T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

KONYA'DA İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN SÜREKLİ KAYGI DURUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emel DEVELİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Burhan ÇUMRALIGİL

KONYA-2006

İÇİNDEKİLER

1.GİRİŞ……..1
2. LİTERATÜR BİLGİ…….2
2.1. Eğitim……..…..2
2.1.1.Beden eğitimi ……..…...2
2.1.1.1.Beden eğitimi ve sporun genel amaçları……..…4
2.1.1.2.Beden eğitimi ve spor uygulamaları ile ilgili genel esaslar…….....5
2.1.1.3.Beden eğitimi ve sporun faydaları……..….7
2.2.Spor ……..….8
2.3.Öğretmen……..….8
2.3.1.Türkiye'de beden eğitimi öğretmeninin yetiştirilmesi ve tarihçesi…….…..10
2.3.1.1.Cumhuriyetten önce beden eğitimi öğretmeninin yetiştirilmesi…….…...10
2.3.1.1.1.Eski Türklerde beden eğitimi,spor hakkındaki tarihi gelişmeler(M.Ö.1000-M.S.1299)…10
2.3.1.1.2.Osmanlılarda beden eğitimi ve spor öğretmeninin yetiştirilmesi(1299-1922)……10
2.3.1.2.Cumhuriyet döneminde beden eğitimi öğretmeninin yetiştirilmesi ……..10
2.3.2. Çeşitli ülkelerde öğretmen yetiştirme……...11
2.4. İlköğretim……12
2.4.1. İlköğretimin önemi ……...13
2.4.2.İlköğretimin tarihsel gelişimi……..14
2.4.2.1.Cumhuriyet dönemi öncesinde ilköğretim……..14
2.4.2.2.Cumhuriyet döneminde ilköğretim……14
2.4.3.İlköğretimde bugünkü durum……14
2.5.Gelişim……...15
2.5.1.13-15 Yaş sosyolojik gelişim özellikleri……17
2.5.2.13-15 Yaş fizyolojik gelişim özellikleri……17
2.5.3.13-15 Yaş ilgi ve ihtiyaçları ……...18
2.6. Kaygı……18
2.6.1. Kaygının nedenleri……20
2.6.2.Kaygı nasıl ortaya çıkar……..23
2.6.3. Kaygının belirtileri……25
2.6.4. Kaygının tedavi yöntemleri……26
2.6.4.1. Anti-depresanlar……..28
2.6.4.2.Anxiolytic……29
2.6.4.3.Talking (Konuşma)……...29
2.6.4.4.Gevşeme (Yumuşama)…….....29
2.6.4.5.Tamamlayıcı terapiler ……....30
2.6.5. Kaygının sınıflandırılması……..…30

2.6.5.1. Durumluk kaygı(A-State) ……33
2.6.5.2. Sürekli kaygı(A-Trait) ……..35
2.6.5.3.Durumluk-sürekli kaygı envanteri……..36
2.6.6.Kaygı ve korku……..37
2.6.7.Kaygı ve spor……40
2.6.8.Kaygı kuramları……41
2.6.9. Korku ve kaygıda kaçınma……...45
2.6.10.Öğrenme ve kaygı……45
3. MATERYAL ve METOT……47
3.1. Materyal……..47
3.2. Metot……...47
4. BULGULAR…….48
5. TARTIŞMA ve SONUÇ……..54
6. ÖZET……57
7. SUMMARY……..59
8. KAYNAKLAR…….60
9. EKLER…….67
10. ÖZGEÇMİŞ……...69
11. TEŞEKKÜR……....70

TABLO LİSTESİ

Tablo 4.1. Deneklerin Öğrenim durumlarıyla sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılması ……48
Tablo 4.2.Deneklerin aylık gelir parametreleriyle sürekli kaygı durumlarının karşılaştırılması…48
Tablo 4.3. Hizmet içi Eğitim kursuna katılıp-katılmamalarıyla sürekli kaygı durumlarının karşılaştırılması…….49

Tablo 4.4. Deneklerin ödül alıp- almamalarıyla sürekli kaygı durumlarının karşılaştırılması… 49
Tablo 4.5. Sahip oldukları çocuk sayısıyla sürekli kaygı durumlarının karşılaştırılması…… 50
Tablo 4.6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin yaşları ile sürekli Kaygı Puanları ile ilgili karşılaştırmalar.....50
Tablo 4.7. Cinsiyet ile sürekli kaygı durumlarının karşılaştırılması.....51
Tablo 4.8. Öğretmenlerin öğretmenlik yıllarına göre kaygı düzeylerinin farklılığı.....51
Tablo 4.9. Beden eğitimi öğretmenlerinin en son bitirdikleri okul veya aldıkları akademik dereceler ile sürekli kaygı durumlarının karşılaştırılması.....52
Tablo 4.10. Beden eğitimi öğretmenlerinin haftalık ders yükü ile sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılması.....52
Tablo 4.11. Deneklerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....53

1.GİRİŞ

Günümüz felsefesinde spor, kaliteli ve sağlıklı bir yaşamın en önemli etkinliği ve parçası olarak kabul edilmektedir. Günümüzde çocukların dengeli ve sağlıklı gelişiminde beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu faaliyetlerin, düzenli ve programlı bir şekilde uygulanması ise, okullarda özellikle temel eğitim dönemini kapsayan ilköğretim sürecinde yer alan beden eğitimi ve spor dersleri ile ayrıca branşında uzman beden eğitimi ve spor öğretmenleri sayesinde gerçekleştirilebilmektedir. Eğitim sistemi içerisinde bu denli önemli bir role sahip olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, fizyolojik ve mesleki yeterliliğinin yanı sıra duygusal açıdan da yeterli doyuma ulaşmış olması gerekmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri de yaşamın içerisinde yer alan ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilecek çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlar içerisinde en önde gelen nedenlerden birisi de kaygıdır. Bu kaygı öğretmenlerde kimi zaman ekonomik nedenlerden kaynaklanırken, bazen sosyal çevrenin beklentileri ve baskısı, aile içinde yaşanan ölümler, günlük sıkıntılar gibi durumların da kaygıya sebebiyet vereceği görüşü yaygındır.

Duyuşsal denge insan hayatının son derece önemli bir parçasıdır. Duygular iş verimini ve performansı arttırabilir ya da engelleyebilirler. Önemli olan bu duyguları mümkün olduğu kadar olumlu ve motive edici yönde kullanarak, potansiyeli engelleyen dış uyaranları en aza indirgemeye çalışmaktır.

Bu çalışmada amaç; Konya'da, ilköğretim okullarında görev yapan Beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygı durumlarının incelenmesidir**.**

2. LİTERATÜR BİLGİ

2.1. Eğitim

Eğitim; kişilerin toplumun standartlarını, inanışlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan sosyal süreçlerdir (Smith 1957).

Fidan ve Erdem (1989)'e göre eğitim; önceden belirlenmiş esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinliklerdir.

Eğitim; bireyin davranışlarında yaşantıları yoluyla istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır (Ertürk 1976).

Eğitim; en genel anlamıyla, insanları belirli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Eğitim belirli amaçlara göre önceden hazırlanmış programlar çerçevesinde yürütülür. Eğitim süreci ise öğretmen tarafından hazırlanır, uygulanır, sürekli izlenir ve çeşitli aşamalarda değerlendirilir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir(MEB 1997a).

2.1.1.Beden eğitimi

Beden eğitimi; insanın fiziksel, ruhsal ve zihinsel niteliklerini bulunulan yaşın ve genetik kapasitenin gerektirdiği verim gücüne ulaştırmak amacı ile rekabet olmaksızın yapılan faaliyetler bütünüdür (Özşaker ve Orhun 2005).

Genel olarak ferdi yönden insan sağlığı, karakter gelişimi, morali ve verimliliği milli yönden sağlam, güçlü, ortak duygu, davranışları yüksek bir insan gücü, potansiyeli ve varlığı ile doğrudan ilgili, en etkili bir eğitim, sağlık faaliyetidir (Alpman 1972).

Aracı (1999) beden eğitimini, bireyin beden sağlığını ruh sağlığını beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen, esnek, kurallara dayalı, oyuna, cimnastiğe, spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinlik olarak tanımlamaktadır.

İnsanların bedenen, ruhen ve fikren organizmanın bütünlüğü zedelenmeden dengeli bir şekilde gelişmesini sağlayan bireyi kendisine ve bulunduğu topluma yararlı bir insan olarak yetiştiren bilimsel beden faaliyetlerine beden eğitimi denir(Baybars 2002). Diğer bir ifadeyle beden eğitimi ve spor, genel olarak ferdi yönden insan sağlığı, karakter gelişimi, morali ve verimliliği, milli yönden sağlam, güçlü, ortak duygu, davranışları yüksek bir insan gücü potansiyeli ve varlığı ile doğrudan ilgili, en etkili bir eğitim, sağlık faaliyetidir(Bilge 1988).

Açak ve ark (1997)'a göre beden eğitimi, insanları hem ruhen, hem fikren hem de bedenen olgunlaştıran, geliştiren, en az yorgunluğa karşılık en çok fayda sağlayan cimnastik, oyun ve spor faaliyetlerini içine alan bir ilimdir.

Yamaner (2002)'e göre, beden eğitimi, bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi için yapılan hareketlerin bütünüdür.

Beden eğitimi, çocukların biyolojik potansiyelinin geliştirilmesi amacı ile yapılan çeşitli fiziksel egzersizler ve oyunların tümünü değerlendiren ve sistematik olarak sürdürülen etkinliktir (Günsel 2004b).

Genel bir kavram olarak beden eğitimi ise, bireylerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak, fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi; yapıcı, yaratıcı ve üretken; milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış fertler olarak yetiştirilmeleri için gerekli kişilik eğitimidir (MEB 1998).

2.1.1.1.Beden eğitimi ve sporun genel amaçları

Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimi'nin temel amaçları doğrultusunda, öğrencilerimizin gelişim ilkeleri de göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi; yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmeleri genel amaçtır (MEB 2000).

Beden eğitimi ve sporun genel amaçları;

Beden eğitimi ve spor ile ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilmek, beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak serbest zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istek kazandırmak, temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilmek, bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirebilmek ve sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilmek, tabiatı sevdirmek, temiz hava ve güneşten faydalanabilmektir(MEB 2000).

Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilmek, milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrayabilmek ve törenlere katılmaya istekli olabilmek, halk oyunlarımızla ilgili temel bilgi ve beceriler edinebilmek ve bunları uygulamaya istekli olabilmek, ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilmek ve iyi duruş alışkanlığı edinebilmektir(MEB 2000).

Dostça oynamayı ve yarışmayı, kazananı takdir etmeyi, kaybetmeyi kabullenmeyi, hile ve haksızlığın karşısında olabilmeyi, demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıkları kazanmayı, işbirliği içinde çalışmayı ve birlikte çalışma alışkanlığı edinebilmeyi, görev ve sorumluluk almayı, lidere uymayı ve liderlik yapmayı, kendine güven duymayı, yerinde ve çabuk karar verebilmeyi, spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olmayı ve bunları gereği gibi kullanabilmeyi, kamu kaynaklarını iyi kullanmayı ve koruyabilmeyi sağlamaktır(MEB 2000).

2.1.1.2.Beden eğitimi ve spor uygulamaları ile ilgili genel esaslar

1. Birinci ergenlik çağına kadar, gelişim özellikleri yönünden kız ve erkek çocukları arasında büyük farklılıklar görülmez. Ancak her sınıfta aynı takvim yaşlarında, fakat farklı biyolojik gelişimde öğrenciler bulunacaktır. Derslerde ve ders dışı çalışmalarda bu konu göz önünde tutulmalı, gerektiğinde seviye grupları oluşturularak tüm öğrencilere eğitim imkânı sağlanmalıdır.

2. Derslerde ve ders dışı çalışmalarda yüklenmelerin şiddeti seviyeye uygun düzenlenmelidir. Aşırı terleme; hiç terlememe, aşırı kızarma, çabuk yorgunluk ve isteksizlik vb. belirtiler görüldüğünde, nabız sayılmalı ve değerlendirilmesi yapılarak gereken önlemler alınmalıdır.

3. Derslerde ve diğer çalışmalarda, öğrencilerin yaratıcılıkları göz önüne alınarak, hareketlerde onların buluşlarına yer verilmeli ve bu konuda yönlendirilmeleri sağlanmalıdır.

4. Her türlü şartlarda kolaylıkla uygulanabilen sağlıklı büyüme ve gelişme için en uygun faaliyetlerden birisi olan kır koşularının seviyeye uygun şekilde ve arada diğer faaliyetlere de yer verilerek (yürüme, sekme, sıçrama, yaylanma, esnetme, çevirme, savurma, döndürme vb.) derslerde ve ders dışı çalışmalarda uygulanmasına önem verilmelidir. Bu suretle hava şartları uygun olmadığı zamanlarda, derslerin amaca uygun biçimde işlenmesi sağlanmış olacaktır.

5. Derslerin monotonluktan kurtulması ve tüm öğrencilerin ders içerisinde etkin olmalarının sağlanması, ders veriminin arttırılması yönünden sınıfın tamamını sürekli olarak aynı konuda eğitim verilmesi her zaman yararlı olmamaktadır. Özellikle ders dönemleri sonlarına doğru kazanılan becerilerin pekiştirilmesi, derslerde canlılık sağlanması için, zaman zaman istasyon yöntemiyle ders yapılmasında büyük ölçüde yarar görülmektedir.

Bu durumda sınıf, uygun sayıda gruplara ayrılarak her grup başka bir dalda ya da başka bir araçta çalıştırılır. Belli sürelerde gruplar istasyon değiştirerek bu çalışmayı sürdürürler. Gruplara her dalda bir ya da birkaç uygulama yaptırılır. Böylelikle öğrencilerin istasyon değişerek çalışmaları sağlanır. Ayrıca hareketlerin seçiminde istek grupları da oluşturulabilir.

Her kademedeki okullarımızda beden eğitimi dersi ile ders dışında düzenlenen spor çalışmalarının, okulların çoğunda spor salonu bulunmadığından açık alanlar veya uygun olan kapalı yerlerde yapıldığı bilinmektedir.

Beden eğitimi dersi ve spor çalışmalarının Türk Milli Eğitimi'nin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yapılabilmesi için, uygulama alanlarının eğitim-öğretim çalışmalarına elverişli fiziki şartları taşıması gerekmektedir.

Sözü edilen faaliyetler için uygun tesis olmayan okullarda;

- Kış mevsiminde açık alanda ders veya spor çalışması yapılacak ise, öğrencilerin bu çalışmalara faaliyetin gerektirdiği uygun kıyafet ile katılmaları sağlanmalıdır.

- Beden eğitimi derslerinin, kır koşusu uygulamaları ve öğrencilerin tümünü faaliyete sevk eden hareket ve oyunlara yer verilerek işlenmelidir.

- Ders veya çalışmaların başlama ve bitiminde öğrencilerin uygun bir ortamda kıyafet değiştirmelerinin sağlanması, beden eğitimi dersi yapılan spor alanı, spor salonu, çok amaçlı salon, koridor ve sınıfların temiz tutulmasına özen gösterilmeli, bu hususta temizlik görevlileri ile birlikte öğrencilerden de yararlanılması, ders yapılan çok amaçlı salon, koridor veya uygun görülen diğer bölümlerin mümkün olduğu takdirde teneffüs yeri olarak kullanılmaması gereklidir.

Beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin yapıldığı kapalı yerlerin temizliği, havalandırılması ve ısıtılması için okul müdürlüklerince gerekli tedbirlerin alınması, öğrenci sağlığı açısından büyük önem taşımaktadır (MEB 1997b).

2.1.1.3.Beden eğitimi ve sporun faydaları

Adams (1995) tarafından belirlenen ve beden eğitiminin temelini oluşturan bilimsel ilkeler şöyledir:

1. Eğitim tüm organizmayı içerir. Zihin-beden bütünlüğü eğitimin temel felsefesini oluşturur.
2. Beden eğitimi genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Beden eğitiminin amaçları genel eğitimin amaçlarına uygundur ve bu amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunur.
3. Beden eğitimi etkinlikleri büyüme gelişme için temeldir. İnsan organizmasının optimum gelişmesi büyük kas gruplarının katıldığı bedensel etkinliklere bağlıdır.
4. Beden eğitimi, serbest zamanların kullanımına katkıda bulunur.
5. Beden eğitimi, kendini ifade etme ve yaratıcılık olanakları sağlar. Bedenin, duyguları ifadede kullanılması, yeni hareketlerin yaratılmasında zengin olanaklara sahiptir.
6. Beden eğitimi kültürel gelişmeye katkıda bulunur. Estetik beğeniye ve artistik üretime olanak sağlar.
7. Beden eğitimi, duyguların kontrol edilmesine katkıda bulunur. Oyun ve spor ortamındaki etkileşim duyguların boşalımı ve kontrolü için uygun olanaklar sağlar.
8. Beden eğitimi, karakter ve kişilik gelişimine katkıda bulunur. Güçlü bağlar, bağlılık, grup etkileşimi, oyun ve spor alanlarında görülen özelliklerdir. Bu özelliklerin kişilik gelişimine katkıları vardır. Takım arkadaşlarına, rakibe uyum, toplumsal uyumun sağlanmasına etkili olur.
9. Beden eğitimi, organik gelişime (fiziksel uygunluk) katkıda bulunur.
10. Psikomotor becerileri geliştirir.
11. Sağlık ve korunma alışkanlıklarının gelişimini sağlar.
12. Zihinsel gelişim için olanak sağlar.
13. Demokratik süreçlere katkıda bulunur. Sınıf etkinliklerinin planlaması ve yürütülmesinde tüm bireylerin katılımı gereklidir.
14. Beden eğitiminin temelinde biyoloji, psikoloji ve sosyoloji belirtileri yer alır. Programların planlanmasında bu alanlardan yararlanılır.
15. Beden eğitimi, bireyin gereksinimlerine dayanır. Hareket, en temel gereksinme olarak kabul edilir. Fiziksel etkinlik yaşamak için gereklidir. Durağan modern yaşam, bu bağlamda beden eğitimini daha da önemli kılar.
16. Oyun, eğitsel potansiyele sahip içgüdüsel bir dürtüdür. Oyunun dinamik niteliği bireylerin daha uygun davranış biçimleri elde etmelerinde kullanılabilir.

2.2.Spor

Kişinin belirli düzenlemeler içinde fiziksel aktivitesini ve motorik becerilerini zihinsel, ruhsal ve sosyal davranışlarını geliştiren ve bu özelliklerini belirli kurallar içinde yarıştırmasını amaçlayan biyolojik, pedagojik ve sosyal bir uğraştır(Koludar 1988).

Selim Sırrı Tarcan, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Tevfik Fikret gibi eğitimcilerimiz fikirleriyle ve yazılarıyla Beden Eğitim ve Sporun önemini belirterek okullardaki eğitimin içinde yer alması gereğine değinmişlerdir. Ayrıca genç kuşaklar için gerekli olduğunu savunmuşlar ve bunun için çalışmışlardır(Bilge 1989).

2.3.Öğretmen

Günümüzde, bilim ve teknoloji alanlarında yaşanan hızlı gelişmeler sonucu, gereksinim duyulan yetişmiş insan gücünün sağlanmasında, en etkin kaynak olarak eğitim sistemi görülmektedir. Eğitim sisteminin odak noktasında ise, eğitimin işlevsel hale gelmesini sağlayan ve verimliliğini arttıran öğretmen yer almaktadır. Günümüzde gelinen noktada, öğretmen sadece bilgi aktarıcı rolünden sıyrılarak, öğretim ortamında öğrenciler açısından bir model, rehber, organize edici konumuna gelmiştir (Karaküçük 1989).

Öğretmenlik; devletin, eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini üzerine alan, özel bir ihtisas mesleğidir (Karaküçük 1989).

Öğretmen eğitim kuram ve politikasını etkileyen eğitiminde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalarından yararlanan önemli bir kişi olup, öğrenciye konunun, dersin, okulun ve milli eğitimin amaçları yönünde yeni davranışlar kazandırmakla sorumludur (Sunay ve Temel 2002).

Etkileyen ve etkilenen kişi olarak öğretmen okulun amaçlarını gerçekleştirmek için, mevcut yapıyı ve prosedürü kullanan kişidir. Öğretmen her şeyden önce bir eğitim uzmanıdır. Aynı zamanda bir yöneticidir ve danışmandır. Öğretmenlerin rolleri ne olursa olsun değişmeyen gerçek sürekli insanla çalışıyor olmasıdır.

Bu anlamda öğretmenin rol ve yükümlülükleri öğrenci gelişimini (fiziksel sosyal duygusal ve düşünsel) tüm yönlerini kapsar(Küçükahmet 2001).

Kısaca öğretmen biçimsel ve doğal yapının lideridir. Kurumsal ve bireysel beklentilere cevap verme sorumluluğu vardır(Küçükahmet 2001).

Büyükkaragöz (1998)'e göre öğretmen bir milletin ruh ve karakter hamuruna şekil ve biçim veren üretici bir insandır.

Demirhan (2002)'a göre ise, öğretmen geliştirilen devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikaları etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan yararlanan fakat aynı zamanda bu çalışmalarla iç içe olup onlara problem sağlayan önemli kişidir.

Öğretmen öğrencilerini yetiştirirken yönünü eğitim teorisinden, yöntemini sürekli araştırmalardan almak zorundadır. Çünkü öğretmen araştırma sonuçlarına dayanılarak geliştirilen eğitim politika ve teorisini uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bir teoriyi etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından yararlanan, fakat aynı zamanda bu çalışmalara sorun sağlayan kişidir(Küçükahmet 1976).

Öğretmenin etkililiği önemli ölçüde grup etkileşimini de sağlayacağı başarıya bağlıdır. Bu nedenle öğretmenin öğrenci beklentilerinin zaman içinde nasıl şekilleneceği ve sınıfın havasını akademik ve sosyal öğrenmeleri nasıl belirlediğini; liderlik rolünün grup etkileşimini ve grup bağlılığını nasıl yönlendirdiğini liderliğin bir kişilik özelliğinden çok kişiler arası etkileşim sürecinin bir sonucu olduğu; öğrenciler arası sağlanacak arkadaşlık, sevgi, saygı örüntülerini sınıf iklimini ve öğrenmeyi nasıl yönlendirdiğini kişiler arası ortak hedefler geliştirmenin açık canlı ve yüksek derecede katılımcılık içeren bir iletişim ve etkileşim süreci oluşturmanın, öğrenci ve öğretmenleri bir bütün olarak verimliliğe ve doyuma nasıl ulaştırdığını bilmeli. Tutum ve davranışların sınıf içindeki çok yönlü etkilerini ve sonuçlarını olumluluk ve olumsuzluk boyutlarında değerlendirebilecek bir duyarlılığa ulaşmalıdır(Küçükahmet 2001).

2.3.1.Türkiye'de beden eğitimi öğretmeninin yetiştirilmesi ve tarihçesi

2.3.1.1.Cumhuriyetten önce beden eğitimi öğretmeninin yetiştirilmesi

2.3.1.1.1.Eski Türklerde beden eğitimi, spor hakkındaki tarihi gelişmeler (M.Ö.1000-M.S.1299).

Eski türklerde beden eğitimi ve spor savaş eğitimi dinsel amaçlı bir tören olarak ele alınmış ve geliştirilmiştir. Türkler müslüman olduktan sonra (M.S. 932), beden eğitimi ve spor anlayışını eski türklerde olduğu gibi aynen devam ettirmişledir. Yetişen büyük Türk filozofları da beden eğitiminin önemini belirtmişlerdir. İşte bunlardan biride İbn-i Sina'dır (M.S. 980–1037) (Akyüz 1994).

2.3.1.1.2.Osmanlılarda beden eğitimi ve spor öğretmeninin yetiştirilmesi (1299-1922)

Osmanlı devletinde beden eğitimi ve spor eğitimi kurumlarında ders değil de talim olarak yer almıştır. Bu kurumlar; saray eğitim-öğretim kurumları, askeri eğitim-öğretim kurumları, halk eğitimi veren tekkelerdir.

2.3.1.2.Cumhuriyet döneminde beden eğitimi öğretmeninin yetiştirilmesi

Cumhuriyetle birlikte beden eğitimi ve sporun ders olarak örgün eğitim kurumlarında haftada bir veya iki saat yer alması bu konuda öğretmen yetiştiren kurumlarında bir an önce açılması gereğini ortaya çıkarmıştır.

1-Kurslar Vasıtasıyla Yetiştirilen Beden Eğitimi Öğretmenleri (1926-1930)
2-Enstitüler vasıtasıyla yetiştirilen Beden Eğitimi Öğretmenleri(1933-1979)
3-Akademiler Vasıtasıyla Yetiştirilen Beden Eğitimi Öğretmenleri(1974-1982)
4-Yüksek Okullar Vasıtasıyla Yetiştirilen Beden Eğitimi Öğretmenleri (1978-1982)
5-Üniversiteler Vasıtasıyla Yetiştirilen Beden Eğitimi Öğretmenleri(1982-....)
6-Beden Eğitimi ve Sporla İlgili Diğer Eğitim Kurumları
a-Yurt dışına eğitime yollanan kişiler
b-Hizmet içi eğitim
c-Spor meslek liseleri
d-SPOR Eğitim, Sağlık ve Araştırma Merkezi (SESAM) (Bilge 1985).

2.3.2.Çeşitli ülkelerde öğretmen yetiştirme

Türkiye'de Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik bilgisi ile sağlanır. Bu nitelikleri kazanabilmek için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek eğitim görmesi temel alınmıştır(Karaküçük 1989).

Amerika Birleşik Devletlerinde; ilk ve orta öğretime öğretmen yetiştirme en az dört yıllık yüksek öğretim kurumları tarafından yapılmaktadır. Öğretmen yetiştiren bu kurumlar üniversitelere bağlı fakülte ve kolejler yada bağımsız öğretmen kolejleridir.Amerika da öğretmen yetiştirme sistemi öğretmenlerin sosyo-ekonomik ve emeklilik durumları eyaletlere göre değişir. ABD' de hizmet içi etkinliklere çok önem verilir. Çeşitli mesleki kuruluşlar ve derneklerin meslek eğitimi ve hizmet içi eğitim alanında, meslek üyeleri ve yerel gereksinmeler açısından çok yararlı etkinlikleri vardır. Öğretmenlerin yaz okullarına katılarak, yılın 6 ya da 8 haftasını mesleki çalışmalara ayırmaları, geliştirilen yeni yöntem ve teknikleri öğrenmeleri, eğitim teknolojisinin sağladığı yeni olanakları, kısaca mesleklerinde kendilerini yenilemeleri hemen tüm eyaletlerde yasal bir zorunluluktur(Sözer 1991).

Japonya'da öğretmen olabilmek için öğretmen sertifikasına sahip olma koşulu vardır. Bu sertifikalar sürekli ve geçici olmak üzere iki tiptir. Öğretmenlerin aldıkları maaş milli gelir ortalamasının üzerindedir. Toplumda öğretmen sıradan bir çalışan değil, saygın sayılması gereken yüksek bir sanatçıdır(Erdoğan 1995).

Almanya'da ki eğitim sisteminde ise ilk ve orta öğretimde öğretmenlik yapmak isteyen üç yada dört yıl yüksek öğretim görmek zorunluluğu vardır. Bunun yanında, ortaöğretim ikinci basamak ve yüksek öğretime öğrenci hazırlayan kurumlara öğretmen olabilmek için de liseden sonra dört ya da beş yıl öğrenim görmek gerekmektedir. Ülke de 1995 yılından sonra gerçekleştirilen reform çalışmaları çerçevesinde, öğretmen yetiştiren kurumlarda genel bilgi derslerine oranla eğitim bilimleri ile ilgili derslere daha çok yer verilmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin ikinci bir dal olarak Özel eğitim ve rehberlik, Program geliştirme, eğitim teknolojisi, psikolojik danışma ve rehberlik alanlarından birinde yetiştirilmelerinin gerekliliği benimsenmiştir(Sözer 1991).

Fransa'da öğretmen yetiştiren kurumların bir de uygulama okulu vardır. Bu okullarda aday öğretmenler gözlem ve uygulama çalışmalarını değişik sınıflarda bir yarıyıl boyunca sürdürürler. Tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma zorunlulukları vardır (Erdoğan1995).

İngiltere'de 1980 yılına kadar öğretmen olabilmek için üniversitelerin eğitim fakültelerince verilen sertifika programlarını almak zorunda idi.1980'den sonra ki yeni düzenleme ile lisan eğitimini tamamladıktan sonra öğretmenlik meslek programına katılmak gerekmektedir. Bu program, kurumsal ve staj çalışmalarını içermektedir (Erdoğan İ 1995). Öğretmen olmak isteyen üniversite mezunları eğitim kolejinde ya da üniversitelerde bir yıl süreyle öğretmenlik sertifika programlarına katılarak öğretmen olabilmektedirler (Lauwerys ve ark 1979).

2.4. İlköğretim

I- İlköğretim okullarının yapısı;

İlköğretim 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresidir. Ülkemizde uzun yıllar beş yıllık ilkokul ve üç yıllık ortaokullardan meydana gelen bu kurumlar, 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitim kademesi haline getirilmiştir. Yeni yasaya göre "İlköğretim kurumları 8 yıllık okullardan oluşur.Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir"(Harmancı 2000).

Başka bir tanıma göre ilköğretim eğitim sisteminin ilk, orta ve yüksek şeklinde kademelere ayrıldığı ülkelerde, okul sisteminin yapısını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır.

İlköğretim kadın, erkek, bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir. "Temel eğitim" olarak ifade edilen bu kademe 1983 yılında 2842 sayılı kanunun 7. maddesi ile ilköğretim olarak değiştirilmiştir.

İlköğretim kız, erkek, bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır(Gürkan ve Gökçe 1999).

2.4.1.İlköğretimin Önemi

İlköğretim eğitim sisteminin temel taşıdır.Bu eğitim kademesinde çocuğa toplum içinde diğer bireyler uyum içinde yaşama kural ve becerileri ile yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli temel bilgi ve beceriler kazandırılır.Bu nedenle tüm ülkelerde ilköğretim çocuklar için zorunlu hale getirilmiştir.

İlköğretimin birinci kademesinde çocuklar okuma-yazma, okuduğunu anlama, ana dilini doğru kullanma, temel matematiksel işlemler, önemli toplumsal ve doğal olaylar hakkında temel bilgiler edinirler. Bu bilgi ve beceriler çocuğun gelecekteki öğrenmeleri için temel teşkil eder. İlköğretim ikinci kademesinde ise öğrenciler hayata ve bir üst öğretim kademesine hazırlanırlar.

Özellikle eğitim olanaklarının sınırlı ve ilköğretimden sonra örgün eğitimi terk etme oranının yüksek olduğu azgelişmiş ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, toplumdaki bireylerin en azından temel bilgi ve becerilerle donanık hale getirilmesi açısından ilköğretim kademesinin eğitim sistemi içinde ayrı bir önemi vardır. Bu özelliklere sahip ülkelerde ilköğretimin temel işlevi çocuğu hayata hazırlamak olduğu için, öğrencilere temel bilgi ve beceriler kazandırıldıktan sonra, ikinci kademede onları mesleğe hazırlamak gerekmektedir(Harmancı 2000).

İlköğretimin toplum ve birey için taşıdığı önem her türlü tartışmanın dışında tutulmaktadır. Çünkü ilköğretim çocuk için gerçek fırsat eşitliği ve şanstır. Çocuğun yaşadığı topluma ait bir varlık ve öğe olması ancak ilköğretim sayesinde olmaktadır.

O yüzden de eğitimin bu kademesi, çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de, "temel eğitim" olarak adlandırılmaktadır.

Bu önemi nedeniyledir ki, ilköğrenim hakkı bizim Anayasamızın 42. maddesinde olduğu gibi, hemen bütün ülke Anayasalarında garanti altına alınmış ve eğitimin bu kademesinin istisnasız herkese zorunlu ve parasız olduğu vurgulanmış, bunun sağlanmasının da devletlerin görevi olduğu belirtilmiştir (Aslan 1948).

2.4.2.İlköğretimin Tarihsel Gelişimi

2.4.2.1.Cumhuriyet dönemi öncesinde ilköğretim;

Cumhuriyet dönemine kadar birbirine ters düşen, toplumun istek ve ihtiyaçlarına yanıt vermeyen eğitim sistemleri süre gelmiştir.Bu sistemsizlik Cumhuriyet döneminde çıkarılan öğretim birliği yasası (Tevhid-i Tedrisat) ile ortadan kalkmıştır.

2.4.2.2.Cumhuriyet döneminde ilköğretim;

Cumhuriyetin ilanından sonra öğretim birliği yasası ile sistemli bir eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır.1961 yılından başlayarak Türkiye planlı bir döneme girmiştir.

2.4.3.İlköğretimde Bugünkü Durum

Türk milli eğitim sistemi içerisinde hiyerarşik olarak sıralanan örgün eğitim kademelerinin başlangıcında yer alan ilk öğretim 7–14 yaş grubu çocukların devam ettiği 8 yıl süreli zorunlu bir eğitim kademesidir.

İlköğretim çağına gelen bir birey ilk kez planlı programlı, güdümlü, destekli ve zorunlu bir öğretim süreci içerisine girmekte ve sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazanmaktadır. Bu yönüyle ilk öğretim bireyin gelişiminde ve eğitiminde çok önemli ve kritik bir dönemi oluşturmaktadır(Gürkan ve Gökçe 1999).

2.5.Gelişim

Gelişim organizmada iç ve dış etkenler sonucu, birbirine bağlı ve düzenli biçimde ortaya çıkan, ilerleyici bir dizi değişiklikler olarak tanımlanır. Büyümeden ayrı olarak gelişme,yeni beliren yetenekler ve davranış görüntüleriyle gerçekleşen fonksiyonel özelliklerin olgunlaşmasını da içermektedir. Gelişim göstergesi de davranışlardır ve genellikle, önceden kestirilebilen bir sıra izler. Gelişim kavramı, büyüme, olgunlaşma, hazır bulunuşluluk ve öğrenme kavramlarını içeren, geniş bir kavramdır(Aracı 1999).

2.5.1.13–15 Yaş grubu sosyolojik gelişim özellikleri

13–15 yaş grubundaki ergenlerde daha çok duygusal alanda belirgin farklılıklar görülürken,13 yaşın verdiği ürkeklik yerini dışa dönük bir yapıya bırakmaktadır. Ergenin ev içindeki yaşamında gülerek, konuşarak daha etkin olduğu dikkati çekmektedir.14 yaşında ergen, gerek kendine, gerekse çevreye öncesine oranla daha çok yönelmeye başlamıştır. Bedenindeki belirgin fizyolojik değişiklikleri ve fazla enerjiyi hissetmesine karşın, kendine güven duyar. Bu yaştaki genç, yaşamı sever, neşeli ve dışa açıktır.13-14 yaşındaki ergenlerde yapılan karşılaştırmalı çalışmalar,13 yaşındakilerin daha ciddi ve dikkatli olduklarını ortaya koymuştur.14 yaşındaki gencin yetişkinlere ve aile bireylerine olan tutumu daha olgunlaşmış, artık evini sosyal bir kurum olarak görmeye başlamıştır. Buda onun her şeyi eleştirmesine yol açar. Anne babayı eleştirme, onların görüş ve düşüncelerini benimsememe eğilimlerine karşın, aile bağları daha da güçlenmiştir. Anne, baba ve genç arasında karşılıklı saygı ve güven ilişkisi başlamıştır. Gençler başkalarının duygularını daha iyi anlama, kendilerini onların yerine koyarak düşünme çabası içindedirler(Acun ve Bulgur 1992).

14 yaşındaki ergen diğer insanlarla daha çok ilgilenir ve sosyal farkları daha çok yakından inceler. Başkalarının davranışlarını, anne, baba ve kendisinin davranışlarıyla karşılaştırır. Kararları 13 yaşındaki ergenin kararlarından daha tarafsızdır.14 yaşındaki gencin arkadaş sayısı artmıştır. Arkadaşlarının çeşitli özelliklerini çok iyi tanır ve onları hoşgörüyle karşılar. Arkadaş grubuna çok bağlıdır ve akranları tarafından sevilen bir kişi olmayı amaçlar.14 yaş gruplaşmasında kişilik ve cinsiyet farkları giderek açık seçik bir

şekilde ortaya çıkar. Çoğunlukla erkekler, arkadaşlarını kendi cinslerinden seçerler. Genç kızlar ise kişilik özellikleri kendilerine yakın olanları arkadaş seçme eğilimindedirler. Okulların hemen her sınıfında kızlar arasında gruplaşmalar göze çarpar. Spor, tiyatro, müzik gibi sosyal faaliyetler genç kızları birbirlerine bağlar.14 yaşındaki kızların etkin olarak oluşturdukları bu gruplar, psiko-sosyal açıdan büyük önem taşır.14 yaşındaki genç, enerji dolu ve iyimserdir. Herhangi bir konunun iki yönünü de görür ve bağımsızca fikir yürütür (Yörükoğlu 1998).

İnsan zekâsının en önemli iki yönü olan dil anlayışıyla sözcük seçimi,14 yaşındaki yetişkinlerin düzeyine çok yakışır. Bu yaş mantıklı ve gerçekçi düşüncenin arttığı bir dönemdir.14 yaşındaki çocuğun gelişim özellikleri Pedagoji bilimi için büyük önem taşır. Bu yaşın kendine özgü enerjisi, açıklığı, çeşitli ilgileri, idealleri, dil anlayışı ve mantığıyla onun tüm zihinsel, bireysel ve sosyal özellikleri ergenin eğitilmesi konusunda önemli birer bilgi alanı oluştururlar14 yaşın diğer bir tipik yanı da, bu yeni anlayış biçimi ve kavramların gelişmesiyle genç,14 yaşla birlikte kendi kendini eleştirmeyi de başarır.15 yaşındaki gencin gelişim özellikleri belli bir formülle belirlenemeyecek kadar çok ve çeşitlidir. Genç anne, baba ve öğretmenleri için çözülmesi zor bir bilmece haline dönüşmüştür. Ancak onunda en büyük arzusu, hem kendini anlayabilmek, hem de başkaları tarafından anlaşılabilmektir. Bu yaştaki gencin davranışlarında bir yıl öncekine kıyasla bazı farklılıklar görülmektedir. 15 yaşındaki genç, 14 yaşındaki mutlu, enerjik, güven dolu yılın tam tersine, ilgisiz ve kayıtsızdır. Başkalarının üzerinde bıraktığı donuk etki, gerçekte onun duygularıyla ilgilidir. Bu yaşın en önemli özelliklerinden biri, duyguların giderek hassaslaşmasıdır. 15 yaş gencin duygularındaki değişim, onun alınganlaşmasına, birçok konuda rahatsız olmasına, bazı şeylere karşı koymasına ve bazılarından da korkmasına yol açar. Bu olumlu ve olumsuz duygular, büyüme ve deneyimlerle tam şeklini bulurlar.15 yaşındaki ergenin estetik ve dünya görüşüyle entelektüel alanda yoğunlaşan yeni algıları,14 yaşındaki gencin geniş öğrenme meraklarının devamı sayılabilecek olumlu bir yönüdür (Acun ve Bulgur 1992).

15 yaşındaki ergenin olgunlaşma belirtileri; giderek artan kendini gözleme ve kendini tanıma, gelişen bir bağımsızlık duygusu, evdeki, okuldaki ve toplumda ki gruplara bağlanma ve onlarla uyuşma olmak üzere üç ana grupta toplanabilir. Ergen gelişimi boyunca bu üç niteliği birbiriyle uzlaştırmayı görev bilir.14 yaşındaki ergen, evi olumlu bir

kurum olarak görürken,15 yaş gencinin ev içi ilişkilerinin giderek zayıfladığı görülür. Ergen ev içinde az konuşup, yalnız kalmaya özen gösterir.15 yaş genci yeterince büyümüş olduğunu düşünür, başkalarının kendisine çocuk gözüyle bakmasını istemez. Bu yaştaki ergenler, ellerinde olsa tüm mekân ve zaman sınırlarını aşabilecek derecede bağımsızlık arzusuna sahiptirler. Bağımsızlık arzusunun, ergenin kendisine güvenini sağlaması ve sorumluluklarını geliştirmesi açısından önemi büyüktür. Bununla birlikte 15 yaş genci yasa ve geleneklerle belirlenmiş kurallara uymak zorunluluğunda olduğunun bilincindedir. Bireyin ruhsal gelişimi grubun baskısından çok etkilenir.15 yaş ergeni, toplum yaşamını sever,arkadaşlarıyla birlikte olmaktan hoşlanır.Grup içinde yapılan tartışmalarda ergen,bağımsızlığını grubun baskısına karşın koruma gereksinimi duyar ki,bu da onun gelişmesi için çok yararlıdır (Aracı 1999).

15 yaşındaki gencin olgunlaşması sonucu, onun sosyal ilişkilerindeki bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Genç, anne ve babasının aşırı yakınlığını istememektedir. Onlarla birlikte bir toplantıya katılmak genci mutlu etmez. Ergenin algıları sık sık değişmektedir. Bağımsızlık duygusunun yanında rekabet duygusu da gelişir. Genç, yaşanan herhangi bir olayda kendi yerini ve arkadaşları arasındaki saygınlığını arar. Bu dönemdeki bir bölüm ergenler, okula ve bazı öğretmenlere fazlasıyla bağlanırlar. Bireysel farklılıklar bu evrede, ruhsal, toplumsal ve kişilik özellikleriyle ilgili alanlarda ortaya çıkarlar. Yine yetenekler, eğilimler ve liderlik özellikleri bu dönemde belirginleşir.15 yaş genci eleştirici bir gözle kendisini algılar ve işlerini tek başına yapma zorunluluğu duyar. Ergen bu dönemde diğer insanlara bağlı olduğunun bilincine iyice varır, bu da onda bir gerilim yaratır. Bütün bu açıklamalardan da, ergenin mutlu ve dışa dönük olan 14 yaştan uzaklaştığında, psiko-sosyal açıdan karmaşık bir yaş dönemine girdiği anlaşılmaktadır(Aracı 1999).

2.5.2. 13–15 Yaş fizyolojik gelişim özellikleri

1. Hızlı bir büyüme ve gelişme gelişme dönemidir. Kollar ve bacaklar hızlı ve vücudun diğer bölümlerine göre oransız büyüme içerisindedir. Eller ve ayaklar 14 yaşın sonunda alabileceği büyüklüğe ulaşmak üzeredir. Oransız olarak gelişen bu organları kullanmakta güçlük çekerler.

2.Cinsel olgunlaşma başlamıştır. Tüy ve kıllar çoğalır, ses değişir, cinsel organlar gelişir.

3.İç salgı bezleri faaliyeti başlamıştır. Aşırı terleme olur, yüzde ergenlikler çıkar.

4.Eleştirilmekten hoşlanmazlar, öfkeli ve saldırgandırlar, duygusal dengesizliklerini sevgide de belli ederler.

5.Kalp ve dolaşım sistemindeki gelişim normal seyrini sürdürür.

6.Kız çocuklarındaki gelişme ve büyüme, erkek çocuklarına oranla yaklaşık bir yıl öndedir.

7.Bazen çok hareketli, bazen çok tembeldir. Kolay yorulur, Bu durumunu istemeyerek kabullenir, ancak buna uymaz.

2.5.3. 13–15 Yaş ilgi ve ihtiyaçları

1.Vücut gelişimi ile ilgili endişeleri vardır. Bu korkuyu yenmek için beden eğitimi, spor faaliyetleri, halk oyunları ve dans faaliyetlerine katılmaya aşırı isteklidir.

2.Takım oyunlarına ve spor dallarına aşırı ilgi duyarlar. Okul ve kulüp takımlarına girmek isterler.

3. 8–10 saat uyumalı, beslenmesine ve dinlenmesine özen göstermelidir.

4.Büyüklerden ilgi ve anlayış bekler.

5.Kendisine büyükler gibi davranılmasını ve özgür olmayı ister, erkekler kuvvetli ve cesur, kızlar güzel olmaya özenir.

6.Karşı cinse ilgi duyar.

2.6. Kaygı (Anksiyete)

Kierkegaard (2004) anksiyeteyi " Ölüme kadar süren hastalık" olarak tanımlamakta ve yaşamın kaçınılmaz bir parçası olarak görmektedir.

Goldstein'e göre ise anksiyete bireyin yeteneğiyle ondan beklenilenler arasındaki uyuşmazlıktır. Bu durumda insanın kendisini gerçekleştirebilmesini olanaksız kılmaktadır (Kierkegaard 2004).

Cannon anksiyeteyi, dengeleri bozacak tehlikelere karşı bir tepki yada bozulan dengeleri tekrar düzenleme çabaları sonucunda ortaya çıkan bir durum olarak yorumlamaktır (Kierkegaard 2004).

Pavlov anksiyeteyi şartlanmış bir tepki olarak görmekte ve önceden nötr olan bir uyaranın kaçınılması gereken bir uyaranla birleşmesi sonucu anksiyetenin oluştuğunu ifade etmektedir (Kierkegaard 2004).

Kimmel (1998)'e göre kaygı; her tür canlıda paylaşılan temel duygulardan birisidir.

Kaygı tehdit edilen, meydan okunan bir ortamda, bireyin kendisini yetersiz görmesidir. Birey yüz yüze geldiği bu durum süresince, kişisel yetersizliklerinin, arzu edilmeyen sonuçları üzerinde odaklaşır(Sarason 1975).

Bir başka tanıma göre kaygı, kişinin hayatta karşılaştıkları olaylarla ilgili olarak, engelleyemediği aşırı bir endişe ve kuruntulu beklenti durumudur(Özcan 2004).

Kaygı (anxiety), uyarılmışlık ve stresle eşanlamlı düşünülen ve sıklıkla bu şekilde kullanılan bir kavramdır. Kaygı ,artmış fizyolojik uyarılmışlık ve subjektif bir endişedir (Cox 1998). Weinberg ve Gould (1995)'a göre ise kaygı,vücudun uyarılmışlığıyla birlikte bulunan sinirlilik, endişe ve sıkıntı duygularıyla ilgili duygusal durumu anlatır. Anshel(1997)'e göre ise kaygı,algılanan tehdittir. Bir diğer tanıma göre ise kaygı, uyarılmışlığın bilişsel boyutu ya da duygusal etkisi olarak tanımlanmaktadır (Horn 1992).

Kaygı, yaklaşık nüfusun %5'ini hayatlarının bazı noktalarında etkileyen zihinsel sağlık problemidir (Işık 1996). Toplumda 100 kişiden 3–6 kadarında rastlanır. Kadınlarda 2/3 erkeklerde ise 1/2 oranında görülmektedir (Özcan 2004).

Kaygı, kişinin bir uyaranla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur(Kierkegaard 2004).

Kişi duygusal ya da fiziksel baskı altındayken ortaya çıkan bir tepkidir. Örneğin topluluk karşısında konuşmaya başlayacağımız anda soluk alıp vermemiz hızlanır, terlemeye başlarız, kalbimizin sesi yavaş yavaş yükselmeye başlar. Bunlar hafif tedirginlik duygusuyla bizi rahatsız eder.

Uzmanlara göre; biyolojik ve çevresel faktörlerin karışımıdır. Kaygı iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur. Kişi kendisini bir alarm durumunda ve sanki bir şey olacakmış gibi bir duygu içinde hisseder (Işık 1996).

Genel olarak insanlar kaygıyı gelecekle ilgili karamsarlık, başarısızlık, endişe, umutsuzluk, karışıklık duygularıyla birlikte dile getirirler. Yaşam süreci boyunca bir takım iniş çıkışlarımızın olması çok doğaldır. Bunlar gelip geçicidir.

Bilimsel açıdan olaya bakıldığında, aşırı olmadığı sürece, kaygı duymanın kişiyi motive ettiği görülmektedir. Önemli olan eksiklerimizi ve bunları giderme yollarını bulmak ve kaygının bireyi engelleyecek kadar büyümesine izin vermemektir.

Kaygı ve depresyon hastalığı, kronik akciğer yetmezliği hastalığı gibi, birinci derecede önemli bir hastalık olarak tanımlanabilir fakat, değerlendirme, tedavi, uzun süreli yönetim konusunda bilinen gerçekler günümüzde çok azdır. İlerlemiş kaygı ve depresyon hastalığı tedavisini geliştirmek için, yöntemler iyi anlaşılmalı ve gerektiğinde değiştirilmelidir (Roundy ve ark 2005).

2.6.1. Kaygının nedenleri

Hastaların birinci derecede yakınlarında %20 gibi yüksek oranda YKB'ye (yaygınlaşmış kaygı bozukluğu)rastlanması genetik etkenleri düşündürmekteyse de kaygı ile kişilik özelliklerini araştıran çalışmaların çoğunda "çekingen, bağımlı, kompülsif ve düşük benlik saygısı" özellikle stres verici yaşam olayları YKB 'de en azından tetikleyici bir etkendir. Sonuç olarak bu bozukluğun kalıtsal ve biyolojik bir temel üzerinde çevresel olumsuzluklarla ortaya çıktığı düşünülmektedir(Özcan 2004).

Literatürde kaygıya sebebiyet verebilecek yüzlerce spesifik durum olabileceği belirtilmektedir. Egzersiz psikologları en temel neden olarak hayat içinde karşımıza muhtemel olan iş değişimi, aile içinde yaşanan ölümler, günlük sıkıntılar gibi durumların kaygıya sebebiyet vereceği üzerinde durmuşlardır. Durum ne kadar ciddi ise, kaygı seviyeside o derece artmakta ve kişi o derece gerginleşmektedir(Weinberg ve Gould 1995).

Kaygıya sebebiyet veren en büyük nedenlerden biride aşağılanma hissi ve prestij kaybını da yanında getirebilecek olan başarısızlık korkusudur. Bu durumda bir oyuncu kazanmaya ne kadar istekli ise, kaygı seviyesi de o derece yüksek olabilmektedir. Kişinin güvensizlik durumu ve kararsızlık hali de kaygı nedenleri arasında sayılmaktadır(Davies ve Armstrong 1989).

Kişinin yaptıklarının sonucunda elde etmeyi bekleyeceği ve buna verdiği önem, bu konuda karşılaştığı engellemeler, kişinin kapasitesi ile çevresel istemler arasında önemli bir dengesizliğin söz konusu olması, kişinin kendini güvensizlik duygusu içinde hissetmesi ve karşılaşılacak durumun belirgin olmaması da kaygıyı doğuran etkenlerdendir(Konter 1996).

Kaygıya yol açan etkende 'bilinçaltı an' olarak adlandırılan durumdur. Bu durum belirli bir uyarıcı ile ilgilidir ve korkutucu durumun unutulması veya bastırılması neticesinde oluşur(Morgan 1984).

Ayrıca bilişsel çelişki de önemli bir güdü ve heyecan kaynağıdır yani kişinin inandığı ve önem verdiği bir fikirle yaptığı davranış arasında bir çelişki ortaya çıkması durumu da kaygı nedenlerindendir(Cüceloglu 1999).

Kaygının sebeplerine gelince; beyindeki sinirler arasında iletiyi sağlayan maddelerden biri olan Noradenerjik sistemin aşırı etkinliğin kaygı ve korkuda değişmeler olduğu; diğer bir madde olan ayrıca seronerjik etkinlikte artış, gaba etkinliğinde azalma olduğu gösterilmiştir.

Ne zaman tehlike, kavga ya da sinirsel bir durumla karşılaşsak kendimizi korumaya ve tepki vermeye hazırlanırız. Kaygı hastalığı konusunda çeşitli teoriler bulunmaktadır, bu rahatsızlığa neden olan etken genellikle biyokimyasal oransızlıktır(Kimmel 1998).

Sime (1984)'e göre; kaygının birçok fiziksel bulguları beden sistemindeki hormonların adrenalin gibi aşırı olmasına bağlanmaktadır.

Kaygının tehdit işaretleriyle oluştuğu göz önüne alınırsa, belleğin önemi ortaya çıkar. Bellek, her ortamın yeni bir ortam gibi değerlendirilmesini önler. Önceki kaygı ve korkular rahatlıkla hatırlanabilir. Geçmişteki deneyimlerin kullanılması, kaygı gibi temelde yaşamı korumaya yönelik bir yanıtta çok önemlidir. Böylece kişi her defasında aynı değerlendirmeleri yapmak zorunda kalmadan daha hızlı yanıt verebilir.

Kaygıyı etkileyebilen bilişler, bilinç dışı ve kolay erişilmeyen şekilde olabilir. Duygu ve düşünce o kadar içice girmiştir ki, bunların ayrımını yapmak bazen zor olabilir (Eysenck 1992).

Kaygının tek bir nedeni yoktur. Kişiden kişiye değişir. Bazı insanlar için kaygı yavaş yavaş gelişen uzun periyot stresten sonra başlar. Bazı insanlar ise hayatlarının yüzünü kesin olarak kontrol edemediklerini hissedebilir ve gelecek için genel bir kaygı geliştirebilirler. Bazı insanlar ise geçmişte yaşadıkları stresli olaylar yüzünden gelecekte de benzer olaylarla karşı karsıya gelmekten tedirgin olurlar. Bazı insanlarda kaygıya doğru bir genetik yatkınlık ortaya çıkar; eğer kaygıyla ilgili ailevi bir hikâye varsa kesinlikle kaygı problemleriyle ilgili gelişen bir risk vardır. Yargının fiziksel faktörlerden de kaynaklandığı ayrıca kanıttır örneğin bedensel işlevleri kontrol eden tiroit bezinin aşırı çalışması gibi. Bazı anti-depresan ilaçların yan etkileri de kaygıya sebep olmaktadır. Zevk verici ilaçları kullanmak da kaygıya neden olmaktadır (Cüceloğlu1999).

Hangi ortamın hangi tür kaygı yaratacağı bir kültürden diğerine farklı olabilir. Ancak tüm toplumlar için geçerli bazı genellemeler yapmak olanağı vardır.

Bu genellemeler kaygı duygusunun ortaya çıkmasına yol açan ortamlardaki bazı ortak yönleri belirtir.

1- Desteğin çekilmesi: Alışılagelmiş çevrenin ortadan kalktığı durumlarda insanlar kaygı duyar.

2- Olumsuz sonucu beklemek: Pek hazırlanmadan sınava girme, gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı durumlarda insanlar kaygı duyar.

3- İç çelişki: İnandığımız ve önem verdiğimiz bir fikirle yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman kaygı türünden bir gerginlik duyarız. Bilişsel çelişki önemli bir güdü ve heyecan kaynağıdır. Çelişkiyi giderecek bir çözüm yoluna ulaşana dek bir derece kaygı duyarız.

4- Belirsizlik: Gelecekte neler olacağını bilmemek insanlar için en belli başlı kaygı nedenlerinden biridir(Cüceloğlu 1999).

Sonucunu kestiremediğimiz durumlarda kaygılı olmak normaldir. Beynimize "Tehlike için hazır ol" mesajı veren kaygıdır. Farklı insanlar için aynı duruma farklı yoğunlukta tepki verebilir. (Schreiber 2004).

Alışılmamış bir durum, nesne ya da kişi ile karşılaşma, takınaklı düşünceler, iç ve dış çatışmalar kaygıya neden olabilirler(Köknel 1982).

Teknolojinin hızla gelişmesi, bilimsel buluşlar, nüfus artışı ve ekonomik sıkıntılar gibi stresi arttıran çevresel faktörler insanların kaygı durumlarını da arttırmaktadır. Organizmanın refahını tehdit eden her durumun bir kaygı oluşturduğu varsayılır. Fiziksel zarar tehditleri, benlik değerine tehditler ve bir bireyin yapabileceğinden fazla performans gerektiren durumlarda kaygı meydana getirmektedir (Atkinson ve ark.1995).

2.6.2.Kaygı nasıl ortaya çıkar

- Yaşamımız süresince karşılaştığımız her durum için zihinsel şemalara sahibiz. Bu şemalara uymayan durumlarla karşılaştığımızda kaygı yaşarız.

- Gerçekçi olmayan düşünce biçimlerine sahip olmak, her durumda olduğu gibi kendimize olan güvenimizi azaltır. Bu durum da kaygıyı arttırır.

- Kaygıya eğilimli ışık yapısı (mükemmeliyetçi, rekabetçi) ergenlik çağı özellikleri ile birleşince kaygı yoğunlaşır.

- Sosyal çevrenin beklentileri ve baskısı bunaltır. Bu durum da kaygıyı ortaya çıkartır.

Bazı beslenme çeşitleri, kafeinli içecekler gibi, kaygıyı arttırabileceği gibi, bazıları da (vitamin içerenler) kaygının olumsuz etkilerini azaltır.

Yaygın anksiyete bozuklukluğu depresyona en fazla benzeyen anksiyete bozukluğudur. Hafif depresif belirtiler sık olarak anksiyete belirtilerine eşlik eder. Bazı bilim adamları bu tabloyu karışık anksiyete depresyon olarak ayrı bir tanı kategorisi biçiminde ele alırlar. Diğer bir yaklaşımda karışık anksiyete depresyon olgularının yaygın anksiyete bozukluğu ve depresyon için tanı ölçütlerini tam olarak karşılamayan, eşik altı belirtiler veren yoğun stres altında açık anksiyete veya depresyon gösteren olgular olarak tanımlama eğilimidir (Schonfeld ve ark 1997).

Depresyon, anksiyete ve bu iki ruhsal duruma eşlik eden bedensel ve psikolojik belirtiler birinci basamakta sağlık hizmetlerinde en fazla karşılaşılan ruhsal tablolardır. Bu bozuklukların sıklığı birinci basamakta doktorların tanıyı formüle etmeleri ile doğrudan ilişkilidir (Göğüş 1995).

Tehlike evresinde, kaygı düzeyinin yükselmesine bağlı olarak endişe, karamsarlık, öfke, sinirlilik, tedirginlik artar. Bunlara bağlı olarak da bilişsel işlevler olumsuz yönde etkilenir. Dikkati toplama, odaklaşma, hatırlama, karar verme zorlaşır. Savaşmak zararlı etkeni ortadan kaldırmazsa direnç evresine bağlı belirtiler ortaya çıkar (Schonfeld ve Ark 1997).

Anksiyete bozukluklarında ikincil olarak depresyon gelişmesi sıktır. Anksiyete ve depresyon birlikte olduklarında işlevsellik üzerindeki olumsuz etkileri daha da

artar(Schonfeld ve Ark 1997).Anksiyete bozukluklarını depresyondan ayırmada en iyi belirleyici otonomik uyarılma belirtileridir. Bu belirtilere bilişsel bozulma, bunaltı ve gerginlik eşlik eder, depresyonda ise; kayıp ve yetersizlikle ilgili bilişsel bozulmalar ve disforik duygu durum daha önemlidir. Ancak bu ayrım yaygın anksiyete bozukluğu ve distimi ayırımında yeterince yardımcı olamamaktadır (Schonfeld ve Ark 1997).

2.6.3. Kaygının belirtileri

Kaygı bireylere değişik yollardan tesir eder. Bazı insanlar kaygıyı psikolojik ve duygusal yollardan yaşarken bazıları ise fiziksel(bedensel)olarak yaşarlar. Kaygının kesin kişisel devam eden bir özelliği vardır. Çünkü bedensel bulguları çok acı vericidir, bu da insanları çok tedirgin edebilir.

a)Psikolojik Etkileri: Bir korkulu bekleyiş isteği, konsantre yetersizliği, alınganlık, sabit endişe, alarmı arttırmak(devamlı uyarılmak alarma geçmek), çabuk yorulmak, uyku bozukluğu, Depresyon.

b)Fiziksel etkileri; Göğüste gerginlik(baskı)hissi, göğüs ağrısı, mide bulantısı, hızlı yüzeysel nefes alma, iştah kaybı, baş ağrısı ve baş dönmesi, kalp çarpıntısı, kas(adale)gerginliği, güçsüzlük, terlemek, sık idrara çıkmak, panik atak

Kaygı kişide aşırı hassasiyet, kollar ve bacaklarda aşırı kan basıncı duygusal dengede birtakım bozukluklar gibi belirtilere neden olur (Kimmel 1998).

Çok hafif tedirginlik ve gerginlikten panik derecesine varan değişik şiddette kaygı durumu yaşanabilir. Endişe, gerginlik, ürkme ve kendini rahatsız hissetme, güvensizlik, korku, panik, şaşkınlık, tedirginlik, berrak düşünememe, ağız kuruluğu, baş ağrısı, baş dönmesi, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük, halsizlik, iştahsızlık, kan basıncı düşmesi ya da yükselmesi, kas gerginliği, mide bağırsak yakınmaları, solunum sayısında artma, terleme, titreme, uykusuzluk, gibi belirtilen ruhsal alandan bedensel alana doğru sıralanabilir. Ayrıca kaygı kişiden kişiye farklılık gösteren davranışsal belirtilerde gösterebilir (Köknel 1982).

Hyperventilation ya da over-breathing denen yüzeysel, istek dışı, hızlı nefes alma yüzünden bazı insanlar fiziksel etkilerini yaşarlar. Hyperventilation panik atağa olabilir; şiddetli ve ani kaygı insanların kalp krizi ya da benzer hallere düştüklerini hissetmelerine sebep olabilir(Cüceloğlu 1999).

Fazla kaygı yaşamı olumsuz etkiler. Böyle bir durumda kişinin yaşamı ve toplumsal gelişimi sekteye uğrar. Hatta bazen tamamen durur. Kaygı yarardan çok zarar vermeye başladığında ne yapacağınızı bilmek, insanı ileriye götürebilecek ya da uçuruma itebilecek bu güçlü duyguyu sağlıklı bir şekilde kontrol etmek kişiye faydalı olacaktır. (Schreiber 2004).

Biyolojik araştırmalar beynin kaygı ile ilişkili bölgelerinde (kortikal yapılar, limbik sistem, bazal gangliyonlar ve serebrel, normalde stres yanıtlarında olması gereken otonomik esnekliğin azaldığı görülmektedir (Özcan 2004).

Anksiyete semptomları ve davranış bozukluğu halleri depresif bozukluklarla aynı zamanda bir arada bulunabilir(Kaplan ve ark 1994).

Anksiyete hemen her insan tarafından zaman zaman yaşanan bir duygudur. Asıl amacı yaşamın sürdürülmesi, uyum davranışının gelişimini sağlamak olan bu duygu yardımıyla bilinmeyenden sakınılır, başa çıkılır ya da kaçılır (Kolayiş 2005).

2.6.4. Kaygının tedavi yöntemleri

Kaygı hastalığı olan insanların çoğuna profesyonel yardım edilebilir. Tedavinin başarısı bireysel farklılık gösterir. Bazıları tedaviye birkaç ayda cevap verirken, bazıları bir yıl veya daha fazla sürebilir. Tedavi bazen insanların birden fazla kaygı hastalığına sahip olmasıyla veya depresyonla karıştırılabiliyor. Bu nedenle tedavi kişinin kendine göre çok uygun halde uygulanmalıdır. Tedavi kişiye özel uygulanmasına rağmen, etkisi kanıtlanmış bazı standart yaklaşımlar vardır. Terapistler bunlardan birini veya karışımını kullanabilirler (Charney 2004).

GABA düzeyini yükselten ilaçlar konvülsan (iskelet kaslarının istem dışı kasılmaları) etki yaparken, GABA düzeyini azaltan ilaçlar (benzodiyapinler) ise uykuya neden olur, kasları gevşetir ve konvülsiyon olasılığı azaltırlar (Kayaalp 1985).

Kaygı ve depresyon tedavisinde bilişsel davranışların etkilerini azaltmak, psikososyal müdahalelerin uzun süreli değişiklikler oluşturduğu iddia edilmesine rağmen bu müdahaleler büyük oranda test edilmemiştir (Hollon ve ark 2006).

Son çalışmalar şunu gösteriyor ki; bilişsel ve davranışsal müdahaleler son belirtilerin risklerini aza indirmektedir. Bu riskleri aza indirgeyen etkiler daha çok depresyon ve kaygı hastalığıyla alakalıdır. Bu etkilerin iyileşme sonucunu getirip getirmediği tam olarak açık değildir(Hollon ve ark 2006).

Kaygı hastalığı farklı şekillerde tedavi edilebilir.

1:Davranış terapisi(Behavior therapy):hedef olarak istenmeyen davranışları kontrol altına almak ve azaltmaktır

2:Kavramsal terapi(Cognitive Therapy):Bu terapinin hedefi,yıkıcı veya acı veren öğelerini değiştirmektir.

3:Kavramsal-davranışsal terapi(Cognitive-Behavior Therapy(CBT):Birçok terapist bu yöntemi kullanır. Bu terapi türlerinin yararlarından biriside yaşantısına faydalı gelişmeleri vermesidir.

4:Yumuşatma-gevşetme teknikleri(Relaxion Techniques):Gevşetme teknikleri kişilerin stresle daha etkili baş etmelerini sağlar. Tekniklerin öğretilmesi, nefes eğitimi ve egzersizleri içerir.

Kaygı hastalığında antidepresan ve ilaç tedavisi çok faydalı olabilir.İlaç birçok insan için etkili bir yöntemdir ve kısa dönemde veya uzun dönemli bir tedavi aracı olarak kullanılabilir.Bu kişiden kişiye değişebilir.Kaygı hastalığı birçok sağlık uzmanlığı tarafından tedavi edilebilir(psikiyatristler,psikologlar,klinik sosyal çalışanlar ve psikiyatrik hemşireler vb..) (Charney 2004).

Holland ve Tarlow (1980) bir insanın kendi kendini hipnotizma edebileceğini ve böylece istenmeyen düşünce ve duyguları atıp, daha istenilen bir düşünce ve duyuş biçimine girerek kaygı ve gerginliği atabileceğini ileri sürmüşlerdir(Cüceloğlu 1999).

Birçok insan aile doktorları tarafından tedavi edilirken azda olsa bazıları psikiyatristlere giderler. Doktorlar kişinin durumuna, kaygının şiddetine ve kişideki bulgulara dayanarak tedaviyi anti-deprasan ilaçlar veya anxiolytic ilaçlar kullanarak yapabildikleri gibi bu tedavi şekillerinin birlikte kullanılması yöntemleriyle sonuca ulaşmaya çalışmaktadırlar (Schreiber 2004).

Fiziksel aktivite egzersiz motivasyonunun bulunması zor olmasına rağmen fiziksel aktiviteler iyileştiricidir. Jogging (yavaş koşu), yüzme gibi sporlar aşırı adrenalinin tüketilmesinde yardımcı olur (Sime 1984).

2.6.4.1.Anti-Depresanlar

Anti deprasan ilaçlar depresyon gibi kaygı tedavisinde de iyi bir şekilde kullanılır anti deprasanlar beyindeki ruh halını rahatlatıcı kimyasallara etki eder. Bu ilaçlar kaygı tedavisinde etkili olabilir ancak tek baslarına kaygı tedavisinde yeterli değildir bu ilaçlar durumun bulgularını tedavi edebilir fakat kaygının asıl sebebini tek baslarına tedavi edemezler. Bu sebeplerdir ki çoğunlukla anti deprasanlarla konumsa tedavisi birlikte tedavi edilir böylece insanlar neden kaygıdan dolayı hasta olduklarının sebebini anlayabilir. İlaçların dikkate değer bir etki göstermesi bir kaç hafta sürebilir. Hastalığın yeniden tekrar etme sansından düşürmek için altı aylık bir sure içinde ilaç tedavisine devam edilmesi tavsiye edilir.

Amino Asitler proteinlerin yapı taşlarıdır ve bazılarının nörotransmiterlere benzer özellikleri vardır.Bu özellikleri nedeniyle anksiyete ve depresyonun tedavisinde faydalı olurlar.Gamma barbitürik asit yada GABA, anksiyeteye karşı doğal bir kimyasal maddedir.Duygusal dengeyi sağlamada büyük önem taşır(Kayaalp 1985).

2.6.4.2.Anxiolytic

Bu tür ilaçlar önemsiz sakinleştiriciler olarak bilinmelerine karşın kaygıyı çabucak kontrol altına alabilir fakat uzun süre kullanımı kısa sürede bağımlılık yaratabilir. Bu yüzden diazepan gibi ilaçlar genellikle acı veren kaygılar için geçici bir rahatlama yaratması için tavsiye edilir. Bazı kişilerde istenmeyen yan etkiler görülebilir.

2.6.4.3. Konuşma

Sadece konuşma tedavisi bazı insanlarda kaygı tedavisi için etkili olabilir. Bazıları içinse ilaç ve konuşma tedavilerinden oluşan bir tedavi daha etkili bir yöntemdir.

Konuşma tedavisi insanların hayatlarındaki stres faktörlerinin farkına varmalarına ve bunların üstesinden gelmelerine yardımcı olur. Çeşitli konuşma terapileri mevcuttur, akıl vermek, davranışları idrak etmeye yönelik psikoterapi gibi.

2.6.4.4.Gevşeme(Yumuşama):

Eğer düzenli olarak gevşeme egzersizi yapılırsa kaygı azaltılabilir fakat yalnız olarak pratik yapmak için motivasyon sağlamak zor olabilir. Bu nedenledir ki gevşeme egzersizlerinin grup halinde yapılması tavsiye edilir. Bu tedavi insanların kaslarını gevşetmelerini yavaş derin nefes almalarını ve beyinlerindeki endişe verici düşünceleri temizlemelerini öğretmeyi hedef alır.

Hem zihinsel hem de duygusal olarak dengeli bir insanın sağlıklı olduğunu savunan doğal tıbbın anksiyete bozukluklarında ivedi ve uzun süreli rahatlama sağlayabileceği çok açıktır. Yıpranmış sinirleri yatıştıran bitki çayları ve banyolardan, endişeli duyguların üstesinden gelip onları etkili biçimde yöneten hemeopatik ilaçlarla psikoterapiye kadar, doğal tıp hem bedeninizi hemde zihninizi tedavi eder (Craske ve ark 1987).

2.6.4.5.Tamamlayıcı terapiler:

Bu terapiler ilaç dışındaki tedavilerdir ki, bazı insanlar ilaç tedavisine ek olarak, bu terapilerden yararlanabilirler. Doktor tavsiyesiyle uygulanabilecek bu terapilerden birisi olan masaj; stres ve kaygıyı hafifletmeye yardımcı olur ve kişinin rahatlayarak iyi hissetmesini sağlayabilir. Bazı insanlar alternatif tedavi yöntemlerinden olan, yoga, meditasyon ve akupunkturdan da faydalanabilirler (Roundy ve ark. 2005).

2.6.5. Kaygının sınıflandırılması

Kaygıyı insanlarda iki şekilde gözlemleyebiliriz. Bu insanların özel durumları tehlikeli olarak yorumlaması sonucu oluşan durumluk kaygı ve kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama veya yorumlama eğilimi sonucu oluşan sürekli kaygının bir başka biçimi şeklinde de açıklanabilir. Kaygı süreklilik kazandığında kişinin benliğini tehlikeye sokabilmektedir(Özusta 1993).

Birbirinden farklı özellikleri olan iki tür kaygı vardır. Bu anlayış Cattell ve Scheir'in (1958) faktör analizi çalışmalarıyla ilk kez ileri sürülmüştür. Daha sonralarıda Spielberger (1966) ve arkadaşlarının çalışmaları sonucu geliştirdikleri iki faktörlü kaygı kuramının özünü oluşturmuştur.

Bilişsel kaygı, somatik (fizyolojik) kaygıdan farklı olarak endişe, olumsuz düşünce ve beklentileri, dikkatin bozulmasını, konsantre olmayı, kişinin kendisiyle ilgili düşüncelerini ifade etmektedir (Parfitt ve Ark 1990).

Yüz ifadelerindeki heyecanın tanımlanması ve yüz hattındaki kaygı arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik yapılan bir çalışmada, yüksek derecedeki yüz hattı kaygı hastalığı olan yaklaşık 19 katılımcı ve düşük derecedeki yüz hattı kaygısı hastalığı olan 20 katılımcı seçilerek, yüzdeki ifadeleri tanımlama bakımından karşılaştırıldı. Yedi duygusal tanımlamaları imgeleyen (bunlar: sinir, üzüntü, mutluluk, korku, şaşkınlık, iğrenme ve tanımsız yüz ifadeleri) 42 görsel yüz şekli arasından katılımcıların her bir yüz şeklini tanımlamaları istenildi.

Ortaya çıkan sonuçlara göre yüksek derecede yüz hattı kaygı hastalığı olanlar, korkulu yüzleri çok daha iyi tanımlamışlardır (Surcinelli ve ark. 2006).

Kaygının bilişsel ve somatik kaygı olarak ayrılabilir ya da ayrılamaz olduğu ile ilgili olarak okuyucular bir çelişkiye düşebilir. Bir başka anlatımla somatik ya da fizyolojik bir uyarılmışlık durumunda da bir bilişsel yönün olduğu düşünülebilir. Örneğin hemen çevremizde işittiğimiz bir otomobilin egzost patlaması kalbimizin daha hızlı atmasına ya da göz bebeklerimizin açılmasına neden olabildiği gibi, bilişsel olarak, bazı olumsuz duyguları da beraberinde getirebilir.

Ancak Hardy ve Whitehead'ın çalışmaları endişe (worry) ya da bilişsel kaygı ile somatik kaygının birbirinden bağımsız olduğunu ortaya koymuştur. Deneyimli dağcılarda yapılan bu çalışma da araştırmacılar çevreyi (ortamı) değiştirerek deneklere, dört boyutlu kişisel olarak kendini anlatma(self-report) envanteri doldurtmuşlar ve oral ısı ve kalp atımıyla da ilgili iki fizyolojik ölçüm almışlardır. Uzunca bir kaya tırmanışını takiben, sabahın erken ve akşamın geç bir saatinde tırmanıcıların uzanma limitinin 2 kademe altında (UL-2), uzanma limitinin bir kademe altında (UL-1) ve uzanma limitlerine uzanmaya çalıştıkları nokta öncesi (UL) bu ölçümleri almışlardır. Sonuçlar bilişsel ve somatik kaygı ile bilişsel ve somatik aktivasyon fonksiyonlarının bağımsız olduğunu ortaya koymuştur. Bilişsel kaygı UL durumunda, bilişsel aktivasyon UL-2 durumunda, somatik aktivasyon tüm tırmanma durumlarında somatik kaygı UL-1 ve UL durumunda ve fizyolojik ölçümler de UL-1 ve UL durumunda artmıştır (Parfitt ve ark. 1990).

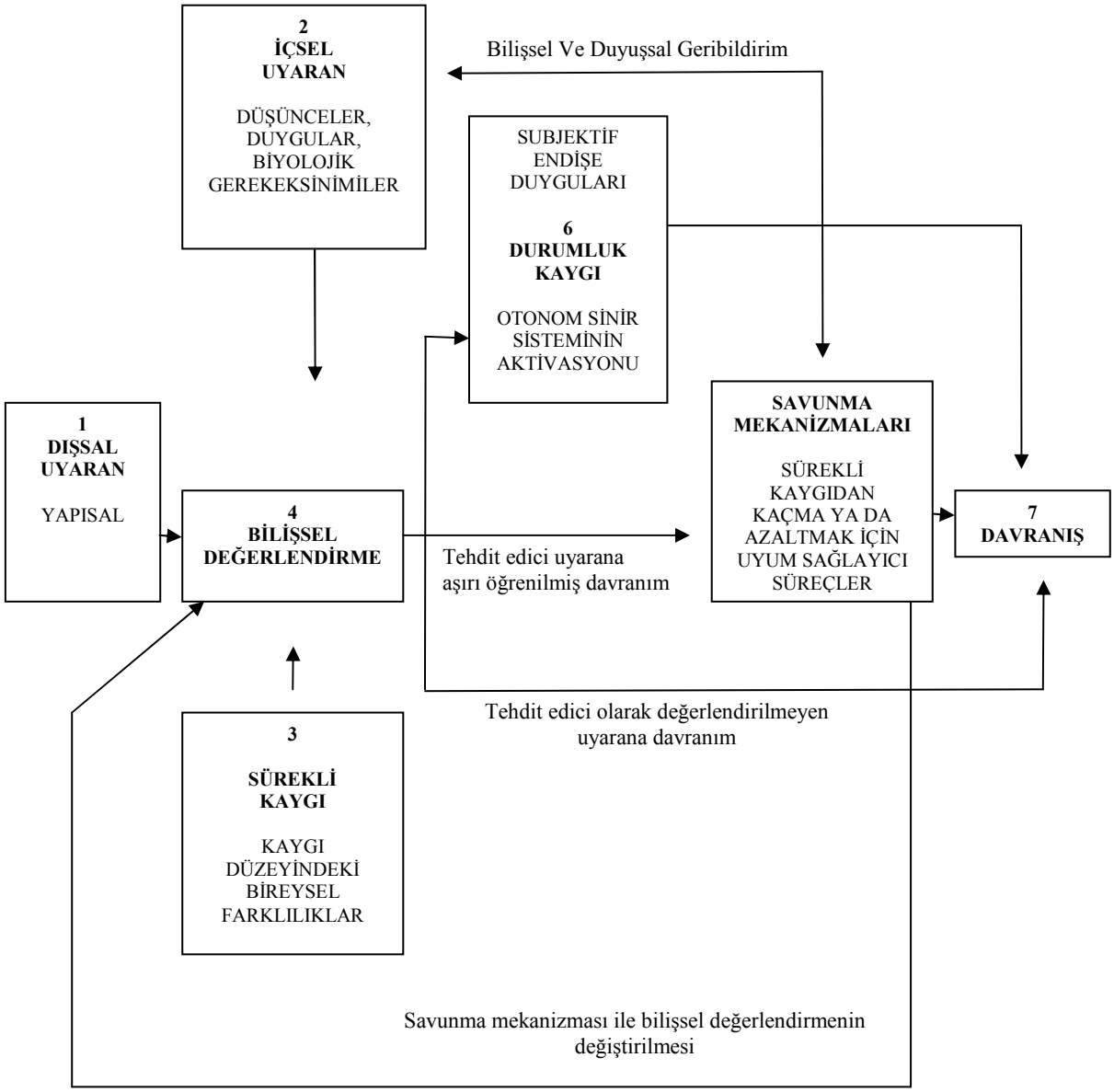
Sürekli ve durumluk kaygıyı birbirinden ayırmak gerekir. Durumluk kaygı geçicidir; korkulan nesneye yaklaşıldığında ortaya çıkar ve uyaran ortadan kalktıktan sonra sınırlı bir süre devam eder. Sürekli kaygıda ise, göreceli olarak kişinin dünyaya bakışında ve ona yanıt verişinde farklılıklar vardır. Yoğun sürekli kaygısı olanlarda kaygı eşik değeri düşüktür. Bu insanlar daha fazla olaya karşı ve daha az kışkırtma ile daha şiddetli kaygı yaşarlar. Spielberger ve arkadaşlarının Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri (State-Trait Anxiety Invertory) bu iki kaygı biçimini ölçmeye yarar (Spielberger ve ark. 1970). Aslında Durumluk ve Sürekli kaygı birbiriyle yakından ilişkilidir, çünkü sürekli olarak kaygıya yatkın bireylerde durumluk kaygı da daha fazla görülmektedir.

Kaygının durumluk ve sürekli olarak ele alınmasının yanı sıra, kendini gösterme şekline göre üç farklı şekilde ele alınabileceği belirtilmektedir (Kelvens 1998). İlki, kaygı kendisini fizyolojik olarak gösterebilir ki (fizyolojik ya da somatik kaygı), bu tip bir kaygıya aşırı uyarılma (overstimulation), bilişsel uyuşmazlık (cognitive incongruity) ve davranım yokluğu (bulunmaması; response unavailability) neden olmaktadır. Bunlardan ilki, kişinin bilgi hücumuna uğramasını anlatır. Gerçekte yarışmalar sırasında ve özellikle de oyun araları veya molalarda bazı koçlar çoğu zaman böyle bir tutum sergilerler. İkincisi yani bilişsel uyuşmazlık kişinin bazı olaylarla uzlaşmada çektiği güçlüğü ifade eder. Örneğin, bir sporcunun gösterdiği performans iyi olmasına rağmen kadro dışı bırakılması gibi. Üçüncüsü de kişinin güç bir durumla nasıl başa çıktığını bilmemesinden ortaya çıkar. Örneğin, bir güreşçinin müsabaka sırasında rakibinin şimdiye kadar hiç bilmediği bir tekniği uyguladığında buna nasıl karşı bir davranışta bulunacağını bilmemesi gibi. Bu kurama göre GABA (Gamma-Amino Butyric Acid) kaygıdan sorumludur. GABA, merkezi sinir sisteminin en yaygın inhibitör transmitteridir (Kayaalp 1985).

Kaygıyı iki şekilde ele alıp yorumlamak olasıdır. İlki çevremizde "vesveseli" ya da "havadan nem kapan" dediğimiz tipte insanlar görmüşüzdür. Bunlar çevrelerindeki doğal uyaranları genelde sanki bir tehdit edici olarak algılama eğilimindedirler. Bir başka deyişle bu tutum onların kişiliğinin bir parçası olmuştur.

İşte kaygının bu tipi sürekli (trait) kaygı olarak isimlendirilir. Diğer taraftan sınava girecek bir öğrencinin sınav öncesi, ameliyat olacak bir hastanın ameliyat öncesi ya da önemli bir yarışmaya katılacak sporcunun yarışma öncesi endişeli olması, gergin olması durumu ile ilgili kaygıya da durumluk kaygı (state anxiety) denilmektedir. Bir anlamda bireyde gerginlik ve endişe yaratan o anki durum ortadan kalktığında, bu gibi olumsuz duygularda ortadan kalkmaktadır(Öner ve LeCompte 1983).

Şekil 1. Durumluk ve Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki (Anshel 1997).



2.6.5.1. Durumluk kaygı(A-State)

Bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği subjektif korkudur. Stresin yoğun oldu zamanlar durumluk kaygı seviyesinde yükselme, stres ortadan kalkınca düşme olur. Fizyolojik olarak otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişmeler, bireyin gelişim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir.

Durumluk kaygıya organizmanın artmış uyarılmışlığının eşlik ettiğini unutmamak gerekmektedir. Dolayısıyla durumluk kaygıyı ölçerken uyarılmışlığı ölçmede kullanılan yöntemler kullanılabilir. Bunlara ek olarak Spielberger'in durumluk-sürekli kaygı envanteri (STAI), Martens'in yarışma durumluk kaygı envanteri (Competitive State Anxiety Invertory – CSAI), yine Martens'in spor yarışması kaygı testi (Sport Competition Anxiety Test – SCAT) gibi envanterlerde kaygının ölçülmesinde kullanılmaktadır. (Öner ve LeCompte1983).

Kaygının ayrımı 1950li yıllarda başlamış ve durumluluk-sürekli kaygı kavramları da ilk defa Spielberger tarafından ortaya atılmıştır. Durumluk kaygı sıkıntı, tasa ve gerginlik ile karakterize olan acil durumu göstermektedir. Spielberger kaygıyla ilgili olarak sübjektiflikle karakterize otonom sinir sisteminin uyarılması veya aktivasyonla ilişkili olarak veya bunun tarafından eşlik edilmiş gerginlik ve tasa hislerinin bilinçli olarak algılanması demiştir(Konter 1996).

Bu tıp kaygı, insanın içinde bulunduğu durumu, ortamı tehdit eden tehlike yaratan biçim de algılayıp yorumlamacından kaygılanır. Elem veren, hoş olmayan, huzursuzluk, rahatsızlık, tedirginlik yaratan bir durumdur. Bu durum algılanır, anlaşılır, haberdar ve uyanık olup bilimsel işlevler taşır. Durumluk kaygısı sporcuyu anlamaya çalışmada önemli bir kriterdir. Devam eden yarışmalarda, yarışmalar sonrasında ve öncesinde sporcu için önemli bir kaygı türüdür. Sporcunun kişiliği ile ilgilidir. Bu duruma göre genel olarak sporcuların yarımsa sonrasında da üzgün ve korkak olduğu gözlenmektedir. Bir stres durumunda daha sakın yapıya sahip sporcularda korku işaretleri daha az bulunmaktadır (İkizler 1997).

Durumluk kaygı sürekli kaygı durumundan etkilenebilir. Yarışma dönemlerinde yüksek-sürekli kaygı seviyesinde olan kişiler, düşük-sürekli kaygı seviyesindeki kişilere nazaran daha yüksek-durumluk kaygı seviyesinde bulunacaklardır (Davis ve Armstrong 1989).

1960lı yıllarda Amerikan medyasında, Chicago Bilekhawks buz hokey takımının kalecisi Glenn Hull'ın asil kadroda olduğu her müsabakada öncesi karın ağrıları çektiği geniş biçimde yer almaktaydı. Müsabaka öncesi akut rahatsızlıklar yasayan atletlerin yüksek derecede durumluk kaygıya sahip olduklarının söyleyebiliriz. Bu tip durumluk kaygı arzu edilmez ve bu nedenle antrenörler ve sporcular durumluk kaygıyı bir düzene sokmak isterler. Böylelikle performansa engel olan bir durum yerine yardım eden bir durum oluşur bunun yapıla bilmesi için kaygının ölçülmesi ve gösterilmesi şarttır. Buda öncelikle psikolojik, fizyolojik metotlarla olur(Anshel 1997).

Durumluk kaygı değişen ruhsal durum elementlerine bağlıdır. Mesela bir basketbol maçı esnasında bir basketbol oyuncusunun durumluk kaygı seviyesi bir andan diğerine değişiklikler gösterebilir. Kişi oyunun bir bölümünde veya benchte otururken düşük bir kaygı seviyesi gösterirken oyunun gidişatının değişimi ile yüksek bir durumluk kaygı gösterebilir. (Weinberg ve Gould 1995).

2.6.5.2. Sürekli kaygı(A-Trait)

Bireyin kaygı yaşantına olan yatkınlığıdır. Buna kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama ya da stres olarak yorumlama eğilimi de denilebilir. Objektif kriterle göre nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur sürekli kaygı(LeCompte ve Öner 1998).

Diğer taraftan sürekli kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin, başka ortamda (Örneğin, bir yarışma öncesi ve sonrası da) daha çabuk ve sık durumluk kaygı belirtileri göstereceği ifade edilmektedir (Öner, LeCompte 1983).

Bu tür kaygı düzeyi yüksek olan bireyi kolaylıkla incindikleri ve karamsarlığa düştükleri görünür. Bu bireyler durumluk kaygıyı da diğerlerinden daha sık ve yoğun bir biçimde yasarlar(Öner ve LeCompte 1983).

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

Bu tanımalardan da anlaşıldığı gibi kişi kaygı hislerinin bilinçli olarak farkındadır. Sürekli kaygıda karşılanılan özel durumlarla ilişkili olarak kişinin objektif ve genel olarak davranışsal bir yatkınlığı söz konusudur (Konter 1996).

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

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

Durumluk ve sürekli kaygı arasındaki kavramsal ayrımı daha iyi açıklamak için Spielberger, kaygı ve enerji arasında bir benzetme yapmaktadır. Bu benzetmeye göre, durumluk kaygı kinetik enerji gibidir ya da çeşitli şiddet düzeylerinde meydana gelen o anki tepkidir. Sürekli kaygı ise potansiyel enerjiye benzetilebilir ya da eğer uygun uyaranla karşılaşılırsa meydana gelecek bir kinetik tepki için gizli bir eğilimdir(Çağlar 1996).

2.6.5.3.Durumluk-sürekli kaygı envanteri

Durumluk ve sürekli kaygı seviyelerini ayrı ayrı saptamak amacıyla Spielberger ve arkadaşları tarafından (1970) geliştirilmiş olan durumluk ve sürekli kaygı envanteri, Spielberger'in iki faktörlü kaygı kuramından kaynaklanmıştır(Spielberger 1966).

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri kısa ifadelerden oluşan bir öz-değerlendirme (self-evaluation) anketidir. On yıllık denemeler psikologları envanterin tüm gençlere ve yetişkinlere uygulana bilineceği sonucuna götürmüştür(LeCompte ve Öner 1983).

Öner ve Lecompte tarafından dilimize çevrilmiştir. İki bölümde 20 soru bulunur. Öz değerlendirme yöntemiyle beraber olarak cevaplanır. İki çeşit anksiyete seviyesi belirlenir. urumluk Anksiyetesi bireyin içinde bulunduğu durumdan dolayı hissettiği subjektif korkudur. Süreklilik anksiyetesi ise;kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılaması ya da stres olarak yorumlamasıdır.

2.6.6.Kaygı ve korku

Bayanlarda korku ve kaygılar daha yoğun ve yaygındır. Korku yoğunluğu ve yaygınlığı yalnızca erkeklerde yaşla birlikte azalma göstermektedir. Ergenlerde toplumsal olarak değerlendirilmeyle ilgili korkular, çocuklarda ise ölüm ve tehlikeyle ilgili korkular daha yoğundur. Anne-babadan ayrılma her yaşta, sosyo-ekonomik düzeyde ve cinsiyette görülen en yoğun korkulardır (Aslan ve Alparslan 1999).

Korku düzeyleri ile depresyon, kaygı ve fiziksel kötüye kullanım öyküsü arasında belirgin ilişki vardır(Aslan ve Alparslan 1999).

Kaygı ile korku genellikle birbirine karıştırılmaktadır. Aralarındaki en önemli fark, korku, bilinçli olarak tanınan, belirli bir tehlike (genel olarak dış baskı ve tehlike karşısında ortaya çıkan heyecansal bir tepkidir. Korkunun kaynağını biliriz. Kaygı ise kişi tarafından bilinmeyen, belli olamayan, tehdit edilmesi halinin yaşandığı doğal içsel bir durumdur. Korkuda tehdit dışarıdandır, benliğinin bütünü tehlike altında değildir. Kişi tehlikeyi bilir ve bununla uğraşmak için kaçma veya savaşma biçiminde bir davranış gösterebilir ve korku veren durum ortadan kalktığında rahatlar. Kaygı daha genel bir durumdur, korkudan daha şiddetli ve daha uzun sürelidir (Cüceloğlu 1999).

Korku ve kaygı arasındaki benzerliklere dayanarak psikologlar, korku sırasında ortaya çıkan fizyolojik oluşumların, kaygı anında da ortaya çıkabileceğini ortaya sürmüşlerdir. İddia deneysel gözlemlerle desteklenmiştir. Bu nedenle psikologlar kalp atışı, kan basıncı, kanın kimyasal yapısı, galvanik deri tepkisi, nefes alış, nefes veriş oranı gibi değişik fizyolojik belirtileri kaygı ölçmede kullanırlar (Cüceloğlu 1999).

Korku (fear), tehlikeli ya da hoş olmayan bir uyarının bulunması ya da sezilmesi sırasındaki duygusal durumu anlatır. Kaygı ile korku arasındaki farklar ise; korkunun kaynağı bellidir. Bu bir nesne ya da olay olabilir, ama kaygının nesnesi yoktur. Korku, kaygıya göre daha yoğun ya da şiddetli yaşanır. Korku süre olarak daha kısayken, kaygı daha uzundur. Korku var olan bir tehlikeye karşı tepkiyken, kaygı sezilen ya da düşünülen bir tehlikeye tepkidir (Reber 1995).

Kaygı ve korku kavramları arasında farklar vardır. Kaygı daha aza sınırlanabilen, özgül odağı olmayan, yaygın bir olumsuz duygulanımdır. Korku ise daha iyi belirlenmiştir, özgül bir odağı vardır, daha sınırlıdır. Korku ve kaygının her ikisinde de fizyolojik belirtiler görülür.

Kaygı sıklıkla korkuyla beraber olsa da, bu ikisinin birbirinden farklı özellikleri vardır. Ayrıca kaygı bellek, dikkat, algı gibi birçok zihinsel işlemi etkilemektedir Kaygı ve korku, kişiyi kaçması ya da başa çıkması için gereken fizyolojik uyarılma durumuna çıkarır ve dikkatli tehlikeye yönlendirir, bu sırada devam eden diğer işleri durdurur. Sınav, yarışmalar gibi bazı durumlarda uygun miktarda kaygı, performansı yükseltebilir (Erol ve Öner 1999).

Kaygı ve korku sıklıkla beraber olsa da, bu iki durumu birbirinden ayıran bazı özellikler vardır. Korku, belirgin bir nedene karşı olan duygusal cevabı belirler. Pek çok korku reaksiyonu yoğundur ve içinde acillik taşır. Bu sırada kişinin uyarılma düzeyi belirgin olarak artar. Korkunun özgül bir odağı vardır. Tipik olarak dönemseldir, kişi korkulu uyarandan uzaklaştıkça azalır ya da kaybolur. Mantıklı ya da mantık dışı olabilir (Rachman 1997).

TABLO 1

KORKU	KAYGI
Özgül tehdit odağı bulunur	Tehdit kaynağı belirsizdir
Korku ve tehdit arasında anlaşılabilir ilişki vardır	Kaygı ve tehdit arasında belirsiz bir ilişki vardır
Genelde dönemsel olur	Uzamıştır
Gerilim sınırlanmıştır	Yaygın rahatsızlık vardır
Tehdit belirlenebilir	Nesnesiz olabilir
Tehdit belirtileriyle artar	Başlangıcını belirlemek zordur
Tehdidin uzaklaşmasıyla azalır	Süreklidir
Sonlanması fark edilebilir	Sonlanması belirsizdir
Tehdit sınırlanabilir	Belirgin sınırları yoktur
Ani tehdit vardır	Tehdit nadiren acildir
Aciliyet taşır	Dikkat artmıştır

Kaygıda kişi gerilimin nedenini tanımlamakta güçlük çeker. Saf şeklinde kaygı yaygın, nesnesiz, rahatsız edici ve süreklidir. Açık olarak nedeni belirlenemez ve kontrol edilemez. Başlangıcı ve bitişi belirgin değildir ve yaygındır. Korkudan farklı olarak, acil bir yanıttan çok, tüm uyaranlara karşı artmış dikkatin hakim olduğu bir durumdur. Korku gibi kaygıda da uyarılma düzeyi belirgin olarak artmıştır (Rachman 1997).

Tehdit odağına göre korku ve kaygı arasında yapılan ayırım, klinik koşullarda zorlaşır. Örneğin, panik gibi korku ataklarını uzun süren yaygın bir endişe durumu izleyebilir. Bazen ayırım yapmak çok güçtür. Korku ve kaygı arasındaki ilişki çok karmaşıktır. Kaygı sıklıkla korkuyu izler, ancak kaygı deneyimleri de kaygının geri döneceğine ilişkin bir korku oluşturabilir. Kaygı da, korku da iç ve dış nedenlerle oluşabilir. Her ikisinde de artmış uyarılma durumu ve buna uygun fizyolojik belirtiler vardır. Bunlar sıklıkla kalp çarpıntısı, titreme, terleme, göğüs ağrısı gibi belirtilerdir. Kaygıda kendinden geçme duygusu daha sık görülür. (Rachman 1997).

Kaygı psikoloji yazınında çok geniş olarak kullanılan bir kavram olmakla birlikte kaygının korku, fobi ve stres kavramları ile yer değiştirilerek de kullanıldığı görülmektedir. (Sarason 1975).

2.6.7.Kaygı ve spor

Kaygının azaltılmasında egzersiz davranış terapisi, fizikoterapi ve ilaç tedavisi birlikte kullanılmıştır. Egzersiz kaygıyı arttıran düşüncelerden insanları uzaklaştıran, otonomik sinir sistemini düzenlemektedir. Kaygı problemi olan her dört kişiden birinde profesyonel tedavide egzersizle kaygının bir kısmı kontrol altına alınmaya çalışılmış ve etkili olunmuştur(Sime 1984).

Anksiyetede egzersizin etkilerine ilişkin araştırmaların çoğu, akut egzersiz örnekleri kullanılarak yürütülmüştür. İlk çalışma aerobik aktivite müsabakalarında egzersizin, bittikten 5-15 dakika sonra istatistik ve klinik anlam ifade edebilecek derecede "duruma bağlı anksiyete"azalmasına sebep olduğunu göstermiştir (Raglin ve Morgan 1990). Bu etki genellikle 2–4 saat kadar devam etmektedir(Morgan 1979).

Kronik egzersizin "karaktere bağlı anksiyete" üzerindeki etkilerine dair çok az araştırma vardır ve bu durum anksiyete nörotiklerinde egzersizin anksiyeteyi arttırabileceği veya panik nöbet tevlid edebileceği şeklindeki yanlış inanca bağlı olabilir. Bu görüş ilk defa laktat infüzyonunun anksiyetede şiddetlenme ve panik nöbetlerle neticelendiğini gösteren çalışmalara dayanarak ifade edilmiştir. İleri derecede anksiyeteli şahısların ağır egzersizi mütakıben anksiyetede azalma hissettikleri görülmüştür (Raglin ve Morgan 1990).

20'yıldan uzun zamandır çalışmalar egzersizin kaygı üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Egzersizin makul bir yoğunlukta yapılması(%60 maksimum kalp atışı)ve 20 dakika sürdürülmesi gereklidir(Raglin ve Morgan 1987).

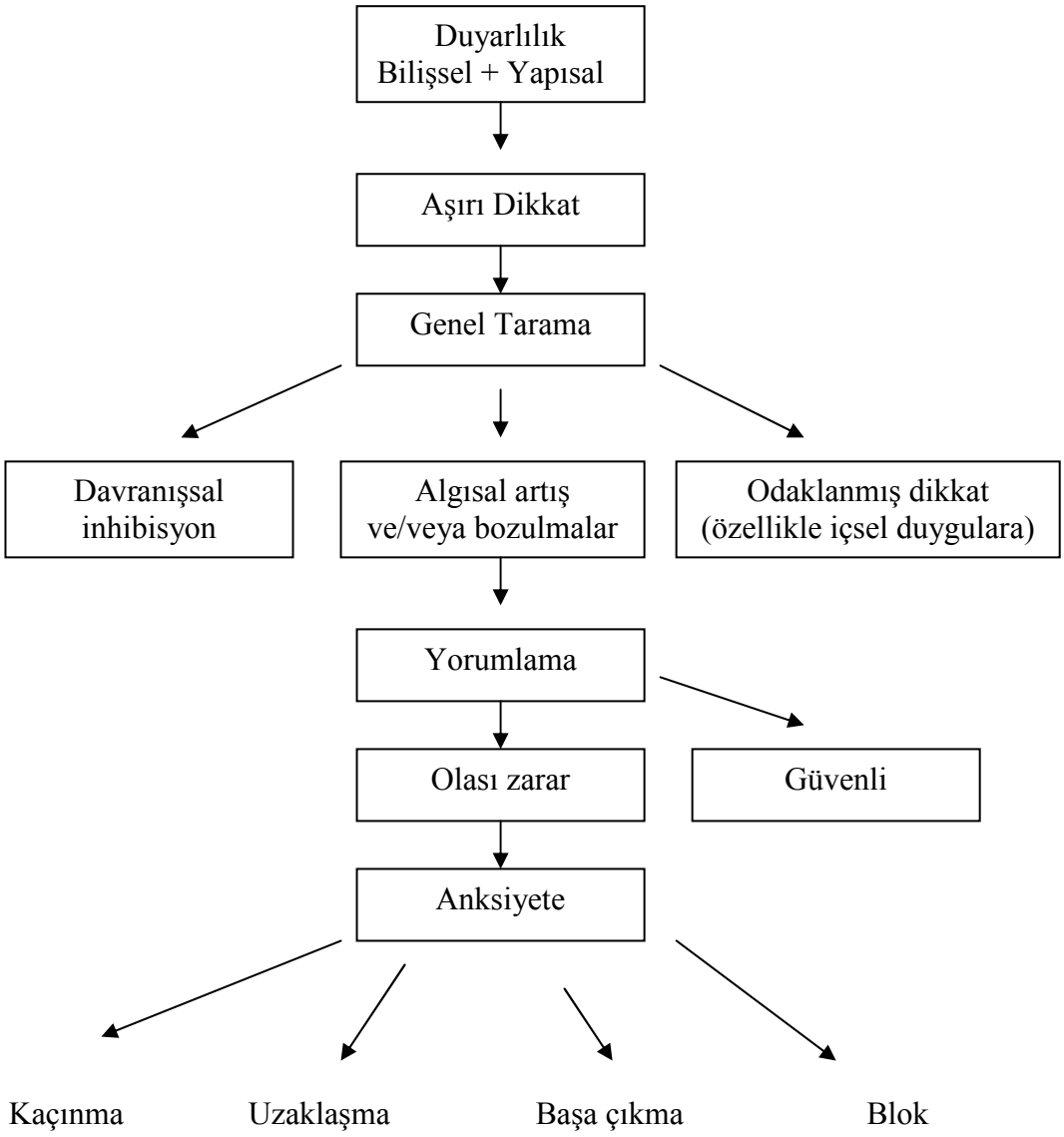
Sime (1984)'e göre kaygıyı etkili bir biçimde azaltmak için egzersizin nefes tüketmesine sebebiyet vermeden ve en az 20 dakika ile bir saat gibi bir zamanda yapılması, haftada 3 kez tekrar edilmesi gerekmektedir.

Spor psikologları, yüksek performans için sporcuların belli bir kaygı düzeyine sahip olmaları gerektiğinde birleşiyorlar. Bu düzeyin altı veya üstü performansı olumsuz yönde etkiliyor. Kaygı düzeyinin çok yüksek olması start telaşı- düşük olması ise start tembelliğine yol açmaktadır. Sporcularda yüksek kaygı düzeyine genellikle sporcunun performans kapasitesinin sınırlarına yaklaştıkça rastlanmaya başlanır başka bir değişle performans kapasitesinin sınırına yaklaştıkça kaygı yoğunluğu artar (Başer1998).

2.6.8.Kaygı kuramları

Kaygının birçok özelliğini en iyi açıklayan kuram bilişsel-davranışçı kuram gibi gözükmektedir. Ancak, günümüzde kaygı ve korkuyu tam olarak tek başına açıklayabilecek bir kuram yoktur (Erol ve Öner 1999).

Rachman'ın kaygı modeli insanların kaygıya karşı yatkınlıklarının farklı olduğu ve duyarlı olanların yeni ve potansiyel olarak rahatsız edici ortamlara girerken aşırı dikkatli olduğu düşünülmektedir. Bu aşırı dikkatle çevre hızla taranır, bir tehdit saptanırsa dikkat o noktaya yoğunlaştırılır. Tehdit edici nesneler korku ve endişe anında daha açık, daha keskin ve daha büyük görünebilirler. Tehdit saptanmasıyla beraber o anda devam eden hareket sonlandırılır. Algılanan bilgi, belleğin de yardımıyla tehdit ya da güvenlik bilgisi olarak yorumlanır (Rachman 1997). Beck ve Emery'e (1985) göre, tehdit algılandığında ilişkili bilişsel şemalar aktive olur ve olay anlaşılmaya çalışılır. Eğer güvenli olarak yorumlanırsa, önceki davranışa devam edilir. Tehlikeli olarak algılanırsa kaçılır, başa çıkma ya da kaçınma davranışı ortaya çıkar. (Şekil 2)



Şekil 2: Bir Anksiyete Modeli (Rachman 1997)

Rahatlıkla görülebileceği gibi bu sistem uygun işlendiğinde yaşamı koruyan bir sistemdir. Bu yüzden tüm kaygı ve korku durumları patolojik kabul edilmemelidir (Öner 1997).

Kaygıya 4 temel yaklaşım; öğrenme kuramı, bilişsel açıklamalar, psikoanalitik kuram ve biyolojik yaklaşımdır. Her birinin güçlü ve zayıf noktaları vardır. Şu anda en güçlü model olarak bilişsel açıklamalar görünmektedir. Bunun en önemli nedeni, kaygı durumlarında çok başarılı bir tedavi olan bilişsel davranışçı tedavinin en iyi bu yaklaşımla açıklanmasıdır.

Salkovskis (1996)'e göre buradaki ana fikir, duyguların olayların yorumlandığı şekilde yaşanmasıdır. Duyguların yorumlandığı şekilde yaşanmasıdır. Duyguları tetikleyen olaylardan çok, olayların yorumlanmasıdır. Olayın oluştuğu ortam, kişinin geçmiş deneyimleri ve o andaki kişinin durumu cevabı belirler. Aynı olay, aynı kişide farklı ortamlarda değişik yanıtlara yol açabilir. Beck ve Clark'ın (1997) en yeni modelinde kaygı üç evrede düşünülür; tehdidin algılanması, birincil tehdit modunun aktive olması, ikincil ve daha ayrıntılı bir kontrolün başlaması. Tedavide birincil tehdit algılama sistemi durdurulmalıdır.

Bu görüşe göre kaygı yanlış yorumlamalar sonucu devam eder ve bunları sonlandırmak için yanlış bilişler yok edilmelidir. Bunun en iyi yollarından biri de davranışı değiştirmektir. Her zaman davranışın bilişler tarafından yönlendirilmesi gerekmez, birçok önemli durumda kaçınma gibi uygunsuz davranışlar bilişlerin devamını sağlar (Erol ve Öner 1999).

Gray'in (1971,1986) kuramına göre birincil olarak kullanılması gereken yaklaşım psikofarmakolojiktir ve bu da hayvan deneylerine dayanmaktadır. Bu kurama göre dışa dönüklerde (ekstrovert) genel bir koşullanma sorunu yoktur, korku gelişiminde zorluklar vardır. Nörkotisizm zorlayıcı olaylara duyarlılığı arttırır, içe dönüklük (introversiyon) ise ödül sinyalleri yerine ceza sinyallerine duyarlılığı arttırır. Cezanın ve ödüllendirmemenin davranışsal etkileri aynıdır ve olasılıkla aynı işlem tarafından oluşmaktadır.

Ödül ve cezalandırmama da birbirine benzer. Ceza ve ödüllendirmeme davranışsal inhibisyon sistemini harekete geçirir, böylece dikkat ve uyarılabilirlik artar ve devam eden davranış durdurulur. Bu sistem yeni ortamlar veya doğuştan korku içeren uyaranlar tarafından da uyarılabilir. Gray'e (1971, 1986) göre kaygı, ceza veya ödüllendirmeme içeren uyaranlara karşı davranışsal cevabı uyarlayan merkezi bir durumdur.

Türkiye'de kaygının niçin diğer ülkelerden daha yüksek oranlarda bulunduğu sorusunun doyurucu şekilde cevaplanması için kaygının ve korkunun oluşma şekilleri iyi bilinmelidir. Kanımızca Gray'in kuramında yer alan ödüllendirmeme ile cezanın benzer etkiler göstermesi kavramını bulguları açıklamakta önemlidir. Toplumumuzda çocuk yetiştirme tutumları, eğitim ve öğretim sistemi ve sosyal ilişkilerimiz gözden geçirildiğinde gösterilen çabaların yeteri derecede değerlendirilmemesi ödüllendirilmemesi, göz ardı edilmesi sık rastlanan bir durumdur. Övgüde cimri, eleştiride cömert olmamızın korku ve endişelerin oluşumunu nasıl etkilediği etraflı şekilde araştırılmalıdır (Erol ve Öner 1999).

Mowrer'ın (1939) kuramında kaçınma davranışının devamının açıklanması sorun iken, Gray (1971, 1986) kendi kuramında güvenlik sinyallerini kullanmıştır. Bu sinyaller beklenen bir cezanın oluşmamasıyla meydana gelir, ödül yerine geçer ve yaklaşma sonucunu doğurur. Güvenlik sinyalleri kaçınma davranış için ikincil ödül görevini yapar ve korkunun yok olmasın geciktirir, böylece kendi gücünün devamını sağlar. Güvenlik sinyallerinin anlaşılması pek çok kaygı tipinin anlaşılması için gereklidir.

Gray'in (1971, 1986) doğuştan gelen korkulu uyaranları davranışsal inhibisyon sisteminin tetikçilerinden biri haline gelmesiyle ilgili görüşleri Seligman ve Hager (1972) ile uyumludur. Fobilerin çoğu türün yaşamı için doğal öneme sahip uyaranlara yöneliktir. Diğer fobilerin de gelişmesi olasıdır, ancak bunlar daha az hazırlanmış olduğundan daha az sıklıkla görülürler. Fobileri en sık olarak yaşamsal tehdit, bilinmeyen yerler, karanlık ve potansiyel saldırganlara yöneliktir. Bunlar kolaylıkla edinilir çünkü bunlara karşı biyolojik bir yatkınlık vardır. Bunlar seçicidir, sönmeye dirençlidir ve olasılıkla bilinç dışıdır. Bu, herhangi bir nötr uyarının koşullandırılmış korkulu bir uyaran dönüştürülebileceğini söyleyen görüşe karşıdır (Seligman ve Hager 1972).

Kaygıya yönelik biyolojik açıklamalar daha çok belli bozukluklara yöneliktir (örneğin panik bozukluğu). Klein'e (1993) göre, panik atakları beyindeki boğulma tarayıcısı (suffocation alarm) hatalı olarak hava azlığı tespit ettiğinde, alarmın yanlış olarak çalışması sonucu oluşur. Boğulma alarm sistemi beyin laktat ve karbondioksit düzeylerine duyarlıdır. Karbondioksit düzeyi arttığı zaman sistem alarm verir ve kısa bir hiperventilasyonla kaçma isteği ortaya çıkar. Bu sistem yaşamın korunması için gereklidir. Boğulmanın psikolojik ipuçları da (örneğin kalabalık, rahat girip çıkılamayacak yerler) alarmı çalıştırabilir. Beklenmeyen ataklar alarm sistemi çok düşük eşik değerlerine sahip kişilerde oluşur(Klein 1993).

Her iki açıklamanın da güçlü ve zayıf yanları vardır. Sadece ilaçla yapılan başarılı tedaviler psikolojik kuramlar için, sadece psikoterapiyle yapılan başarılı tedaviler de biyolojik kuramlar için sorun çıkartmaktadır. Her iki yaklaşımın birleştirilebilmesi durumunda ise kaygıyı daha iyi ve tam olarak açıklayan bir kurama ulaşılabilir(Erol ve Öner 1999).

2.6.9. Korku ve kaygıda kaçınma

Mowrer (1939)'in kaygı kuramına göre, kaygının davranışı harekete geçirebilen, diğer bir deyişle motive edici özelliği vardır. Kaygının motive ettiği davranış ise kaçınmadır. Bu kaygının azalmasına ve sonunda kaçınmanın pekişmesine neden olmaktadır. Ancak bu genelleştirilemez ve korku her zaman kaçınmayla sonuçlanmaz ya da korkunun neden olmadığı kaçınma davranışları vardır. Panik sıklığı ve uzun zaman tekrarlayan panikler kaçınma davranışının esas belirleyicisi değildir (Craske ve ark. 1987). Ciddi kaçınmayı en iyi öngören panik oluşacağına ilişkin beklentidir. Bu da bilişsel etmenlerin önemini ortaya koyar.

2.6.10.Öğrenme ve kaygı

Dünyaya geldiğimiz anda bir öğrenme süreci içine gireriz ve bu süreç yaşamımızın sonuna dek devam eder. Öğrenme, kişinin yaşamını sürdürebilmesi ve süregelen yaşamdan doyum alması için gerekli tüm bilgi, eylem ve becerilerin kazanılması sürecidir.

Öğrenilenler, kişinin birikimini (potansiyelini) oluştururken, öğrenilenlerin belli bir amaca yönelik kullanılması da performansı ortaya koyar. Başka bir deyişle performans, kişinin akıl, duygu ve davranış düzeyinde daha önceden kazanmış olduklarının, belli bir durum ve belli bir zaman kesitinde, eylemsel olarak ortaya konulan şeklidir. İnsanın performansının en iyi olduğu durum, onun o alanda var olan potansiyelinin tümünü eyleme dönüştürebildiği durumdur. Ancak çeşitli iç ve dış etkenler nedeniyle gerçek potansiyelin performansa dönüşmesi zaman zaman güçleşir. Bu etkenlerden biri yüksek kaygıdır.

Öyleyse herhangi bir alanda başarılı olabilmek için hiç kaygı yaşamamak mı gerekir? Hayır! Her duygu gibi kaygı da kişinin, yaşamını sürdürebilmesi ve yaşamdan doyum alabilmesi için gereklidir. Öyleyse amaç, kaygıyı tümüyle ortadan kaldırmak değil, kaygıya yenik düşmemek ve yaşanılan kaygıyı belli bir düzeyde tutarak onu kendi yararımız için kullanmaktır.

Normal düzeydeki bir kaygı kişiye, istek duyma, karar alma, alınan kararlar doğrultusunda enerji üretme ve bu enerjiyi kullanarak performansını yükseltme açısından yardımcı olur. Örneğin, bir konferans ya da bir konuşma için yaşadığımız orta düzeydeki bir kaygı, bu konuşmaya daha iyi hazırlanmamıza ve daha iyi bir performans göstermemize yardımcıdır. Hiç kaygı yaşamadığımız durumlarda ise, yapılacak olan işi elden geldiğince iyi yapmak için içimizde bir istek oluşmadığından sonuç genellikle olumsuz olur.

Ancak yaşanan kaygı çok yoğun ise, kişinin, enerjisini verimli bir biçimde kullanması, dikkatini ve gücünü yapacağı işe yönlendirmesi engellenir. Kişi potansiyelini tümüyle kullanamaz ve istenen performansa erişemez.

Kaygımız yükseldiği anda bedenimiz bazı sinyaller gönderir. Kalp atışlarında hızlanma, terleme ya da üşüme, yorgunluk; solunumda güçlük, titreme, mide ağrısı, baş ağrısı bunlardan bazılarıdır. Böyle durumlarda kullanacağımız bazı yöntemler kaygının başa çıkılabilir düzeye inmesi için bize yardımcı olabilir.

3.MATERYAL ve METOT

3.1.Materyal

Bu çalışmanın materyalini Konya'da ilköğretim okullarında görev yapan 80'i bayan,80'i erkek, 160 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır.

3.2 Metot

Bu araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin durumluk ve sürekli kaygı seviyelerini ayrı ayrı saptamak amacıyla Spielberger ve arkadaşları tarafından (1970) geliştirilmiş olan sürekli kaygı envanteri (STAİ) kullanılmıştır.(Spielberger 1966).

Bu ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasının yine aynı kişiler tarafından yapılmış olması envanterin bu araştırmada kullanılmasına sebep olmuştur(Öner 1997). (Sürekli kaygı envanter örneği Ek 1 de verilmiştir.)

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri kısa ifadelerden oluşan bir öz-değerlendirme (self-evaluation) anketidir. On yıllık denemeler psikologları envanterin tüm gençlere ve yetişkinlere uygulanabileceği sonucuna götürmüştür(LeCompte ve Öner 1983).

Öner ve Lecompte tarafından dilimize çevrilmiştir. İki bölümde 20 soru bulunur. Öz değerlendirme yöntemiyle beraber olarak cevaplanır.

Yirmi sorudan oluşan ölçeğin üst kısmına ankete katılan öğretmenlerin öğrenim durumları, aylık gelirleri, yaşları, cinsiyetleri, öğretmenlik yılları, en son bitirdikleri okul veya aldıkları akademik dereceleri, haftalık ders yükleri, hizmet içi eğitim kurslarına katılıp katılmadıkları, takdir, teşekkür veya madalya alıp almama durumları, medeni durumları, sahip oldukları çocuk sayıları, eşlerinin çalışıp çalışmadığı, okulda yönetici olup olmadıkları ile ilgili özel bilgi soruları bulunmaktadır.

Elde edilen veriler, puanlama, bağımsız t-testi, anova tek yönlü varyans analizi, f testi, pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ile istatistik analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

4.BULGULAR

Tablo 4.1 Deneklerin öğrenim durumları ve sürekli kaygı düzeyleri ile ilgili karşılaştırılması

Öğrenim Durumu	Veri Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	T değeri	P değeri
Lisans	143	38,57	6,798	0,294	0,769
Yüksek Lisans	17	38,06	6,067		

Tablo 4.1.'de araştırma örnekleminin öğrenim durumlarına göre (Lisans-Yüksek lisans) kaygı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları lisans mezunlarında 38,57 , yüksek lisans mezunlarında ise 38,06 olarak bulunmuştur.İki grubun puan ortalaması arası hesaplanan t puanı 0,294 tır.Bu sonuca göre öğrenim durumunda lisans veya yüksek lisans mezunu olmayla ilgili, grupların sürekli kaygı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.2. Deneklerin aylık gelir parametreleri ve sürekli kaygı durumları ile ilgili karşılaştırılması

Aylık Gelir	Veri Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	T değeri	P değeri
500-1000 YTL	142	39,06	6,819	0,364	0,717
1000 YTL ve Üzeri	18	38,44	5,906		

Yukarıdaki tabloya göre bireylerin aylık gelir durumlarıyla ilgili aylık geliri 500-1000 YTL olanların ortalaması 38,44 iken 1000 YTL ve üzeri olanların ortalaması ise 39,06 olarak bulunmuştur. İki grubun ortalaması arasında hesaplanan t değeri 0,364 tür.

Bu sonuca göre gruplar arasında aylık gelir durumuyla ilgili sürekli kaygı puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.3. Hizmet içi Eğitim kursuna katılıp_katılmamaları ve sürekli kaygı durumları ile ilgili karşılaştırma

Hizmet içi Eğitim kursu	Veri Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	T değeri	P değeri
Katılanlar	146	38,29	6,657	1,373	0,172
Katılmayanlar	14	40,86	7,048		

Tablo 4.3.' e göre göre hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmamakla ilgili parametresinde eğitime katılan grubun ortalaması 38,29 , katılmayan grubun ortalaması ise 40,86 dır. Her iki grubun ortalaması arasındaki hesaplanan t değeri 1,373 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre grupların sürekli kaygı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.4. Deneklerin ödül alıp-almamalarıyla sürekli kaygı durumlarının karşılaştırılması

Takdir_teşekkür ve madalya	Veri Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	T değeri	P değeri
Almayanlar	25	39,44	5,561	0,752	0,453
Alanlar	135	38,34	6,905		

Tablo 4.4.'e göre deneklerin, takdir, teşekkür veya madalya alıp almama durumlarıyla ilgili yapılan karşılaştırmada takdir, teşekkür veya madalya almayanların ortalaması 39,44 , alanların ise ortalaması 38,34 olarak bulunmuştur.Hesaplanan t değeri 0,752 dir.Bu sonuca göre grupların sürekli kaygı puanı arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.5. Deneklerin çocuk sahip olup olmamalarına göre sürekli kaygı durumlarının karşılaştırılması

Çocuk sayısı	Veri Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	T değeri	P değeri
Yok	76	38,99	5,795	0,850	0,397
Var	84	38,08	7,448		

Yukarıdaki tabloya göre çocuk sayısıyla ilgili deneklerin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması sonucu çocuk sahibi olmayanların ortalaması 38,99 iken çocuk sahibi olanların ortalaması 38,08 olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri 0,850, dir. Bu sonuca göre grupların sürekli kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin yaşları ile sürekli Kaygı Puanlarının karşılaştırılması

	X	S	R	P
Yaş	30,36	5,41	-0,069	0,389
Kp	38,51	6,70		

Yukarıdaki tabloda beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin yaş ortalamaları 30,36 Kp. ortalamaları ise 38,51 dir. Adı geçen iki değişken arasındaki ilişkinin analizinde Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısı kullanılmıştır. İki değişken arasında –0,069 bulunmuştur. Ortaya çıkan ters yönlü ilişkiye rağmen sonuç anlamlı değildir. Öğretmenlerin yaşları ile kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 4.7. Cinsiyet ile sürekli kaygı durumlarının karşılaştırılması

Cinsiyet	Veri Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	T değeri	P değeri
Kp Kadın	80	38,13	5,69	0,73	0,467
Kp Erkek	80	38,90	7,61		

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sürekli kaygı düzeyleri arasındaki karşılaştırma yukarıdaki tabloda görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre bayan öğretmenlerin ortalamaları 38,13, erkek öğretmenlerin ortalamaları ise 38,90 bulunmuştur. Bu sonuca göre cinsiyet ve sürekli kaygı puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin öğretmenlik yıllarına göre kaygı düzeylerinin farklılığı

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F değeri	P değeri
Gruplar Arası	149,359	3	49,786	1,108	0,348
Gruplar içi	7006,616	156	44,914		
Toplam	7155,975	159			

Tablo 4.8.'e göre öğretmenlerin öğretmenlik yılları ve kaygı düzeyleri arasındaki karşılaştırma görülmektedir. Tek yönlü varyans analiziyle gerçekleştirilen analizler sonucu F değeri 1,108 bulunmuştur. Grupların öğretmenlik yıllarına göre kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 4.9. Beden eğitimi öğretmenlerinin en son bitirdikleri okul veya aldıkları akademik dereceleriyle sürekli kaygı durumlarının karşılaştırılması

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F değeri	P değeri
Gruplar Arası	20,630	2	10,315	1,227	0,797
Gruplar içi	7135,345	157	45,448		
Toplam	7155,975	159			

Tablo 4.9.'da beden eğitimi öğretmenlerinin en son bitirdikleri okul veya aldıkları akademik dereceye göre kaygı düzeyleri arasındaki karşılaştırma görülmektedir. Tek yönlü varyans analiziyle gerçekleştirilen analizler sonucu F değeri 0,227 bulunmuştur. Grupların tabloya göre kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 4.10. Beden eğitimi öğretmenlerinin haftalık ders yükü ile sürekli kaygı düzeyleri ile ilgili karşılaştırma

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F değeri	P değeri
Gruplar Arası	217,931	3	72,644	1,633	0,184
Gruplar içi	6938,044	156	44,475		
Toplam	7155,975	159			

Tablo 4.10.' da haftalık ders yükü ve öğretmenlerin kaygı düzeyleri arasında ki karşılaştırma görülmektedir. Tek yönlü varyans analiziyle gerçekleştirilen analizler sonucu F değeri 1,633 olarak bulunmuştur. Grupların haftalık ders yükü ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 4.11. Deneklerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Veri Sayısı	% Oran
Kadın	80	50
Erkek	80	50
TOPLAM	**160**	**100**

Araştırmaya katılanların 80 tanesi erkek (%50), 80 tanesi bayan (%50) öğretmendir.

5.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma Konya ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygı durumlarını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya toplam 160 öğretmen katılmıştır. (Araştırmaya katılan öğretmenler 80 bayan ve 80 erkek olarak araştırmaya materyal teşkil etmektedirler.) .

Öğretmenlere ilişkin veriler Tablo 4.1- Tablo 4.11 arasında verilmiştir.

Öğrenim durumları değişkeni açısından denekler karşılaştırıldığında; lisans veya yüksek lisans mezunu olma ile ilgili grupların sürekli kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (P > 0,05). (Tablo 4.1.) Fakat tahsilin artması ile birlikte sürekli kaygı düzeyinin azaldığı açıkça görülebilmektedir. Tiryaki ve ark (1991) sporda eğitimin bireylerin başarı ihtiyaçları ve sürekli kaygı düzeyleri üzerine etkisini incelemişler, araştırmaya katılan 38 kişi 4 yıl süresince izlenmiş ve kendilerine E.P.P.S. ile Spielberg'in sürekli kaygı envanteri uygulanmış sonuç olarak katılanların başarı ihtiyacında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu, başarı ihtiyacının istatistiksel olarak arttığını yine katılanların eğitim seviyeleri arttıkça sürekli kaygı düzeylerinin de istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde azaldığını belirlemişlerdir.

Bireylerin aylık gelir durumlarının sürekli kaygı seviyeleri ile karşılaştırılması sonucu istatistiki açıdan önemsiz olduğu görülmüştür. (P > 0,05) (Tablo 4.2.) Ancak gelir seviyesinin artmasıyla birlikte sürekli kaygının da buna paralel azaldığı gözlemlenmiştir. Civan (2001) ' e göre günümüzde meslek olarak ortaya çıkmış olmasına karşın hala pek çok üst düzey sporcu kendisini spora tamamen adamış ama geleceklerini garantiye alacak ve kendilerini rahat ettirecek bir maddi gelir sağlayamamışlardır. Ya da pek çoğu spor kariyerlerinin belli bölümlerinde maddi açıdan güvence altında değillerdir. Bu sporcu açısından önemli bir stres yaratıcı olarak görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri için de durum pek farklı değildir. Bahsedilen bu çalışma da bu bulgumuzu desteklemektedir.

Hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmama parametresi ile sürekli kaygı düzeyi karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. (P > 0,05) (Tablo 4.3.) Sonuç olarak sürekli kaygı düzeyinin hizmet içi eğitim kursuna katılanlarda daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. (Tablo 4.3.)

Deneklerin, takdir, teşekkür veya madalya alıp almama durumlarıyla ilgili yapılan karşılaştırmada istatistiki açıdan önemli farklılık gözlenmemektedir (P > 0,05) (Tablo 4.4.)

Sahip oldukları çocuk sayısı ve sürekli kaygı durumları ile ilgili karşılaştırmada grupların sürekli kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (P > 0,05) (Tablo 4.5.)

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ile sürekli kaygı düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. (P > 0,05) (Tablo 4.6.) Civan (2001) tarafından yapılmış bir çalışmada; bireysel, takım ve raket sporlarıyla uğraşanlar sürekli ve durumluk kaygı puanları bakımdan yaş gruplarına ait ortalamalarla karşılaştırılmış, istatistiki açıdan önemli bir farklılık bulunmamıştır. Yine başka bir çalışmada Erbaş ve ark (2000) basketbolcuların kaygı puanlarını yaşları, takımdaki tecrübe ve pozisyonlarına göre karşılaştırmışlar ve kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark elde edememiştir. Bu çalışmalar bulgularımızı desteklemektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sürekli kaygı düzeyleri karşılaştırılmıştır. (P > 0,05) (Tablo 4.7.) Sonuca göre cinsiyet ve sürekli kaygı puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak kadınlarda kaygı düzeyi 38,13 iken erkeklerde 38,90 olarak tespit edilmesi erkeklerde kaygı düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Oysa Özusta (1993) ‘nın çalışmasında; özbildirim ölçeklerinde kadınların erkeklere oranlara daha çok korku ve kaygı bildirmesinde, kadınların korku ve kaygılarını erkeklere oranla daha rahat ifade etmelerinin etken olabileceği ile sürülmüştür.

Özellikle toplumumuzda erkeklere atfedilen roller gereği “Erkek adam korkmaz”,”Erkek adam ağlamaz” deyişleri erkeklerden toplumsal beklentileri ortaya koymaktadır. Toplumun bu bakış açısıyla erkeklerin yapması ve yapmaması gerektiği üstlenilmiş görevler ve durumlar, erkeklerde kaygı düzeyinin yüksek olmasına bir neden olarak gösterilebilir.

Tablo 4.8.’de öğretmenlerin öğretmenlik yılları ve kaygı düzeyleri arasındaki karşılaştırma sonucu anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. (P > 0,05)

Tablo 4.9.'da ise beden eğitimi öğretmenlerinin en son bitirdikleri okul veya aldıkları akademik dereceye göre kaygı düzeyleri arasındaki karşılaştırma yapılmış ve grupların kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. (P > 0,05)

Haftalık ders yükü ve öğretmenlerin kaygı düzeyleri arasında yapılan karşılaştırmada ise grupların kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. (P > 0,05) (Tablo 4.10.)

Genel anlamda, beden eğitimi öğretmenlerine sunulan imkanlar dahilinde(okul idarecilerinin beden eğitimi dersine yaklaşımları ve bakış açıları,tesis ve malzeme yeterliliği, ulaşım, ekonomik durumunun daha iyi bir seviyeye getirilmesi, vb.) şartların iyileştirilmesi, ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin, sürekli kaygı seviyelerini düşürerek, fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik yönlerden çok daha verimli ve başarılı bir yaşam sürdürmelerinde önemli bir etken olduğu kanaatine varılmıştır.

6.ÖZET

S.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ/KONYA-2006

Emel DEVELİ
Danışman

Yardımcı Doç.Dr. Burhan ÇUMRALIGİL

Konya'da İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sürekli Kaygı Durumlarının İncelenmesi

Bu araştırma ile Konya'da ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygı durumlarının değerlendirilmesi ve öğrenim durumları, aylık gelirleri, hizmet içi eğitim kurslarına katılıp katılmamaları, takdir teşekkür veya madalya alıp almama durumları, sahip oldukları çocuk sayıları, yaşları, cinsiyetleri, öğretmenlik yılları, en son bitirdikleri okul veya aldığı akademik dereceleri ve haftalık ders yüklerine göre sürekli kaygı durumları açısından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada N.Öner ve Le Compte tarafından Türkçeye uyarlanmış ve güvenirlilik ve geçerlilik çalışması yine aynı kişiler tarafından yapılmış olan Speilberger'in sürekli kaygı envanteri kullanılmıştır.

20 sorudan oluşan ölçeğe özel kişisel sorular da yerleştirilmiştir.

Konya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yapılan bu çalışmaya 80 erkek 80 bayan öğretmen (toplam 160 kişi) katılmıştır.

Öğretmenlere ilişkin veriler Tablo 4.1. – Tablo 4.11. arasında verşlmiştir.İlgili değerlendirmeler elde edilen veriler ışığında, puanlama, bağımsız t –testi, Annova tek yönlü varyans analizi, f-testi, pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ile istatiksel olarak değerlendirilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin, beden eğitimi derslerinde daha verimli olabilmesi ve beden eğitimi derslerinin tam anlamıyla amacına ulaşabilmesi için birinci özellik olarak ders saatinin artırılması, okullardaki spor tesisinin çoğalması gerektiğini ortaya koymakta dırlar.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; kullanılan parametreler ile öğretmenlerin sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, beden eğitimi öğretmeni, kaygı.

7.SUMMARY

Institue of Medical Studies
Department of Physical Education and Sport

MASTER THESIS/KONYA-2006

Emel DEVELİ
Adviser

Associate Prof.Dr.Burhan ÇUMRALIGİL

The investigation of the permanent worry state of physical education teachers who work at elemantary schools in Konya.

By this study, it's been aimed to evaluate the permanent anxiety states and to examine whether they have any diffrence among them on their permanent anxiety states acording to their levels of education, monthly earnings, to be joined or not the course of duty education , the position of taking medal, appreciation and giving thanks, number of the children, ages, sexuality, experiences, graduated of the school or degree of academic and hours of lessons weekly.

In this study, Continuous Anxiety Inventory of Spielberger was used that has been adapted to Turkish by N. Öner and Le Compte and also again made by same persons for reliability and validity work.

Private personal questions are located to upper part of scale consisted of twenty questions.

Teachers -80 male, 80 female (total 160) who work at elemantary schools in Konya, included to this study.

Physical solucation teachers propese that, in order to accomplish more production lessons and ful fill its aim, primarly the lesson hours should be extanded and sports centers in schools should be increased by number.

When the research results were assesed ; there was no difference between used parameters and anxiety states of the teachers.

Key Words : Elemantary school, physical education teacher, anxiety

8. KAYNAKLAR

Acun S, Bulgur E (1992) *"Çocuk Gelişimi",* Esin Yayınevi, İstanbul.

Açak M, Ilgın A, Erhan S (1997) *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin El Kitabı,* Sezer Ofset, Malatya.

Adams JF (1995) *Ergenliği Anlamak,* İmge Kitapevi, Ankara.

Akyüz Y (1994) *Türk Eğitim Tarihi,* Kültür Koleji Yayınları No 4, İstanbul.

Alpman C (1972) *Eğitimin Bütünlüğü İçinde Beden Eğitiminin Çağlar Boyunca Gelişimi,* MEB Basımevi, İstanbul.

Anshel M (1995) *Examination of Self-Regulatory Characte*ristics *and Behavioral Tendencies of Elite and Nonelite Male Australian Swimmers.* The Australian Psychologist, 25,109-125.

Anshel MH (1997) *Sport Psychology:* From Theory to Practice 3rd.Edi.,Scottdale: Arizona, Gorsuch Scarisbrick.

Aracı H (1999) *Okullarda Beden Eğitimi*, Bağıran Yayınevi, Ankara.

Aracı H (2001) *İlköğretimde Beden Eğitimi Ders Programları 2.Kademe,* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Aslan H, Alparslan N (1999) *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi 6(2):75-82,* Ankara.

Aslan M (1948) *İlkokul Programı,* Milli Eğitim Matbaası, İstanbul.

Atkinson R, Atkinson R, Hilgard E (1995) *Psikolojiye Giriş 2,* Sosyal Yayınlar, İstanbul.

Başer E (1998) *Uygulamalı Spor Psikolojisi, Bağırgan Yayınevi, Ankara.*

Baybars RE (2002) *"Türkiye'deki Üniversitelerde Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Eğitim Öğretim Programlarının Bazı Ülkelerdeki Üniversiteler ile Karşılaştırılması"* Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.

Beck AT ve Clark DA (1997) *An İnformation Processing Model Of Anxiety.* Behav Res Ther 35:49-58.

Beck AT, Emery G (1985) *Anxiety Disorders and Phobias:* A Cognitive Perspective. Basic Books, New York, USA.

Bilge N (1985) *Türk Sporunun Geçirmiş Olduğu Spor Yönetim Modellerine Tarihi Yaklaşım,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, G.Ü.S.B.E, Ankara.

Bilge N (1988) *"Türkiye'de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi",* Kültür Bakanlığı Yayınları, Ofset Repromat Matbaası, Ankara.

Bilge N (1989) *Türkiye'de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi,* Ofset Repromat Matbaası, Ankara.

Bilgin S (1996) *Temel Beden Eğitimi ve Spor Alıştırmaları,* Saray Tıp Kitapevi, Medikal Yayıncılık, 1.Baskı.

Büyükkaragöz S (1998) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Mikro Yayınları, Konya.*

Cattel RB, Schier IH (1958) *The Naturel of Anxiety,* A Review of Thirteen Multivariate Analyses Comprising 814 Variables, Psychological Report.

Charney D (2004) *Kaygının Tedavi Çeşitleri,* 26. Annual Conference, USA.

Civan A (2001) *Bireysel ve Takım Sporlarında Yer Alan Sporcuların Müsabaka Öncesi ve Sonrası Durumluk ve Sürekli Kaygılarının Karşılaştırılması,* Yüksek Lisans Tezi, S.Ü.Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Cox RH (1998) *Sport Psychology: Concepts and Applications.* 4th.Edi. Boston: WCB/McGraw-Hill.

Craske MG, Sanderson WC, Barlow DH (1987) *The Relationships Among Panic, Fear and Avoidance.* J Anxiety Disord 1:153-160.

Cüceloğlu D (1999) *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları.* Remzi Kitapevi, İstanbul.

Çağlar E (1996) *Kaygının Kalp Atım Hızı Üzerine Etkisi,* İstanbul Üniversitesi, Bilim Uzmanlığı Tezi.

Davies D, Armstron M (1989) *Psychological Factors in Competative Sports,* The Falmer Press, New York, 70-75

Demirhan G (2002) *Çağdaş Beden Eğitimi Öğretmeni,* 7.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi 27-29 Ekim 2002, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erbaş M, Tokgöz İ, Çetinkaya S (2000) *Türkiye Basketbol 2.Erkekler Ligindeki Oyuncuların Bazı Kişisel Değişkenlerinin Durumluk Kaygı Üzerine Etkileri ve Durumluk Kaygının Takım İçi İlişkilerine Etkisinin Araştırılması,* H.Ü.Spor Bilimleri Teknolojisi Yüksek Okulu Beden Eğitimi ve Spor Dergisi, 3,5, Ankara.

Erdoğan İ (1995) *Çağdaş Eğitim Sistemleri,* Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Erol N, Öner Ö (1999) *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 6–1*, Ayrıntı Matbaası, Ankara.

Ertürk S (1976) *Eğitimde Program Geliştirme,* Yelkentepe Yayınları, Ankara.

Eysenck MW (1992) *Anxiety: The Cognitive Perspective.* Lawrence Erlbaum Associates Ltd, Hove, UK

Fidan N (1996) *Okulda Öğrenme ve Öğretme,* Alkım Yayınevi, Ankara.

Fidan N, Erden M (1989) *Eğitim Bilimine Giriş,* Repa Eğitim Yayınları, Ankara.

Göğüş A (1995) *Birinci Basamak Sağlık Hizmetlerinde Depresyon,* Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.

Gray JA (1971) *The Psyhology Of Fear and Stres.* World Universty Library, London.

Gray JA (1986) *The Neuropsyhology Of Anxiety: Stres and Anxiety içinde,* CD Spielberger and IG Sarason (EDS). Hemisphere Publishing, Washington DC.

Griffiths JJ, Steel DH, Vaccaro P, Karpman MB (1981) *" The Effect of Techniques on Anxiety and Underwater Performance"* Int.J.of Sport Psychology, 12,176-182.

Günsel AM (2004a) *Okul Öncesinde Beden Eğitimi ve Uygulamaları,* Anı Yayıncılık, Ankara.

Günsel AM (2004b) *İlköğretimde Beden Eğitimi ve Uygulamaları,* Anı Yayıncılık, Ankara.

Gürkan T, Gökçe E (1999) *Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim,* Cem Web Ofset, Ankara.

Harmancı A (2000) *http://stu.inonu.edu.tr/aharmanci/odev.html*

Hollon SD, Stewart MO, Strung D (2006) *Enduring effects for cognitive Behavior Therapy in the Treatment of Depression and Anxiety,* 57:285-315

Horn TS (1992) *Advances in Sport Psychology.Champaigne,IL:* Human Kinetics.

Irwin L (1960) *The Curriculum in Health and Physical Education The C.V*. Mosby Co.

Işık E (1996) *Nevrozlar,* Kent Matbaası S.31-45, Ankara.

İkizler C (1997) *Sporda Başarının Psikolojisi,* Alfa Basım, İstanbul.

Kaplan HI, Sadock BJ, Grebb JA (1994) *Mood Disorders. Synopsis of Psychiatry,* Seventh Edition, William&Wilkins, USA.

Karaküçük S (1989) *"Beden Eğitimi Öğretmeninin Eğitimi",* Gazi Üniversitesi Yayın No: 146, Ankara.

Kayaalp O (1985) *Tıbbi Farmakoloji.* 2.Cilt, Ulucan Matbaası, Ankara.

Kierkegaard S (2004) *Genel Felsefe*, Çeviren Vefa Taşdelen, Hece Yayınları, http://www.pandora.com.tr/urun.asp?id=105802

Kimmel B (1998) *Anxiety,* http://www.freedomfromfaer.com/screenrm.asp

Klein D (1993) *False Suffoocaiton Alarms, Spontaneouspanics, and Related Conditions: An İntegrative Hypothesis.* Arch Gen Psychiatry 50:306-317.

Kolayiş H. (2005) *Beceri Öğreniminde Hayal Etme ve Biofeedback Kullanımı,* 4.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu 10-11 Haziran, Bursa.

Koludar SE (1988) *Futbolda Antrenörlük ve Eğitim Öğretim İlkeleri,* Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Konter E (1996) *Sporda Stres ve Performans,* Saray, İzmir,28-41

Köknel Ö (1982) *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik,* Birinci Baskı, Altın Kitaplar Matbaası, İstanbul.

Küçükahmet L (1976)*Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları,* Ankara Üniversitesi Eğitim Yayınları, Ankara.

Küçükahmet L (2001) *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Nobel Yayınları, Ankara.*

Lauwrys JA, Varış F, Neff K (1979) *Mukayeseli Eğitim,* Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.

Le Compte A, Öner N (1998) *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri,* Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Martens R, Vealey RS, Burton D (1990) *Competitive Anxiety in Sport,* Champaign IL, Human Kinetics.

MEB (1997a) *"Uluslar arası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı",* 27 Ağustos-2 Eylül, Ankara.

MEB (1997b) *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,* MEB Basımevi, İstanbul.

MEB (1998) *Beden Eğitimi Öğretmen Kılavuzu – İlköğretim 1-5.Sınıf.* Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

MEB (2000) *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi,* Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Morgan CT (1984) *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı,* Çev. H.Ü. Psikoloji Bölümü. Yayın Sorumlusu: Sirel Karataş, Meteksan, Ankara.

Morgan WP (1979) *Prediction of Performance in Athletics, in Coach Athletes and Sport Psychologist,* P.Klavora&J.V. Daniel (Eds). Champaign, IL: Human Kinetics.

Mowrer OH (1939) *Stimulus Response Theory Of Anxiety* Psychol Rev 16:337-361.

Öner N (1997) *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler,* Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

Öner, N, LeCompte A (1983) *Durumluk-Sürekli Kaygı El Kitabı.* B.Ü Yayınları, İstanbul.

Özcan M (2004) *Yaygınlaşmış Kaygı Bozukluğu,* http://www.aile.selcuk.edu.tr/psikiyatri/yayginanksiyete.htm

Özşaker M, Orhun A (2005) *İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersinin Amaç ve İçeriğine İlişkin Sorunlar,* 4.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu 10-11 Haziran, Bursa.

Özusta Ş (1993) *Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanterinin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Parfitt CG, Jones JG, Hardy L (1990) *Multidimensional Anxiety and Performance. In Stres and Performance In Sport.* JG Jones, L Hardy(Eds).Chichester: John Wiley and Sons.

Rachman S. (1997) *Anxiety, Psychology*, Pres Ltd. Publishers, UK.

Raglin JS, Morgan WP (1990) *Influence of Exercise and Quiet Rest on State An,iety and Blood Presure. Med Sci Sports and exerc 19:456-483*

Reber AS (1995) *Dictionary of Psychology.* 2nd. Edi. London: Penguin Books.

Roundy K, Cully JA, Stanley MA, Veazey C, Souchek J, Wray NP at all (2005) *Are Anxiety an Depression Addressed in Primary Care Patients With Chronic Obstructive Pulmonary Disease? A Chart Review, http://ncbi.nlm.nih.gov\entrez\query.fcgi?cmd*

Salkovskis P (1996) *The Cognitive Approach To Anxiety. The Frontiers Of Cognitive Therapy İçinde,* P Salkovskis (EDS.). Guilford Pres, New York.

Sarason IG (1975) *Stres and Anxiety,* Derl. I.G Sarason, Spielberger CD(Washington, London),175-176

Schonfeld WH, Vorboncoeur CJ, Fifer SK,et all (1997) *The Fonctioning and Well-Being of Patients With Unrecognized Anxiety Disorders and Major Depresive Disorder.* J Affect Disord, 43(2)105-119. www.pubmed.gov.

Screiber DS (2004) *Stres, Kaygı ve Depresyondan Kurtuluş,* Elips Kitap Yayın, İstanbul.

Seligman M, Hager J (1972) *Biologycal Boundaires Of Learning Appleton Century Croft,* NY.

Sime WE (1984) *Psyhological Benefits of Exercise Training in The Healthy Induvidual,* In Y.D Mattaroso, (Ed) Behavioral Health, A Handbook of Health Enchanement on Disease Prevention, New York.

Smith D, Stanly ve Jh Shores (1957) *Foundations of Curriculum Development,* Harcourt Brace and World, USA.

Sözer E (1991) *Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkinliliği,* Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Spielberger CD (1966) *Theory and Researh in Anxiety,* CD Spielberger'in Edit Ettiği Anxiety and Behavior Kitabında, Academic Press, 3-32, New York.

Spielberger CD, Goursuch RL, Lushene RE (1970) *Manual For State-Trait Anxiety Inventory.* Consulting Psych-Press, California.

Sunay H, Temel C (2002) "*Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programlarına İlişkin Öğretim Elemanları Görüşleri",* Milli Eğitim Dergisi S.153-154, Ankara.

Sunay H, Tuncel F (1998) *"Cumhuriyet Döneminde Beden Eğitimi ve Spor",* Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2 Cumhuriyet ve Çocuk, Ankara.

Surcinelli P, Codispoti M, Montebarocci O, Rossi N, Baldaro B (2006) *Facial Emotion Recognition in Traid Anxiety,* 20(1):110-7, www.pubmed.gov.

Temel C, Sunay H (2002) *"Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programlarına İlişkin Öğretim Elemanları Görüşleri"* Milli Eğitim Dergisi Sayı 153-154, Ankara.

Tiryaki Ş, Erdil G, Acar M (1991) *Sporcu ve Sporcu Olmayan Gençlerin Kişilik Özellikleri,* SHD, 26(1) Mart, 19-23.

Weinberg RS, Gould D (1995) *Foundations of Sport and Exercise Psychology.* Champaign,IL: Human Kinetics.

Yamaner F (2002) *Beden Eğitimi ve Spora Giriş,* Emek Matbaacılık, Zonguldak.

Yörükoğlu A (1998) *"Çocuk Ruh Sağlığı",* Özgür Yayınları, İstanbul.

9. EKLER

EK-1 Spielberger'in sürekli kaygı envanteri(STAI FORM-TX-L)

Anket Form Örneği (bayanlar..1_ erkekler..2)

Kişisel Bilgiler

1-Adı:……. …... Soyadı:…… Yaşı:……. Cinsiyeti:Bayan( ) Erkek( )

2-Öğrenim durumu: Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

3-Aylık geliri: 500-1.000 YTL ( ) 1.000 ve üzeri ( )

4-Öğretmenlik yılı: 1-5 yıl ( ) 5-10 yıl ( ) 10-15 yıl ( ) 15-20 yıl ( ) 20-üzeri yıl ( )

5-Şimdiye Kadar Hizmet İçi Eğitim Kurslarına Katıldınız mı? Evet ( ) Hayır ( )

6-Medeni Durumunuz:Evli( ) Bekar( ) Boşanmış( )

7-Eşiniz Çalışıyor mu: Evet( ) Hayır( ), Hiçbiri ( )

8-Kaç Çocuğunuz Var:Çocuğum yok( ) , ( ) tane çocuğum var

9-Hiç Taktir/Teşekkür Belgesi yada madalyası aldınız mı?

Almadım( ) , ( ) defa/tane aldım

10-En son bitirdiğiniz Okul veya Aldığınız Akademik Derece

( )Eğitim Enstitüsü Beden Eğt. Bölümü

( )Spor Akademisi

( )Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu

11-Okulda Yönetici İseniz;

( )Okul Müdürü , ( )Müdür Yardımcısı, Hiçbiri( )

12-Haftalık Ders Yükünüz ( )10-15 ders , ( ) 15-20 ders ,

( ) 20-25 ders , ( ) 25'ten fazla

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir.Her ifadeyi okuyun,sonra da genel olarak nasıl hissettiğinizi uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin.Doğru yada yanlış cevap yoktur.Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyiniz.

	Hemen Hiçbir Zaman	Bazen	Çok Zaman	Hemen her Zaman
1.Genellikle keyfim yerindedir…….....	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**
2.Genellikle çabuk yorulurum……...	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**
3.Genellikle kolay ağlarım……..	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**
4.Başkaları kadar mutlu olmak isterim…….	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**
5.Çabuk karar verdiğim için fırsatlarım kaçar.	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**
6.Kendimi dinlenmiş hissederim…….	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**
7.Genellikle sakin,kendine hakim ve soğuk kanlıyım…….. (1)		**(2)**	**(3)**	**(4)**
8.Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim……(1)		**(2)**	**(3)**	**(4)**
9.Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim……...(1)		**(2)**	**(3)**	**(4)**
10.Genellikle mutluyum…… (1)		**(2)**	**(3)**	**(4)**
11.Her şeyi ciddiye alır ve etkilenirim……. (1)		**(2)**	**(3)**	**(4)**
12.Genellikle kendime güvenim yok…… (1)		**(2)**	**(3)**	**(4)**
13.Genellikle kendimi emniyette hissederim…...(1)		**(2)**	**(3)**	**(4)**
14.sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım……. (1)		**(2)**	**(3)**	**(4)**
15.Genellikle kendimi hüzünlü hissederim……...(1)		**(2)**	**(3)**	**(4)**
16.genellikle hayatımdan memnunum……..(1)		**(2)**	**(3)**	**(4)**
17.Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder…...(1)		**(2)**	**(3)**	**(4)**
18.Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutmam…… (1)		**(2)**	**(3)**	**(4)**
19.Aklı başında ve karalı biriyim……...(1)		**(2)**	**(3)**	**(4)**
20.Son zamanlarda kafama takılan sorunlar beni rahatsız ediyor…….(1)		**(2)**	**(3)**	**(4)**

10.ÖZGEÇMİŞ

1976 yılında Karaman'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini aynı ilde tamamladı.

2003'de Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu'ndan mezun oldu. Halen, Karaman-Özel Gevher Hatun İlköğretim Okulunda Beden Eğitimi Öğretmeni olarak görev yapmakta. Evli.

11.TEŞEKKÜR

Bu araştırmada katkılarından dolayı Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Başkanı Yrd. Doç. Dr. Mehibe AKANDERE ‘ ye, istatistikî değerlendirmelerdeki katkılarından dolayı Şıh Ali PATLAK ve Sevil EMÜL’e ,anket çalışmalarında yardımlarından dolayı Hande Nur PİRGON’a teşekkür ederim.