eğitim düzeyi yüksek aileler çocuklarının eğitim sürecine yaklaşımlarında daha dikkatli davrandıkları için çocuklarının Fen Bilimleri dersine yönelik kaygıları azalmaktadır. Dolayısıyla ailelerin çocuklarına yaklaşımları konusunda okul ile işbirliği içinde olmaları ve ailelerin eğitim konusunda bilinçlendirilmesi gerekir.

8. sınıf öğrencilerine uygulanan bu araştırma farklı örneklem ve sınıf seviyelerine uygulanabilir. Ayrıca Fen Bilimleri dersi kaygısının farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılarak farklı boyutlardan ele alınabilir.

Fen Bilimleri dersine yönelik kaygılar üzerinde etkili olabilecek farklı değişkenlerin (sınıf düzeyi, ailenin sosyoekonomik durumu, vb.) ele alınacağı farklı araştırmalar önerilebilir.

Bu araştırmada Fen Bilimleri dersine yönelik kaygının incelenmesi öğrenci görüşlerinin alınması şeklinde yapılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin, öğretmenlerin, okul idarecilerinin ve diğer eğitim paydaşlarının görüşlerinin de ele alınacağı farklı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akgül, S. 2008. İlköğretim ikinci kademe 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları ile algıladıkları öğretmen sosyal desteğinin cinsiyete göre matematik başarılarını yordama gücü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akgün, A., Gönen, S.; Aydın, M. 2007. “İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, ISSN:1304-0278 Bahar-2007 C.6 S.20 (283-299).
- Akgün, S., 2004. Fen Bilgisi Öğretimi. Nasa Yayınları, Ankara.
- Arı, G.S., Bal, H. ve Bal, E.Ç. 2010. İşe bağlılığın tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisindeki aracılık etkisi: Yatırım uzmanları üzerine bir araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15 (3), 143-166.
- Aydın, B., 2011. İlköğretim ikinci Kademe Düzeyinde Matematik Kaygısının Cinsiyete Göre Farklılıkları Üzerine Bir Çalışma. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (3), 1029-1036.
- Ayten, A., 2012. Psikoloji ve Din - Psikologların Din Ve Tanrı Görüşleri. İz Yayıncılık, İstanbul.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M., 2006. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Eğitim Yönetimi Dergisi, 45, 7-3.
- Bağış, O., 2007. Sınav Kaygı Başarı, Birikim Matbaacılık, Ankara.
- Baloğlu, M., 2001. Matematik Korkusunu Yenmek. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (1), 59-76.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z., 2004. Stres ve Başa Çıkma Yolları. (22. Baskı). Remzi Kitapevi, İstanbul
- Baymur, F. (1994). Genel Psikoloji. İnkılâp Kitapevi, İstanbul.
- Beck, A. T. ve Emery, G., 2006. Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler. (Çeviren: Öztürk, V.). Litera Yayıncılık, İstanbul.
- Bouffard Bouchard, T., 1990. Influence of Self-efficacy on Performance in a Cognitive Task. Journal of Social Psychology, 130, 353-63.

- Boyacıoğlu, N. E., 2010. Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar ve Sınav Kaygısı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Brunswik, E.F., 1949. Intolerance of Ambiguity As an Emotional and Perceptual Personality Variable. Institute of Child Welfare, University of California.
- Buckle, R.C., 1970. Examination Anxiety. Biennial Conference of the Australian and New Zealand Student Health Association, Auckland.
- Cüceloğlu, D. ,2006. İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D., 2010. İnsan ve Davranışı. (20. Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul
- Cüceloğlu, D., 2015. İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çavuşoğlu, S., 1993. Anadolu Lisesi Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Sınav Öncesi Durumluk Kaygı Düzeylerinin Sınav Başarıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, K.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Davison, D. C. ve Neale J. M., 2004. Anormal Psikolojisi. (Birinci basım), Türk Psikologları Derneği Yayınları, Ankara.
- Deniz, L. ve Üldaş, İ., 2008. Öğretmen Adayları ve Öğretmen Adaylarına Uygulanan Matematik Kaygı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi, 30, 49-62.
- Dürü, Ç., 2000. Kaygı ve Depresyon. Doğu Batı Dergisi, 2 (6), 175.
- Freud, S., 1984. Psikanalize Giriş. (Çev. Günsel Koptagel İlal). (Üçüncü basım), Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Geçtan E., 1993. Psikanaliz ve Sonrası. 5. Basım. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Gençtan, E., 1998. İnsan Olmak, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Goleman, D., 1999. Working With Emotional Intelligence. Bloomsbury Paperbacks, New York.
- Gökçedağ, S., 2001. Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne – Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Gömleksiz, M. N. ve Yüksel Y. 2003. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin kaygıları. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 1 (3), 71-81.
- Göveç, N. T., 2017. Psikodrama ve Bilişsel Davranışçı Terapi Yöntemi ile Grup Çalışmasının Sınav Kaygısı Yaşayan Öğrencilerin Kaygıları Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Greenburg, S. L. and Mallow, J. V., 1982, Science Anxiety: Causes And Remedies, Journal of College Science Teaching, 11(6), 356-358.
- Güngör, E., 2008. Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Anne ve Babalarının Psikolojik İlişki İhtiyaçları ile Durgunluk ve Kaygı Düzeyleri Arasında İlişkiler, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Horney, K., 1999. Çağımızın Nevrotik Kişiliği. (4. Basım). Çev. Selçuk Budak. Öteki Yayınevi, Ankara.
- Jacofsky, D. M.ve Santos, M. T., 2013. Psychological Explanations Of Anxiety Disorders. Bio Behavioral Institute.
- Kağıtçı, B. 2014. Fen Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği Geliştirilmesi Ve Ortaokul Öğrencilerinin Fen Dersi Kaygı İle Tutum Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kaptan F. ve Korkmaz, H., 2001. Mevcut Fen Bilgisi Programı ile 2001-2002 Öğretim Yılında Uygulamaya Konulacak Olan Yeni Fen Bilgisi Programının Karşılaştırılması. Çağdaş Eğitim, 273, 33-38.
- Kara, H. Ve Acet, M., 2012. Spor Yöneticilerinde Durumluk Kaygısının Otomatik Düşünceler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. e-Journal of New World Sciences Academy, 7 (4), 244-258.
- Karagüven, Ü., 2000. Açık Kaygı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliliği ile İlgili Bir Çalışma. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11, 203-218.
- Kavak, N., ve Köseoğlu, F., 2001. Fen Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 139-148.

- Kaya, M., 2004. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Nedenleri. On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17 (17), 3-63.
- Kısa, S. S., 1996. İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Ana – Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kierkegaard, S., 1980. The Concept of Anxiety, ed. and trans. R. Thomte, A.B. Anderson, Princeton, Princeton University Press, New Jersey.
- Kierkegaard, S., 2004. Kaygı Kavramı. (Çev. Vefa Taşdelen). (Birinci basım), Hece Yayınları, Ankara.
- Köknel, Ö., 1995. Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. (13. Basım). Altın Kitaplar, İstanbul.
- Köknel, Ö., 2013. Kaygıdan Korkuya. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Köroğlu, E., 2006. Kaygılarımız Korkularımız. HYB Yayıncılık, Ankara.
- Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Tümay, H., Akkuş, H., Kadayıfçı, H., Budak, E. ve Taşdelen, U., 2003, Yapılandırıcı öğrenme ortamı için bir fen ders kitabı nasıl olmalı?, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kula, T., 2012. Ergenlerde Öfke Duygusu; Benlik Algısı, Tanrı Algısı, Suçluluk ve Utanç Duyguları Açısından Bir Değerlendirme(Diyarbakır Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuru, E., 2000. Sporda Psikoloji. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, Ankara.
- Lazarus, R. ve Folkman, S., 1984. Stress, Appraisal, and Coping. Springer, New York.
- Leonard, J., 2018. The Affect of Anxiety on Body. Medical News, USA.
- Levitt, E. E., 1967. The Psychology of Anxiety. IN: Bobbs-Merril, Indianapolis.
- Mallow, J. V. ve Greenburg, S. L., 1983. Science anxiety and science learning. The Physics Teacher, 95-99.
- Mallow, J. V., 1986, Science Anxiety: Fear Of Science And How To Overcome It, Clearwater, H & H Publishing Co.
- Mallow, J., Kastrup, H., Bryant, F. B., Hislop, N., Shefner, R. and Udo, M., 2010, Science Anxiety, Science Attitudes, And Gender: Interviews From A

- Binational Study, Journal of Science Education And Technology, 19(4), 356-369.
- Manav, F., 2011. Kaygı Kavramı. Toplum Bilimleri Dergisi, 5(9), 201-211.
- Martens, R., 1992. Competitive anxiety in sport. Champaign IL: Human Kinetics Publishers.
- Okur, M. ve Bahar, H. H., (2010). “Learning Styles of Primary Education Prospective Mathematics Teachers; States of Trait-Anxiety and Academic Success”, Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 3632-3637.
- Oludipe, D. and Awokoy, J. O., 2010, Effect Of Cooperative Learning Teaching Strategy On The Reduction Of Students’ Anxiety For Learning Chemistry, Journal Of Turkish Science Education, 7(1), 30-36.
- Önen, F. ve Öztuna, A., 2005. Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Duygusunun Belirlenmesi. Yeditepe Üniversitesi Dergisi.
- Öz, F., 2010. Sağlık Alanında Temel Kavramlar. 2. Baskı, Ankara.
- Özer, K., 2012. Kaygı: Sınanma Duygusuyla Baş Edebilme. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Özgüven, İ. E., 2007. Psikolojik Testler. PDREM Yayınları, Ankara.
- Öztürk, A., 2014. Sosyal Kaygıyı Açıklayan Yaklaşımlar, Sosyal Bilimler Dergisi. 13(48), 15-26.
- Palti, C., 2012. Üniversiteye Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı Önce Ve Sonrasında Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı Ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı. İstanbul.
- Raymond R. W. 2003. The development of an instrument to assess chemistry perceptions. Submitted to the Graduate Faculty of Texas Tech University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of, Ph. D., 22-23.
- Saban, F., 2010. Zihinsel Engelli Kardeşe Sahip Olan ve Olmayan Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Durumlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sarıipek, T., 2010. Basketbolcularda Durumluk Ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Lig Sıralamasına Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya.

- Seligman, M. E., Walker, E.F. and Rosenhan, D.L., 2001, Abnormal Psychology. Norton, New York.
- Spielberger, C.D. ve Smith, L.H., 1966. Anxiety, Stress, and Serial-Position Effects in Serial-Verbal Learning. Journal of Experimental Psychology, 72, 589-595.
- Stöber, J. and Esser. K. B., 2001. Test Anxiety and Metamemory: General Preference for External Over Internal Information Storage. Personality and Individual Differences. 30(5), 775-781.
- Tanhan, F. ve Çam, Z., 2009. Öğretmenlere Yönelik Yıldırma Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Yeniden Belirlenmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(40), 80-97.
- Tanoğlu, Ş. C., 2006. İşletmelerde Yıldırmanın (Mobbing) Değerlendirilmesi ve Bir Yükseköğrenim Kurumunda Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tolan Ç. Ö., 2002. Üniversite Öğrencilerinde Kaygı Belirtileri ve Bağlanma Biçimleri ile Kişilerarası Şemalar Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tümerdem, R., 2007. Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (20), 32-45.
- Udo, M. K., Ramsey, G. P. and Mallow, J. V., 2004, Science Anxiety And Gender İn Students Taking General Education Science Courses, Journal Of Science Education And Technology, 13(4), 435-446.
- Ulusoy, A., 2002. Gelişim ve Öğrenme. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ulutürk, M., 2016 Günöbirlik Çocuk Cerrahi Hasta Annelerinde Kaygı Düzeyinin Belirlenmesi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Sağlık Kuruluşları Yöneticiliği, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Uzday, T. İ., 2002. Anksiyetenin Nörobiyolojisi, Klinik Psikiyatri, Ek 1, 5-13.
- Ültaş, İ. 2005. “Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖÖ)’nin Geliştirilmesi ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

- Ünal, F. E., 2008. Bakırköy Dr. Sadi Konuk Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde Çalışan Tıpta Uzmanlık Öğrencilerinde Depresyon ve Anksiyete Sıklığının Saptanması ve Sosyodemografik Faktörlerin Araştırılması, T.C. Sağlık Bakanlığı Bakırköy Dr. Sadi Konuk Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Aile Hekimliği, Tıpta Uzmanlık Tezi, İstanbul.
- Wynstra, S. and Cummings, C., 1990, Science Anxiety: Relation With Gender, Year In Chemistry Class, Achievement And Test Anxiety.
- Yanbastı, G., 1996. Kişilik Kuramları. (2. Basım). Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.
- Yardakçı, R. ve Akyolcu N., 2004. Ameliyat Öncesi Dönemde Yapılan Hasta Ziyaretlerinin Hastanın Anksiyete Düzeyine Etkisi. Hemşirelikte Araştırma Dergisi, 1, 7-14.
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. 2006. Özel Okul ve Devlet Okulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIX (2), 2006, 431-448.
- Yeşilyurt, F., 2007. ÖSS ve OKS' de Kaygı ve Baş Etme Yolları. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yıldız, E., 2011. Kanserli Ebeveyne Sahip Adölesanların Aile İşlevselliği Algısının Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyi İle İlişkisi. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Zeybek, F. 2012. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin temel derslere yönelik durumluk kaygı ve tutumlarının cinsiyet ve akademik başarılarına göre incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 28814003-399
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi (Suna
GÖĞEBAKAN)

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Milli Eğitim Bakanlığının 25/01/2019 tarihli ve 1792971 sayılı "Araştırma Uygulama İzin Talebi" ile ilgili yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Önder ŞİMŞEK
Rektör Yardımcısı

Mevcut Elektronik İmzalar

ÖNDER ŞİMŞEK (Rektörlük - Rektör Yardımcısı) 04/02/2019 11:46

Adres:Erzurum yolu üzeri 4. km Rektörlük Kampüsü Merkez/AĞRI
Telefon:04722159863 Faks:04722151182
e-Posta:gensek@agri.edu.tr Elektronik Ağ:genelsekreterlik.agri.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Zeynep ONER
Unvanı: Gelen Evrak Sorumlusu
Dahili No: 6174

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/01/2019-E.1070



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/1792971
Konu: Araştırma Uygulama İzin Talebi

25.01.2019

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 23/01/2019 tarihli ve 70297673-605.01-E.1668820 sayılı yazısı
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi

İlgi (a) yazı ile Genel Müdürlüğümüze intikal eden Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Suna GÖĞEBAKAN'ın "Ortakokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygılarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezi kapsamında hazırladığı veri toplama aracının Ankara ve Ağrı illerinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda öğretim gören öğrencilere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Denetimi il ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanmasına izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Anıl YILMAZ
Bakan a.
Genel Müdür V.

Ek: Veri Toplama Aracı (2 sayfa)

Yazışma Adresi: Milli Eğitim Bakanlığı, 06560 Yenimahalle/ANKARA
E-posta: genelmu@meb.gov.tr / genelmu@meb.gov.tr / genelmu@meb.gov.tr / genelmu@meb.gov.tr
Telefon: 0312 296 64 00 / Faks: 0312 213 61 36
Bilgi için: Seyda KARABULUT / Dr. Anılta DİRİBAŞ
Öğretmen / Koordinatör
Telefon No: 0312 296 95 82

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 256d-2c0f-3431-aebf-0a94 kodu ile teyit edilebilir.

Demografik Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz : Erkek () Kız ()

2. Öğretmenin Cinsiyeti : Erkek () Bayan ()

3. Okul Türü : Resmi () Özel () Köy ()

4.Ailenizde Ders Çalışmanıza Yardımcı Bireyin Eğitim Durumu :

1)İlkokul ve Altı ()

2)Ortaokul ()

3)Lise ()

4)Üniversite ve Lisansüstü ()

5.Geçen yıl Fen Bilimleri Dersi Karne notunuz

1()

2 ()

3()

4()

5()

FEN BİLİMLERİ DERSİ KAYGI ÖLÇEĞİ

Aşağıda Fen dersine yönelik kaygı ile ilgili maddeler verilmiştir. Her bir durumda yaşayacağınız kaygı düzeyini ve fen dersindeki durumunuzu en uygun yansıtacak maddeleri işaretleyiniz. Lütfen !her ifadeye tek yanıt ve boş bırakmayınız		Hiçbir zaman	Nadire	Sık sık	Genellikle	Her zaman
1	Fen Bilimleri dersine girmeden önce gergin ve sıkıntılı olurum.					
2	Fen Bilimleri dersine girme düşüncesi bile beni kaygılandırır.					
3	Fen Bilimleri ile ilgili kelimeleri duymak beni kaygılandırır.					
4	Fen Bilimleri dersinde kendimi huzursuz hissedirim.					
5	Fen Bilimleri dersindeki etkinlikleri gerçekleştirirken öğretmenimin beni izlemesinden kaygılanırım					
6	Fen Bilimleri dersinde grup arkadaşlarıma çalışırken kaygılanırım					
7	Fen Bilimleri dersinde anlamadığım konular beni kaygılandırır.					
8	Fen Bilimleri dersinde cevabını bildiğim soruları yanıtlamaktan bile çekinirim.					
9	Fen Bilimleri dersinde etkinlikleri gerçekleştirirken tehlikeli durumlardan kaygı duyarım.					
10	Fen Bilimleri dersi kitabını elime aldığımda kaygılanırım.					
11	Fen Bilimleri dersindeki etkinlikleri gerçekleştirirken başıma gelebilecek olaylardan kaygı duyarım.					
12	Öğretmeni tahtada bir Fen Bilimleri problemi çözerken görmek beni kaygılandırır.					
13	Fen Bilimleri ders kitabındaki grafikleri ve tabloları yorumlamak beni kaygılandırır					
14	Fen Bilimleri dersi etkinliklerinde elde edeceğim sonuçları yazamama düşüncesi beni kaygılandırır.					
15	Fen Bilimleri dersinde öğretmen bana soru soracak diye kaygılanırım.					
16	Fen Bilimleri dersinde sorulan bir soruya yanlış cevap verme ihtimali beni kaygılandırır.					
17	Fen Bilimleri dersinde benden daha başarılı öğrencilerin varlığı beni kaygılandırır.					
18	Fen Bilimleri dersindeki etkinlikleri verilen zaman içerisinde yetiştirememekten kaygılanırım.					

ÖZGEÇMİŞ

1992 yılında Hatay ilinin Kırıkhan İlçesinde doğdu. İlkokul ve ortaokulunu 75.Yüzyıl ilk ve ortaokulunda tamamladı. Lise eğitimini Gazi Anadolu Lisesinde tamamladıktan sonra 2011 yılında başladığı Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden 2015 yılında mezun oldu. 2015-2017 yılları arasında Hatay ilinin Kırıkhan ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ücretli öğretmenlik yaptı. Yüksek lisansa 2017 yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Eğitimi Bilim dalında başladığı Yüksek lisanstan ‘‘Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygılarının İncelenmesi ‘‘ başlıklı tezi ile 2020 yılında mezun oldu.

2018 yılından itibaren de Çözüm Eğitim Kurumlarında Fen Bilimleri Öğretmenliği yapmaktadır.

İletişim : sunagbknn04@gmail.com