

T.C

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL DERSLERE
YÖNELİK DURUMLUK KAYGI VE TUTUMLARININ CİNSİYET VE
AKADEMİK BAŞARILARINA GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATİH ZEYBEK

AĞUSTOS 2012

T.C

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL DERSLERE
YÖNELİK DURUMLUK KAYGI VE TUTUMLARININ CİNSİYET VE
AKADEMİK BAŞARILARINA GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATİH ZEYBEK

DANIŞMAN:

YRD. DOÇ. DR. NAMUDAR İZZET KURBANOĞLU

AĞUSTOS 2012

BİLDİRİM

Hazırladığım tezim tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Fatih ZEYBEK

JÜRİ ONAY SAYFASI

“İlköğretim II. kademe öğrencilerinin temel derslere yönelik durumluk kaygı ve tutumlarının cinsiyet ve akademik başarılarına göre incelenmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi İlköğretim Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından oy birliği ile kabul edilmiştir.

Başkan
Yrd. Doç. Dr. Namudar İzzet KURBANOĞLU

Üye
Yrd. Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN

Üye
Doç. Dr. Ahmet AKIN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylım.

02/09/2012

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ
Enstitü Müdürü Y.

TEŐEKKÜR

Çalıőmalarım süresince bana rehberlik eden ve tezin her aőamasında titizlikle çalıőmama katkıda bulunan, yardımını ve desteğini hiçbir konuda esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Namudar İzzet KURBANOğLU' na; veri analizlerinde ve istatistik hesaplamalarında çok büyük katkılarda bulunan Arő. Gör. Mithat TAKUNYACI' ya; ders ve tez dönemlerinde bilimsel birikimlerinden ve deneyimlerinden istifade ettiğim değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN, Öğr. Gör. Alpaslan KARAPINAR ve Doç. Dr. Bayram ÇETİN' e; tez çalıőmamın uygulamasında kolaylık sağlayan Hakkı Demir İlköğretim Okulu idarecilerine ve öğretmenlerine sonsuz teőekkürlerimi sunarım. Ayrıca maddi ve manevi destekleriyle her türlü fedakarlığı yapan ve bu günlere gelmemi sağlayan aileme, motivasyon ve inanç kaynağım olan değerli eőime sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

ÖZET

İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL DERSLERE YÖNELİK DURUMLUK KAYGI VE TUTUMLARININ CİNSİYET VE AKADEMİK BAŞARILARINA GÖRE İNCELENMESİ

Zeybek, Fatih

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Bilim
Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Programı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Namudar İzzet Kurbanoğlu

Ağustos, 2012. 81 Sayfa.

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim ikinci kademedeki okuyan öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki durumluk kaygı düzeyleri ve bu derslere yönelik tutumlarının cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Ayrıca öğrencilerin bu derslerdeki durumluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmanın için verileri 2009-2010 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Sakarya ili Serdivan ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulunun ikinci kademe öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmaya 107 (%43) kız ve 142 (%57) erkek olmak üzere toplam 249 öğrenci katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler derslerine yönelik tutum ölçekleri ve durumluk kaygı ölçekleri kullanılmıştır. Akademik başarı için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan 2010 yılı Seviye Belirleme Sınavındaki ders başarıları ölçüt olarak alınmıştır. Araştırma sorularının test edilmesinde, “Basit Korelasyon (pearson) Katsayısı, Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA) ve “Bağımsız Örneklem t-Testi” kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin derslere yönelik durumluk kaygı düzeylerinin birbirleriyle çeşitli oranlarda ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Derslerin kaygı düzeyleri açısından birbiri üzerindeki etkisi; Türkçe dersi ile Sosyal Bilgiler dersi arasında % 4, Matematik dersi ile Sosyal Bilgiler dersi arasında % 6, Türkçe dersi ile Matematik dersi arasında % 9, Fen ve Teknoloji dersi ile Türkçe dersi arasında % 5, Fen ve Teknoloji dersi ile Sosyal Bilgiler dersi arasında % 15, Fen ve Teknoloji dersi ile Matematik dersi % 14 olarak saptanmıştır. Öğrencilerin derslere yönelik durumluk kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak öğrencilerin derslere yönelik tutumlarında ise sadece Türkçe dersi tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik kaygı düzeyleri, Fen ve Teknoloji ve Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik kaygı durumları ile bu derste başarıları arasında pozitif yönlü, Fen ve Teknoloji ve Türkçe dersine yönelik tutumları ile bu derslerde başarıları arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Başarı, Cinsiyet, Durumluk Kaygı, Fen ve Teknoloji Dersi, Matematik Dersi, Sosyal Bilgiler Dersi, Tutum, Türkçe Dersi

SUMMARY

ANALYSIS OF STATE ANXIETY AND ATTITUDE TO FUNDAMENTAL LECTURES OF THE STUDENTS WHO ARE IN MIDDLE SCHOOL WITH RESPECT TO GENDER AND ACADEMICAL ACHIEVEMENT

Zeybek, Fatih

Master Thesis, Department of Science, Primary Science Education Master of Science, Primary Science Education Program

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Namudar İzzet Kurbanoglu

August, 2012. 81 Pages.

The aim of the study is to investigate whether attitude anxiety towards science and technology, mathematic, Turkish and social courses generate a significant difference with respect to gender and achievement situation, furthermore to investigate the relation among each other of the state anxiety level in science and technology, mathematic, Turkish and social courses,

The case study was conducted in a official primary scholl in the city of Sakarya at the second term of 2009-2010 teaching year. Research was conducted on 107 (43%) were female and 142 (57%) male with o total of 249 elementary school students in Sakarya. As the data collection tools, attitude and state anxiety scales in science and technology course, mathematic course, Turkish course and social courses and also SBS of 2010 scores which is examined by National Education Ministry was used. In the tested of research questions, "Pearson's parameter, ANOVA and Single Direction Variance t-Test" were used.

Results of research indicated that, state anxiety level in Science and Technology, Mathematic, Turkish and Social Courses of students affect each other with variable ratios. These rations for between Turkish and Social Courses of % 4, between Mathematic and Social Courses of % 6, between Turkish and Mathematic of % 9, Science and Technology and Turkish of % 5, Science and Technology and Social Courses of % 15, Science and Technology and Mathematic of % 14 were found. There is a significant difference between attitude scores of Turkish course and gender variable, there is not significant relation between gender and academic achievement and also there is not a significant difference between academic and attitude scores and Mathematic and Social Studies classes but a significant

difference was established between average attitude scores in science and Turkish courses and academically achievement of the student in these courses.

Key Words: Achievement, Attitude, Gender, Mathematic Course, Science and Technology Course, Social Courses, State Anxiety, Turkish Course

İÇİNDEKİLER

Bildirim	i
Jüri Onay Sayfası	ii
Önsöz	iii
Özet	iv
İngilizce Özet	vi
İçindekiler	viii
Tablolar	x
Bölüm I -Giriş	1
1.1. Çalışmanın Amacı	3
1.2. Problem Cümleleri	3
1.3. Önem	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
1.7. Simgeler ve Kısaltma	6
Bölüm II – Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	7
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	7
2.1.1. Tutum	7
2.1.2. Kaygı	13
2.2. İlgili Araştırmalar	15
2.3. Alanyazın Taramasının Sonucu	22
Bölüm III –Yöntem	24
3.1. Araştırmanın Modeli ve Uygulama Deseni	24
3.2. Çalışmanın Örnekleme	26
3.3. Çalışmada Kullanılan Araçlar	26

3.3.1. Durumluk Kaygı Ölçekleri.....	26
3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	29
3.3.3. Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	29
3.3.4. Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	29
3.3.5. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	30
3.3.6. Akademik Başarı	30
3.4. Veri Toplama Süreci	31
3.5. Verilerin Analizi.....	32
Bölüm IV – Bulgular ve Yorum.....	33
4.1. Problemlere Ait Bulgular ve Yorumları.....	33
4.1.1. Birinci Probleme Ait Bulgular ve Yorum	33
4.1.2. İkinci Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	36
4.1.3. Üçüncü Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	37
4.1.4. Dördüncü Probleme Ait Bulgular ve Yorum	38
4.1.5. Beşinci Probleme Ait Bulgular ve Yorum	40
Bölüm V -Sonuç, Tartışma ve Öneriler	43
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	43
5.2. Öneriler	46
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	46
5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	48
Kaynakça	49
Ekler	62

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Uygulama Deseni	25
Tablo 2. SBS deki Soru Sayıları	31
Tablo 3. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerine Yönelik Durumluk Kaygı Düzeyleri Arasında İlişki	34
Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerine Yönelik Durumluk Kaygı Puanları Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	37
Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutum Puanları Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları	38
Tablo 6. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler Türkçe Derslerine Yönelik Durumluk Kaygı Puanları İle Akademik Başarılarına İlişkin ANOVA Sonuçları	39
Tablo 7. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler Türkçe Derslerine Yönelik Tutum Puanları İle Akademik Başarılarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	41

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bireyler genellikle çevrelerinde oluşan olaylara belirli anlamlar yüklerler. Bu anlamları kazanılmış bireysel deneyimler olarak yansıtırılar. Bu deneyimler sonucunda inançlar ve yaklaşımlar şekillenir. Bu inanç ve yaklaşımlar tutum olarak adlandırılır. Tutumlar davranışa yansır. Bir süre sonra belirli bir konuda, kendisi ile ilgili yeterli ya da yetersiz olduğuna dair değerlendirmeler yaparak, bu konularda inançlar geliştirmeye başlar. Herhangi bir konudaki veya bilgideki yetersizlik duygusu, güven eksikliğini doğurur ve bireyin o konudan uzak durmasına neden olur. Başarısızlık şansı, başarısızlık korkusu ve başarısız olacağına olan inanç güçlenerek artar. Bu durum bireyin kaygı anlamında birtakım yaşantılar yaşamasına neden olur. Buradan yola çıkarak tutum ve kaygı ile ilgili daha açıklayıcı tanımlar getirilebilir (Yenilmez ve Özabacı, 2003).

Tutum; bir bireye atfedilen ve onun psikolojik olay ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir. Tutumun gücü; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerin toplamına eşittir ki bu da yerleşmiş tutumlarda yüksektir. Bir tutum ne kadar güçlüyse onu değiştirmek de o kadar zordur (Erkuş, 1994). Bloom (1995), öğrencilerin bir derse yönelik tutumlarının “olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik” olarak ifade etmektedir.

Kaygı ise; günlük yaşamda insanı bazen motive ederek yaratıcı ve yapıcı davranışlara teşvik eden, bazen de bu tür davranışları engelleyen, genellikle huzursuzluk yaratan bir duygu olarak nitelendirilir. Öğrenme yaklaşımli kuramlara

göre kaygı, koşullanma yoluyla kazanılan bir duygu olup dürtü özelliği taşır. Kaygının normal ya da patolojik olmasını duygunun kaynağı değil, şiddeti ve süresi ile dış tehlikenin önem derecesi belirler (Başarır, 1990, akt. Yenilmez ve Özabacı, 2003).

Öğrenmeyi etkileyen faktörler arasından duyuşsal etmenler olan kaygı ve tutumun önemli etkisi vardır (Papanastasiou, 2002). Bu doğrultuda Milli eğitim bakanlığının yapılandırmacı kurama dayalı olarak tasarladığı ve halihazırda uygulanmakta olan eğitim programlarında Fen ve Teknoloji okuryazarlığı, Matematik okuryazarlığı gibi hedefler yer almaktadır. Bu hedeflere ulaşılarak derslere yönelik olarak öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirilip yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Yeni eğitim programlarının sahip olduğu bu yöndeki içerik ile tutum gibi duyuşsal özelliklerin öğrenme üzerindeki olumlu etkisinden faydalanmaktır (Meb, 2005a, 2005b).

Bununla beraber son yıllarda ulusal ve uluslar arası düzeyde yapılan sınavlarda Türk öğrencilerin göstermiş oldukları düşük başarı dikkat çekicidir (TIMMS, 1999, 2007 ve PISA, 2003). Bu değerlendirme çalışmalarının sonucunda düzenlenen raporlarda öğrencilerin başarısının derse yönelik tutumlar, derste kendine güven gibi değişkenler ile ilişkili olduğu gösterilmektedir (TIMMS, 2007).

Bu açıdan düşünüldüğünde duyuşsal faktörlerden olan tutum ve kaygı kavramlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ve öğrencilerin derslere yönelik kaygı düzeylerinin birbirleri ile ilişkisi araştırılmaya değer bulunmuştur. İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi alanında yapılan bu çalışmada ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersleri konu alınarak yürütülmüştür. İlköğretim düzeyinde Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerinin temel dersler olarak adlandırılması, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinde yaşadıkları kaygının diğer derslerden hangi oranda etkilendiğinin araştırılması, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi ile birlikte dört temel derse yönelik durumluk kaygılarının ve tutumlarının cinsiyete göre değişiminin incelenmesi ve öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi ile birlikte dört temel derse yönelik durumluk kaygılarının ve tutumlarının bu derslerdeki başarılarına göre oluşturduğu farklılığın incelenmesi ve bu konuda

literatür araştırması yapılması Fen Bilgisi Eğitimi alanına olumlu katkı sağlayacağını düşünülmesinden dolayı araştırmaya bu dersler seçilmiştir.

1.1. ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim ikinci kademede okuyan öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki durumluk kaygı düzeyleri ve bu derslere yönelik tutumlarının cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Ayrıca öğrencilerin bu derslerdeki durumluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

1.2. PROBLEM CÜMLELERİ

- Öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerine yönelik durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerine yönelik durumluk kaygı düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerine yönelik tutumları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerine yönelik durumluk kaygı düzeyleri, akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1. 3. ÖNEM

Eğitim, insanın doğumdan ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Günümüzdeki hızlı bilgi patlaması eğitime duyulan ihtiyacı artırırken, eğitim sürecini de daha karmaşık bir hale getirmiştir. Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitimin temel amacı, bilgiye ulaşma becerileri kazandırarak öğrencileri yaratıcılık yeteneğine sahip, araştırmacı bireyler olarak yetiştirmek şeklinde belirlenmiş olmakla birlikte eğitimde bu amaca ulaşmayı engelleyen pek çok faktör vardır (İnanç, 1997, akt. Gömleksiz ve Yüksel, 2003).

Ülkemizin eğitim alanındaki mevcut durumunu daha iyi anlayabilmek için konuya daha geniş açıdan bakmak ve objektif değerlendirmek yararlı olacaktır. Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS-1999) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) bunun için iyi ve güvenilir birer ölçüttür. TIMSS, ilköğretimdeki öğrencilerin uluslararası düzeyde matematik ve fen bilgisi başarısını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış olup amacı öğrencilerin matematik ve fen bilgisindeki başarılarını program, öğretim yöntemleri ve okul ile birlikte ülkeler bazında değerlendirmektir (Sapancı, 2005).

TIMSS-1999'a çoğunluğu kıta Avrupa'sından olmak üzere Asya'dan, Uzak Doğu'dan, Avustralya'dan ve Amerika'dan toplam 38 ülke katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda Uzak Doğu Ülkelerinin genelde ilk beş sırada yer aldığı Türkiye'nin ise Makedonya, Ürdün ve İran ile son grupta yer aldığı görülmektedir (Oklun ve Aydoğdu, 2003, 28).

Bir diğer uluslararası değerlendirme projesi de Türkiye'nin de aralarında yer aldığı 40 ülkenin katılımıyla gerçekleşen ve katılımcı ülke öğrencilerinin problem çözme, matematik, fen bilimleri, okuma gibi alanlarda ki kazanımlarının ölçüldüğü PISA projesidir. PISA nın sonuçlarına göre de ülkemiz tüm alanlarda da alt sıralarda yer almıştır (PISA, 2003).

Eğitim alanındaki mevcut durumumuzun analizini daha iyi yapabilmek ve eğitim faaliyetlerinin sonucuna etki eden faktörlerin ortaya konulması hususunda, öğrencilerin akademik başarılarına etki eden durumluk kaygı, temel derslere yönelik tutumlar gibi duyuşsal özellikler ile birlikte cinsiyet faktörünün etkisi ve derslere

yönelik durumluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmamız önem taşımaktadır.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarında yer alan sorulara içtenlikle ve kendi düşüncelerini yansıtmak şeklinde yanıt verdikleri kabul edilmiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma; araştırmanın yapıldığı dönemdeki 12-14 yaş grubu ilköğretim öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Tutum: Bir kimsenin ele alınan bir nesneye, bir duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrı olarak kabul edilir (Turanlı, Türker ve Keçeli, 2008:255). Çalışmamızda öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik tutumları araştırma konusu olarak yer almaktadır.

Durumluk kaygı: Spielberger (1960), tehlikeli koşulların yarattığı, geçici duruma bağlı olarak bireylerin tedirginlik ve huzursuzluk yaşadıklarını belirtmekte ve bu duruma bağlı yaşanan kaygıyı “durumluk kaygı” olarak tanımlamaktadır (Öner, LeCompte, 1985). Çalışmamızda öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerindeki durumluk kaygıları araştırma konusu olarak yer almaktadır.

Akademik başarı: Öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan seviye belirleme sınavından (SBS) aldıkları başarı puanlarıdır. Çalışmamızda öğrencilerin 2010 yılı seviye belirleme sınavında Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler bölümlerinde göstermiş oldukları başarılar ölçüt olarak alınmıştır.

Düşük düzeyde akademik başarı: Öğrencilerin seviye belirle sınavı sonucunda Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerinden aldıkları puanlar 0 ile 45 arasında olduğu durumlarda öğrencinin o dersteki başarısını niteleyen ifadedir.

Orta düzeyde akademik başarı: Öğrencilerin seviye belirle sınavı sonucunda Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerinden aldıkları puanlar 45 ile 70 arasında olduğu durumlarda öğrencinin o dersteki başarısını niteleyen ifadedir.

Yüksek düzeyde akademik başarı: Öğrencilerin seviye belirle sınavı sonucunda Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerinden aldıkları puanlar 70 ile 100 arasında olduğu durumlarda öğrencinin o dersteki başarısını niteleyen ifadedir.

Temel dersler: İlköğretim düzeyinde okutulan Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerini ifade etmektedir.

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

TDK: Türkçe dersine yönelik durumluk kaygı düzeyi

FDK: Fen ve Teknoloji dersine yönelik durumluk kaygı düzeyi

MDK: Matematik dersine yönelik durumluk kaygı düzeyi

SBDK: Sosyal Bilgiler dersine yönelik durumluk kaygı düzeyi

TT: Türkçe dersine yönelik tutum düzeyi

FT: Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum düzeyi

MT: Matematik dersine yönelik tutum düzeyi

SBT: Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum düzeyi

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi, durumluk kaygı ile tutum, başarı ve cinsiyet ile ilgili yapılmış bazı araştırmalar ve bu araştırmaların sonuçları hakkında genel bir değerlendirme sunulmuştur.

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1. Tutum

Eğitim, bireyi yaşama hazırlamayı hedefler ve daha iyi bir yaşama hazırlamakla yükümlü olduğu için bireyin eğitim ile neyi başarabileceği ve hangi disiplinle bu hedefe ulaşabileceği konusunda net olması zorunludur (Jegade, 2007). Eğitimin amacı, bireyin kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmektir (Ertürk, 1986: 12). Eğitim, bireyleri bir yandan bugünkü toplum içinde rahat ve mutlu yaşamaya hazırlarken bir yandan da bilimsel düşünme yeterliğine sahip bireylerin yetiştirilmesini hedefleyen planlı öğretim faaliyetlerini içermektedir (Bıkmaz, 2001). Bireylerin okul çağına gelerek sistematik olarak eğitim almaya başlamasıyla birlikte, onun bilgiyi nasıl öğrendiği sorusu da gündeme gelmektedir.

Beyin, vücut hareketlerimizin kontrol edilmesi, organlarımızın düzenli çalışması yanında öğrenme, düşünme ve hatırlamadan sorumlu bir organımızdır (Foster-Deffenbaugh, 1996; Wortock, 2002; Keleş ve Çepni, 2006). Bireylerin

bilinçli ya da bilinçsiz olarak etkileşimde buldukları yaşantıların neticesinde, insan beyninin nöron adı verilen sinir hücrelerinde öğrenmenin gerçekleştiği (Özden, 2003; Soylu, 2004) ve bunun sonucunda da bireyde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel değişimlerin ortaya çıktığı bilinmektedir (Keleş ve Çepni, 2006). Bu değişimlerle birlikte bireyde eğitim yoluyla, kavramlar, prensipler, kanunlar, teoriler ve problem çözme süreci ile ilgili bilgilerin öğrenilmesi, inanç, niyet ve hislerle ilgili kavramlardaki değişimin gerçekleşmesi ve bireylerin değişik organlarının eğitim-öğretimde kullanılması ile ilgili beceriler gelişmiş olur (Ayas, Çepni, Johnson ve Turgut, 1997).

Eğitimciler zaman zaman psikolojiyi insanların nasıl düşündüğü ve davrandığı konusunda olduğu kadar neden belli bir biçimde davrandıkları konusunda da bizlere organize, gözlemlenebilir ve güvenilir bilgi sunmayı hedefleyen, insan davranışının bilimi olarak tanımlamaktadırlar. Öğretim ve öğrenim sürecinin de istenen davranışların teşvik edilmesiyle ilgili olması nedeniyle öğretim-öğrenim sürecini etkileyen tüm faktörlerin iyi bilinmesi gerekmektedir (Nwosu, 1992 Akt. Jegede, 2007).

Bloom ve arkadaşları, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarının onların derse yönelik olumlu yönde gerçekleşen davranış değişikliklerine bağlı olduğunu ve bu davranış değişikliklerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan biçiminde gerçekleştiğini belirtmiştir (Schibeci, 1983). Bilişsel alan (Bloom, 1998), öğrenme ünitelerinin gerektirdiği bilgi ve becerileri içerirken, psikomotor alan bireylerin değişik organlarının eğitim-öğretimde kullanılması ile ilgili özellikleri kapsar. Duyuşsal alan ise öğrencilerin öğrenme konularına ve durumlarına yönelik gösterdiği ilgi ve tutumlarının bir bileşkesini meydana getirmektedir ve duyuşsal alan; ilgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutlardan meydana gelmektedir (Yeşilkayalı, 1996).

Öğrencilerin derslere yönelik tutumları, kaygı düzeyleri ve öz-yeterlik inançları gibi bilişsel olmayan değişkenler, öğrencilerin başarısını etkileyen önemli faktörlerdir (Bloom, 1995). Bu faktörlerden tutum, duyuşsal alanın önemli bileşenlerinden birisidir ve tutum kavramının gerçek doğası hakkında sosyal psikologlar, üç temel görüş öne sürmüşlerdir. Bunlar; “üç bileşenli görüş”, “ayrı varlıklar görüşü” ve “gizli

süreç görüşü” dür (Oskamp ve Schultz, 2005). Üç bileşenli görüş, bir tutumun duygu, davranış ve biliş olmak üzere üç bileşenden oluşan tek bir varlık olduğunu savunmaktadır. Duyuşsal bileşen, kişinin kimya dersleri ve kimya endüstrisi gibi bir tutum nesnesine dönük his ve duygularını ifade etmektedir. Davranışsal bileşen; kişinin tutum nesnesine yönelik açık eylem ve tepkilerine gönderme yapmaktadır. Bilişsel bileşen ise kişinin tutum nesnesi ile ilgili olarak taşıdığı inançları kapsamaktadır. Üç bileşenli tutum görüşünün zayıflıkları bazı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Örneğin, araştırmalar bazı bireylerin kendi davranışlarını çoğunlukla hislerine, bazı bireylerin ise inançlarına dayandırdıklarını göstermiştir (Huskinson ve Haddock, 2004).

Tutum kavramıyla ilgili ikinci teorik görüş, yukarıda sözü edilen bileşenlerin birbirinden bağımsız, ayrı oluşumlar olduğunu varsaymaktadır. ‘Tutum’ kavramı yalnızca duyuşsal bileşen içinde muhafaza edilmektedir. Biliş ve davranış, bir tutumun bileşenlerinden ziyade belirleyicileri olarak değerlendirilmektedir. Bu görüş, Thurstone (1931), Bem (1970) ve Fishbein ve Aizen (1975) gibi araştırmacılar tarafından savunulmuştur. Bu yazarlar, tutumu bir nesneden yana veya ona karşı olan duyguların derecesi olarak tanımlamışlardır. Ancak Fishbein ve Aizen (1975), sonraki yıllarda tutum kavramının karmaşıklığını tamamen anlayamadıklarını kabul etmektedirler. Bununla birlikte, Oskamp ve Schulz (2005), Zanna ve Rempel (1988) gibi araştırmacılar da tutumun bu tanımından kuşku duymaktadırlar.

Üçüncü teorik görüşte ise tutumlar, gözlemlenebilir kimi uyarıcı olaylar ile davranışlar arasındaki ilişkiyi açıklayabilen örtülü birer değişken olarak tanımlanmıştır. Günümüz tutum araştırmacıları tutumların genellikle, tutum nesnesi hakkındaki bilişsel, duyuşsal ve/veya davranışsal bilgiden oluşabileceğini ve bilişsel, duyuşsal ve/veya davranışsal tepkiler aracılığıyla ifade edilebileceğini kabul etmektedirler (Eagly ve Chaiken, 2005; Fabrigar, MacDonald ve Wegener, 2005; Oskamp ve Schultz, 2005). Bu araştırmacılar uyarıcı olayların birey içerisinde bazı örtülü bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçleri tetikleyeceğini ve bir tutumun genellikle bu gizli süreçlerden türeyen bilginin genel bir değerlendirici özeti olduğunu kabul etmektedirler. Bir eğilimin tutum olarak kabul edilebilmesi için asgari şart, bir zihinsel değerlendirmedir. Ancak kişilerin zaman içinde geliştirdiği yerleşik tutumların çoğu duyuşsal ve davranışa yönelik öğeleri de içerir. Tutum

nesnesi hakkında sahip olunan bilgiler bilişsel ögeyi, tutum objesine karşı gözlenebilen duygusal tepkiler, duyuşsal ögeyi, tutum objesine karşı gözlenebilen tüm davranışlar, davranışsal ögeyi oluşturur (Kağıtçıbaşı, 1999). Ruffell, Mason ve Barbara' ya (1998) göre tutum, birbirine geçmiş bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerden oluşan çok boyutlu bir yapıdır. Bilişsel boyut, tutum objesi hakkındaki inançların, duyuşsal boyut, tutum objesi hakkındaki duyguların, davranışsal boyut ise davranışsal niyetin ifadesidir.

Araştırmacılar, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin öğrenme ve başarı üzerinde önemli etkisinin olduğunu vurgulamışlardır (Bloom, 1995). Bu araştırmacıardan Bloom (1995), öğrencilerin okuldaki öğrenmelerinin %25' inin duyuşsal özellikler ile açıklanabileceğini, Tocci ve Engelhard duyuşsal değişkenlerin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisinin bilişsel değişkenler kadar önemli olduğunu, Oliver ve Simpson ise öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir (Akt. Papanastasiou, 2002).

Tutum kavramı üzerine ileri sürülen görüşler temel alınarak birçok araştırmacı tutum hakkında çeşitli tanımlar yapmışlardır. Bu tanımlar, tutum kavramının farklı yönlerini vurgulamıştır. Smith (1968) tutumu, "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik olay ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir" şeklinde tanımlamaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996). Fishbein ve Ajzen (1975, 1980) de bireyin davranışına yönelik olarak tutumun üç önemli özelliğinin olduğunu belirlemiştir. Bunlar, "tutum öğrenilir, eylemi uygun hale getirir ve tutumları, objeye karşı olumsuz olarak gelişen davranışlar, bir tehdit hissettiğinde korku ve gerginlik durumları ortaya çıkarır" şeklindedir. Eagly ve Chaiken, (1993) ise tutumu, "belirli bir olguyu sevmeye ya da sevmeme derecesini ölçen psikolojik bir eğilimdir" şeklinde ifade etmiştir. Simpson ve diğerleri, (1994: 212) tutumu, bireylere, yerlere, olaylara ya da fikirlere karşı olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimi olarak tanımlamıştır (Yaşar ve Anagün, 2008). Koballa ve Crawley (1985) ise fen bilimine yönelik tutumu, bireyin fen bilgisini sevmeye ya da sevmeme veya fen bilimine yönelik gösterilen pozitif ya da negatif duygu olarak tanımlamıştır.

Yapılan çalışmalar, fen bilimine yönelik öğrenci tutumlarının öğrenmeyi etkileyen duyuşsal özelliklerden birisi olduğunu göstermiştir (Bayraktar, 2010). Buna göre

Linn (1992), öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin tutumlarının, fen bilimlerini bir alan olarak seçmelerini ve fen bilimlerindeki performanslarını etkilediğini belirtmiştir. Uluslararası Eğitim İlerleme Değerlendirme (IAEP, 1992) raporuna göre, 9 ve 13 yaşlarındaki öğrencilerin fen bilimlerine yönelik pozitif tutumlarının, öğrencilerin performansını ve bunun sonucu olarak da fen bilimlerine katılımlarını etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Başka bir araştırmada ise öğrencilerin fen bilimlerindeki performans yeteneği ile ilgili öz algısının, başarı ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğunu belirlemiştir (Jegede, 2007).

Zinicola (2003) Fen dersinin, bireyleri bilişsel yönden geliştiren ve yaratıcılıklarını artıran temel bir ders olarak ilköğretim programlarında yer aldığını belirtmiştir. Bu derste öğrenciler, çevrelerini bilimsel yöntemlerle inceleyerek olgu ve olaylar karşısında nesnel düşünme ve doğru karar verme alışkanlıkları kazanmaktadırlar. Bir başka deyişle, öğrenciler bu derste gerçek yaşamı öğrenmekte; dolayısıyla gerek doğal gerekse sosyal yaşama daha kolay uyum sağlayabilmektedirler. İlköğretim basamağında verilen fen eğitimi, geleneksel anlamda bireyi bir üst öğrenim basamağına hazırlamada oynadığı kilit rolün ötesinde, bireyleri geleceğe ve yaşama hazırlamak gibi önemli bir rolü üstlenmesi bakımından da büyük önem taşımaktadır (Yaşar ve Anagün, 2008).

Fen bilimlerinde olduğu gibi Sosyal bilimlerine yönelik tutum, kaygı gibi duyuşsal özellikler, öğrencilerin Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerindeki başarılarını ve performanslarını etkileyen önemli faktörlerdir. Öğrenciler arasında bu özellikler bakımından önemli farklar görülmektedir. Bu farkların oluşumunda, her derste olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinde de bilişsel öğrenme ile birlikte duyuşsal öğrenmenin de önemi büyüktür (Bloom, 1995: 86). İlköğretimde temel derslerden biri olan Sosyal bilgiler dersi, etkili vatandaşlık becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı bir derstir. Sosyal Bilgiler dersi, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, 1996:6, akt. Akdağ, 2008). Bu açıdan düşünüldüğünde ilköğretimde okuyan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının pozitif yönde geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Bilim öğrenmede iletişim ve iletişim becerileri, bireylerin eğitim sürecinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Demirel (2000), bireylerin birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktarmada, kavramlara aynı anlamları yüklemeye ve en önemlisi birbirlerini anlayabilmede iletişim kurmalarının kaçınılmaz bir olgu olduğunu belirtmiştir (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009). Bireylerin iletişim becerilerinin temelini ise dil oluşturmaktadır. Dilaçar'a (1968) göre dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistem, anlama ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Dilin etkili bir şekilde kullanımı, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört temel dil becerisinin bir bütünlük oluşturacak şekilde geliştirilmesine bağlıdır (Kavcar, 1998, akt. Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009).

Bilim öğrenmede ve akılda tutulmasında, konuşma ve yazmanın etkisi büyüktür. Oluşturmacı yaklaşıma göre, kişisel bilgi ve kavrayış, öğrencilerin yeni bilgileri önceki bilgileriyle bütünleştirirken oluşturdukları çok sayıda bağlantı sonucunda ortaya çıkar. Eğitim hakkında ifade edilen oluşturmacı yaklaşımlar, hem okuma-yazma (Bruner, 1986; Greene ve Ackerman, 1995), hem de bilim eğitimi (Appleton, 1997; Driver, Asoko, Leach, Mortimer ve Scott, 1994; Tobin, 1993) uzmanları tarafından benimsenmiştir (Rivard ve Straw, 2000). Bazı oluşturmacı yaklaşımlar (Nystrand, 1990; O'Loughlin, 1992; Prawat ve Floden, 1994), bireyin öğrenme ortamındaki kendine özgü tecrübelerinin egemen olduğu durumlarda bilgi oluşturulmasını vurgularken diğerleri, bilişselliğe aracılık etmede sosyal süreçlerin önemini vurgulamıştır (Rivard ve Straw, 2000). Fosnot (1993) ise bilim eğitiminin bu iki görüşün sentezinden faydalandığını öne sürmüştür. Dile dayalı öğrenme stratejilerinin, bu sentezi elde etmek için bilim sınıflarında etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir (Rivard ve Straw, 2000). Dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı içeren sınıf faaliyetlerinin tümü bilişsel, duyuşsal ve psikomotor işlem süreçlerini geliştirmek için kullanılabilir (Bruner, 1986; Corson, 1988; Lemke, 1990; Pea, 1993; Prawat, 1993; Schoenfeld, 1989; Rivard ve Straw, 2000). Bu nedenle, bilim öğrenmede Türkçe dersini sadece bir bilgi aktarımı dersi olarak değil, beceri kazandırma dersi olarak ta görmek gerekmektedir (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009).

Dile yönelik tutumun, dil öğrenmede ve bilim öğrenmede etkili olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. Bu çalışmaların sonuçları, olumlu tutumların

(Ellis, 1994; Mitchell ve Myles, 1998) öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumların ise başarısızlığa neden olduğunu göstermiştir (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009). Bu nedenle, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının belirli bir zaman diliminde ölçülerek elde edilen bulgularla ilişkili olarak öğrencilerin gelecekteki davranışlarına ilişkin kestirimde bulunmaları, tutumlarını değiştirmeleri ya da yeni tutumlar oluşturmaları, eğitimciler açısından önem arz etmektedir.

2.1.2. Kaygı

Öğrenme-öğretme sürecinde ilköğretim öğrencilerinin başarısını etkileyen diğer bir faktör, öğrencilerin derslere yönelik kaygı düzeyleridir (Yenilmez ve Özbey, 2006). Kaygı insanın varoluşundaki en temel duygulardan biridir. Sapir ve Aranson (1990) ve Reber (1985) kaygıyı belirsizlik, korku, endişe, sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı beklentisiyle hoş olmayan duygu durumu olarak tanımlamışlardır.

Kaygı, korku, fobi gibi kavramlar günlük yaşamda çoğu kez aynı anlamda kullanılır. Her iki duygunun da “tehlikeli ya da tehdit karşısında gösterilen tepki” olduğu ifade edilmektedir. Ancak söz konusu tehdidin niteliği her iki duyguda çok farklıdır. Korkuyu yaratan tehlikenin açık ve nesnel olmasına karşın, kaygıyı yaratan tehlike gizli ve öznedir. Kaygının yoğunluk derecesi, içinde bulunulan durumun kişi için taşıdığı önemle doğru orantılıdır (Geçtan, 1981). Robinson, Rotter, Fey ve Vogel (1992)’ a göre kaygı, psikoloji alanında çok geniş olarak kullanılan bir kavram olmakla birlikte kaygının korku, fobi ve stres kavramları ile yer değiştirilerek de kullanıldığı görülmektedir. Korku, algılanan bir tehlike karşısında duyuşsal, bilişsel, davranışsal ve fizyolojik tepkilerdir. Genellikle belli bir nesne veya kavrama gösterilen tepkidir ve kişinin kendisini korumasında önemli bir araçtır. Fobi ise tehlikenin dışında, çoğunlukla mantık dışı, özel bir korku durumu olarak tanımlanmıştır (Erkan, 2002). Kaygı; sık sık yaşanan ve yaşamı etkileyen duygulardan biridir ve üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilmeme ve yargılanma gibi duygulardan birinin veya bir kaçını içerebilir (Cüceloğlu, 1998).

Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Kaygının, kişilik (sürekli), durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan kişilik kaynaklı kaygı, insan kişiliğinin bir parçasıdır. Durum kaynaklı kaygı, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, olay kaynaklı kaygı, belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır (Ellis, 1994, akt. Aydın ve Zengin, 2008). Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda, bu durumu farklı yönlerden ele almış ve kaygı kavramına yönelik çeşitli tanımlar öne sürmüştür. Levitt (1967) kaygıyı, durumlar karşısında harekete geçen öğrenilmiş güçlü bir dürtü veya “tehditkâr fakat belirsiz bir olayın yoğun şekilde beklenmesi; rahatsızlık verici bir şüphe beklenti hissi” şeklinde tanımlamıştır (Rachman, 1998). Sarason, (1975) ise kaygıyı, tehdit edilen, meydan okunan bir ortamda, bireyin kendisini yetersiz görmesi, şeklinde ifade etmiştir (Erkan, 2002). Bell-MC (1991) ve Özgür (1986)’e göre, kaygı fiziksel ve toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürme işlemine katkıda bulunmaktadır (Şirin ve ark, 2003). Başarır (1990)’a göre kaygı, günlük yaşamda insanı bazen güdüleyerek yaratıcı ve yapıcı davranışlara teşvik eden, bazen de bu tür davranışları engelleyen, genellikle huzursuzluk yaratan bir duygu olarak nitelendirilir. Öğrenme kuramlarına göre kaygı, koşullanma yoluyla kazanılan bir duygu olup dürtü özelliği taşır. Kaygının normal ya da patolojik olmasını duygunun kaynağı değil, şiddeti ve süresi ile dış tehlikenin önem derecesi belirler (Yenilmez ve Özabacı, 2003).

Mallow (1986) fen kaygısını, fen kavramlarından, bilim adamlarından ve fen ile ilgili faaliyetlerden tikslenme veya korkma olarak tanımlamıştır. Richardson (1972) ve Tobias (1976) matematik kaygısını, öğrencilerin matematiksel işlemleri yapamam sendromu; Tobias ve Weissbrod (1980), bazı öğrencilerin matematiksel işlemler karşısında yaşadığı panikleme, çaresizlik hissi ve zihinsel karışıklık olarak tanımlamışlardır. Smith (1997) ise matematik kaygısını, matematikten hoşlanmama veya matematik dersine yönelik olumsuz tutumlardan çok öğrencilerin matematikle ilgili işlemlerde kendini huzursuz hissetmesi, sınavlarda başarılı olamayacağını düşünmesi, fiziksel bir gerginlik yaşaması ve bu tür işlemlerden korkması olarak ifade etmiştir. Tobias (1998) matematik kaygısının, öğrencilerin matematik dersinde

ve sayılarla ilişkili işlemlerde başarılı olamayacaklarına yönelik şüphe ve belirsizlik duygularını içerdiğini belirtmiştir. Ayrıca matematik kaygısının, öğrencilerin okulu ve dersleri önemsememesi, zayıf benlik kavramı, matematik dersine yönelik öğretmen ve ebeveyn tutumları gibi çeşitli etkenlerden kaynaklandığı öne sürülmektedir (Norwood, 1994). Matematik kaygısının öğrenilmiş olmaktan çok doğuştan getirilen bir problem olduğu belirtilirken kullanılan öğretim yöntemlerinin de matematik kaygısının artmasına neden olduğu ortaya konmuştur (Kaja, 2002).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Suner (2000) farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği ve 184 lise ikinci sınıf öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmada, sürekli kaygı puan ortalamalarının yüksek olduğunu cinsiyete göre akademik başarı ve sürekli kaygı düzeylerinin değişmediğini ve sürekli kaygı ile akademik başarı arasında da bir korelasyon olmadığını belirtmiştir.

Arıkam (2004) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 300 ilköğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri ve matematik başarı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark göstermediğini belirtmiştir. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin matematik kaygı ve başarı puan ortalamaları birbirine çok yakın olduğunu bununla birlikte ilköğretim ikinci kademe en çok kaygının sekizinci sınıfta olduğunu ayrıca matematik kaygı düzeyi arttıkça matematik başarı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Ekenel (2005) matematik dersi başarısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi belirlemek amacıyla 480 lise son sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, matematik kaygısının bağlı olduğu etmenleri çoktan aza doğru öğrencilerin okudukları okul türüne, matematik dersi başarısına ve cinsiyete bağlı olduğunu belirterek sıralamıştır.

Akgün, Gönen ve Aydın (2006) ilköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla 186 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde yürüttükleri çalışmada, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirtmişlerdir ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı olduklarını saptamışlardır. Ayrıca araştırmacılar, öğrencilerin üniversitedeki başarıları ile kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Özellikle başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin, başarı düzeyleri orta ve düşük olan öğrencilere göre daha az kaygılı olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte başarı durumları çok iyi olan öğrencilerin kaygı düzeyleri ile başarı durumları iyi olan öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Yenilmez ve Özbey (2006) ilköğretim öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine 289 ilköğretim öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, matematik dersine yönelik olarak küçük sınıfta okuyan öğrencilerin daha ileri kademedeki öğrencilerden daha kaygılı olduklarını saptamışlardır. Ayrıca genel başarı durumu düşük olan öğrencilerin başarı durumu yüksek olan öğrencilerden daha kaygılı oldukları ve buna paralel olarak matematik başarısı düşük olan öğrencilerin de matematik başarısı yüksek olanlardan daha kaygılı olduklarını görmüşlerdir. Araştırmacılara göre, öğrenci kaygı duyduğu zaman başarısız olmakta, başarısız olduğu zaman da dersten korkmakta ve başarısızlık durumu devam etmektedir. Kayapınar (2006) ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavına hazırlanan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi amacıyla 632 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmada, kız öğrencilerin kaygı düzeyi erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu, düzenli çalışma programı uygulamayan ve kendisine eğitimiyle ilgili hedef belirlemeyen öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tümerdem (2007), kimya bölümü son sınıf öğrencisi olan 66 kişilik grup üzerinde yaptığı kaygıyı etkileyen etmenler konulu çalışmasında, öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında; okudukları fakülte, cinsiyet, okuldaki başarı durumu, arkadaşlık ilişkileri ve çalışmak istediği mesleğe göre önemli farkların olduğu gözlemiştir. Buna karşın öğrencilerin kaygı düzeylerinin; anne-baba tutumu ve ekonomik durum değişkenlerinden etkilenmediğini belirlemiştir.

Bekdemir (2007), ilköğretim matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının nedenleri ve azaltılması için öneriler konulu ve 52 öğrenciyi kapsayan çalışmasında, öğrenciler üzerinde kaygıya sebep olan 3 önemli etmene ulaşmıştır. Bu etmenler şu şekilde açıklanabilir. Zamanla sınırlandırılmış matematik sınavlarının kullanılması en fazla kaygıya neden olan faktör olarak görülmektedir. Matematik sınıfında hata yapma korkusu öğrenciler tarafından matematik kaygısına neden olan ikinci büyük faktör olarak görülmektedir. Öğretmenin olumsuz tutum ve uygulamaları matematik kaygısına neden olan bir diğer önemli faktördür. Matematik kaygısına sahip öğrencilerin büyük bir kısmı, öğretmenlerin keskin, sert, aşağılayıcı ve kaba davranışları sonucunda kaygıya sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Dede ve Dursun (2008) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi amacıyla 204 ilköğretim öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin matematik kaygılarının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin kaygı düzeylerinin kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık göstermediği yani matematik kaygısının cinsiyetten etkilenmediğini tespit etmişlerdir.

Sarıpınar, Güney, Ceylan, Yalçın, Soysal, Şener (2011) çocuklarda sınav kaygısının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla 153 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, sınav kaygısı birçok değişkenle ilişkili olduğu, dolayısıyla sınav kaygısı ele alınırken öğrencilerin genel kaygı düzeyleri ile ailesel faktörlerin de dahil olduğu birçok değişkenin aynı anda değerlendirilmesi önem taşıdığını belirtmişlerdir. Böylelikle çocuklara yapılacak çok yönlü müdahaleler ve anne babalara konuyla ilgili verilecek eğitimlerin sınav kaygısını azaltma ve dolayısıyla akademik başarıyı arttırabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Akgül (2008) ilköğretim ikinci kademe 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları ile algıladıkları öğretmen sosyal desteğinin cinsiyete göre matematik başarılarını yordama gücünün araştırılması amacıyla 292 ilköğretim öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin matematik kaygılarının benzer seviyede olduğunu ve öğrencilerin matematik dersindeki kaygılarının artmasıyla matematik başarılarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Bloom (1979), Tekindal (1988), Berberoğlu (1990), Baykul (1990) ve Saracaloğlu (2000) tarafından yapılan araştırmalarda da tutum ile başarı arasında pozitif yönde korelasyon bulunduğu ortaya konmuştur. Baykul (1990)'un sınıf düzeyleri arasında yaptığı karşılaştırma sonucunda, 5. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine oranla matematiğe karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Yenilmez ve Özabacı (2003) yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki konulu ve 408 öğretmen lisesi öğrenci ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin matematik kaygısı ile matematik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bununla birlikte öğrencilerin cinsiyetleri ile matematik tutumları arasında bir ilişki olmadığı ayrıca öğrencilerin matematik tutumları ve başarı durumları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ve matematik notu arttıkça matematik kaygısının azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kayalı (2003), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik olarak yaptığı çalışma neticesinde öğrencilerin genel olarak olumlu tutuma sahip olduklarını tespit etmiştir.

Aşçı (2004) Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler konulu çalışmasında, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile akademik başarı arasında olumlu ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Külçe ve Çokadar'ın (2005) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları konulu ve 503 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının 6. sınıfta, 7. ve 8. sınıflara, göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte tutum düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini saptamış olup ayrıca öğrencilerin fen ve teknoloji tutum değerlerinin anne baba eğitim düzeyinden etkilendiğini öğrencinin anne babası eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının da arttığını belirtmişlerdir.

Tay ve Yay Akyürek (2006) sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisini inceledikleri ve 524 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yürüttükleri çalışmada, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin kız öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Deniz ve Tuna (2006) ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları konulu ve 526 ilköğretim öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ortalama tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca anne ve babası lise ve daha yüksek seviyede okul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının anne ve babası daha alt seviyede okul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yılmaz (2006) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla 185 öğrenci üzerinde yürüttüğü araştırmasında, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Alkan (2006) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla 832 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırma sonucunda öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik olarak olumlu tutuma sahip olduklarını, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından öğrenci tutumlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığını belirtmiştir.

Yetim (2006) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik ve Türkçe derslerine yönelik tutumları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 300 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarının yüksek ve tutumlarının olumlu olduğunu matematik dersindeki başarılarının ise düşük ve bu derse karşı tutumlarının olumsuz olduğunu saptamıştır.

Dalkıran (2006) müfredat uygulama ilköğretim okullarındaki altıncı sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine karşı olan tutumları ile diğer ilköğretim okullarındaki altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı olan tutumlarının karşılaştırılması amacıyla 600 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışma sonucunda, yeni fen ve teknoloji öğretim programının uygulandığı müfredat uygulama okullarının 6. sınıflarındaki öğrencilerin eski fen bilgisi öğretim programının uygulandığı diğer okulların 6. sınıflarındaki öğrencilere göre fen ve teknoloji dersine karşı daha olumlu tutum sergilediklerini söylemektedir.

Ünlü (2007) ilköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla 1684 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, matematik dersinin öğrenciler tarafından sevildiğini ve ilgi gördüğünü ancak sınıf düzeyleri ilerledikçe ve matematikle ilgili yaşantılar arttıkça derse olan ilgide azalma olduğunu buna karşılık fen ve Türkçe derslerine olan ilgide artma olduğunu belirlemiştir.

Yenilmez (2007) ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik olarak yaptığı ve 191 öğrenci üzerinde yürüttüğü araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kız öğrenciler matematiğe karşı erkek öğrencilere oranla daha olumlu tutuma sahiptirler. Genel akademik başarısı ve matematik başarısı yüksek olan öğrenciler düşük başarıya sahip öğrencilere oranla matematiğe karşı daha olumlu bir tutum sergilemektedirler.

Akman, İzgi, Bağçe ve Akıllı (2007) ilköğretim öğrencilerinin fen'e yönelik tutumlarının sınav kaygı düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla 185 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin cinsiyeti ile test kaygısı ve fen tutumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin cinsiyetleri ve sınav kaygıları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır, Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri ve fen tutumları arasındaki ilişkinin de anlamlı düzeyde olmadığı fakat kız öğrencilerin fen tutumlarının erkek öğrencilere göre bir miktar daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Karaer (2007) ilköğretim ikinci kademe 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla 1088 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmasında, öğrencilerin fen bilgisi dersi karne notunun bu derse yönelik tutumunu anlamlı düzeyde etkilediği, öğrencinin fen dersindeki başarı durumu ile fen dersine yönelik tutumu arasında pozitif korelasyon bulunduğunu belirtmiştir.

Akdağ (2008) ilköğretim ikinci kademe altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin, bilişsel ve duyuşsal giriş davranış özelliklerinin başarı ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla 600 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin, bilişsel giriş

davranış özellikleri ve duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenci başarısında önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Turhan, Aydoğdu, Şensoy ve Yıldırım (2008) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeyleri, fen bilgisi başarıları, fen bilgisine karşı tutumları ve cinsiyet değişkenleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla 133 ilköğretim öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarıları ile fen dersine yönelik tutumları arasında olumlu ve yüksek bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim sekizinci sınıf kız ve erkek öğrencilerin, fen bilgisi dersindeki başarıları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Güven (2008) ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri, tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile 334 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum puanlarında cinsiyet özellikleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, sosyal bilgiler dersi karne notları ortalaması açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaştığı ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum puanları ile sosyal bilgiler dersi karne notlarının ortalaması arasında pozitif yönde ancak güçlü olmayan bir ilişki olduğu, sonuçlarına ulaşmıştır.

Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009) sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişkiyi konu alan ve 329 sınıf öğretmenliği öğrencisi üzerinde yürüttükleri araştırmada, Türkçe dersine yönelik olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Şentürk (2010) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişkinin incelendiği ve 510 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları, erkek öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin matematik kaygılarının erkek öğrencilerin matematik kaygılarına göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğunu, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin

matematik notu ile matematik kaygısı arasında orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığına ulaşmıştır.

Memnun ve Akkaya (2010), ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi hakkındaki düşüncelerini konu alan ve 49 yedinci sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında ve matematik ile ilgili düşüncelerinde dersin içeriğinin oldukça etkili olduğunu, öğrencilerin çoğunluğunun oyunlarla ve etkinliklerle öğrenmeye istekli olduklarını belirtmişlerdir.

2.3. ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Araştırma konusu dahilinde gerçekleştirdiğimiz literatür taraması sonucunda öğrencilerin ilköğretim temel derslerdeki durumluk kaygılarının birbiri üzerindeki yüzdeler oran olarak açıklayıcı etkisini konu alan bir çalışmaya ve literatür bilgisine rastlanmamıştır. Öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerindeki durumluk kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre yapılmış olan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı gözlenmiştir. Bazı araştırma sonuçlarında öğrencilerin kaygı durumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturduğuna ilişkin sonuçlar ortaya konulurken bazı araştırma sonuçlarında ise bu derslere yönelik kaygı durumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Bu şekilde farklı sonuçlara ulaşılmasının nedeni kaygıyı etkileyen tek bir faktör olmayışına, kaygı duygusunu değişik oranlarda etkileyen birden fazla faktörün olmasıyla ilişkilendirilmektedir. Durumluk kaygının cinsiyete göre değişimine dair yapılan çalışmaların genellikle matematik dersi üzerinde yoğunlaştığı özellikle sosyal bilimlere ait dersleri içeren alanlarda yapılan çalışma sayısının daha az olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişimine dair yapılan araştırmaların sonuçlarında genellikle anlamlı bir farka rastlanmamakla birlikte bazı çalışmalarda kız öğrencilerin bu derslere yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olarak ölçüldüğü görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve

Sosyal Bilgiler derslerindeki durumluk kaygıları ile bu derslerdeki başarı durumlarına dair yapılan çalışmalarda genellikle öğrencilerin orta düzeyde kaygıya sahip olmaları durumunda yüksek başarıya, az ve çok düzeyde kaygıya sahip olmaları durumunda ise düşük başarıya ulaştıklarını belirten çalışmalara ulaşılmıştır. Bazı araştırmacılar ise çalışmalarında kaygı ile başarı arasında kuvvetli ve negatif yönlü bir ilişkinin varlığından söz etmektedirler. Öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik tutumlarının başarı durumlarına göre değişimine ilişkin olarak yapılan çalışmalarda ise genellikle derslere yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin başarıları, olumsuz tutuma sahip öğrencilerin başarısından daha fazla olduğu yönündeydi. Bu konu ile yapılan çalışmalar çok geniş bir yaş grubuna yönelik olarak literatürde mevcut olarak bulunmaktadır. Bu tür çalışmalar ilköğretim birinci kademe öğrencilerinden üniversitelerin özellikle eğitim fakültesi bölümlerindeki öğrencilerine kadar geniş bir yaş grubunu kapsayacak şekilde araştırmacılar tarafından irdelenmiştir. Öğrencilerin derslerdeki durumluk kaygıları, tutumları, cinsiyetleri ve akademik başarı arasındaki ilişkileri konu alan çalışmalar incelendiğinde aynı konuyla ilgili farklı sonuçlar taşıyan araştırmalara literatürde rastlamak mümkündür. Bunun sebebi olarak, eğitim alanında yapılan bu çalışmaların aynı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemesine rağmen eğitimin farklı kademelerinde gerçekleştirilmiş olmasına ve tutum, kaygı gibi kavramların çok boyutlu değişkenler olmalarından dolayı birçok faktörün etkisi altında değişik değerler almalarına ve araştırmaları oluşturan örneklemelerin kendilerine özgü nitelikleri olmasından dolayı olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, uygulama deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine dair hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ VE UYGULAMA DESENİ

Yapılan araştırmada, ilköğretim ikinci kademe 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki durumluk kaygı düzeyleri ve bu derslere yönelik tutumlarının cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi ve öğrencilerin bu derslerdeki durumluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında çok sayıda unsur içeren örneklem üzerinde genel bir yargıya varmayı ve değişkenler arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapılmıştır. Bundan dolayı çalışmanın modeli olarak “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan program Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Uygulama Deseni

ALAN	DERSLER	KULLANILAN ÖLÇEKLER	UYGULAMA	CİNSİYET	AKADEMİK BAŞARI
SOSYAL BİLİMLER	TÜRKÇE DERSİ	I. DURUMLUK KAYGI ÖLÇEĞİ	İLKÖĞRETİM 6, 7 ve 8. SINIFLAR	KIZ	SEVİYE TESBİT SINAV SONUÇLARI
		II. TUTUM ÖLÇEĞİ		ERKEK	
	SOSYAL BİLGİLER DERSİ	I. DURUMLUK KAYGI ÖLÇEĞİ	İLKÖĞRETİM 6, 7 ve 8. SINIFLAR	KIZ	SEVİYE TESBİT SINAV SONUÇLARI
		II. TUTUM ÖLÇEĞİ		ERKEK	
FEN BİLİMLERİ	FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ	I. DURUMLUK KAYGI ÖLÇEĞİ	İLKÖĞRETİM 6, 7 ve 8. SINIFLAR	KIZ	SEVİYE TESBİT SINAV SONUÇLARI
		II. TUTUM ÖLÇEĞİ		ERKEK	
	MATEMATİK DERSİ	I. DURUMLUK KAYGI ÖLÇEĞİ	İLKÖĞRETİM 6, 7 ve 8. SINIFLAR	KIZ	SEVİYE TESBİT SINAV SONUÇLARI
		II. TUTUM ÖLÇEĞİ		ERKEK	

3.2. ÇALIŞMANIN ÖRNEKLEMİ

Çalışmanın grubunu Sakarya ilinin Serdivan ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan ikinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır.

Uygulama 2009-2010 öğretim yılının ikinci döneminde, bir devlet ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 107 (% 43) kız ve 142 (%57) erkek olmak üzere toplam 249 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

3.3. ÇALIŞMADA KULLANILAN ARAÇLAR

İlköğretim ikinci kademe 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki durumluk kaygı düzeyleri ve bu derslere yönelik tutumlarının cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi ve öğrencilerin bu derslerdeki durumluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, veri toplama araçları olarak öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemek için dört temel derste ayrı ayrı uygulanan durumluk kaygı ölçekleri ve öğrencilerin Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler Derslerine yönelik tutumlarını belirlemek için tutum ölçekleri, ders başarılarını belirlemek amacıyla 2010 yılı Seviye Belirleme Sınavındaki ders başarıları puanları kullanılmıştır.

3.3.1. Durumluk Kaygı Ölçekleri

Bireylerin durumluk kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Spielberg ve arkadaşları tarafından (1970) geliştirilen Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeğinin durumluk kaygı ölçeği bölümü kullanılmıştır. Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği, Spielberger'in iki faktörlü kaygı kuramına dayanmaktadır (Spielberg, 1966). Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği, kısa ifadelerden oluşan bir öz-değerlendirme anketidir. Bu ölçekler, başlangıçta normal yetişkinlerin kaygı düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Ancak sonraki yıllarda lise öğrencilerine, psikiyatrik bozuklukları ve fiziki hastalıkları olan bireylere de uygun olduğu görülmüştür.

Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği 20'şer maddeden oluşan ve toplam 40 maddeli iki ayrı ölçeği içerir. Araştırmada ölçeğin durumluk kaygıyı ölçen kısmı kullanılmıştır.

Durumluk Kaygı Ölçeği, bireyin belirli bir anda ve belirli koşullarda kendisini nasıl hissettiğini ve içinde bulunduğu duruma ilişkin duygularını dikkate alarak cevaplamasını gerektirir. Durumluk Kaygı Ölçeği maddelerinde ifade edilen duygu ya da davranışlar bu tür yaşantıların şiddet derecesine göre 1: hiç, 2: biraz, 3: çok ve 4: tamamıyla gibi şartlardan birini işaretlemek suretiyle cevaplandırılır. Durumluk Kaygı Ölçeğinin cevap seçeneği dört tanedir. Seçeneklerin ağırlık değerleri 1'den 4'e kadar değişir. Ölçek 20'şer ifadeden oluştuğu için her ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 arasında değişebilir. Puanın yüksek olması durumunda kaygı seviyesinin de yüksek olduğunu gösterir (Le Compte ve Öner, 1998).

Ölçeklerde iki tür ifade bulunur. Bunlara doğrudan ya da düz ve tersine dönmüş ifadeler denir. Doğrudan ifadeler, olumsuz duyguları; tersine dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları dile getirir. Bu ikinci tür ifadeler puanlanırken 1 ağırlık değerinde olanlar 4'e, 4 ağırlık değerindekiler ise 1'e dönüşür. Doğrudan ifadelerde 4 değerindeki cevaplar kaygının yüksek olduğunu gösterir. Tersine dönmüş ifadelerde ise, 1 değerindeki cevaplar yüksek kaygıyı, 4 değerindekiler ise düşük kaygıyı gösterir. Durumluk Kaygı Ölçeğinde on tane tersine dönmüş ifade vardır. Bunlar 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 19 ve 20'nci maddelerdir.

3.3.1.1. Ölçeğin Geçerliği

Yurtdışında yapılan geçerlik çalışmalarında, Spielberger ve arkadaşları (1970) sürekli kaygı ölçeği için elde ettikleri geçerlik katsayının, Taylor'un Açık Kaygı Ölçeği ile .81, Cattell ve Scheier'in IPAT Kaygı Ölçeği ile .60 ve Zuckerman ölçeği ile .50 olarak belirlemişlerdir (Öner, 1977).

Ölçeklerin Türkiye'de yapılan geçerlik çalışmaları iki ayrı teknikte belirlenmiştir. Bunlar, yapı ve ölçüt geçerliğidir. İki faktörlü kaygı kuramı anlayışı çerçevesinde yapılan çalışmalar sonrasında ölçeklerin kuramsal yapı geçerliği saptanmıştır. Stres

halinde elde edilen yüksek durumluk kaygı puanları, stres ortadan kalktıktan sonra önemli seviyede düşme göstermiş; aynı değişkenlik sürekli kaygı puanlarında görülmemiştir (Le Compte ve Öner, 1998). On gün ile bir yıl arasında değişen zaman süreleri içinde yapılan çoklu uygulamalarda Le Compte ve Öner (1976), durumluk kaygı puanlarındaki yükselme ve düşmeleri tutarlı olarak belirlemişler; ancak aynı kişilerin sürekli kaygı puanlarında önemli değişmelerin olmadığını tespit etmişlerdir. Değişik zaman ve koşullardaki uygulamalarda, Öner (1977), durumluk ve sürekli kaygı puanları arasındaki korelasyonların ortalama .62 civarında ve önemli seviyede ($p<.01$) olduğunu bulmuştur. Tüm bu veriler durumluk ve sürekli kaygı ölçeklerinin kuramsal yapı geçerliğini sağlamlaştırıcı niteliktedir (Le Compte ve Öner, 1998). Ölçüt geçerliğine göre durumluk ve sürekli kaygı ortalama puanları, normal bireyleri ve psikiyatrik hastalığı olan bireyleri birbirinden anlamlı bir seviyede ayırt etmektedir. Normal bireylerle psikiyatri hastaları arasında yapılan bir karşılaştırmada Öner, psikiyatri hastalarının normallerden ortalama 16.97 sürekli kaygı puanı ve 14.25 durumluk kaygı puanı yüksek olduğunu ($p<.01$) ve psikiyatri hastalarının durumunu açıklamada sürekli kaygının % 22 oranında katkıda bulunduğunu saptamıştır (Le Compte ve Öner, 1998). Ölçeklerin ölçüt geçerliğini destekleyen diğer veriler Türk-Amerikan örneklem gruplarının karşılaştırılması ile elde edilmiştir. Her iki kültürü temsil eden örneklemelerde saptanan kaygı seviyelerinin, birbirine benzemekte ve normalden psikiyatri hastalarına doğru gidildikçe kaygı seviyelerinin yükselmekte olduğu ortaya çıkmıştır (Le Compte ve Öner, 1998).

3.3.1.2. Ölçeğin Güvenirliği

Yurtdışında yapılan güvenilirlik çalışmalarında, Spielberger ve arkadaşları (1970), test-tekrar test yöntemini kullanmışlardır. Sürekli Kaygı Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .73 ile .86 arasında, Durumluk Kaygı Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .16 ile .54 arasında değişmekte olduğunu belirlemişlerdir (Öner, 1977). Ölçeğin Türkiye’de yapılan güvenilirlik çalışmaları Öner (1977) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kuder-Richardson 20 formülüne göre, sürekli kaygı ölçeği için .83 ile .87 arasında; durumluk kaygı ölçeği için .94 ile .96 arasında olduğu bulunmuştur. Bu verilerden ölçeklerin yüksek madde homojenliği ve iç tutarlılığı olduğu görülmüştür. Madde

güvenirliği korelasyonları sürekli kaygı ölçeği için .34 ile .72; durumluk kaygı ölçeği için ise .42 ile .85 arasındadır (Öner, 1977). Hacettepe ve Ortadoğu Teknik Üniversiteleri ile Kara Harp Okulunda, ölçekler beş ayrı öğrenci grubuna 10, 15, 30, 120 ve 365 gün arayla normal sınıf koşullarında iki kez uygulanmıştır. Sonuçlar, test tekrar- test güvenilirlik katsayılarının sürekli kaygı ölçeği için .71 ile .86 arasında, durumluk kaygı ölçeği için .26 ile .68 arasında değiştini göstermiştir (Öner, 1977).

3.3.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada Akınoğlu (2001) tarafından geliştirilen beşli likert tipinde 30 maddeden oluşan “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Tutum ölçeğindeki maddeler Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum ifadelerini içermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,96 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi ölçeğin tek boyutlu olduğunu doğrulamıştır.

3.3.3. Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Nazlıçipek ve Erkin (2002) tarafından geliştirilen "Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Tutum ölçeği beşli Likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır. Tutum ölçeğindeki maddeler Asla (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sık sık (4) ve Her zaman (5) olarak puanlandırılmıştır. Tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20 olarak belirlenmiştir. Testin güvenilirliği , 74 olarak verilmiştir.

3.3.4. Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını ölçmek için Geban ve arkadaşları tarafından hazırlanan "Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır (Geban, Ertepinar, Yılmaz, Atlan ve Şahpaz; 1994). 15 maddeden oluşan tutum ölçeği, olumlu ve olumsuz ifadeler içermektedir. Ölçekte bulunan sorular Tamamen katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç katılmıyorum

ifadelerini içermektedir. 5'li Likert tipinde geliştirilen ölçeğin güvenilirliğinin .83 olduğu belirtilmiştir.

3.3.5. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Tutum ölçeği 20 sorudan oluşup öğrenciler düşüncelerini her bir cümle için “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, ”Karasızım”, Katılmıyorum” ve Hiç katılmıyorum seçeneklerine (X) işareti koyarak belirtmişlerdir. Tutum Ölçeği Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının hazırladığı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005) kitabından uyarlanmıştır. Arslan (2010) yaptığı çalışma sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını .73 olarak belirtmiştir.

3.3.6. Akademik Başarı

Çalışmada öğrenci başarıları üç farklı seviyede sınıflandırılmıştır. Bunlar Düşük düzeyde akademik başarı, orta düzeyde akademik başarı, yüksek düzeyde akademik başarıdır. Akademik başarı ölçütü olarak çalışmaya katılan öğrencilerin 2010 yılı “Seviye Belirleme Sınavı (SBS)” sonuçları kullanılmıştır. Bu sınavdaki Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler derslerine ait bölümlerde öğrencilerin yaptıkları net sayıları onların, o ders için başarı düzeyinin hesaplanmasında kullanılmıştır. Bu hesaplama yapılırken sınavda yer alan Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler bölümlerindeki soru sayıları 100’ e bölünüp bir sorunun 100 puan üzerinden değeri elde edilmiştir. Bu değer farklı sınıf seviyelerinde her ders için farklı sayıda soru sorulduğu için değişiklik göstermektedir. Daha sonra öğrencilerin derslere ait bölümlerde yaptıkları net sayıları o dersin bir sorusuna karşılık gelen değerle çapılıp, başarı puanı elde edildi. Elde edilen bu başarı puanı 0-45 arasında ise düşük düzeyde akademik başarı, 45-70 arasında ise orta düzeyde akademik başarı, 70-100 arasında ise yüksek düzeyde akademik başarı olarak sınıflandırılmıştır. Sıfırın altındaki net sayıları sıfır başarı puanı olarak kabul edilip düşük düzeyde akademik başarı içerisinde değerlendirilmiştir. 2010 yılında yapılan seviye belirleme sınavında (SBS) sorulan soru sayıları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. SBS deki Soru Sayıları

	Türkçe	Matematik	Fen ve Teknoloji	Sosyal Bilgiler
6. sınıf	19 soru	16 soru	16 soru	16 soru
7. sınıf	21 soru	18 soru	18 soru	18 soru
8. sınıf	23 soru	20 soru	20 soru	20 soru

Başarı puanı hesaplamasında kullanılan formül aşağıda verilmiştir.

$$BAŞARI PUANI = \left[(DOĞRU SAYISI) - \left(\frac{YANLIŞ SAYISI}{3} \right) \right] * \left(\frac{100}{\frac{DERSİN TOPLAM SORU SAYISI}{}} \right)$$

Yukarıdaki formülün kullanılmasıyla öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Türkçe derslerindeki başarı puanları hesaplanmıştır. Bulunan bu başarı puanları aşağıda belirtilen aralıklara göre sınıflandırılmıştır.

$0 \leq$ Başarı Puanı $< 45 \rightarrow$ Düşük düzeyde akademik başarı

$45 \leq$ Başarı Puanı $< 70 \rightarrow$ Orta düzeyde akademik başarı

$70 \leq$ Başarı Puanı $\leq 100 \rightarrow$ Yüksek düzeyde akademik başarı

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Çalışmanın örneklemini oluşturacak öğrenciler belirlendikten sonra, örgün eğitim süresi içerisinde Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler ders saatlerinde önceden haber verilmeksizin durumluk kaygı ve tutum ölçekleri iki hafta arayla öğrencilere birer defa uygulanmıştır. Çalışma kapsamındaki her bir öğrenciye uygulanan toplam ölçek sayısı sekizdir. Akademik başarı durumlarına ait verilerin toplanmasında öğrencilerin MEB tarafından yapılan 2010 SBS sonuçları esas

alınmıştır. Bu sınava ait sonuç belgelerinde çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerine ait bölümlerde yaptıkları net sayıları hesaplandıktan sonra her bölümde yapılabilecek en yüksek net sayısı 100 puana, en düşük net sayısı da sıfır puana ötelenmiştir ve öğrencilerin başarıları bu aralıkta değerlendirilmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmada toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS 11.0 paket programı kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın öğrencilerin derslerdeki durumluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin miktarının bulunup yorumlanması amacıyla Basit Korelasyon (pearson) Katsayısı, öğrencilerin derslerdeki durumluk kaygı düzeylerinin ve tutumlarının cinsiyete göre değişiminin incelenmesinde t-Testi, öğrencilerin derslere yönelik durumluk kaygılarının ve tutumlarının başarılarına göre değişiminin incelenmesinde ANOVA modelleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

İlköğretim ikinci kademe 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki durumluk kaygı düzeyleri ve bu derslere yönelik tutumlarının cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi ve öğrencilerin bu derslerdeki durumluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, elde edilen bulgular tablolar halinde ve problem cümlelerine göre analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.1. PROBLEMLERE AİT BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmada ölçme araçlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS 11.0 paket program kullanılarak analiz edilmiştir.

4.1.1. Birinci Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci probleminde öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerine yönelik durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına cevap aranmıştır. Bunun için öğrencilerin derslere yönelik durumluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişki basit korelasyon (pearson) katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Araştırmaya dair bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerine Yönelik Durumluk Kaygı Düzeyleri Arasında İlişki.

		FDK	MDK	SBDK	TDK
FDK	R	1	.376**	.385**	.232**
MDK	R	.376**	1	.255**	.298**
SBDK	R	.385**	.255**	1	.204**
TDK	R	.232**	.298**	.204**	1

** p < .01

Tablo 3’deki verilerde öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi durumluk kaygı puanları ($\bar{X} = 44.31$) ile Matematik dersi durumluk kaygı puanları ($\bar{X} = 44.96$) arasındaki korelasyon katsayısının $r = .376$ ve anlamlılık düzeyinin $p = .00$ olduğu görülmüştür. Burada $p < .01$ ’dir ve korelasyon katsayısı orta düzeyde olduğundan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi durumluk kaygı düzeyleri ile Matematik dersi durumluk kaygı düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkinin orta düzeyde (Büyüköztürk, 2008) olduğu ve ilköğretim öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik kaygı puanları arttığında az da olsa Matematik dersine yönelik kaygı puanlarının da arttığı görülmektedir. Buna göre determinasyon katsayısı incelendiğinde ($r^2 = .14$) öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik kaygı puanlarındaki bu artışın nedeninin % 14’ ü öğrencilerin matematik dersine yönelik kaygılarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi durumluk kaygı puanları ($\bar{X} = 44.31$) ile Sosyal Bilgiler dersi durumluk kaygı puanları ($\bar{X} = 44.78$) arasındaki korelasyon katsayısının $r = .385$ ve anlamlılık düzeyinin $p = .000$ olduğu görülmüştür. Burada $p < .01$ ’dir ve korelasyon katsayısı orta düzeyde olduğundan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi durumluk kaygı düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersi durumluk kaygı düzeyleri arasında

pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Bu ilişkinin orta düzeyde olduğu ve öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik kaygı puanları arttığında az da olsa Sosyal Bilgiler dersine yönelik kaygı puanlarında artma görülmektedir. Determinasyon katsayısına bakıldığında ($r^2 = .15$) Fen ve Teknoloji dersine yönelik kaygı puanlarındaki bu artışın nedeninin % 15' i öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik kaygılarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi durumluk kaygı puanları ($\bar{X} = 44.31$) ile Türkçe dersi durumluk kaygı puanları ($\bar{X} = 45.68$) arasındaki korelasyon katsayısının $r = .232$ ve anlamlılık düzeyinin $p = .000$ olduğu görülmüştür. Burada $p < .01$ 'dir ve korelasyon katsayısı düşük düzeyde olduğundan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi durumluk kaygı düzeyleri ile Türkçe dersi durumluk kaygı düzeyleri arasında zayıf olmakla birlikte pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Bu ilişkiye göre öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik kaygı puanları arttığında az da olsa Türkçe dersine yönelik kaygı puanlarında artma görülmektedir. Determinasyon katsayısına bakıldığında ($r^2 = .05$) Fen ve Teknoloji dersine yönelik kaygı puanlarındaki bu artışın nedeninin % 5'i öğrencilerin Türkçe dersine yönelik kaygılarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe dersi durumluk kaygı puanları ($\bar{X} = 45.68$) ile Matematik dersi durumluk kaygı puanları ($\bar{X} = 44.96$) arasındaki korelasyon katsayısının $r = .298$ ve anlamlılık düzeyinin $p = .000$ olduğu görülmüştür. Burada $p < .01$ 'dir ve korelasyon katsayısı orta düzeyde olduğundan öğrencilerin Türkçe dersi durumluk kaygı düzeyleri ile Matematik dersi durumluk kaygı düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Bu ilişkinin orta düzeyde olduğu buna göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik kaygı puanları arttığında az da olsa matematik dersine yönelik kaygı puanlarında artma görülmektedir. Determinasyon katsayısına bakıldığında ($r^2 = .09$) Türkçe dersine yönelik kaygı puanlarındaki bu artışın nedeninin % 9'u öğrencilerin matematik dersine yönelik kaygılarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin Matematik dersi durumluk kaygı puanları ($\bar{X} = 44.96$) ile Sosyal Bilgiler dersi durumluk kaygı puanları ($\bar{X} = 44.78$) arasındaki korelasyon katsayısının $r = .255$ ve anlamlılık düzeyinin $p = .000$ olduğu görülmüştür. Burada $p < .01$ 'dir ve

korelasyon katsayısı orta düzeyde olduğundan öğrencilerin Matematik dersi durumluk kaygı düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersi durumluk kaygı düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Bu ilişkinin orta düzeyde olduğu ve öğrencilerin Matematik dersine yönelik kaygı puanları arttığında az da olsa Sosyal Bilgiler dersine yönelik kaygı puanlarında artma görülmektedir. Determinasyon katsayısına bakıldığında ($r^2 = .06$) Matematik dersine yönelik kaygı puanlarındaki bu artışın nedeninin % 6' sı, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik kaygılarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe dersi durumluk kaygı puanları ($\bar{X} = 45.68$) ile Sosyal Bilgiler dersi durumluk kaygı puanları ($\bar{X} = 44.78$) arasındaki korelasyon katsayısının $r = .204$ ve anlamlılık düzeyinin $p = .000$ olduğu görülmüştür. Burada $p < .01$ 'dir ve korelasyon katsayısı orta düzeyde olduğundan öğrencilerin Türkçe dersi durumluk kaygı düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersi durumluk kaygı düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Bu ilişkinin orta düzeyde olduğu ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik kaygı puanları arttığında az da olsa Sosyal Bilgiler dersine yönelik kaygı puanlarında artma görülmektedir. Determinasyon katsayısına bakıldığında ($r^2 = .04$) Türkçe dersine yönelik kaygı puanlarındaki bu artışın nedeninin % 4' ü öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik kaygılarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.1.2. İkinci Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci problemde öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerindeki durumluk kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Bunun için öğrencilerin derslerdeki durumluk kaygı puanları ile cinsiyetleri t- Testi ile kıyaslanmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmaya ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerine Yönelik Durumluk Kaygı Puanları Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p																																
FDK	Kız	107	44.09	6.493	247	-.48	.627																																
	Erkek	142	44.48	5.955				MDK	Kız	107	45.44	5.503	247	1.15	.248	Erkek	142	44.60	5.786	TDK	Kız	107	46.16	5.417	247	1.17	.243	Erkek	142	45.32	5.759	SBDK	Kız	107	44.54	5.070	247	-.55	.577
MDK	Kız	107	45.44	5.503	247	1.15	.248																																
	Erkek	142	44.60	5.786				TDK	Kız	107	46.16	5.417	247	1.17	.243	Erkek	142	45.32	5.759	SBDK	Kız	107	44.54	5.070	247	-.55	.577	Erkek	142	44.96	6.317								
TDK	Kız	107	46.16	5.417	247	1.17	.243																																
	Erkek	142	45.32	5.759				SBDK	Kız	107	44.54	5.070	247	-.55	.577	Erkek	142	44.96	6.317																				
SBDK	Kız	107	44.54	5.070	247	-.55	.577																																
	Erkek	142	44.96	6.317																																			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerine yönelik durumluk kaygı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı gözlenmiştir ($p > .05$). Bu sonuçlara göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre derslere yönelik durumluk kaygı düzeyleri değişmemektedir.

4.1.3. Üçüncü Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü problemde öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için öğrencilerin her bir derse yönelik tutum puanları ile cinsiyetleri arasındaki fark t-Testi ile analiz edilmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmaya ait bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutum Puanları Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p																																
FT	Kız	107	61.54	10.049	247	.38	.700																																
	Erkek	142	61.06	9.657				MT	Kız	107	60.14	6.214	247	.20	.835	Erkek	142	59.98	5.904	TT	Kız	107	127.14	15.721	247	5.68	.000*	Erkek	142	113.57	20.566	SBT	Kız	107	57.36	11.945	247	1.95	.051
MT	Kız	107	60.14	6.214	247	.20	.835																																
	Erkek	142	59.98	5.904				TT	Kız	107	127.14	15.721	247	5.68	.000*	Erkek	142	113.57	20.566	SBT	Kız	107	57.36	11.945	247	1.95	.051	Erkek	142	60.17	10.596								
TT	Kız	107	127.14	15.721	247	5.68	.000*																																
	Erkek	142	113.57	20.566				SBT	Kız	107	57.36	11.945	247	1.95	.051	Erkek	142	60.17	10.596																				
SBT	Kız	107	57.36	11.945	247	1.95	.051																																
	Erkek	142	60.17	10.596																																			

*p < .05

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik tutum puanları ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p > .05$) halde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık taşıdığı belirlenmiştir ($p < .05$). Buna göre, kız öğrencilerin Türkçe dersi ortalama tutum puanları ($\bar{X} = 127.14$) erkek öğrencilerin ortalama tutum puanlarından ($\bar{X} = 113.57$) daha yüksektir.

4.1.4. Dördüncü Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü problemde öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerine yönelik durumluk kaygı düzeylerinin bu derslerdeki akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bunun için öğrencilerin derslerdeki durumluk kaygı puanları ile

Seviye Belirleme Sınavından her bir ders için aldıkları başarı puanları arasındaki fark ANOVA testi ile incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmaya ait bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler Türkçe Derslerine Yönelik Durumluk Kaygı Puanları ile Akademik Başarılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplararası	97.378	2	48.689		
FDK	Gruplarıçi	9380.188	246	38.131	1.277	.281
	Toplam	9477.566	248			
	Gruplararası	144.270	2	72.135		
MDK	Gruplarıçi	7829.328	246	31.827	2.267	.106
	Toplam	7973.598	248			
	Gruplararası	228.501	2	114.250		
TDK	Gruplarıçi	7601.796	246	30.902	3.697	.026*
	Toplam	7830.297	248			
	Gruplararası	14.721	2	7.361		
SBDK	Gruplarıçi	8346.130	246	33.927	.217	.805
	Toplam	8360.851	248			

*p < .05

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik durumluk kaygı puanlarının akademik başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık taşımadığı (p> .05) halde öğrencilerin Türkçe

dersine yönelik durumluk kaygı puanlarının bu derste akademik başarıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin durumluk kaygı puanı ($\bar{X} = 44.81$), akademik başarıları düşük olan öğrencilerin durumluk kaygı puanından ($\bar{X} = 46.80$) daha düşüktür. Bir diğer ifadeyle Türkçe dersinde başarıları düşük olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik kaygıları fazla, başarıları yüksek olan öğrencilerin ise Türkçe dersine yönelik kaygıları az olarak ölçülmüştür.

4.1.5. Beşinci Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci problemde öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerine yönelik tutum puanlarının bu derslerdeki başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerine ait bölümlerden elde ettikleri başarı puanları ile bu derslere yönelik tutum puanları birbiri ile karşılaştırılmış çıkan sonuçlar ANOVA testi ile analiz edilip aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmaya ait bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Temel Tutum Puanları ile Akademik Başarılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplararası	619.311	2	309.656		
FT	Gruplariçi	23249.195	246	94.509	3.276	.039*
	Toplam	23868.506	248			
	Gruplararası	170.333	2	85.167		
MT	Gruplariçi	8839.089	246	35.931	2.370	.096
	Toplam	9009.422	248			
	Gruplararası	3642.654	2	1821.327		
TT	Gruplariçi	93431.186	246	379.802	4.795	.009*
	Toplam	97073.839	248			
	Gruplararası	143.938	2	71.969		
SBT	Gruplariçi	31292.736	246	127.206	.566	.569
	Toplam	31436.675	248			

*p < .05

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik ortalama tutum puanları bu derslerdeki akademik başarılarına göre incelendiğinde, öğrencilerin Matematik ve Sosyal Bilgiler dersleri tutum puanlarının bu derslerdeki akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p > .05$) görülmüştür. Öğrencilerin Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik tutumları onların bu derslerdeki başarıları üzerine herhangi bir anlamlı değişkenlik oluşturmamıştır. Ancak Fen ve Teknoloji ve Türkçe dersleri ortalama tutum puanları ile öğrencilerin yine bu derslerdeki akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre, Fen ve Teknoloji dersi akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bu dersteği ortalama tutum puanları

$(\bar{X} = 63.10)$ akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ortalama tutum puanlarından $(\bar{X} = 59.77)$ anlamlı düzeyde daha yüksektir. Aynı şekilde Türkçe dersi akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bu derse yönelik ortalama tutum puanları $(\bar{X} = 123.13)$ akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ortalama tutum puanlarından $(\bar{X} = 114.95)$ anlamlı düzeyde daha yüksektir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; ilköğretim ikinci kademe 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki durumluk kaygı düzeyleri ve bu derslere yönelik tutumlarının cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi ve öğrencilerin bu derslerdeki durumluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında irdelenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan araştırmada, ilköğretim ikinci kademe 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerindeki durumluk kaygı düzeyleri ve bu derslere yönelik tutumlarının cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi ve öğrencilerin bu derslerdeki durumluk kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlediğimiz problem cümlelerine ilişkin yapılan istatistiksel hesaplamalardan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerine yönelik durumluk kaygı düzeyleri incelendiğinde derslerdeki durumluk kaygı düzeylerinin birbirleriyle çeşitli düzeylerde ilişkili olduğu gözlemlendi. Bu ilişkinin kuvvetliliği, Türkçe dersi ile Sosyal Bilgiler dersi arasında % 4, Matematik dersi ile

Sosyal Bilgiler dersi arasında % 6, Türkçe dersi ile Matematik dersi arasında % 9, Fen ve Teknoloji dersi ile Türkçe dersi arasında % 5, Fen ve Teknoloji dersi ile Sosyal Bilgiler dersi arasında % 15, Fen ve Teknoloji dersi ile Matematik dersi % 14 olarak saptanmıştır. Sonuçlardan da anlaşıldığı gibi derslerdeki durumluk kaygı düzeyleri arasında en kuvvetli ilişki %15 düzeyinde Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler ve %14 düzeyinde Fen ve Teknoloji ile Matematik dersi arasındadır. Literatürde bu konuda yapılan benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerindeki durumluk kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, derslerdeki durumluk kaygı düzeyleri ile öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Öğrencilerin derslerde yaşadıkları durumluk kaygıları cinsiyet faktöründen bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır. Dede ve Dursun (2008) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin kaygılarının orta seviyede olduğu ve cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Akgül (2008) ve Ergenç (2011) yaptıkları çalışmada matematik kaygısının kız ve erkek öğrencilerde yaklaşık olarak aynı olduğunu cinsiyete göre matematik kaygısının anlamlı bir farklılık taşımadığı sonucuna ulaşmışlardır. Konca (2008), ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin, Şentürk (2010) ise ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, matematik kaygılarının kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kaygı kavramı ile ilgili olarak genel anlamda yapılan araştırmaların bir kısmında ise kız ve erkek öğrencilerin kaygı durumları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı fark gözlenirken (Çoban ve Ergin, 2008; Akgün, Gönen ve Aydın 2006), bir kısım araştırmalarda da kız ve erkek öğrencilerin kaygı durumları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (Akman, İzgi, Bahçe, Akıllı,2007; Gömleksiz ve Yüksel 2003).

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerine yönelik tutumların cinsiyet açısından irdelendiğinde Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler derslerine yönelik sahip olunan tutumun cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir fark oluşturmadığı, ancak öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin Türkçe dersi tutum puanları, erkek öğrencilerin Türkçe dersi tutum puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olarak ölçülmüştür. Bu konuda çalışma

yapan Tay ve Yay Akyürek (2006) ise çalışmalarında Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bu ilişki Sosyal bilgisi dersinde kız öğrencilerin tutumu erkek öğrencilerden daha olumlu olacak şekildedir. Güven (2008) in çalışmasına göre, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarında; Yalçinkaya (2011)'nin çalışmasına göre, Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında cinsiyet özellikleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deniz ve Tuna (2006) ise çalışmalarında, kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ortalama tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır. Yenilmez (2007)'in yaptığı çalışmada elde edilen sonuçlara göre, kız öğrenciler matematiğe karşı erkek öğrencilere oranla daha olumlu tutuma sahiptirler. Yılmaz (2006) yaptığı çalışmada ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Yenilmez ve Özabacı (2003) yaptıkları çalışmada; öğrencilerin cinsiyetleri ile matematik tutumları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Külçe (2005) yaptığı çalışmasında öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini saptamıştır.

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerindeki durumluk kaygı düzeylerinin bu derslerdeki akademik başarılarına göre anlamlı bir fark taşımadığı, ancak Türkçe dersi durumluk kaygı düzeyinin Türkçe dersi akademik başarısına göre anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Türkçe dersi kaygısı düşük olan öğrencilerin başarıları yüksek, Türkçe dersi kaygısı yüksek olan öğrencilerin başarıları düşük olarak tespit edilmiştir. Başarı durumlarına göre kaygı düzeylerinde meydana gelen değişiklikler konusunda araştırmacılar arasında tam bir görüş birliğinin olduğu söylenemez. Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerindeki başarı durumları ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığına dair ulaşılan sonuçlar bazı araştırmacıların ifadeleriyle (Çakmak ve Hevedanlı, 2005) paralellik göstermektedir fakat araştırmamızda Türkçe dersiyle ilgili olarak elde ettiğimiz Türkçe dersi kaygısı ve başarısı arasındaki negatif yönde anlamlı ilişkiyle paralel ifadeler içeren araştırmalarda (Akgün ve ark.,2007; Şentürk, 2010; Arıkan, 2004; Surtees ve ark., 2002; Alisinaoglu ve Ulutas, 2000; Varol, 1990; Genç ve ark., 1999) bulunmaktadır.

Öğrencilerin Matematik ve Sosyal Bilgiler dersleri tutum puanlarının akademik başarılarına göre anlamlı bir fark taşımadığı ancak Fen ve Teknoloji ve Türkçe dersleri tutum puanlarının bu derslerdeki akademik başarılarına göre anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, Fen ve Teknoloji dersi akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bu derste tutum puanı, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin tutum puanından, anlamlı düzeyde daha yüksektir. Aynı şekilde Türkçe dersi akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bu derse yönelik ortalama tutum puanları, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ortalama tutum puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Turhan, Aydoğdu, Şensoy, Yıldırım (2008) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki başarıları ile Fen dersine yönelik tutumları arasında, Şahin (2011) Türkçe dersine yönelik tutum ve Türkçe dersi başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuşlardır. Yenilmez (2007)'in yaptığı araştırmada elde edilen sonuçlara göre, genel akademik başarısı ve matematik başarısı yüksek olan öğrenciler, düşük başarıya sahip öğrencilere oranla matematiğe karşı daha olumlu bir tutum sergilemektedirler. Bloom (1979), Tekindal (1988), Berberoğlu (1990), Saracaloğlu (2000) ve Baykul (1990) tarafından yapılan araştırmalarda da tutum ile başarı arasında pozitif yönde korelasyonlar bulunduğu ortaya konmuştur. Karaer (2007) araştırmasında, öğrencilerin fen bilgisi dersi karne notunun bu derse yönelik tutumunu anlamlı düzeyde etkilediği, öğrencinin fen dersindeki başarı durumu ile fen dersine yönelik tutumu arasında pozitif korelasyon bulunduğunu belirtmiştir. Yetim (2006) yaptığı çalışmada, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarının yüksek ve tutumlarının olumlu olduğunu saptamıştır. Araştırma sonuçlarını bu bağlamda ele aldığımızda başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere göre derse yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir (Carroll ve Leander, 2001; Ho, 1998; Huffman ve Spires, 1992; Uttero, 1992).

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Kaygı günlük hayatta birçok insanın farklı düzeylerde yaşadığı bir duygudur. Bu duyguyu yaşayan kişilerin hem kendi kişisel özelliklerinden ötürü hem de hangi

alandaki hangi oranda kaygı yaşadıklarıyla ilgili olarak yaptıkları kaygı tanımları farklılık göstermektedir. Bundan dolayı kişilerin kaygı algıları ve kaygı duygusunun ortaya çıkardığı etkiler olumlu ve olumsuz yönleri ile değişkenlik taşımaktadır. Eğitim alanında kaygı duygusunun neden olduğu olumlu ve olumsuz sonuçları ayırt edebilmek için bu doğrultuda araştırmalarda bulunmak gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda katılımcıların kaygı durumları nicel ve nitel gözlemlerle belirlenebilmektedir. Ancak yaygın olarak kullanılan yöntem olarak katılımcıların kaygı durumlarını kullanılan bir kaygı ölçeği aracılığıyla nicel bir ifadeyle niteleme şeklindedir. Dolayısıyla yapılan bu araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan kaygı ölçekleri büyük önem taşımaktadır. Kaygı duygusunun kişiler üzerinde neden olabileceği olumsuz etkileri sorgulayan ölçekler kadar olumlu etkileri sorgulayan ölçeklerin de geliştirilmesi ile kaygı hakkında iki boyutlu veriler elde edilebilir. Bu şekilde, ders müfredatlarının oluşturulmasında bu yönde elde edilen veriler dikkate alınabilir ve sınav sistemlerinin oluşturulmasında ve uygulanmasında konuya bir de bu açıdan bakılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kaygı durumlarının genel olarak yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca bağlı olarak eğitim süreci içerisinde öğrencilerde kaygıya sebep olan ve mevcut kaygılarını arttıran etmenler çalışma konusu olarak seçilip, çalışmaların sonuçları doğrultusunda eğitim sisteminde öğrenciler üzerinde istenmeyen düzeye ulaşan kaygıyı azaltıcı/önleyici tedbirler alınmalıdır.

Ayrıca bir öğrencinin herhangi bir dersteki kaygı düzeyinin yüksekliği veya düşüklüğü düşünüldüğünde bu durumu açıklamakta diğer derslerin etkili olabileceğine dikkat edilmelidir. Çünkü Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler gibi derslerin birbirlerini kaygı düzeyleri açısından çeşitli oranlarda etkilediği bu araştırma sonucunda saptanmıştır.

Araştırmamızda öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik tutumlarıyla bu derslerdeki başarıları arasında genel olarak bir ilişki bulunmamasına rağmen öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarının ilköğretimden sonra devam edecekleri eğitim sürecinde başarılarına etki edebileceğini ve öğrenim göreceği alan/bölüm konusunda belirleyici olabileceğini düşünülmektedir. Ayrıca literatür taramalarında genellik tutum ile ilgili çalışmaların

sayısal alanda yer alan derslere yönelik olarak yapıldığı görülmüştür. Bundan dolayı sosyal bilimler alanında yer alan derslere yönelik tutum konusunda çalışmalar yapılması önerilmektedir.

5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerine yönelik tutumları, durumluk kaygı, akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma örneklemini 249 öğrenciden oluşmaktadır. İleride bu konuyla ilgili olarak yapılabilecek bir çalışmada örneklem sayısı artırılarak araştırma yapılabilir.

2. İlköğretimde temel dersler olarak bilinen Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler derslerinin kaygı düzeyleri açısından birbirlerini nasıl ve hangi oranda etkilediklerini konu alan bir araştırma yapılabilir. Çünkü yapılan literatür taramasında bu konu ile ilgili olarak ülkemizde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

3. Bu çalışmada öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler derslerdeki durumluk kaygı düzeylerinin akademik başarılarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu konuyla ilgili olarak ileride yapılabilecek bir çalışmada kaygı düzeyleri ile akademik başarı arasındaki fark incelenirken öğrencilerin sınav kaygısı durumları da değişken olarak incelemeye dahil edilebilir.

4. Olumsuz kaygının öğrenme sürecini olumlu etkileyen yönlerini (öğrenmeyi kolaylaştırıcı, öğrenciyi motive edici, algı duyusunu uyararak dikkat seviyesini yükselten etkisini) ölçmeye yönelik olarak bir ölçek geliştirilebilir. Bu ölçek durumluk ve sürekli kaygı ölçeği olacak şekilde iki bölümden oluşabilir.

5. Sosyal bilimler alanında yer alan derslere yönelik öğrenci tutumlarını belirleyen, etkileyen bağımlı-bağımsız değişkenleri belirlemeye yönelik ve sosyal bilimler alanında yer alan derslere yönelik tutumların etkilediği bağımlı değişkenleri konu alan çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ajzen, I. ve Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*
- Akdağ, H. (2008). İlköğretim 2. Kademe 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin, Bilişsel ve Duyuşsal Giriş Davranış Özelliklerinin Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 53 -68.*
- Akgül, S. (2008). *İlköğretim ikinci kademe 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları ile algıladıkları öğretmen sosyal desteğinin cinsiyete göre matematik başarılarını yordama gücü.* Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Akgün, A, Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(20), 283-299.*
- Akman, B., İzgi, Ü., Bahçe, H., Akıllı, H. (2007). İlköğretim Öğrencilerin Fene Karşı Tutumlarının Sınav Kaygısı Üzerine Etkisi. *Education and Science, 32(146).*
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Faktörler. *Milli Eğitim Dergisi, 145, 15-19.*
- Alkan, A. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumları.* Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.
- Appleton, K. (1997). Analysis and Description of Students' Learning During Science Classes Using a Constructivist-Based Model. *Journal of Research in Science Teaching, 34, 303-318.*
- Arıkan, G. (2004). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri İle Matematik Başarıları Arasındaki İlişki.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Arslan, A. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (4. - 5. Sınıflar) Önerilen Tutum ve Öz Değerlendirme Ölçme Araçlarının Geçerliği ve Güvenirliği

Üzerine Bir Çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 195-208.

Aşçı, S.(2004). *Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.

Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D. ve Turgut, M.F. (1997). *Kimya Öğretimi YÖK/Dünya Bankası, MEGP Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları*, Bilkent: Ankara.

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Anxiety in foreign language learning: A review of literature. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.

Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Nobel Yayınları: Ankara.

Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Başpınar, P. (2007). *Kaygının Bilişsel ve Fizyolojik Bileşenlerine Yönelik Tedavilerin Etkinliği*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Anabilim Dalı: Aydın.

Baykul, Y. (1990). *Matematikle İlgili Düşünceler Anketi*. ÖSYM Yayınları: ANKARA.

Bayraktar, Ş. (2010). Uluslararası Fen ve Matematik Çalışması (Timss 2007) Sonuçlarına Göre Türkiye’ de Fen Eğitiminin Durumu:Fen Başarisini Etkileyen Faktörler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 249-270.

Bekdemir, M, (2007). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarındaki Matematik Kaygısının Nedenleri ve Azaltılması İçin Öneriler (Erzincan Eğitim Fakültesi Örneği), Erzincan Üniversitesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).

Bem DJ (1970). *Beliefs, Attitudes, and Human Affairs* - Wadsworth Pub Co.

Berberoğlu, G. (1990). Kimyaya ilişkin Tutumların Ölçülmesi. *Eğitim ve Bilim*: ANKARA.

- Bıkmaz, F. H. (2001). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarını Etkileyen Faktörler*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çeviren: D. A. Özçelik). M.E.B. Yayınları: İstanbul.
- Bloom. (1979). *Review of Educational Research February. İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çev: D.A Özçelik. Milli Eğitim Basımevi: ANKARA.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). Dicle Üniversitesi, *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Veri Analizi El Kitabı*, 9. Baskı. Pegem Akademi Yayınları: Ankara
- Carroll, L. ve Leander, S. (2001). Improving student motivation through the use of active learning strategies. *Masters of arts action research Project, Saint Xavier University and skylights Field-Based Masters Program, Eric Identifier:ED455961*. 75p.
- Corson, D. (1988). *Oral language across the curriculum*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı*, 8. Basım, Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115–127.
- Çankıroğlu, S. (2007). *Üniversite Adayı Ergenlerin Stresle Basa Çıkma Ve Sınav Kaygılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.
- Çoban, G ve Ergin, Ö. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Feni Öğrenme Yaklaşımları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 271-293.

- Dalkıran, C. (2006). *Müfredat Uygulama İlköğretim Okullarındaki 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Olan Tutumları İle Diğer İlköğretim Okullarındaki 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Karşı Olan Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Dede, Y. ve Dursun, Ş. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2).
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2004). Fen Bilgisi Öğretiminde Duyuşsal Özelliklerin Değerlendirilmesinin İşlevi ve Öğretim Süreci İçinde Öğretmen Uygulamalarının Analizi Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 177-193.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (170), 339-350.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., ve Scott, P. (1994). Constructing Scientific Knowledge in The Classroom. *Educational Researcher*, 23, 5–12.
- Eagly, A. H. ve Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. in D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.). *The hand book of attitudes*, s. 743–767. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ekenel, E. (2005). *Matematik Dersi Başarısı İle Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Sınav Kaygısının İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ergenç, S.T. (2011). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Bilişsel Hazır Bulunuşluk Düzeyleri ile Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

- Erkan, Z. (2002). Sosyal Kaygı Düzeyi Yüksek ve Düşük Ergenlerin Ana Baba Tutumlarına İlişkin Nitel Bir Çalışma. Çukurova Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (10).
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik terimler Sözlüğü*. Ankara: Doruk yayınları.
- Eroğlu, H. (2006). *Durumluk - Süreklilik Kaygı Düzeyi ile Algılanan Stres, Kontrol Düzeyi ve Stresle Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde Program Geliştirme*. METEKSAN Yayınları: Ankara.
- Fabrigar, L. R., MacDonald, T. K. ve Wegener, D. T. (2005). The structure of attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson and M.P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (79–124). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fishbein, M. ve Ajzen, I. (1975). *Belief Attitude, Intention and Behavior: An introduction theory and research*. Reading, M. A: Addison-Wesley.
- Foster-Deffenbaugh, L. A. (November, 1996). Brain Research and its Implications for Educational Practice. A Dissertation. Brigham Young University: Hawaii.
- Geban, Ö., Ertepinar, H., Yılmaz, G., Atlan, A. ve Şahpaz, Ö. (1994). Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrencilerin Fen Bilgisi Başarılarına ve Fen Bilgisi İlgilerine Etkisi. *I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, (15-17 Eylül 1994). Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi: İzmir.
- Genç, M., Karlıdağ, R., Eğri, M., Güneş, G., Kurçer, M. A., Pehlivan, E., Özcan, E. ve Ünal, S. (1999). Öğrenci Seçme Sınavına Girecek Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeyleri. İnönü Üniversitesi *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 6(1), 38-41.
- Gençtan, E. (1981). *Çağdaş Yaşam Ve Normal Dışı Davranışlar*. Maya Matbaacılık, Eğitim Dizisi: Ankara.

- Gömlüksiz, M. ve Yüksel, Y. (2003). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine İlişkin Kaygıları. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 3, 71-81.
- Greene, S. ve Ackerman, J. M. (1995). Expanding The Constructivist Metaphor: Arhetorical Perspective on Literacy Research and Practice. *Review of Educational Research*, 65, 383–420.
- Güven, B. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 35-54.
- Ho, I. (1998). Relationships between motivation\attitude, effort, English proficiency, and socia-cultural educational factors and Taiwan and Technological university\institute students' English learning strategy use. Doktora Tezi, Auburn Üniversitesi, Alabama.
- Huffman, L. E. ve Spires, H. A. (1992). Effects of explicit instruction in notetaking on sixth graders' lecture comprehension and attitudes toward notetaking, *Paper presented at the Annual Meeting of the North Carolina Association for Research in Education*, 9.
- Huskinson, T. L. H. ve Haddock, G. (2004). Individual Differences in Attitude Structure: Variance in The Chronic Reliance on Affective and Cognitive Information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 82–90.
- International Assessment of Educational Progress (IAEP) (1992). Learning Science. Princeton, N.J.: *Educational Testing Service*.
- Jegede, S. A. (2007). Students' anxiety towards the learning of Chemistry in Some Nigerian Secondary Schools. *Educational Research and Review*, 2 (7), 193-197.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul. Evrim Yayınevi.
- Kaja , P. (2002). The Sum of All Fear. *Psychology Today*.10, 229 – 223 s.

- Karaer, H. (2007). İlköğretim İkinci Kademe 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- Karasakaloğlu, N. ve Saraçoğlu, A. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları Akademik Benlik Tasarımları İle Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 343-362.
- Kayalı, H. (2003). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 18, 79-92.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavı (Oks)'na Hazırlanan İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006).Beyin ve Öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, 3 (2), 66-82.
- Koballa, T. R., Jr., ve Crawley, F. E. (1985).The Influence of Attitude on Science Teaching and Learning. *School Science and Mathematics*, 85, 222-232.
- Konca, Ş. (2008). *7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygısının Nedenlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Van.
- Külçe, C. ve Çokadar, H. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Lemke, J. L. (1990). Talking science: Language learning and values. Norwood, NJ: Ablex.
- Linn, M.C. (1992). Science Education Reform: Building The Research Base. *J. Res. Sci. Teaching*. 29, 821-840.
- MEB. (2005). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6.-8. Sınıflar): Ankara.(b)

- MEB. (2005). İlköğretim Sosyal Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4.-5. Sınıflar): Ankara.(a)
- Memnun, D. ve Akkaya, R. (2010). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Hakkındaki Düşünceleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (2), 100-117.
- Mitchell, R. ve Florence, M. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Edward Arnold.
- NAS, R. (1999). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. 1. Baskı, Ezgi Kitabevi: Bursa.
- Nazlıçipek, N. ve Erkin, E. (2002), İlköğretim Matematik Öğretmenleri İçin Kısaltılmış Matematik Tutum Ölçeği. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi*. ODTÜ: Ankara.
- Norwood, K. S. (1994). The Effect of Instructional Approach on Mathematics Anxiety and Achievement. *School Science & Mathematics*, 94(5), 248–254.
- Nystrand, M. (1990). Sharing Words: The Effects Of Readers On Developing Writers. *Written Communication*, 7, 3–24.
- O'Loughlin, M. (1992). Rethinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism Toward a Sociocultural Model of Teaching and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 791–820.
- Okun, S. ve Aydoğdu, T. (2003). *Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması(TIMSS) Nedir? Neyi Sorgular? Örnek Geometri Soruları ve Etkinlikler*. İlköğretim-online 2(1), 28-35. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Oskamp, S. ve Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and Opinions (3rd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*Boğaziçi Üniversitesi Matbaası: İstanbul.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Geliştirilmiş 5. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Papanastasiou, C. (2002). School, Teaching and Family Influences on Student Attitudes Toward Science: Based on TIMMS Data for Cyprus. *Studies In Evaluation*, 28, 71-86.
- Pea, R. D. (1993). Learning Scientific Concepts Through Material And Social Activities: Conversational Analysis Meets Conceptual Change. *Educational Psychologist*, 28, 265-277.
- PISA, (2003). *Değerlendirmesi ve Türk Eğitim Sistemi*, www.meb.gov.tr
- Prawat, R. S. (1993). The Value of Ideas: Problems Versus Possibilities in Learning. *Educational Researcher*, 22, 5-16.
- Prawat, R. S. ve Floden, R. E. (1994). Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning. *Educational Psychology*, 29, 37-48.
- Rachman, S. (1998). *Anxiety*. East Sussex, UK: Psychology Press Ltd.
- Reber, A. S. (1985). *The Penguin Dictionary of Psychology*. Penguin Books, 1.Edition. Newyork.
- Riward, P. L. ve Straw, B. S. (1999). The Effect of Talk and Writing on Learning Science: An Exploratory Study. *Effect Of Talk And Writing*, 2000, 567-593.
- Ruffell, M., Mason, J. ve Barbara, A. (1998). Studying Attitude to Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 35, 1-18.
- Sapancı, A. (2005). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Duyuşsal Özelliklerinin Matematik Dersindeki Öğrenme Düzeyi ile İlişkisi (Kayseri Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kayseri.
- Sapir, S. ve Aronson, A.E. (1990). The relationship between psychopathology and speech and language disorder in neurological patients. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 55, 503-509.
- Saracaloğlu, A. S. (2000). Öğretmen Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Eğitim ve Bilim: ANKARA.
- Sarıpınar, E, Güney, E., Ceylan, M., Yalçın, Ö., Soysal, Ş. ve Şener, Ş. (2011). Çocuklarda Sınav Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından

- Değerlendirilmesi, *Güncel Psikiyatri ve Psikonörofarmakoloji Dergisi*, 1(1), 18-23.
- Schibeci, R.A. (1983). Selecting Appropriate Attitudinal Objectives For School Science. *Science Education*, 67 (5), 595-603.
- Schoenfeld, A. H. (1989). Ideas in the Air: Speculations on Small Group Learning, Environmental and Cultural Influences on Cognition and Epistemology. *International Journal of Educational Research*, 13, 71–88.
- Semerci, N. ve Özer, B. (2004). Duyuşsal Davranışların Kazandırılmasında Tarih Derslerinin Öğretiminin Önemi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Malatya.
- Simpson, R. D., Koballa, T. R. Jr., Oliver, J. S. ve Crawley, F.E. (1994). Research on The Affective Dimension of Science Learning. D. White (Ed). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Soylu, H. (2004). *Keşif Yoluyla Öğrenme: Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar (1. Basım)*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R.L., and Lushene. R.E. (1970). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Suner, E. (2000). *Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Türkçe Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 311-326.
- Şentürk, B. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Genel Başarıları, Matematik Başarıları, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Matematik Kaygıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı: Afyonkarahisar.

- Şentürk, B. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Genel Başarıları, Matematik Başarıları, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Matematik Kaygıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.
- Şirin, A., Kavak, O. ve Ertem, G. (2003). Doğumhane Stajına Çıkan Öğrencilerin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi. *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 7 (1), 27-32.
- Tay, B. ve Tay Akyürek, B. (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.
- Tekindal, S. (1988). Okula İlişkin Tutum ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *Çağdaş Eğitim: ANKARA*.
- Thurstone, L.L. (1931). Measurement of Social Attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, (26), 249-269.
- TIMMS, (1999). <http://www.timms.com>
- TIMMS, (2007). <http://www.timms.com>
- Tobias, S. (1993). *Overcoming Math Anxiety*. New York: W.W. Norton & Company.
- Turanlı, N., Turker, K. N. ve Keceli, V. (2008). Matematik Alan Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 254-262.
- Turhan, F., Aydoğdu, M., Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Gelişim Düzeyleri, Fen Bilgisi Başarıları, Fen Bilgisine Karşı Tutumları ve Cinsiyet Değişkenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 439-450.
- 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.

- Ünlü, E. (2007). İlköğretim Okullarındaki Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum ve İlgilerinin Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19.
- Varol, S. (1990). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerini Belirlenip Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Wortock, J.M.M. (2002). *Brain Based Learning Principles Applied to the Teaching of Basic Cardiac Code to Associate Degree Nursing Students Using Human Patient Simulator*. Doktora Tezi. University of South Florida, Florida.
- Yalçinkaya, N. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Niğde.
- Yaşar, Ş. ve Anagün, Ş. S. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 223–236.
- Yenilmez, K. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 51-59.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik ile İlgili Tutumları ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2).
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel Okul ve Devlet Okulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- Yeşilkayalı, E. (1996). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Okul Başarıları ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Ve Matematik Derslerine Yönelik Tutumları ile Bu Derslerdeki Başarıları Arasındaki*

İlişki. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü:
İzmir.

Yılmaz, M.(2006). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 172, 240-249.

Yücel, S. (2008). Kimya Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği Geliştirilmesi Kaygı Ağacı Oluşturma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)*, 35: 406-415.

Zana, M. P ve Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In *The Social Psychology of Knowledge* (315-334). University Press: Cambridge.

EKLER

Araştırma İzin Yazısı


T.C.
SERDİVAN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08,4.MEM.4.54.16-243.1/2412
Konu : Anket

11/06/2009

KAYMAKAMLIK MAKAMINA SERDİVAN

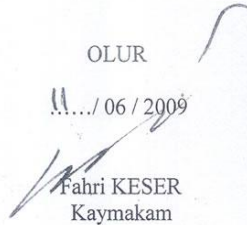
İlçemiz Hakkı Demir İlköğretim Okulu Fen ve Teknoloji Öğretmeni Fatih ZEYBEK' in Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Anabilim dalı Fen Bilgisi Eğitimi konusunda Hakkı Demdir İlköğretim Okulu 2. kademe öğrencilerine anket yapmak istemektedir. Konu ile ilgili dilekçesi ve örnek anket formları ekte sunulmuş olup, Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir. Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olur'larınıza arz ederim.


Ali DERE
İlçe Milli Eğitim Müdürü

EKLER:
1- Dilekçe
2- Anket

OLUR

11/06/2009


Fahri KESER
Kaymakam

15.06.2009
Aşlı G. B. D.

Orhan ONAY
Hakkı Demir İlköğretim Okulu
Müdürü



ADRES: İstiklal Mah. 11. Cad. No:35 Serdivan/SAKARYA
Telefon : (0264) 2115323
Faks : (0264) 2115322
E-Mail :

EĞİTİME
%100
DESTEK

www.egitimdestek.meb.gov.tr



www.haydikizlar.org

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

Durumluk Kaygı Ölçeği

		HİÇ	BİRAZ	ÇOK	TAMAMIYLA
1.	Şu anda sakinim	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Kendimi emniyette hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Su anda sınırlarım gergin	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Pişmanlık duygusu içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Şu anda huzur içindeyim	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Şu anda hiç keyfim yok	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Başıma geleceklerden endişe ediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Şu anda kaygılıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Kendimi rahat hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Kendime güvenim var	(1)	(2)	(3)	(4)
12	Şu anda asabım bozuk	(1)	(2)	(3)	(4)
13	Çok sinirliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Sınırlarımın çok gergin olduğunu hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	Kendimi rahatlamış hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Şu anda halimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
17	Şu anda endişeliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Şu anda sevinçliyim	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	Şu anda keyfim yerinde.	(1)	(2)	(3)	(4)

Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

1	Fen ve teknoloji çok sevdiğim bir alandır. () Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum
2	Fen ve teknoloji ile ilgili kitapları okumaktan hoşlanırım. () Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum
3	Fen ve teknolojinin günlük yaşantıda çok önemli yeri vardır. () Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum
4	Fen ve teknoloji ile ders problemleri çözmekten hoşlanırım. () Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum
5	Fen ve teknoloji konuları ile ilgili daha çok şey öğrenmek isterim. () Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum
6	Fen ve teknoloji dersine girerken sıkıntı duyarım. () Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum
7	Fen ve teknoloji çevremizdeki doğal olayların daha iyi anlaşılmasında önemlidir. () Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum
8	Fen ve teknoloji dersine ayrılan ders saatlerinin daha fazla olmasını isterim. () Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum
9	Fen ve teknoloji dersine çalışırken canım sıkılır. () Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum
10	Fen ve teknoloji konularımı ilgilendiren günlük olaylar hakkında daha fazla bilgi edinmek isterim. () Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum
11	Düşünce sistemimizi geliştirmede Fen ve teknoloji dersi önemlidir. () Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum
12	Fen ve teknoloji dersine zevkle girerim. () Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum
13	Dersler içinde Fen ve teknoloji dersi sevimsiz gelir. () Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum
14	Fen ve teknoloji dersi ile ilgili konularda tartışmaya katılmak bana cazip gelmez. () Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum
15	Çalışma zamanımın önemli bir kısmını Fen ve teknoloji dersine ayırmak isterim. () Tamamen katılıyorum () Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Hiç katılmıyorum

Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

1	Matematik dersleri zevkli geçer () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
2	Matematik dersinde canım sıkılıyor. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
3	Matematiğim kuvvetlidir. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
4	İleride matematik öğretmeni olmak istiyorum. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
5	Matematik dersinde başka şeylerle ilgilenirim. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
6	Matematik dersinde konuları anlayamıyorum. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
7	Matematik bilgisi gerektiren konularda başarılıyım. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
8	Matematik dersi benim için keyifli bir oyun saati gibidir. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
9	Matematik dersi yerine ilgilendiğim başka bir derse girmeyi tercih ederim. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
10	Matematik bilmek ileride işime yarayacak. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
11	Belli temel bilgilerin dışında matematik bilmek gereksizdir. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
12	Matematik ödevlerinden nefret ederim. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
13	Matematik başarılı olduğum bir derstir. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
14	İleride matematikle ilgili bir alanda çalışırsam başarılı olabilirim. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
15	Matematiği neden okumak zorunda olduğumuzu anlayamıyorum. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
16	Matematik insanı daha iyi düşünmeye zorlar. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
17	Matematik dersi beni bunaltıyor. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
18	Matematik bilgisi iyi olan bir kişi diğer bilimleri rahatça anlar. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
19	Çalışırsam matematikten iyi notlar alabilirim. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman
20	Matematik öğretmenleri çalışkandır. () Asla () Nadiren () Bazen () Sık sık () Her zaman

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

1	Sosyal Bilgiler benim için ilgi çekicidir. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
2	Sosyal Bilgiler dersine girerken büyük sıkıntı duyarım. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
3	Sosyal Bilgiler konularını severim. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
4	Arkadaşlarımla Sosyal Bilgiler konularını tartışmaktan zevk alırım. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
5	Sosyal Bilgiler bütün dersler içinde en korktuğum derstir. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
6	Sosyal Bilgiler dersi benim için gereksizdir. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
7	Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersi çalışırım. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
8	Sosyal Bilgiler dersi sınavından çekinirim. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
9	Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler konularını okumaktan zevk alırım. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
10	Sosyal Bilgiler dersinde zaman geçmek bilmez. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
11	Yıllarca Sosyal Bilgiler dersi okusam bıkmam. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
12	Sosyal Bilgiler dersi beni huzursuz eder. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
13	Diğer derslere göre Sosyal Bilgileri daha çok severek çalışırım. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
14	Sosyal Bilgiler dersi beni korkutur. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
15	Çalışma zamanımın çoğunu Sosyal Bilgiler dersine ayırmak isterim. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
16	Sosyal Bilgiler dersinin konuları aklımı karıştırır. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
17	Sosyal Bilgiler dersinin gelmesini dört gözle beklerim. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
18	Sosyal Bilgiler dersinin yaşantımda önemli yararlar sağlayacağına inanırım. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
19	Sosyal Bilgiler dersi çalışırken canım sıkılır. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum
20	Sosyal Bilgiler öğrenmek hayatımı renklendirir. <input type="checkbox"/> Hiç katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılmıyorum <input type="checkbox"/> Katılıyorum <input type="checkbox"/> Tamamen katılıyorum

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

	AŞAĞIDAKİ İFADELER, TÜRKÇE DERSİNE YÖNELEİK DÜŞÜNCELERİNİZE NE KADAR UYGUNDUR?	Tamamen Katılıyor	Katılıyor m	Kararsızım	Katılmıyor um	Hiç Katılmıyor
1	Türkçe, çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2	Türkçe dersinde konuların azaltılmasından mutlu olurum.					
3	Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
4	Türkçe dersi çalışırken canım sıkılır.					
5	Türkçe dersinin beni düşündürtmesinden büyük zevk alırım.					
6	Türkçe dersinden korkarım.					
7	Türkçe, derslerin en güzelidir.					
8	Türkçe dersinden hiç hoşlanmam.					
9	Türkçe ile ilgili her şey ilgimi çeker.					
10	Yetki verseler, okuldaki bütün Türkçe derslerini kaldırırım.					
11	Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.					
12	Mümkün olsa, Türkçe dersi yerine başka bir ders alırım.					
13	Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
14	Türkçe dersinden çekinirim.					
15	Türkçe dersi ile ilgili soruları (problemleri) çözmek bana zevk verir.					
16	Türkçe dersi konuları ilgi duyduğum konular değildir.					
17	Boş zamanlarımda Türkçe konuları ile uğraşmaktan hoşlanırım.					
18	Türkçe ile ilgili kitap okumanın pek yararlı bir iş olduğuna inanmıyorum.					
19	Türkçe derslerinde yapılan sınıf çalışmalarımı, etkinliklerini severim.					
20	Türkçe dersindeki konular üzerinde düşünmek çok sıkıcıdır.					
21	Türkçe dersinde kendime olan güvenin arttığını hissederim.					
22	Türkçe dersinde kendime olan güvenimin azaldığını hissederim.					
23	Türkçe dersi bitince üzüntü duyarım.					
24	Türkçe dersinde sık sık saate bakma ihtiyacı duyarım.					
25	Türkçe önemli bir ders olduğuna inanırım.					
26	Türkçe dersi gereksiz bir derstir.					
27	Türkçe dersinde öğrendiklerimi tekrar etmekten hoşlanırım.					
28	Türkçe dersi konuları ile ilgili araştırma yapmaktan hoşlanmam.					
29	Türkçe dersi sınavlarına çalışmaktan zevk alırım.					
30	Türkçe dersi sınavlarına çalışırken sıkılırım.					

ÖZGEÇMİŞ

Fatih ZEYBEK, 1985 yılında İzmir' de doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini İzmir' de tamamladı. 1999 yılında İzmir Atatürk Lisesini (*İngilizce*) kazandı ve 2003 yılında bu okuldan mezun oldu. Aynı yıl Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünü kazandı ve bu bölümden 2007 yılında mezun olarak lisans eğitimini tamamladı. Mezuniyetini takip eden 2007-2008 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin Serdivan ilçesinde bir devlet okuluna Fen ve Teknoloji öğretmeni olarak Milli Eğitim bakanlığı tarafından atandı ve halen bu görevi sürdürmektedir.

İletişim: fathzeybek@hotmail.com