

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OLUMSUZ
DEĞERLENDİRİLME KORKUSU VE ÖĞRENMEYE
İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Merve IRMAK**

**Danışman
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Haziran 2015
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OLUMSUZ
DEĞERLENDİRİLME KORKUSU VE ÖĞRENMEYE
İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Merve IRMAK**

**Danışman
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

**Haziran 2015
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Tezi Hazırlayan

Merve IRMAK

Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi adlı Yüksek Lisans tezi Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesine uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Merve IRMAK



Danışman

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ



Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ danışmanlığında **Merve IRMAK** tarafından hazırlanan ‘Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi ‘adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

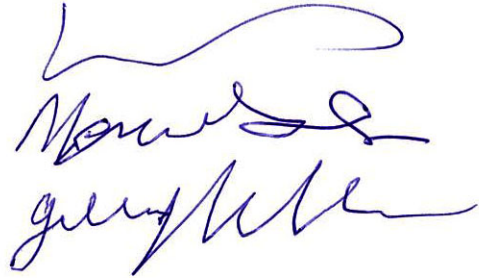
01 /06 / 2015

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hüseyin DOĞAN

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **11.06.2015** tarih ve **24/01**.....sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Cevdet KIRPIK

TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında bilgi ve deneyimleri ile bana destek olan, çalışmam boyunca sabırla, anlayışla beni cesaretlendiren, benden ilgi ve yardımlarını esirgemeyen Sayın Hocam Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ 'ye değerli katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım sırasında pek çok kişinin yardım ve desteği olmuştur. Yüksek lisans derslerime devam edebilmemi sağlayan iki sene beraber çalıştığımız okul müdür yardımcılarım Teoman PALA, Hikmet UYAR, Ali BAHAR 'a; Kayseri'de beni yalnız bırakmayan ve bana her türlü desteği sağlayan arkadaşlarım Hakiye ETGÜ ve Hilal TAŞ' a; deneyimleri ve manevi destekleri ile çalışmama yardımcı olan arkadaşlarım Meltem SAVAŞ, Zehra ERŞAHİN, Gamze ALOK, Didem KARAHAN ve Mevlüde AKGÜN 'e; başta ablam İlknur IRMAK olmak üzere sevgili aileme teşekkürü bir borç bilirim.

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLME
KORKUSU VE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ
İNCELENMESİ**

Merve IRMAK

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2015

Danışman: Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, devlet okullarında bulunan ortaöğretim öğrencilerinin okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin aylık geliri değişkenlerine göre olumsuz değerlendirilme korkusunu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarını incelemektir. Araştırma betimsel yöntemle yapılan tarama modelinde bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini Ankara İlinde bulunan ortaöğretim okullarında öğrenim gören 480 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Türkçe formu Bilge ve Kelecioğlu (2008) tarafından yapılan Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ölçeği ve Kara (2010) tarafından geliştirilen Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma, seçilen ortaöğretim öğrencilerine araştırmacı tarafından bizzat testler verilmesiyle uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 15 paket programı kullanarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumların okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin aylık geliri değişkenlerine göre farklılaşmasını incelemek amacıyla t testi, F testi (ANOVA) ve TUKEY testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, incelenen değişkenlerden sınıf türü ve cinsiyet değişkeni dışında diğer değişkenlerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeyi anlamlı düzeyde etkiledikleri gözlenmiştir. Araştırmanın sonunda, olumsuz değerlendirilme ve öğrenmeye etki eden anlamlı farklılıklara ve yapılacak çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Kaygı, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, Öğrenme.

**AN EXAMINATION OF SECONDARY LEVEL STUDENTS' FEAR OF
NEGATIVE EVALUATION AND THEIR ATTITUDES TOWARDS LEARNING**

Merve IRMAK

Erciyes University Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, June 2015

Thesis Consultant: Assist. Prof. Hasan BOZGEYİKLİ

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the impact of secondary level students' fear of negative evaluation on attitudes towards learning in terms of type of school, class level, gender, education level of parents and monthly income. The research is a case study conducted by using descriptive survey model. The subjects of the study were 480 secondary level students attending public schools in Ankara. During data collection process, Fear of Negative Evaluation Scale- its Turkish form was adapted by Bilge and Kelecioğlu (2008)- and Scale of Attitudes Towards Learning developed by Kara (2010) were used. The study was conducted the researcher's giving the tests to the students. The data obtained was analyzed with SPSS15. For data analysis, T-Test, F-Test (ANOVA) and Tukey's test were used to examine the differentiation of fear of negative evaluation and attitudes towards learning in terms of type of school, class level, gender, education level of parents and monthly income. In the light of the findings, it was found that except from the variables such as type of school and gender, the other variables had a significant impact on fear of negative evaluation and learning. On the other hand, fear of negative evaluation had no significant impact on learning. At the end of the study, suggestions towards differences influencing negative evaluation and learning and further studies were presented.

Key words: Social Anxiety, Fear of Negative Evaluation, Learning.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
1.GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Konusu ve Önemi.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3.Sayıtlılar	6
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Tanımlar	6
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.Sosyal Kaygı Kavramı.....	7
2.2. Sosyal Kaygıyı Açıklayan Bilişsel Kuramlar.....	10
2.2.1. Beck, Emery ve Greenberg Modeli	11
2.2.2. Clark ve Wells Modeli.....	12
2.2.3.Rapee ve Heinberg Modeli	13
2.2.4.Leary ve Kowalski’ nin Kendini Sunma Modeli.....	14
2.3.Sosyal Kaygının Bilişsel Özü: Olumsuz Değerlendirme Korkusu	17
2.4.Sosyal Kaygı, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Ergenlik Dönemi.....	20
2.5.Öğrenme Kavramı	23
2.6.Öğrenmeyi Etkileyen Öğrenen İle İlgili Faktörler	25
2.7.Öğrenme Süreci.....	28
2.8.Öğrenme Sürecinde Bilişsel Alan	30
2.8.1.Bilişsel Öğrenme Kuramları	30
2.8.1.1.Gestalt Kuramı	31
2.8.1.2. Bilgiyi İşleme Kuramı.....	35
2.9.Öğrenme Sürecinde Duyuşsal Alan	42
2.9.1.Güdülenme.....	42

2.9.2.Benlik Tasarımı	43
2.9.3.Kaygı.....	45
2.9.4.Tutum.....	47
2.10.Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	49
3. YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Evren ve Örneklem.....	54
3.3. Veri Toplama Araçları.....	57
3.3.1.Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği	57
3.3.2.Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği	58
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	58
4.BULGULAR	59
4.1.Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?	59
4.2.Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?	60
4.3.Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir? .	62
4.4.Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları baba eğitimlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?	63
4.5.Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları anne eğitimlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?	65
4.6.Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları aylık gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?	68
5.TARTIŞMA	71
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	78
6.1.Sonuçlar.....	78
6.2.Öneriler.....	79

KAYNAKÇA.....	81
EKLER.....	93
EK -1 Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinden Alınan Örnek Sorular.....	93
EK -2 Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinden Alınan Örnek Sorular.....	94
ÖZGEÇMİŞ	95

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türlerine göre dağılımları	55
Tablo 3. 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları	55
Tablo 3. 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları	55
Tablo 3. 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre dağılımları	55
Tablo 3. 5. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre dağılımları	57
Tablo 3. 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre dağılımları	57
Tablo 4. 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu öğrenmeye ilişkin tutumlarının okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları	59
Tablo 4. 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre n, x ve ss. dağılımları	60
Tablo 4. 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları	61
Tablo 4. 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları	62
Tablo 4. 5. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları	62
Tablo 4. 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının baba eğitimlerine göre n, x ve ss dağılımları	63
Tablo 4. 7. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının baba eğitimlerine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları	64
Tablo 4. 8. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının anne eğitimlerine göre n, x ve ss dağılımları	65

Tablo 4. 9. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değeriendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının anne eğitimlerine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları	66
Tablo 4. 10. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değeriendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları	67
Tablo 4. 11. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değeriendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının aylık gelir düzeyine göre n,x ve ss dağılımları	68
Tablo 4. 12. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değeriendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının aylık gelir düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları	69
Tablo 4. 13. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değeriendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının aylık gelir düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Sosyal Anksiyete Bozukluğu Tanı Kriterleri (DSM-IV)	9
Şekil 2. 2. Kendini Sunma Modeline Göre Etkileşim ve İzlenme Kaygısına Etki Eden Değişkenler	16
Şekil 2. 3. Sosyal Fobik Bireylerin Varsayımları	17
Şekil 2. 4. Sosyal Kaygı Bozukluğu Tanısı Almış Ergenlerin Davranışsal, Fiziksel ve Bilişsel Özellikleri	22
Şekil 2. 5. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	25
Şekil 2.6. Öğrenme Sürecinin Adımları.....	29
Şekil 2.7. Bilgi İşleme Modeli	36
Şekil 2.8. Üç Bellek Düzeyi.....	40

1.GİRİŞ

1.1.Araştırmanın Konusu ve Önemi

Bilgi çağına geçiş sürecinin yaşandığı günümüzde , ülkeler ve toplumlar kendilerini bu süreçte geleceğe en iyi taşıyacak bireylerin niteliklerini belirlemek, sosyo-kültürel ve eğitim politikalarını bu bakış açısıyla yeniden gözden geçirerek gerekli düzenlemeleri yapmak zorundadır. Türkiye Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında 21.yüzyıl Türk toplumunun insan profili, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanabilen, bilgi çağı kimliğine uygun, bilim ve teknoloji üretimine yatkın, kendini tanımaktan ve açıklamaktan korkmayan bireyler olarak belirtilmektedir.(DTP,1996)Sözü edilen insan profilini ikiye ayırıp, hem duyuşsal hem de bilişsel açıdan incelemek gerekir. Duyuşsal açıdan kendini iyi tanıyan, ne istediğini bilen, benlik saygısına sahip, kendine güvenen ve sosyal ilişkileri güçlü bireyler olmalıdır. Bilişsel açıdan ise, karşılaştığı ya da karşılaşacağı durumlarda düşünme ve algılama ilkelerini kullanan, bilgiyi neden ve nasıl kullanacağını bilen, ihtiyacı olan bilgileri seçebilen, problemlere yaratıcı çözümler sunan ve kendi öğrenme profilini oluşturabilen bireyler olmalıdır. Duygu ve bilinç bütünlüğünün aynı amaçlara yönelik olarak odaklaşması, bireylere hayat boyu başarı kapılarını açarken, yaşam doyumuna ulaşmalarını da sağlayacaktır.

İnsanlar toplumsal varlıklardır ve diğer insanlarla kurdukları ilişkilerle var olmaktadır. Çünkü kişilikleri kurdukları ilişkiler sonucu gelişmekte ve bu ilişkiler ise bireylerin yaşadığı gerilimi ve stresi azaltmaktadır. Bireyin çevresinden ayrı bir varlık olduğuna ilişkin farkındalığı beraberinde biyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanmayacağı beklentisiyle kaygıya sebep olmaktadır. Bu nedenle bireyler doğdukları andan itibaren biyolojik ihtiyaç ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılayarak kaygıdan kurtulmak istemekte, bu amaçla kendini güvende hissedebilmek için kişilerarası ilişkiler kurmayı gerekli görürler.(Sullivan,1953'ten akt., G. Can,

1990).Ancak, bu birlikte yaşama bazı kişiler için kolayca gerçekleştirilebilir, başarılabilir. Bazı kişiler ise, bunu kolayca başaramazlar; ‘ beceriksiz’ ,’sıkılğan’ ,’ utangaç’ ,’ çekingen’,’ ürkek’ ,’tutuk’ ,’ sosyal fobik’ vb. olarak nitelendirilirler. (Bacanlı,2005).

Sosyal kaygı, kişinin tanımadığı insanlarla karşılaştığı ya da başkalarının gözünün üzerinde olabileceği, bir ya da birden fazla sosyal eylemi gerçekleştirdiği durumdan, belirgin ve sürekli bir korku duyma; kişinin küçük düşeceği ya da utanç duyacağı bir biçimde davranacağından korkmasıdır. (APA,2001) Beck (2005)’e göre sosyal kaygı, kişinin dikkat odağı olmaya ve diğer bir kişi veya kişiler tarafından olumsuz değerlendirilmeye, değersiz görülmeye karşı olan abartılmış korkusudur. Bir başka ifade ile sosyal kaygı, bireyin çeşitli sosyal durumlarda uygun olmayan biçimde davranacağı, kötü bir duruma düşeceği, olumsuz bir izlenim bırakacağı ve başkaları tarafından olumsuz (aptal, zavallı, beceriksiz, yetersiz vs.) bir biçimde değerlendirileceği yönündeki beklentileriyle yaşadığı bir rahatsızlık ve gerilim olarak da tanımlanabilmektedir (Gümüş, 2006).

Birçok tanım incelendiğinde ulaşılabilecek ortak nokta, insanın sosyal bir varlık olmasına ve sosyalliği istemesine karşın sosyal inceleme altında kalmayı aynı zamanda oldukça yoğun sıkıntılı bir durum olarak algılamasıdır. Kısaca, sosyal kaygının temel psikolojik görünümü, kişinin yapıp ettiklerinin yersiz ya da yetersiz olarak değerlendirileceği düşüncesinden hareketle sosyal ortamlarda utanma ya da aşağılanmaktan aşırı ve sürekli bir şekilde korku duyma biçimindedir (Türkçapar,1999).

Sosyal kaygılı bireylerin, çevresine olumlu izlenim bırakma isteği, kişilerarası sınanmanın olasılığı, zihinlerindeki işlevsel olmayan düşünceler, bilişsel çarpıtmalar onları başkaları tarafından olumsuz sınanma konusunda ısrarlı korkulara, gerçekdışı beklentilere, isteklere ve herkes tarafından kabul görülme ihtiyacına sürüklemektedir. Sosyal ortamlarda kendilerini ve diğer kişilerin davranışlarını kendi aleyhinde olacak şekilde olumsuz yorumlamaktadırlar. Sosyal ortamlara ait olumsuz yaşantılarını ve başkalarının olumsuz değerlendirmelerini varsayıp davranışlarını ve yaşantılarını buna bağlı olarak yönlendirmektedirler. Bu gerçekdışı yorumlar, varsayımlar ve beklentiler bireyde olumsuz değerlendirilme korkusunun oluşmasına sebep olmaktadır.

Sosyal kaygının bilişsel yönü olarak ifade edilen olumsuz değerlendirme korkusu Erdoğan ve Uçukoğlu'na (2011) göre başkalarının değerlendirmelerini göz önüne alma, onların olumsuz değerlendirmelerinin verdiği sıkıntı ve değerlendirilme ortamlarından kaçınma ve başkalarının kendisini olumsuz değerlendireceği beklentisi olarak tanımlanabilir. Bu değerlendirilme algısı, bireylere insanlar tarafından incelendiği durumlarda, sosyal ortamlarda ya da performans sergilemesi gereken durumlarda rezil olacağı, utanacağı ve bu durumların diğerleri tarafından fark edileceği korkusu yaşatmaktadır. Böylece bu kaygı ve korkular bireyi, her an tedirgin, huzursuz etmekte ve bireyin sosyal yaşamını büyük ölçüde etkilemektedir.

İnsan yaşamı, kompleks bir yapıda olduğu için bir alandaki değişiklik diğer alanları da etkilemektedir. Sosyal yaşamı etkileyen olumsuz değerlendirilme korkusu, sosyal ilişkileri etkilediği gibi akademik alanları da etkilemektedir. Çünkü birey, doğuştan değil, yaşam süreci içerisinde bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmakta ve böylece evrendeki tüm değişiklikleri gerçekleştirebilmektedir. Bu değişiklikler olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz yönde de olabilmektedir. Bu yüzden evreni olumlu yönde değiştirebilecek birey, kendisini diğer insanların yanında olumlu değerlendirmeli, insanlarla birlikte olmaktan kaygı duymamalı, öğrenme prensiplerini bilmeli, bilgiyi neden, nereden, nasıl ve niçin alabileceğini bilmeli ve kendi öğrenmesi ile ilgili planlamalar yapabilmelidir.

Kara (2010)'ya göre toplumsal yaşamda yer alan çeşitli beraberlikler, kurum ve kuruluşlar sayesinde yaşamlarını sürdüren insanların, sürekli öğrenmeye açık olma, kendini geliştirme, yaşam boyu öğrenme vb. özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle insanlar sürekli öğrenmeye açık olmalı, öğrenmeye karşı olumlu tutumlar içerisinde olup, öğrenmeye karşı olumlu beklentiler geliştirip karşılaştıkları durumları çözebilmek için öğrenmeye karşı bir kaygı durumu yaşamaktan da uzak olmalıdır. Çünkü insanların bir konuyu öğrenmeye yaklaşımları öğrenme ürünlerini de etkilemektedir. İnsanları, olumlu tutum içerisinde olduklarında öğrenme konusunda daha iyi bir performans göstermişlerdir.

Bireylerin kendilerini ve çevrelerindeki insanları önemsedikleri, değerlendirdikleri en önemli dönem gençlik dönemidir. Gençlik dönemi gelişimsel olarak bireyin başkalarının bakış açılarını görebildikleri gibi diğerlerinin kendilerine bakış açılarını da

görebildiklerini bilişsel olarak algılayabildikleri bir dönemdir. (Selman'dan akt. Özgüngör,2006). Çocuklukla yetişkinlik arasındaki bir geçiş dönemi olması itibarıyla gençlik döneminde kişi, yetişkinler tarafından birbiriyle çelişen beklentilere maruz kalmaktadır. Bir taraftan ona çocuk muamelesi yapılırken, diğer taraftan kendisinden bir yetişkin gibi davranması istenmektedir. Bu dönemde tezahür eden içsel ve dışsal dinamikler, bir taraftan onun daha fazla otonom olmasını ve kendisi ile ilgili kararları kendisinin vermesini, diğer taraftan ise ondan yetişkinlerin koydukları kurallara uymasını istemektedirler. Bu açıklamalar çerçevesinde yaygın olarak kabul edilen en çalkantılı dönemi oluşturan ortaöğretim dönemi, eğitim sistemi içinde en sorunlu dönem olarak tanımlanabilir. Bu aşamadaki öğrenci bir yandan çocuklukla yetişkinlik arasındaki geçiş dönemini yaşarken diğer taraftan istenilen bir insan tiplmesi ile şekillendirilmeye çalışılmaktadır. Diğer bir deyişle toplumun istediği bir bakıma ideal insan olarak bu aşamada yetişebilmeleri için gerekli eğitim sürecinden geçmeleri beklenmektedir.(Meb,2011).

Ergen konumundaki ortaöğretim öğrencisi, hızlı bedensel ve fizyolojik değişimlere paralel olarak duygusal ve sosyal değişimleri de yaşadığı kritik ve fırtınalı bir dönem geçirmektedir. Ergenlerin kendisini yeni tanımaya başladığı dönem olduğu için bu dönemde öğrencilerin kendilerine yönelik algıları, düşünceleri, kaygıları ve korkuları özellikle içinde buldukları dönem itibarıyla öğrenmeye ilişkin bilişsel ve duyuşsal davranışlarını etkilemektedir. Bu yüzden öğrencilerin sürekli öğrenmeye açık olmaları, öğrenmenin kendisine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri, öğrenmeye karşı olumlu beklentileri çerisinde olmaları için kendilerine ve öğrenmeye karşı bir kaygı durumu yaşamaktan uzak olmaları gerekmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin olumsuz değerlendirme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelendiği bu çalışma, öğrencilerin kendilerine ve başkalarına ilişkin değerlendirmelerinin ve sosyal etkilerin, öğrenmenin kendisine yönelik düşünce ve tutumlarındaki değişmelerin gözlenmesi açısından önem arz etmektedir. Öğrenmeye ilişkin tutumların önemi, insanların yaşamlarında sorun çözmelerinde ve yaşama ortamlarına uyum sağlamalarında etkili bir unsur olmasından ileri gelmektedir. Öğrencilerin düşünce ve duygu bileşenlerinin bir arada ele alınıp incelendiği bu çalışmanın, öğrencilerin sadece akademik hayatları için değil aynı zamanda yaşam kalitelerini artırmaları açısından da önemli olacağına inanılmaktadır. Çünkü öğrenme

yaşam boyu devam eden bir süreç olmakla birlikte, bireyin hayat standartlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Alan yazında sosyal kaygı ile ilgili çalışmalar benlik saygısı, depresyon, özgüven, mükemmeliyetçilik, atılganlık gibi değişkenlerle birlikte ele alınırken(Gümüş, A. 1997;Erözkan, A. 2004;Bayramkaya, E., Toros, F. ve Özge, C. 2005; Karataş, Y. 2008; Erdoğan. Ö, Uçukoğlu, H. 2011) öğrenme, başarı ve akademik kariyer değişkenlerinden bahsedilmemiştir. Ayrıca sosyal kaygının bilişsel özünü oluşturan Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile ilgili yapılan çalışmalar ölçek geliştirme çalışmalarıyla sınırlıdır. Yine literatürde fazlaca yer almayan öğrenmenin kendisine ilişkin tutumlarının da ele alındığı bu çalışmanın, alan yazında bir takım literatür boşluklarını dolduracağı ve yeni çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin aylık geliri değişkenlerine göre incelenmesidir.

Alt amaçları ise;

- 1.Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları anne ve baba eğitimine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları ailenin aylık gelire göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

1.3.Sayıtlar

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin, araştırmada kullanılan ölçme araçlarını gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma; bilgi toplama araçlarından Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği'nden toplanan verilerle sınırlıdır. Saha araştırma kısmı ise 2013-2014 öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim okullarından tesadüfi seçilen ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sosyal Kaygı: Kişinin tanımadığı insanlarla karşılaştığı ya da başkalarını gözünün üzerinde olabileceği, bir ya da birden fazla sosyal eylemi gerçekleştirdiği durumdan, belirgin ve sürekli bir korku duyma; kişinin küçük düşeceği ya da utanç duyacağı bir biçimde davranacağından korkmasıdır(APA,2001).

Olumsuz değerlendirilme Korkusu: Başkalarının değerlendirmelerini göz önüne alma, onların olumsuz değerlendirmelerinin verdiği sıkıntı ve değerlendirilme ortamlarından kaçınma ve başkalarının kendisini olumsuz değerlendireceği beklentisidir.(Erdoğan ve Uçukoğlu,2011).

Öğrenme: Tümü ya da bir bölümü ile yaşantı sonucu olan tepki ya da davranış değişmesi durumu, ya da bu tür değişmelerin yol açtığı süreçtir. (Öncül,2000).

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Sosyal Kaygı Kavramı

Literatür incelendiğinde sosyal kaygı kavramı, sosyal fobi, sosyal anksiyete, sosyal anksiyete bozukluğu kavramları ile eş değerde kullanılmaktadır. Fakat aralarında bir derece de olsa fark olduğu belirtilmektedir.

“Sosyal Kaygı”, “Sosyal Anksiyete” başlığı altında ele alınmakta ve gereken tedbirler alınmadığı takdirde çok hızlı bir şekilde bir tür ruhsal bozukluk olan “Sosyal Anksiyete Bozukluğu”, “Sosyal Fobi” ye dönüşebilmektedir(Bayramkaya, Toros ve Özge, 2005).

Sosyal kaygı (fobi) (social anxiety-social phobia) terimi ilk olarak 1903 yılında Janet tarafından kullanılmış ve tanımlanmıştır. Janet “phobie des situations sociales” adını verdiği bu kavramı, kalabalık yerlerde konuşmaktan, başkalarının gözünün önünde piyano çalmaktan ve yazı yazmaktan çekinen bireyler için kullanmıştır. Janet’ten önce bu belirtiler normal insan özellikleri olarak kabul edilmiş, psikolojik bozukluk olarak görülmemiştir (Gümüş, 1997).

Heimberg, Hope, Rapee ve Bruch (1988) sosyal kaygıyı, sosyal ortamlarda hissedilen kaygı, korku ve rahatsızlık yaşantıları ile sosyal ortamlardan bilerek kaçınma ve başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten korkma olarak tanımlamıştır. (Akt. : Erkan, Güçray ve Çam, 2002).

Sosyal kaygının temel özelliklerini Dünya Psikiyatri Birliği Sosyal Fobi Çalışma Grubu –WPA (1995)’te şöyle belirtilmiştir:

- 1- Sosyal ortamlarda davranışlarının başkaları tarafından inceleme altında tutulduğu korkusu.
- 2- Performans gerektiren durumlarda, utanç doğurabilecek ya da gurur incitebilecek durumlarda duyulan belirgin korku.

3- Korkulan durumlardan sürekli kaçınma davranışı.

Sosyal fobi ayrı bir hastalık olarak Amerikan Psikiyatri Derneği tarafından kabul edilen Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-I ve DSM-II)'de yer almamıştır. DSM-III' ve DSM-IV' de sosyal fobi ayrı bir hastalık olarak yerini almıştır.

A. Sosyal ortamlarda ya da performans gerektiren durumlarda veya tanımadık insanlar önünde çıkan belirgin ve inatçı korku. Kişi burada aşağılanmasına veya utanmasına neden olabilecek biçimde davranacağından ya da anksiyete belirtileri göstereceğinden korkar. Not: Çocuklarda, tanıdık kişilerle yaşına uygun toplumsal ilişkilere girebilme becerisi olmalı ve anksiyete yalnızca erişkinlerle olan ilişkilerde değil, akranları ile olan ilişkilerle de ortaya çıkmalıdır.

B. Korkulan toplumsal durumla karşılaşma hemen her zaman anksiyete doğurur. Bu duruma bağlı ya da durumsal olarak yatkınlık gösteren bir panik atak biçimini alabilir. Not: Çocuklarda anksiyete, ağlama, huysuzluk yapma, dona kalma veya tanıdık olmayan insanların olduğu toplumsal durumlardan uzak durma olarak dışa vurulabilir.

C. Kişi, korkusunun aşırı veya anlamsız olduğunu bilir. Not: Çocuklarda bu özellik olmayabilir.

D. Korkulan toplumsal veya performans durumlarında kaçınma, kaygılı beklenti ya da sıkıntının kişinin olağan günlük işlerini, mesleki işlevselliğini (ya da eğitim ile ilgili olan), toplumsal etkinliklerini veya ilişkilerini bozar veya fobi olacağına dair yoğun bir sıkıntı vardır. 18 yaşın altındaki kişilerde süresi en az altı aydır.

E. Korku veya kaçınma bir maddenin (örneğin kötüye kullanılabilen bir ilaç, tedavi amaçlı kullanılabilen bir ilaç) doğrudan fizyolojik etkilerine veya genel tıbbi durumuna bağlı değildir ve başka bir mental hastalıkla daha iyi açıklanamaz. (Örneğin, agorafobi ile birlikte olan ya da olmayan panik bozukluğu, ayrılma anksiyetesi bozukluğu, vücut dismorfik bozukluğu, yaygın bir gelişimsel bozukluk ya da şizotipal kişilik bozukluğu)

F. Genel bir tıbbi durum veya başka bir mental bozukluk varsa A tanı ölçütünde sözü edilen korku bununla ilişkisizdir. Örneğin kekemelik, Parkinson hastalığındaki titreme

ve ya anoreksia nervosa ya dabilimia nervosadaki anormal yeme davranışına ait korku değildir.

Varsa belirtiniz: Yaygın korkular çoğu toplumsal durumu kapsıyorsa (örn. söyleşileri başlatma ya da sürdürme, küçük topluluklara katılma, karşı cins ile çıkma, üstleri ile konuşma, partilere gitme). Not: Çekingen kişilik bozukluğu ek tanısı koymayı da düşününüz.

Şekil 2. 1. Sosyal Anksiyete Bozukluğu Tanı Kriterleri (DSM-IV)

Kaynak: APA (2000)

Beck (2005)'e göre sosyal kaygı, kişinin dikkat odağı olmaya ve diğer bir kişi veya kişiler tarafından olumsuz değerlendirilmeye, değersiz görülmeye karşı olan abartılmış korkusudur.

Sosyal kaygı, bireyin çeşitli sosyal durumlarda uygun olmayan biçimde davranacağı, kötü bir duruma düşeceği, olumsuz bir izlenim bırakacağı ve başkaları tarafından olumsuz (aptal, zavallı, beceriksiz, yetersiz vs.) bir biçimde değerlendirileceği yönündeki beklentileriyle yaşadığı bir rahatsızlık ve gerilim olarak da tanımlanabilmektedir (Gümüş, 2006).

Birçok tanım incelendiğinde ulaşılabilecek ortak nokta, insanın sosyal bir varlık olmasına ve sosyalliği istemesine karşın sosyal inceleme altında kalmayı aynı zamanda oldukça yoğun sıkıntılı bir durum olarak algılamasıdır. Kısaca, sosyal kaygının temel psikolojik görünümü, kişinin yapıp ettiklerinin yersiz ya da yetersiz olarak değerlendirileceği düşüncesinden kaynaklanan sosyal ortamlarda utanma ya da aşağılanmaktan aşırı ve sürekli bir şekilde korku duyma biçimindedir (Türkçapar, 1999).

Kişiler, çeşitli toplumsal durumlarda zaman zaman kaygı yaşayabilirler. Bu kaygının sıklığı, şiddeti ve süresi kişiye veya duruma göre farklılıklar gösterir. Bir muhabbeti başlatmak veya sürdürmek, iş mülakatına girmek, karşı cinsten biriyle ilk buluşma, işyerinde üstleriyle konuşmak, kalabalık bir grup önünde sunum, konuşma yapmak, bir toplantıda söz almak veya tanıdık olmayan kişilerle ilişki kurmak, topluluk içinde yemek yeme, birisiyle tanıştırılma, başkasının yanındayken telefona cevap verme, eve misafir kabul etme kişide kaygı yaratan durumlardan bazılarıdır.

Çakır(2010)'a göre yaşanan bu durumların ortak noktası bireyin başkalarının ilgisinin kendisi üzerinde toplandığı düşüncesidir. Bu düşünce bireyi etkisi altına alır ve bir süre sonra kendisini sosyal ortamlarda çok fazla konuşmayan, grup içinde yemek yiyemeyen, karşı cinsle iletişimi felaket haline dönüştüren bireye doğru götürür. Sosyal kaygı yaşayan bireyler yaşadığı ufak tefek olumsuz olayları kendi içinde çok fazla tartıştığı için, bu olayları herkesin aynı şekilde daima hatırladıklarını zannederler. Yani sosyal kaygı yaşayan kişi öyle çok kendine yoğunlaşmıştır ki dış dünyanın bu konularla çok fazla ilgili olmadığını da fark edemez. Sonuçta, birey sürekli bir kaygı, kaygıdan dolayı olumsuz olaylar yaşama ve tekrar kaygı şeklinde kısır bir döngü içinde sosyal olması gereken anları, sıkıntı içinde geçirir.

Sosyal kaygıya eşlik eden özellikler eleştirilmeye, olumsuz bir biçimde değerlendirilmeye ya da reddedilmeye aşırı duyarlılık, haklarını savunmada güçlük çekme ve benlik saygısında düşüklük ya da aşağılık duyguları vardır. Bu duygular kişide kişilik özelliklerini de belirleyici bir işlev görmektedir. Sosyal kaygılı kişilerin, daha çok içedönük, utangaç, benlik saygısı düşük, özgüven eksikliği yaşayan, sosyal beceri eksikliğine sahip ve incine bilirlilik düzeyi yüksek olan kişiler oldukları tespit edilmiştir (Erözkan, 2004; Turan ve diğerleri, 2000).

2.2. Sosyal Kaygıyı Açıklayan Bilişsel Kuramlar

Sosyal kaygının altında yatan temel mekanizmaları açıklamak üzere çeşitli kuramsal modeller ortaya konmuştur. Psikodinamik modeller, biyolojik yaklaşımlar ve davranışçı kuramlar bunlardan bazılarıdır. Ancak özellikle son yıllarda kaygı ve korkuları açıklamada bu modellerin yetersiz kalması ve yaşanan bu durumların sosyal olayları algılama, yorumlama ve değerlendirme biçimlerine bağlanması bu konuda bilişsel süreçlere ilgiyi artırmıştır. Sosyal kaygının bilişsel süreçlerini inceleyen bilişsel kuramlar birbirine yakın modeller ortaya koymakla birlikte farklı görüşler de sunarak açıklayıcı bilgiler vermişlerdir.

2.2.1. Beck, Emery ve Greenberg Modeli

Beck, çağdaş bilişsel terapinin kurucusu olarak, sosyal anksiyete bozukluğunu açıklayan ilk bilişsel modeli geliştiren kişidir. Beck'in "değerlendirilme anksiyeti" (evaluation anxiety) adını verdiği modele göre sosyal anksiyete, diğer insanlardan gelen sosyal kabul ve onayla ilgili tepkilere karşı aşırı duyarlılık, başarısız eylem korkusu ve buna bağlı otonomik aşırı uyarılma hali olarak açıklanmıştır. Sosyal ortamlarda ya da performans sergilenmesini gerektiren durumlarda yaşanan kaygının derecesini bireyin etkileşimde olduğu kişilerin konumları, kaygı yaşayan bireyin özgüven derecesi, kabul edilebilir edim, davranış ve görünüşle ilgili kurallarının sertliği, sosyal ortamda yaşadığı tehdidin derecesi ve potansiyel zararın şiddeti, bireyin etkili ya da çekici bir görüntü çizebilme yeteneği ve kurallara ya da gerekli performansa uyamama durumunda inceleyicinin öngörülen ceza vericilik düzeyi ya da kaybedilecek ödülün büyüklüğü belirlemektedir. (Türkçapar, 2004).

Beck'e göre yüzeyde gözle görüldenden çok daha fazla keşfedilmeyi bekleyen şey vardır. Ruhsal sorunların altında bilinçte ya da bilince çok yakın olan düşünce sorunları vardır (Koroğlu ve Türkçapar, 2009). Beck' in Şema Teorisi' ne göre, sosyal kaygılı kişilerin bilişsel şemaları işlevsel değildir. Sosyal ortamlara ilişkin tehdit ipuçlarına aşırı hassasiyet, güvenlik ipuçlarına ise düşük duyarlılık geliştirmektedirler. Böylece, sosyal kaygılı kişiler için, sosyal durumlarda saldırıya açık olma olarak da tanımlanan bilişsel şemalarının içindeki incinebilirlik modu aktif hale gelmektedir. Bu durumda bu moddaki kişilerin, tehlikeli görünen yer ve kişilere karşı sürekli tetikte olmaları demektir (Rosset, 2004; Beck ve Emery, 2006).

Beck, Emery ve Greenberg (1985), sosyal kaygıyı bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal bileşenlerden oluşan bir bilgi işleme modeli olarak ele alırlar. Bilgiyi organize etmede bir rehber olan deneyimlerle bilişsel yapı şeması oluşur. Sosyal kaygısı olan bireyler, sosyal durumları kendi psikolojik iyi oluşları için tehlikeli ve tehdit edici olarak algırlar, toplum içinde reddedilmelerine veya statü kaybetmelerine neden olacakları bir biçimde davranacaklarına ilişkin bir önyargıya sahip oldukları için sosyal durumlara katılma söz konusu olduğunda kaygı yaşarlar. Bir kez bu tedirginlik yaşandığında işlevsel olmayan varsayımlar sosyal kaygının oluşmasına neden olacak bir süreci tetiklemeye başlar. Bu süreçte öncelikle olumsuz sosyal değerlendirilmeye ilişkin

düşünceler, sonraları algılanan korku ve kaygının kaynağını oluşturacak davranışsal semptomlara neden olur. Daha sonra, olumsuz düşüncelerle aşırı meşgul olma sonucunda birey, sosyal performansının zayıflamasına neden olacak kadar çarpık bir biçimde sosyal ipuçları algılamaya başlar. Son olarak da kendi davranışlarını ve başkalarının davranışlarını olumsuz sosyal değerlendirmenin kanıtı olarak değerlendirmeye başlarlar. Sosyal kaygısı yüksek olan bireyler korku ve tehdit algılarını abarttıkları gibi kendi yeteneklerini, başa çıkabilme becerilerini ve olumlu sosyal mesajları da abartılı biçimde küçümserler (Beck ve Emery, 2006).

Beck, Emery ve Greenberg (1985), sosyal anksiyete bozukluğunda bireyin“ olumsuz sosyal yargı” olasılığını hayatta temel bir tehdit olarak algıladığını ve dikkatini bu konuya çektiğini söylemektedir. Bu nedenle sosyal anksiyetede bilişsel çarpıtmalar konusunda iki varsayımdan söz edilmektedir: 1) Sosyal durumlarla başa çıkmada kişisel yeteneklerin azımsanması. 2) Bireyin performansına rağmen tehdit edici sosyal olayların ortaya çıkma olasılığının abartılması. Burada ifade edilen olumsuz değerlendirilme korkusu Beck’in ardından gelen bazı kuramcılarının görüşlerinde de temel hareket noktasını oluşturmaktadır(Aydın,2006).

2.2.2. Clark ve Wells Modeli

Clark ve Wells (1995)’in bilişsel modeli Beck, Emery ve Greenberg (1985)’in modelini temel alarak yola çıkmıştır. Sosyal anksiyete bozukluğu, sosyal durumların tehlikelerine ilişkin olumsuz inançları değiştirmelerini engelleyen etkiler üzerinde durmuşlardır. Bu modele göre de, sosyal anksiyete bozukluğu olan bireyler, kendilerinde sosyal durumların tehlikeli olduğuna inanma konusunda hassasiyet yaratan geçmiş deneyimlerine dayanarak, sosyal durumlara ve bu durumlarla başa çıkabilme becerilerine ilişkin belli bilişsel çarpıtmalar (veya işlevsel olmayan düşünceler) geliştirirler. Sosyal kaygı bozukluğu gösteren bir birey, kendisi için tehlikeli görünen sosyal durumlara girdiğinde uygunsuz ve kabul görmeyecek biçimde davranma tehlikesi içinde olduğuna ve bunun statüsünü kaybetmesine veya reddedilmesine yol açacağını düşünür. Bu da, Beck, Emery ve Greenberg (1985)’in tehdit edici durumun gerçekleşme olasılığının ve şiddetinin abartılmasına ilişkin betimlemesiyle benzerlik göstermektedir. Sosyal anksiyetesi yüksek birey, sosyal bir durumu bir kez bu şekilde algıladığında, bir

"anksiyete programı" harekete geçer. Bu bireyi gerçek tehlikelerden koruyacak bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal değişikliklerin birleşimidir. Sosyal kaygısı olan birey bu şekilde davrandığında yanlış bilişsel yorumlar sonucu somatik ve davranışsal tepkiler tehlikenin kaynağı haline gelir. Birey bu düşünce ve tepkilerle aşırı ilgili olduğunda bu aşırı meşguliyet, bireyin daha fazla tehdit ve başarısızlık algılamasına neden olacak sosyal ipuçlarına yönelir. Bazı davranışsal semptomlar (örn. hızlı hızlı konuşmak), korkuyu arttıracak daha gerçek somatik semptomlara (örn. nefes alıpta düzensizlik) neden olur(Mercan,2007).

Bu modele göre sosyal anksiyeteli bireylerin, insanlar tarafından olumsuz olarak değerlendirilebileceklerine inandıkları sosyal ortamlarda dikkatlerini çevreye değil kendilerine yönelmeleri, sosyal anksiyetenin bilişsel açıdan en önemli bileşenidir. Beck'in (2006) modelinde sosyal fobiklerin çevreden gelen olumsuz işaretlere aşırı odaklandıkları ve bunları olumsuz yorumladıkları öne sürülürken, Clark ve Wells (1995) asıl sorunun aslında çevreye odaklanmanın tam tersine bireyin kendisine ve içsel işaretlere aşırı odaklanması olduğunu öne sürmüşlerdir. Başka bir yenilik de; bütün anksiyete bozukluklarında görülen, güvenlik arayıcı davranışların sosyal anksiyetede de sorunun önemli bir parçasını oluşturduğuna dikkati çekmesidir. Güvenlik arayıcı davranışlar anksiyeteli bireyin tehlikeyle karşılaştığına inandığı sosyal durumlarda kendini güvenceye almak için yaptığı bir takım hareketlerdir.(Türkçapar, 2008).

2.2.3.Rapee ve Heinberg Modeli

Rapee ve Heinberg'in modelinde önemli olan herhangi bir sosyal değerlendirilme durumunda, birincil tehdit edici uyarıcı, izleyici; birincil tehdit edici sonuç ise izleyicinin olumsuz yargılamasıdır. Ayrıca sosyal anksiyetesi olan kişiler, izleyici tarafından olumlu değerlendirilme fazlaca önemsenmekte ve süreç sosyal değerlendirilme durumu gerçekte ya da beklenti düzeyinde olsa da benzer şekilde izlemektedir. Sosyal anksiyetede potansiyel dışsal tehditler, izleyicinin kaç çatıklığı ve can sıkıntısının işaretleri gibi muhtemel olumsuz değerlendirmeler bile olabilir. Tehditlere yönelmesine ek olarak birey, aynı zamanda belli bir durum için izleyicinin kişi performansı ile ilgili izleyicinin algısını tahmin etmek için kendi performansına dışarıdan nasıl bakılacağına dair algısı ile izleyicide bu durum için var olduğunu kabul

ettiği standartları karşılaştırır. Bu ikisi arasındaki zıtlık, bir başka deyişle kişinin kendi performansının kötü ve karşıdakinin beklentisinin ise çok daha yüksek olduğu doğrultusundaki düşüncesi, olumsuz değerlendirilme olasılıklarının farkına varmasını sağlar ve bu durumun sosyal sonuçlarını belirler. Olumsuz değerlendirilme öngörüsü, fizyolojik, bilişsel ve davranışsal bileşenleriyle anksiyeteye sebep olur. Sonrasında da anksiyete, kişinin dış görünümü ve davranımının izleyici tarafından nasıl görüleceğine ilişkin bilişsel temsili etkileyerek döngünün yeniden başlamasına sebep olur (Rapee ve Heimberg 1997).

2.2.4. Leary ve Kowalski' nin Kendini Sunma Modeli

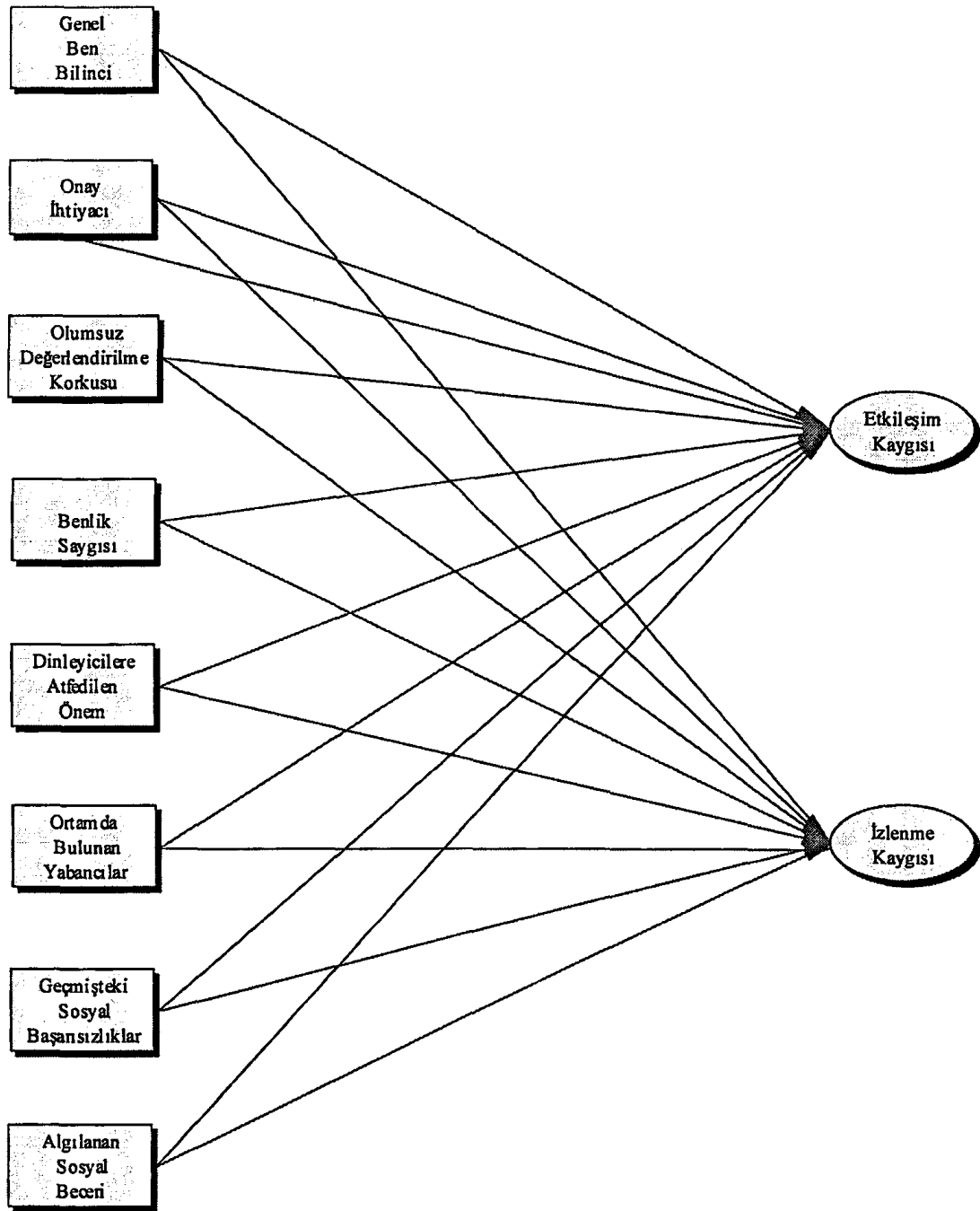
Kendini sunma modeline göre sosyal kaygıya neden olan faktörlerin başında, insanlar üzerinde olumlu bir etki bırakamama endişesi yatmaktadır. Bu modelde sosyal kaygıya sosyal beceri de dâhil edilmektedir. Sosyal beceri birey için burada önem kazanmaktadır. Çünkü kendisine yönelik yapılacak müdahale de buna göre yapılacaktır. Kişinin izlenim bırakma konusunda aşırı istekli olup olmadığı veya bu konuda beceriye sahip olup olmadığı tespit edilecek ve buna göre bir müdahale programına gidilecektir (Leary ve Kowalski, 1995; Koçak, 2001).

Kendilik Sunumu Teorisi'nin sosyal kaygılı kişilerin kabul görme ve onay ihtiyacı doğrultusundaki saptamaları Erkan (2002)' in bulguları ile de tutarlıdır. Erkan (2002)' a göre, başkaları tarafından kabul edilme ve onaylanma ihtiyacı yüksek olan bireylerin sürekli kaygı puanları, kabul edilme ihtiyacı düşük olan bireylere göre daha yüksek çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda, sosyal kaygı ölçümleriyle, olumsuz değerlendirilmekten korkma ölçümleri arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkilerin bulunması, sosyal kaygıda olumsuz değerlendirmekten korkmanın, önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Erkan, 2002).

Bireylerin diğer insanlar üzerinde oluşturdukları izlenimler, arkadaşlıklarda, sosyal ilişkilerde ve duygusal ilişkilerde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bireyler başkaları üzerinde izlenim oluşturmaya çalışırken olumsuz yönlerini saklar, olumlu yönlerini de ön plana çıkarırlar. Böylece kendileri hakkındaki izlenimleri kontrol altında tutmuş olurlar. Bunun nedeni de bireyin doğal olarak olumlu özellikleri ile hatırlanmak istemesidir. Ancak bireyin sürekli sadece olumlu özellikleri sunması yalan söyleme

olarak adlandırılabilirken, sadece olumsuz özelliklerini de vurgulaması kişiler arası iletişimde sorun yaşamasına neden olmaktadır. Bazen bireyler kendi olumsuz özelliklerini yansıtır sosyal destek ararlar ancak bu da ilişkilerde utangaçlığa yol açar. Oysa utangaçlık kolay başa çıkılacak bir sorun değildir. Bu nedenle birey saf bir şekilde olumlu özelliklerini sunarlar. Sosyal kaygılı bireyler diğer kuramlarda kaçınma olarak adlandırılan “kendini sunma stratejisi” geliştirirler ve böylece kendinden daha iyi olanlardan uzak dururlar. Bu bireylerde kendileri ile ilgili olumsuz düşüncelerin var olması kendilerine olan güvenlerinin az olmasıyla ilişkilidir(Öztürk, 2004).

Bu modele göre sosyal kaygı yaşayan insanlarda genellikle iki tür kaygı görülmektedir. Bunlardan ilki insanlarla iletişim içerisindeyken zekice ve hemen cevap verememe endişesi olan etkileşim kaygısı, ikincisi ise birilerinin önünde kendilerini göstermekten çekinme endişesi olan izlenim kaygısıdır. Bu doğrultuda sosyal kaygılı bireyler hem etkileşim hem de izlenim kaygısı ölçekleri ile değerlendirilmelidir. Bu kaygılara etki eden faktörler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.



Şekil 2. 2. Kendini Sunma Modeline Göre Etkileşim ve İzlenme Kaygısına Etki Eden Değişkenler (Öztürk,2004)

Sosyal kaygıyı açıklayan bilişsel modellerin ortak inceleme alanları olarak bireylerin zihinlerinde oluşturdukları işlevsel olmayan düşünceler, bilişsel çarpıtmalar ve olumsuz değerlendirme korkusu olarak ifade edilebilir. Bu modellere göre bireylerin zihinlerindeki bu işlevsel olmayan düşünceler, bilişsel çarpıtmalar onları başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme konusunda ısrarlı korkulara, gerçekdışı beklentilere, isteklere ve herkes tarafından kabul görülme ihtiyacına sürüklemektedir. Sosyal kaygılı

bireyler, sosyal ortamlarda kendilerine ve başkalarının kendine yönelik düşüncelerinde bilişsel yanlılık içerisindedirler. Sosyal ortamlarda kendilerini ve diğer kişilerin davranışlarını kendi aleyhinde olacak şekilde olumsuz yorumlamaktadırlar. Sosyal ortamlara ait olumsuz yaşantılarını ve başkalarının olumsuz değerlendirmelerini varsayıp davranışlarını ve yaşantılarını buna bağlı olarak yönlendirmektedirler.

<u>Kendileri İle İlgili Varsayımları</u>	-Kendilerine yönelik olumsuz düşünceleri ve değerlendirmeleri (Sıkıyıcım, aptalım, güçsüzüm, beceriksizim, çirkinim vs.)
<u>Diğerleri İle İlgili Varsayımları</u>	-Başkaları insanların davranışlarına çok dikkat ediyor. -Başkaları insanların duygu ve düşüncelerini anlayabiliyor. -Başkaları bir insanı yetersiz gördüklerinde ya da birisinin yanlısını gördüklerinde onu reddediyorlar ya da ayıplıyorlar.
<u>Sosyal Performans İle İlgili Varsayımları</u>	-Sosyal performansın başarısı ayıplanmama, komik duruma düşmeme ve rezil olmamaya bağlantılıdır. -Sosyal performans mükemmel olmalıdır, hata payı çok az olmalıdır.

Şekil 2. 3. Sosyal Fobik Bireylerin Varsayımları

Kaynak: Starcevic (2005)

2.3.Sosyal Kaygının Bilişsel Özü: Olumsuz Değerlendirme Korkusu

Sosyal kaygıyı, diğer kaygılardan farklı yapan özellik, hayali veya gerçek ortamlarda, kişiler arası değerlendirmenin olması ya da olma olasılığının bulunmasıdır. Bu nedenle sosyal kaygı “değerlendirilme kaygısı” olarak da adlandırılabilir. Sosyal fobisi bulunan bireyler diğer insanlar tarafından olumsuz değerlendirileceği ve reddedileceği korkusunu abartılı olarak yaşamaktadır (Beck ve Emery, 2006). Weeks ve arkadaşlarına (2008) göre ise, sosyal kaygının temel algısını değerlendirilme korkusu oluşturmaktadır.

Sosyal anksiyete bozukluğunun özünü olumsuz değerlendirilme korkusu oluşturulmaktadır. Yani sosyal fobisi olan birey başka insanlar tarafından incelendiği durumlarda, sosyal ortamlarda ya da performans sergilemesi gereken durumlarda rezil olacağı, utanacağı ve bu durumların diğerleri tarafından fark edileceği korkusunu yaşamaktadır. Sosyal fobi hastaları hata yapma, gülünç duruma düşme ya da kendilerine yakışmayacaklarını düşündükleri davranışları yapmaktan korkarlar. İnsanlarla

ilişkilerinde arka plana itilmiş olmaktan, dostça olmayan bir şekilde kendilerine davranılmasından, aptalca görünmekten, kontrolü kaybetmekten, panik yaşamaktan, ne söyleyeceğini bilememekten ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkabilecek durumların fark edileceğinden korku ve kaygı duymaktadır(Doğan,2009).

Erdoğan ve Uçukoğlu, (2011) olumsuz değerlendirilme korkusunu, başkalarının değerlendirmelerini göz önüne alma, onların olumsuz değerlendirmelerinin verdiği sıkıntı ve değerlendirilme ortamlarından kaçınma ve başkalarının kendisini olumsuz değerlendireceği beklentisi olarak tanımlamaktadırlar.

Monfries ve Kafer (1994) olumsuz değerlendirilme korkusunu “bireyin seviyesinin düşük olduğunun ortaya çıkmasının ve değerlendirme sonucunun bireyi negatif etkileyebileceğinin farkındalığı” olarak tanımlanabileceğini öne sürerler(akt. Özgüngör,2006).Sosyal kaygının olumsuz etkileşimlerin seçici bir biçimde hatırlanması, sosyal becerilerin küçümsenmesi, olumlu değerlendirmelerin dışsal faktörlere yüklenmesi, başarısızlık durumlarının içsel faktörlere yüklenmesi, olumsuz benlik değerlendirmeleri ve diğerlerinin olumsuz tepkileri gibi bilişsel çarpıtmalar ve yetersizliklerle ilişkili olduğunun tutarlı bir şekilde ortaya konulduğunu ifade etmişlerdir.(akt. Çam,Sevimli,Yerlikaya,2010).

Sosyal kaygıdaki sorun, sosyal bir becerinin eksikliğinden çok sosyal bir varlık olarak kendini işlemeye ilgilidir. Beck’in değerlendirilme anksiyetesi adını verdiği durumlara ilişkin ortaya attığı ilk modele göre (Beck vd. 1985), sosyal kaygı diğer insanlardan gelen sosyal kabul ve onayla ilgili tepkilere karşı aşırı duyarlılık, başarısız performans korkusu ve buna bağlı otomatik aşırı uyarılma hali olarak açıklanmıştır. Sosyal kaygılı birey için sosyal ortamlardaki performansların çoğu (yemek yemek, konuşmak, yazı yazmak vb.) kişinin olgunluğunu ve yeterliliğinin sınındığı bir sınav gibidir. Sosyal kaygıda kendini gerçekleştiren bir kehanet gibi sosyal durumla ilgili duyulan korku, bireyin istemediği sonuçlara yol açar. Kötü sonucun öngörülmesi korkuyu, bu da kötü sonuçları doğurur ve bir kısır döngü oluşur. Diğer kişi veya kişilerce olumsuz değerlendirilmek sosyal kaygıda merkezi korkudur. (Türkçapar, 2008).

Beck’in (2005) bilişsel kuramına göre kişinin kendisini, çevresini ve geleceğini algılamasıyla, kendisini nasıl duyumsadığı ve kendisine nasıl davrandığı arasında bir etkileşim bulunmaktadır. İnsanın verdiği duygusal tepkiler karşılaştığı olayları algılama,

tanıma ve yorumlama biçimine bağlıdır. Bu kuramda dört temel öge bulunmaktadır. Bu ögeler bilişsel uçlu (kişinin kendisini, çevresini, geleceğini aşırı bir biçimde olumsuz görmesi ve değerlendirmesi), olumsuz düşüncelerin otomatik olarak ortaya çıkması, bilgi işleme ve algıda sistematik hataların olması ve temel işlevsel olmayan varsayımların ortaya çıkmasıdır. Beck bilişsel kuramındaki sistematik hataları seçici algılama, abartma (aşırı büyütme), küçümseme (aşırı küçültme), aşırı genelleme, bireyselleştirme, ya hep ya hiç tarzı düşünme ve keyfi çıkarsama şeklinde tanımlamıştır. Beck'e göre psikopatolojik durumlar temel duygusal tepkileri doğuran algıların abartılmış ve süreklileşmiş türleridir. Her ruhsal bozukluğun özgül bilişsel bir çizgisi bulunmaktadır. Asıl patoloji kişinin kendini hayatını ve geleceğini yanlış algılaması, önyargılı olarak olumsuz değerlendirmesidir.

Sosyal fobinin temelinde başkaları üzerinde olumlu bir izlenim yaratma isteğine karşın bunun sağlanabileceği konusunda belirgin bir güvensizlik vardır. Korkulan sosyal durum ile karşı karşıya gelince doğuştan davranış yatkınlıkları yanı sıra daha önceki yaşantı ve deneyimlere ait olumsuz düşüncelerin etkileşimi sonucu sosyal fobiklerde mevcut durumla ilgili tehlike algısı oluşturarak bir dizi kabullenme oluşur. Sosyal fobikler bu tür ortamlara girdiklerinde, (1) beceriksiz ve kabul görmeyecek biçimde davranacakları tehlikesi ile karşı karşıya olduklarına, (2) bu davranışlarının reddedilme, değer ve sosyal statü kaybına neden olacak bir felaketle sonuçlanacağına inanmaktadırlar. Olumsuz değerlendirileceklerine ilişkin düşünce ve inançlarına kanıt bulmak için dikkatlerini seçici olarak olumsuz durumlara yoğunlaştırmalarında anksiyete durumunu arttırmaktadır(Dilbaz,1997).

Özgüven ve Sungur (1998)'a göre, sosyal fobik bireyler başkaları tarafından olumsuz değerlendirilecekleri biçiminde bir tehlike algıladıklarında ilgi ve dikkatlerini kendilerine yöneltmekte, kendi kendilerini izlemeye koyulmaktadırlar. Sosyal fobik bireylerin çevrelerinde olup biteni fark etmeyerek kendi düşüncelerine odaklanmaları, bu düşüncelerini kontrol edememelerine ve körü körüne düşüncelere takılıp kalmalarına neden olmaktadır. Bu ve benzeri düşüncelerin doğal sonucu olarak da sosyal fobi hastası birey bu tür olumsuz değerlendirmelere ya da reddedilmeye maruz kalmamak için sosyal ortamlardan ve sosyal performans gerektiren durumlardan kaçınma veya güvenlik sağlayıcı davranışlar arama çabasına girmektedir. Göz kontağı kurmama, başkalarının dikkatini çekmeyecek şekilde davranma, telefonuyla ilgilenme, bir şeyler

okuyor gibi davranma ya da yanında kendisini rahat hissettiği bir kişiyle iletişimde bulunup kendisini grupla iletişime kapatma güvenlik sağlayıcı ve kaçınma davranışlarına örnek olarak verilebilir (Çetin, Doğan ve Sapmaz,2010).

Bireyin, kendisini olumsuz değerlendirdiği ve kaçınma davranışlarının en sık görüldüğü dönem ergenlik dönemidir. Bu dönem kendine yönelik bilişsel sorgulamaların yapıldığı, çevresindeki kişilerin düşüncelerinin önemsendiği ve bunlara bağlı olarak davranışlar sergilendiği kaygılı bir dönemdir. Ergenlerin yerine getirilmesi gereken gelişim görevleri düşünüldüğünde ergenlik dönemi, olumsuz değerlendirilme korkusunun ve buna bağlı olarak sosyal kaygının oluşumunda en yüksek risk bulunduran bir süreci ifade etmektedir.

2.4.Sosyal Kaygı, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Ergenlik Dönemi

Ergenlik dönemine ait ilk bilimsel çalışmaları gerçekleştiren G. Stanley Hall ergenlik dönemini “fırtına ve stres” dönemi olarak belirtmiş ve ergenlik (adolescence) insan gelişiminde ergenlik (puberty) ve yetişkinlik arasında oluşan 10’lu yaşlardan başlayıp 20 li yaşlara uzanan fiziksel, sosyal, kültürel ve zihinsel bir geçiş dönemi olarak tanımlanmıştır(Matsumoto,2009). Ergenin yaşadığı gelişimsel buhranlardan, geçirdiği fırtına ve stres dönemlerinden sonra, topluma bir birey olarak katılmasını ikinci doğum olarak nitelendiren Adams (1995) bu dönemde ergenin gelişimsel ihtiyaçlarının yeterli bir şekilde karşılanmasının önemini vurgulamaktadır.

Literatüre bakıldığında, sosyal kaygının başlangıç yaşının ergenliğin başı, 13- 14 yaş civarı olduğu ortak görüş olarak belirtilmekte ve ergenliğin ortaları boyunca sosyal kaygı ve sosyal kaygı bozukluğunun doruk noktasına ulaştığı kabul edilmektedir (Johnson, Inderbitzen-Nolan ve Anderson, 2006; Kowalski ve Leary ,1995).

Erikson ergenlik döneminde yaşanan karmaşaların daha çok psikolojik ve sosyal içerikli olduğunu düşünmektedir. Bu dönemde kişi kim olduğunu – kim olmadığını keşfetmeye çalışmakta, hem bedensel hem de bilişsel açıdan önemli gelişimsel ilerlemeler kaydetmektedir(Haburcu ve Sargın,2011).Ergenlik döneminde ergen benmerkezciliği denilen herkesin ona dikkat ettiği gibi bir düşünce biçimi görülür. Bu düşünce biçimi yüzünden ergen herkesin ona baktığı, onu izlediğini düşünür ve kendini sürekli sahnede

hisseder. Bu benmerkezcilik, çocuğun başkasının perspektifinden bakmaya ve ‘ya onlar ne der?’ diye düşünmeye başladığının göstergesidir.(Bacanlı,2007).

Ahioğlu (2011)’na göre ergen, bu dönemde diğerlerinin de kendilerine ait düşünceleri, deneyimleri, bakış açıları olduğunun bilincinde olarak iki tür inanç geliştirmektedir. Bunlardan ilki hayali seyirci olarak adlandırılmaktadır. Bu kavram ergenin, çevresindeki tüm insanların dikkatinin kendi üzerinde olduğuna ilişkin inancını tanımlamak için kullanılmaktadır. Aslında hayali seyirci, gerçekliğe ilişkin öznel ve nesnel bakışları ayırt edememekten kaynaklanmaktadır. Ergenlik dönemine has bir diğer inanç türü kişisel efsanedir. Bu kavram, ergenin sadece kendisinin bu evrede olduğunu hissetmesi nedeniyle kendi düşünce ve duygularını özel ve biricik olarak görmesi biçiminde belirtilmektedir. Bu da kişisel efsanenin, gerçekliğe ilişkin evrensel ve öznel bakışları ayırt edememesinden kaynaklanmaktadır. Sonuç olarak hayali seyirci, ergenin kendisinin herkesin düşüncelerinin merkezi olduğuna inanmasına, kişisel efsane ise ergenin kendi düşünce ve eylemlerinin biricik olduğuna inanmasına yol açmaktadır.

Ergenler, başka insanlar üzerindeki etkilerine, kendileri hakkında ne düşünüldüğüne, sevilip sevilmemek ya da kabul edilip edilmemek gibi konulara çok önem verirler. Bazı ergenler için bir grup tarafından göz ardı edilmek, sınıf önünde küçük düşürülmek gibi yaşantılar korku verici yaşantılardır. Ergenin en önemli amacı grup üyeleri tarafından ya da kendi grubuna çekici gelen bir başka grup tarafından kabul edilmektir. Bu yüzden ergenler başkalarının olumsuz tepkilerine ve eleştirilerine duyarlıdır. Ergenler, kabul edilip onaylanmak ve takdir görmek istediklerinden başka insanların kendileriyle ilgili olarak ne düşündükleriyle yakından ilgilenirler. Ergenlerin kendilerine verdikleri değer, aynı zamanda bir ölçüde de olsa başkalarının görüşlerinin bir yansımasıdır(İnanç, Bilgin ve Atıcı,2005).

Ergenlik döneminde yaşanan bu düşünce ve davranış kalıpları ergenlerin zihinlerini, meşgul etmekte ve onların yaşam alanlarını daraltmaktadır. Çünkü çevresindeki tüm gözlerin kendi davranışları, kişisel özellikleri, düşünceleri ve konuşmalarına odaklandığını düşünmektedirler. Bu düşüncenin altında yatan en önemli etken, başkaları tarafından nasıl değerlendirildikleri endişesidir. Ailesi, öğretmenleri, arkadaşları ve çevresinde sosyal etkileşime girdiği diğer bireyler tarafından nasıl algılandığını fazlaca

önemseyen ergende, sosyal kaygı yaşanmasına neden olmaktadır. Sosyal kaygı, ergende bazı özelliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Sosyal kaygı sırasında yaşanan davranışsal, fiziksel ve bilişsel özellikleri Albano ve arkadaşları (1995) aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

DAVRANISSAL	FİZİKSEL	BİLİŞSEL
ÖZELLİKLER	ÖZELLİKLER	ÖZELLİKLER
Ağlama	Kalp çarpıntısı	Kaçma düşüncesi
Mızızılanma	Mide Bulantısı	Olumsuz değerlendirilme düşüncesi
Aileye bağlılık	Terleme	Başarısızlık düşüncesi
Kekemelik	Titreme	Utanç duygusu düşüncesi
Huzursuzluk	Soluksuz Kalma	Yetersizlik düşüncesi
Zayıf göz kontağı	Hissizleşme	Özeleştiri
Mırıldanma	Baş ağrısı	
Sesin titremesi	Yüksek Nabız	
Tırnak yeme	Kas gerginliği	
Kaçınma	Mide krampları	

Şekil 2. 4. Sosyal Kaygı Bozukluğu Tanısı Almış Ergenlerin Davranışsal, Fiziksel ve Bilişsel Özellikleri

Kearney, (2005)'e göre sosyal kaygısı yüksek veya sosyal kaygı bozukluğu tanısı almış gençler karşı cinsle arkadaşlık kurma ve iş görüşmesine katılma durumlarında sıklıkla korku yaşamaktadırlar. Sosyal kaygısı yüksek gençler aile toplantılarına katılma, kapıya veya telefona bakma, restauranttaki bir aile yemeğinde kendi siparişini verme konusunda isteksizlerdir. Çünkü bu gençler pek çok sosyal durumda diğer insanların dikkatini çekmekten ve başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceklerinden korkarlar.

Sosyal kaygının, hangi cinsiyette daha fazla görüldüğüne ilişkin araştırma bulgularının birbirleri ile tutarlı olmadığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda, erkeklerin sosyal kaygı düzeyleri farklı olurken, bazı çalışmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Leary ve Kowalski,1995; WPA, 1995,Köydemir ve Demir, 2007,Çam, Sevimli ve Yerlikaya 2010).Çocuklar ve ergenlerin ilk dönemlerinde, kızların erkeklerden daha yüksek seviyede sosyal kaygı taşıdıkları, özellikle olumsuz

değerlendirilmekten korkma boyutunun daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Ergenlik dönemindeki kızlar, kendilerinin görünüşü ve davranışları hakkında başkalarının yapmış olduğu değerlendirmelere erkeklerden daha fazla önem vermektedir (La Greca, Lopez,1997,Aydın ve Sütçü 2007). Buna karşın, Erkan, Gürçay ve Çam'ın (2002) yapmış oldukları çalışmada cinsiyetin olumsuz değerlendirilmekten korkma üzerinde etkili olmadığını bulunmuştur.

Sosyal kaygının veya olumsuz değerlendirme korkusunun başlangıç yaşı, yaygınlığı ve etkiledikleri alanlar göz önünde bulundurulduğunda ergenlik döneminde yaşanan bu kaygı ve korkuların ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu kritik dönemde ergeni anlamak ve ona yardımcı olmak gerçek olmayan düşünce ve tutumlarından onu alıkoymayı sağlayacaktır.

2.5.Öğrenme Kavramı

Öğrenme kavramının, uzmanlar tarafından kabul edilen bir tanımı bulunmamaktadır. Öğrenmenin tanımı, bakış açılarına ve ilgili kuramlara göre değişmektedir. Çeşitli filozof ve eğitim psikologları öğrenmeyi şöyle tanımlamışlardır:

Sadece büyüme sürecine atfedilemeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişimdir(Gagne,1985).

Öğrenme, vücutta hastalık, yorgunluk ya da ilaç etkisiyle meydana gelen geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli bir değişimdir(Hergenhahn,1988).

Tümü ya da bir bölümü ile yaşantı sonucu olan tepki ya da davranış değişmesi olayı, ya da bu tür değişmelerin yol açtığı süreçtir (Öncül,2000).

Öğrenme, kişinin edindiği bilgiler aracılığı ile yeni bakış açıları ve davranışlar geliştirmesi ve içinde yaşadığı dünyayı daha iyi kavrayabilme çabasıdır (Göçmen,2003).

Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı / sürekli değişikliklerdir(Bacanlı,2007).

Öğrenme, tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı bir değişiklik olarak tanımlanabilir (Morgan, 2010).

Öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir (Senemoğlu,2013).

Senemoğlu'na (2013) göre, öğrenmenin çeşitli tanımlarının ortak noktalarından kaynaklanan bir takım özellikleri vardır. Bunlar;

1. Davranışta gözlenebilir bir değişme olması.
2. Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması.
3. Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması.
4. Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi.
5. Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmamasıdır.

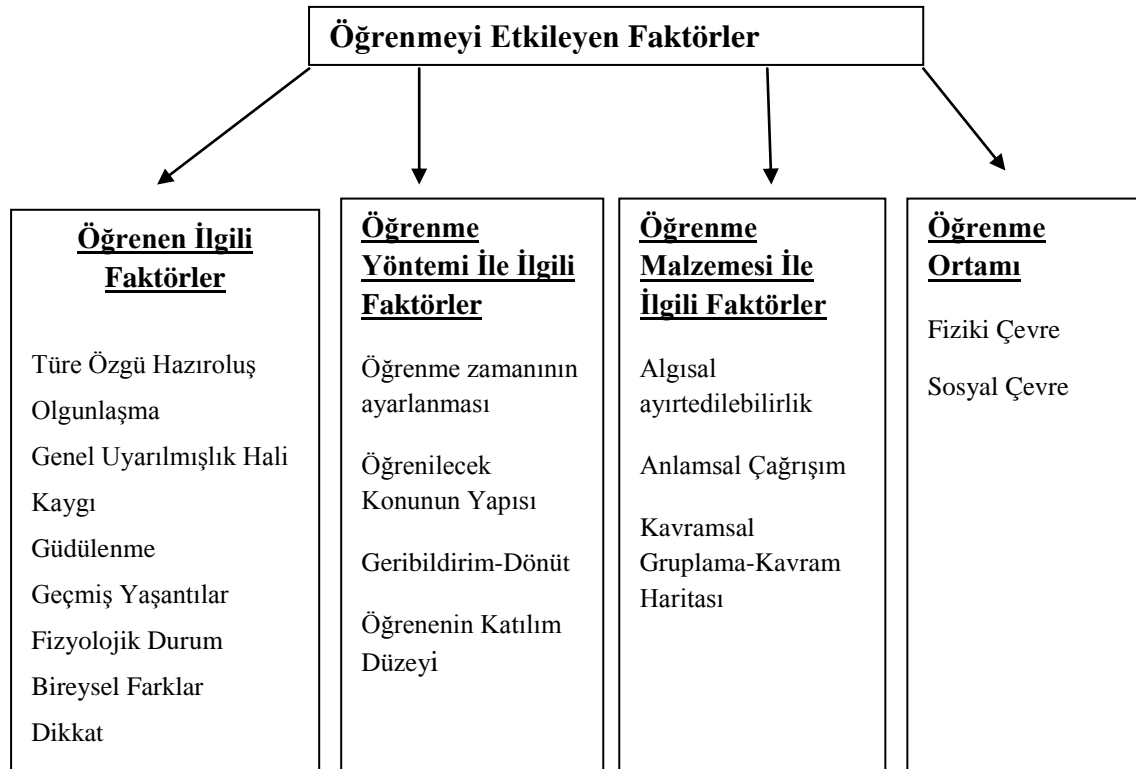
Öğrenmenin temel ilkelerini ise Göçmen (2003) şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenme, pasif bir dinleme süreci değil, bir gönüllülük sürecidir. Bilgiyi algılamak, kavramak ve uygulamaya geçirirken, istekli olmak olmazsa olmaz bir koşuldur.
- Öğrenme, gelişme ve değişim sürecidir; kişinin bildiği temel kavramlarda bir değişimi içermelidir.
- Öğrenme öznedir; öğrenen kişiye odaklıdır; aynı eğitimden geçen herkes farklı sonuçlar çıkarır, öğrendikleri ile farklı noktalara ulaşır.
- Öğrenme, duygusal ve düşünsel süreçlerle yakından ilgilidir. Kişinin kendisine, çevresine ya da öğrenme konusuna yönelik duygu ve düşünceleri öğrenme düzeyini etkiler.
- Öğrenme sürekli; öğrenme belirli bir sürede başlayıp belirli bir sürede bitmez; kişinin çevreye yönelik algılaması ve düşünce süreci devam ettiği sürece öğrenme de devam eder.

Öğrenmenin tanımları, özellikleri ve ilkeleri incelendiğinde öğrenmeye etki eden etmenlerin varlığı söz konusu olmaktadır.

2.6.Öğrenmeyi Etkileyen Öğrenen İle İlgili Faktörler

Öğrenme, birçok etkeni içerisinde barındıran bir süreçtir. Bu süreci engelleyen, yavaşlatan veya hızlandıran faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler genel olarak öğrenenin kendisinden, uygulanan öğretim yönteminden, öğrenme malzemesinden ve öğrenme ortamından kaynaklanabilir.



Şekil 2. 5. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Kaynak: Oral; Koçak, Barut ve Diğerleri,2014.

Yukarıdaki faktörler içerisinde bu sürece aktif olarak katılan ve süreci yönlendiren öğrenen faktörü bilişsel ve duyuşsal alanlar açısından ön plana çıkan bir faktör olmaktadır. Öğrenen ile ilgili faktörlere kısaca değinilecektir. Fakat bu faktörlerden güdülenme ve kaygı faktörleri öğrenmenin duyuşsal alanı başlığı altında daha ayrıntılı incelenecektir.

Türe Özgü Hazır Oluş: Öğrenen ile ilgili faktörlerin başında türe özgü hazır oluş gelir. Türe özgü hazır oluş, organizmanın bazı davranışları öğrenebilmesi o davranış ile ilgili genetik donanıma ve yapıya sahip olması durumudur(Özbay,2004).Öğrenen, ilgili davranışı gösterebilecek bir türden olmalıdır. Organizma eğer o davranışı göstermek

için gerekli biyolojik donanıma sahip değilse, öğretmeye çalışmakta boşuna bir uğraş olur. Örneğin, yunus balıklarına öğrettiğimiz akrobasi hareketlerini asla bir köpek balığına ya da başka bir balığa öğretemeyiz. Çünkü diğer balıkların genetik alt yapısı bu hareketleri yapmaya uygun değildir(Oral; Koçak, Barut ve Diğerleri,2014).

Olgunlaşma: Organizma türe özgü hazır oluş durumunda olabilir ama eğer gerekli olgunluğa ulaşmamış ise, yine öğrenme gerçekleşmeyecektir. Davranışların öğrenilmesi için, organizmanın belli bir olgunluğa, gelişmişlik düzeyine ulaşmış olması gerekir. Yaş ve zekâ olgunlaşmada etkin iki durumdur. İyi bir öğrenmenin olabilmesi için organizmanın o davranışı öğrenebilmek için yeterli yaşa sahip olması gerekir. Örneğin, insanın yürümeyi öğrenebilmesi için 9 ay civarında bir yaşa gelmiş olması, konuşmayı öğrenebilmesi için 2 yaş civarında olması vb. gerekir. Bazı kişiler yaş olarak olgunlaşmış olsalar bile, öğrenemeyebilirler, çünkü zihinsel açıdan yeterli olgunluğa ulaşamamış olabilirler. Zihinsel açıdan olgunluk genel olarak zekâ kavramı ile ele alınır. Zekânın, herkes tarafından kabul edilmiş bir tanımı olmamakla birlikte, yeni durumlara uyum yapabilme gücü şeklinde tanımlanabilir(Bacanlı,2007).

Genel Uyarılmışlık Hali: İnsanoğlu yaşamını idame ettirebilmek için yiyecek, su, sıcaklık gibi şeylere olan ihtiyacını gidermek için güdülenir. Vücudun dengesini sağlamak için harekete geçmesini sağlayan bu biyolojik güdüler, en ilkel güdülerdir. Vücudun yeterince şeker, suya, tuza, sıcaklığa ihtiyacı vardır. Bu kritik düzeyler, homeostatik (dengeleyici) mekanizmalar ile dengelenir. Bu mekanizmalar vücudun dengesizliğini hissederek, gereken denge durumuna yeniden ulaşmak için hareketleri uyarır (Deniz,2012). Kişi tamamen uyanık değilse ve bütün enerjisini yaptığı iş üzerinde yoğunlaştırmamışsa, iyi bir öğrenme gerçekleştirilmesi beklenemez. Bu durumun tersi olarak çok aşırı uyarılmışlık düzeyi de öğrenmeyi engeller. Böyle bir durumda olan kişi o kadar çok uyarılmıştır ki enerjisini öğrenme üzerinde yoğunlaştırmakta zorluk yaşar(Yeşilyaprak; Aydın, Can ve diğerleri 2014).

Geçmiş Yaşantılar: Yeni bilgi ve becerilerin öğrenilmesi, önemli ölçüde, bunlara dayanak sağlayacak bazı ön yaşantıları gerektirir. Yani, eski öğrenmeler yeni öğrenmelerin temelini oluşturur. Bu açıdan bakıldığında, okul öncesi yıllarda yeterli yaşantıya sahip olmamış bir çocuğun, ilköğretimde başarısız olması gayet normal bir sonuç olarak görülebilir (Selçuk 2005). Öğrenmenin meydana gelmesinde ön

yaşantıların katkı getirici ya da engelleyici rolü vardır. Önceden kazanılan yaşantılar yeni öğrenilecek davranışı destekliyor ise öğrenme kolaylaşır. Buna olumlu aktarma denir. Örneğin; ilköğretime başlamadan önce anaokuluna giden öğrenciler bilişsel ve sosyal davranışları öğrenmede önceki yaşantılarının etkisiyle daha başarılı olabilirler. Bu durumun tam tersi olarak bazen ön öğrenmeler yeni öğrenilecek davranışı engelleyebilir. Bu durumda öğrenme zorlaşır. Buna olumsuz aktarma denir. Örneğin; bilgisayarda F klavye ile yazı yazmayı öğrenen bir kişinin Q klavye kullanarak aynı hızda yazamaması gibi (Ulusoy; Güngör, Akyol ve Diğerleri 2007).

Fizyolojik durum: Öğrenmenin gerçekleşmesi belki de ilk başta bireyin sağlıklı bir biyolojik - fizyolojik yapıya sahip olup olmadığına bağlıdır. Özellikle sinir sistemi ve duyu organlarındaki bozukluklar öğrenmeyi güçleştirdiği gibi, bazen tamamen olanaksız hale de getirebilir. Bunların dışında devamlı olan hastalıklar (kalp hastalıkları, astım, şeker gibi), bilişsel - düşünsel süreci etkileyebilen bazı geçici ve kalıcı rahatsızlıklar (sara, menenjit gibi) ve doğuştan getirilen bazı yapısal bozukluklar (kasıntılı beyin felci gibi) öğrenmeyi olumsuz olarak etkilerler. Öğretmenlerin sınıf ortamında öncelikle bunlara dikkat etmesi, bu tür rahatsızlığı olan öğrenciler için önlemler alması gerekir(Kaya; Arıdağ, Uzbaş ve diğerleri,2010).

Bireysel Farklar: Bireysel farklar genel olarak genel ve özel yetenek olarak ifade edilmektedir. Genel yetenek; diğer koşullar açısında denk olan bireyler içerisinde zekâ düzeyi yüksek olan bireyler daha iyi öğrenirler. Özel yetenek; müzik, resim eğitimi gibi alanlarda özel yetenek becerisi iyi olan bireyler bu alanların gerektirdiği becerileri daha kolay öğrenirler. Müzik kulağı olan bir birey, olmayana göre piyano çalmasını daha kolay öğrenirler (Oral; Koçak, Barut ve Diğerleri,2014).

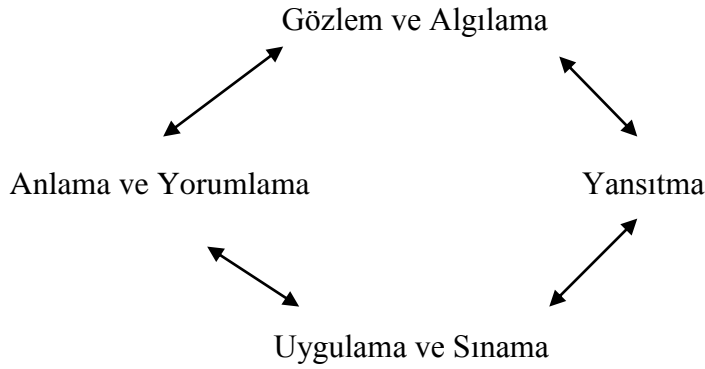
Dikkat: Dikkat etme süreciyle öğrenme başlar. Çevremizde çok uyarıcı olmasına ve hatta duyuşsal kayıttın kapasitesinin bunların hepsini alabilecek büyüklükte olmasına rağmen sadece dikkat ettiğimiz, bizim için önemli olan bilgiyi öğreniriz. Duyu organlarımız günlük yaşamımızda her an, çeşitli görüntü, ses, hareket, koku, ısı vb. uyarıcıyla sürekli karşı karşıya kalmaktadır. Eğer bu uyarıcıların tümünü algılamış olsaydık, yaşamak mümkün olmazdı. Bu nedenle, bizim için önemli olan belli uyarıcılara dikkat edip diğerlerini göz ardı ederek eleriz. Sadece dikkat ettiğimiz uyarıcıları işlemeye başlarız.

(Senemoğlu,2013) Bütün diğer bilişsel işlemler öğrenen bireyin uygun uyarıcıya dikkat ettiği ve diğerlerini göz ardı ettiği oranda yürütülür. Ancak dikkat edilen şey algılanır, hatırda tutulur ve bilişsel olarak işlenir. Dikkat, ilgi gösterme becerimizin farkındalık düzeyine geldiği bilişsel bir süreçtir(Deniz,2012).

2.7.Öğrenme Süreci

Organizmanın yaşamını idame ettirmesi, büyük oranda çevresindeki değişmelere başarılı olarak uyum sağlama yeteneğine bağlıdır. Organizma, çevreye uyum sağlamada etkin olmak ve çok değişken çevrelerde ihtiyaçlarını gidermek durumundadır. Öğrenme süreci organizmaya bu esnekliği sağlayabilir. Öğrenme sürecinin bilinmesi, sadece normal ve uyumlu davranışların oluşturulmasını değil, aynı zamanda normal dışı ve uyumsuz davranışların da anlaşılmasını sağlayacaktır (Senemoğlu,2013).

Yıldırım (2002) göre, öğrenmenin en ileri düzeyi olan icat ve buluşlar ile deneyimlerimizden ders almaya kadar, her türlü öğrenme süreci dört adımda gerçekleşir. Bunlar; Gözlem ve Algılama, Anlama ve Yorumlama, Uygulama ve Sınama ve Yansıtmadır. Öncelikle konuyla ilgili gözlem ve bulguları değerlendirir. Konuyu inceler ve sonuçlar çıkarırız. Sonra sonuçları uygular, test eder ve yeni gözlemlerimize yansıtırız. Bu döngü aynı veya farklı konularda sürekli tekrarlanır. Dolayısıyla, öğrenme çizgisel değil, dairesel bir süreçtir. Bu süreci oluşturan her adım kendine özgü birtakım özellik ve güçlükler içerir.



Şekil 2.6. Öğrenme Sürecinin Adımları (Yıldırım,2002)

1.Gözlem ve Algılama: Kitaplardan, öğretmenlerden veya çevremizdeki diğer kişi ve olaylardan birtakım bilgiler ediniriz. Bu bilgiler çok basit uyarılar olabileceği gibi, karmaşık bir denklem, tarif veya kural da olabilir. Gözlem ve algılama aşaması düşünsel özelliklerimize, konuya, çevresel koşullara ve eğer varsa öğreticiye bağlı olarak şekillenir. Neden öğrendiğimizi biliyorsak gözlem ve algılama etkinliğimiz artar. Çünkü bize gelen uyarıların içinden aradıklarımızı seçer ve amacımıza uygun bir biçimde algılarız. Öğrenme sürecinin başlangıçta zarar görmemesi için yanlış uyarıları seçmemiz veya algılanırken uyarıları değiştirmemiz gerekir.

2.Anlama ve Yorumlama: Kendi gözlem ve bulgularımızı veya bize aktarılan bilgileri değerlendirir, konuyla ilgili bilgi ve deneyimlerimizle ilişki kurmaya çalışırız. Konunun hangi teori veya kurallara uyduğunu, hangi sınıfa girdiğini belirler, sınırlarını çizer, sonuçlar çıkartır ve yorumlarız. Gözlem ve algılarımızın anlaşılması çeşitli faktörlerden etkilenir. Birikimlerimiz ve düşünsel modelimiz en büyük etkenlerdendir. Konuyla ilgili birtakım bilgi ve deneyimlere sahipsek, büyük olasılıkla aynı doğrultudaki sonuçlara ulaşırız. Bu öğrenme tuzağı belirgin olmasa bile yaşamın her alanında vardır. Mevcut bilgi ve birikimlerdeki zaaflarımız, yeni konuları doğru biçimde öğrenmemizi engeller.

3.Uygulama ve Sınama: Konuyu anladığımıza inanırsak, sonuçları uygulamaya koyar ve sınarız. Bunun için, sınav başkalarının düşüncesine başvurma, deneme yanılma veya mantık süzgecinden geçirme gibi çeşitli yöntemler kullanırız. Çoğu zaman konuyu ne kadar iyi anladığımızı uygulama esnasında öğreniriz. Konuyu yanlış değerlendirdiğimizi fark edersek geriye döner ve yeniden yorumlamaya çalışırız.

Bilgimizi hayata geçirme olanağı bulamamışsak öğrenme süreci durur ve öğrendiklerimizi kolayca unuturuz.

4.Yansıtma: İlk üç aşamada edindiğimiz bilgileri birleştirerek yeni alanlara yansıtırız. Buna örnek olarak deneyimlerimizden ders almayı veya okulda öğrendiğimiz bilgileri çalışma yaşamına adapte etmeyi gösterebiliriz. Bu aşamada karşılaşılabileceğimiz sorunları iki grup halinde toplayabiliriz. Birincisi, bu becerimiz yeterince gelişmemiş olabilir. Örneğin bir üniversite öğrencisi, okulda öğrendiği teorik bilgileri çalışma hayatındaki pratik uygulamalarla bütünleştiremeyebilir. Dolayısıyla, teorinin pratiğe veya genel bilgilerin özel bilgilere dönüştürülmesinde asıl etken uygulama değil, yansıtma becerisidir. Karşılaşılabileceğimiz ikinci sorun ise, bilgilerimizi yeni durumlara yanlış yansıtmamızdır, Öğrenme sürecinin bu aşamasındaki başarımız da düşünce ve birikimlerimize bağlıdır.

2.8.Öğrenme Sürecinde Bilişsel Alan

Öğrenme sürecinin adımları olan özellikle algılama, sınama, yansıtmanın ve bu adımların alt basamakları olan düşünsel öğelerin anlaşılması, akılda tutma, mantık süzgecinden geçirme, geri getirmenin bilişsel süreçlerle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu adımların sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesi için öğrenmeye etki eden bilişsel alan ve bilişsel süreçler hakkında bilgi edinilmesi gerekmektedir. Söz konusu olan öğrenmeye ilişkin bilişsel alanı en iyi ifade eden Bilişsel Öğrenme Kuramlarıdır.

2.8.1.Bilişsel Öğrenme Kuramları

‘Bilişsel’ (cognitive) kelimesi psikologlar tarafından, duyu organlarından gelen girdilerin (input) işlenmesini ifade etmek için kullanılan bir kelimedir. ‘Öğrenme ‘ ise, davranışlarda yaşantı sonucu meydana gelen oldukça devamlı bir değişikliktir. Bu iki kelimenin tanımını bir araya getirince ‘Bilişsel Öğrenme’ nin (conitive learning) tanımını elde ederiz; bir insan ya da hayvanın, geçirdiği yaşantı sonucu, bilgiyi işleme tarzında meydana gelen değişiklik. Diğer bir deyişle bilişsel öğrenme, geçmiş yaşantılar sonucu olayların anlam değiştirmesidir(Morgan,2010).Bilişsel öğrenme, bilgi depolama

ve işlemenin oluşturduğu öğrenme sürecidir. Bu öğrenmenin temelini organizmanın algılanması, hatırlaması ve düşünmesi, bir başka ifadeyle bilişsel süreçler oluşturur. Öğrenme sürecindeki organizma, neyin ne ile ilişkili olduğunu algılar, kavrar ve daha sonra gerektiğinde daha önce algılamış olduğu ilişkileri hatırlar ve ona göre davranışta bulunur(Arı, Üre ve Yılmaz,2005).

Senemoğlu (2013)'na göre bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Bunlar, tanışılan bir insanın adını hatırlamaktan, karmaşık bir problemin çözümüne kadar çok çeşitli durumlarda kullanılan zihinsel süreçlerdir. Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrenenin kafasının içinde olup bitenlerle, yani içsel yapılarla, süreçlerle ilgilenmektedirler. Buna göre, modern bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin kafasının içinde olup biten süreçleri, bu süreçlerin özelliklerini, fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri, yasaları ortaya koymaya çalışmaktadırlar.

Bilişsel öğrenmenin, bilişsel açıdan nasıl meydana geldiğini ve bireyin nasıl öğrendiğini detaylı biçimde açıklayan bilişsel öğrenme yaklaşımları Gestalt ve Bilişsel İşleme kuramıdır.

2.8.1.1.Gestalt Kuramı

Gestalt teorisi Alman psikologlar tarafından insan beyninin nasıl algıladığını açıklamak için ortaya atılmıştır. Gözün gördüğünü beynin farkında olmadan otomatik bir şekilde gruplayarak, basitleştirerek, düzene koyarak algıladığını keşfeden Alman psikologlar Gestalt Kuramı'nı ortaya koymuştur (Golombisky ve Hagen, 2010).

Gestalt kuramcılara göre, bütün, parçaların toplamından daha fazladır ve birey, bütünü parçalarına ayırarak değil, bütünlük içinde algılar. Örneğin, bir senfoni orkestrasını dinlerken, her bir müzisyenin orkestraya katkısını analiz ederek değil, bütün olarak dinleyip anlamaya çalışılır. Ayrıca, orkestradan çıkan müzik, her bir müzisyenin çaldığı notaların bir toplamı değil, ondan daha farklı kalitede müziktir. Bütün, parçalar arası dinamik ve organik ilişkilerden oluşmuş bir biçim, bir şekil ve aynı zamanda da, parçaların toplamından bağımsız bir olgudur (Hill,1990).

Gestalt, Almanca bir kelime olup; biçim, şekil, form gibi anlamları ifade etmektedir. Gestalt kuramı algısal örgütlenme yasaları ile ilgilendirir. Algısal örgütlenme yasalarını şekil –zemin ilişkisi, yakınlık, benzerlik, tamamlama, devamlılık, basitlik yasaları, oluşturur. “Gestalt kuramcılarının göre algısal örgütlenme yasaları, öğrenmeyi açıklamaya yardımcı olmaktadır (Bower ve Hilgard,1981 akt. Senemoğlu,2013). Gestalt kuramcılarının göre algı bir örgütlenme işi olup, çeşitli ilkeler ışığında meydana gelmektedir. Gestalt kuramcılarının algısal örgütlenmeye yardımcı olan yasaların hepsini kapsayan genel bir yasa oluşturmuşlar ve buna prägnanz yasası adını vermişlerdir.(Yeşilyaprak; Aydın; Can ve Diğerleri 2014).Varış (1998)’a göre Koffka’nın anlamlılık ilkeleri olarak bilinen “Prägnanz” ilkeleri algılama ve öğrenme için aynı şekilde uygulanır niteliktedir. Gestalt kuramcılarının, algılama, öğrenme ve belleği incelerken prägnanz ilkelerini yol gösterici ilkeler olarak belirtmişlerdir:

1.Şekil-Zemin İlişkisi

Algılamaların tümünde bir şekil bir de zemin söz konusudur. Şekil, zemine göre daha belirgin, daha önde görünür ve daha iyi hatırlanır. Bazı durumlarda şekil ve zeminin birbiriyle yer değiştirmesi mümkündür. Yani kişi, bir açıdan baktığında şekli zemin olarak algılayarken başka bir açıdan baktığında zemini şekil olarak algılayabilir. Ancak her ikisini de aynı anda şekil olarak algılayamaz. Tersine çevrilebilir şekiller buna en güzel örnektir. Bu tersine çevrilebilirlik, şekil-zemin düzenlemesinin fiziksel uyarının bir parçası olmadığını daha çok algısal sistemimizin bir uygulaması olduğunu gösterir (Aydın; Akbağ; Tuzcuoğlu ve Diğerleri 2005).

2.Yakınlık İlkesi

Yakınlık ilkesi kümeleme ile ilgilidir. Yani birbirine yakın olan nesnelerin gruplaşmasıyla oluşur. Yan yana gelen noktaların veya harflerin çizgi şeklinde gruplaşması yakınlık ilkesine örnektir(Kuş,2013). Organizma bir alandaki öğeleri, nesneleri birbirlerine olan yakınlıklarına göre gruplandırarak algılama eğilimi gösterir. Örneğin... .. noktalar üçlü gruplar şeklinde algılanmaktadır. İşitsel uyarıcıların gruplanarak algılanması ise zaman içinde birbirlerine olan yakınlıklarına göre gerçekleşir. Mesela zaman içinde müzikteki ritim algılaması birbirlerine değişik yakınlıklarda bulunan vuruşlara dayalıdır. Ancak okuyarak, yazarak, konuşarak iletişim kurduğumuzda yakınlık faktörünü devamlı olarak kullanırız. Okuma ve yazmada

sözcükler arasındaki noktalama işaretlerine göre anlamlandırırız. Konuşmayı ise sözcükler ve cümleler arasındaki duraklamalara göre anlamlandırırız. Eğer birbirine zaman ve mekân bakımından yakın olan öğeler birbirine ait, birbiriyle ilişkili ise hatırlanmaktadır. Mesela seker-çay, okyanus-gemi, öğrenci-okul gibi sözcük grupları kolay hatırlanmaktadır(Erdal,2006).

3.Benzerlik İlkesi

Benzerlik, grupların oluşturulması ve birbirinden ayrılması ilkesidir. Gestalt kuramcılarının benzerlik ilkesine göre, birey çevrede olup biten her şeyi gruplayarak algılayıp karmaşadan kurtulmaktadır. Görsel düzenlemelerde boyutlar, yönler, renk ve biçim benzerlikleri vb. kullanılarak algılama kolaylaştırılabilir.(Kuş,2013).Senemoğlu (2013)'na göre şekil, renk, doku, cinsiyet vb. pek çok özellik bakımından birbirine benzer faktörler birlikte gruplanarak algılanma eğilimindedirler. Benzerlik faktörü görsel uyarıcıların algılanmasında olduğu kadar, işitsel uyarıcıların algılanmasında da önemlilik arz eder. Örneğin, kalabalık, gürültülü bir yerde, karşımızdaki konuştuğumuz kişinin ses kalitesinin bir andan diğerine benzerliği nedeniyle sadece onun konuşmalarını algılarız. Oysa gürültüyü bir andan diğerine ses benzerliği olmadığı için gruplandırıp anlamlandıramayız.

4.Tamamlama İlkesi

Tamamlama eğilimi, insanların görsel dünyalarını uyarımdaki boşlukları doldurarak örgütlenmelerine ve böylece de eksik parçalar yerine bütün bir nesne algılamalarına yol açar. Algısal tamamlama boşlukları doldurur. Nesne bütünüyle var olmayabilir, ama biz yine de onu tamamlanmış olarak algılama eğilimi gösteririz (Morgan,2010).

5. Devamlılık (Süreklilik) İlkesi

Aynı yönde giden noktalar, çizgiler, vb. birimler birlikte gruplanarak algılanma eğilimindedir. Birbirinden kopuk bir şekilde bir doğru üzerinde uzanan nesnelere sürekli bir doğru gibi, açık ve kırılmış figürler tamamlanmış ve kapalı bir figür gibi görülür ve o şekilde algılanır (Varış,1998).

6. Basitlik İlkesi

Gestalt kuramcılarına göre basitlik ilkesini gözün ilk önce basit ve düzenli şekilleri algılama eğilimi olarak açıklarlar. Basit olan, bireyin önceki deneyimlerine ve alışkanlıklarına, yani yaşantılarına uygun olarak da görülebilir. Bu özelliği nedeniyle basitlik ilkesi, benzerlik ilkesi ile ilişkilidir. Çünkü mümkün olan en basit ve benzer biçimler en hızlı şekilde örgütlenir. Bu nedenle basitlik görsel bildirişim simgelerinde kullanımında yararlı bir ilkedir (Kuş,2013).

Senemoğlu (2013) Gestalt psikologlarının öğrenmeyle ilgili görüşlerini şu şekilde özetlemiştir:

1. **Tekrar Etme, Pratik Yapma:** Hatırladıklarımız algıladıklarımızın bizde kalan izleridir. Algısal örgütlenme yasası, bellekteki izlerin birbirleriyle tutarlılığını da sağlamaktadır. Yaşantının tekrar edilmesi, öncekinin yeniden düzenlenmesine ve daha tutarlı, daha anlamlı hale getirilmesine yardımcı olur. Öğrenme durumundaki ardışık tekrarlar, öğrencinin yeni ilişkileri görmesini sağlayarak bellekteki izlerin daha tutarlı ve tam bir şekilde yeniden örgütlenmesine yardım eder. Eskiden mevcut olan gereksiz şeyler atılarak, yaşantı doğru bir şekilde yeniden oluşturulur.
2. **Güdülenme (Motivasyon):** Ödüllenmiş davranışların tekrar edildiği, cezalandırılan davranışların ise baskı altına alındığı yani etki yasası, Gestalt psikologları tarafından da kabul görülmekle birlikte, onlara göre ödül, otomatik olarak bilinçsizce davranışı güçlendirmez. Aksine ödül, davranışa ait olarak algılanır. Organizma bir problemle karşılaştığında güdülenme meydana gelir. Ödül ve ceza ise problem çözümünü onaylama ya da onaylamama işlevi görür.
3. **Anlama:** Gestalt psikologlara göre, bütün ve parçaları arasındaki ilişkilerin, araç-amaç ilişkilerinin algılanması çok önemlidir. Problemin, mekanik bir şekilde, eski alışkanlıklarla ya da ezbere dayalı değil, kavrayarak, sezerek, yapısal olarak çözümlenmesi gerekmektedir. Fiziksel deneme-yanılmalar değil, iç görüsel öğrenme yolu kullanılmalıdır.
4. **Transfer:** Bir durumda anlaşılan, keşfedilen ilkeler, bir başka durumda da kullanılabilir. Anlamı kavranan ilke, geniş bir problem alanına uygulanabilir.

5. Unutma: Unutmada iki öge rol oynamaktadır. Birinci öge geriye getirme için kullanılan ipucunun güçlü bir ipucu olmamasından kaynaklanarak bellekteki izle ilişki kurmayı sağlayamamasıdır. Diğeri ise, bellekteki izin yeni örgütlenmeler sırasında giderek büyük ölçüde değişikliğe uğraması sonucu bilgiyi geri getirmenin mümkün olmaması ihtimalidir.

2.8.1.2. Bilgiyi İşleme Kuramı

Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri de Bilgiyi İşleme Kuramıdır. Bu yaklaşıma göre öğrenme, bireyin sahip olduğu bazı yapılar ve bu yapılarla ilgili süreçler sonucu meydana gelir. İnsandaki bu yapı ve süreçler doğrudan gözlenememekle birlikte, bununla ilgili çeşitli varsayımlar geliştirilmiştir(Erden ve Akman,2014).

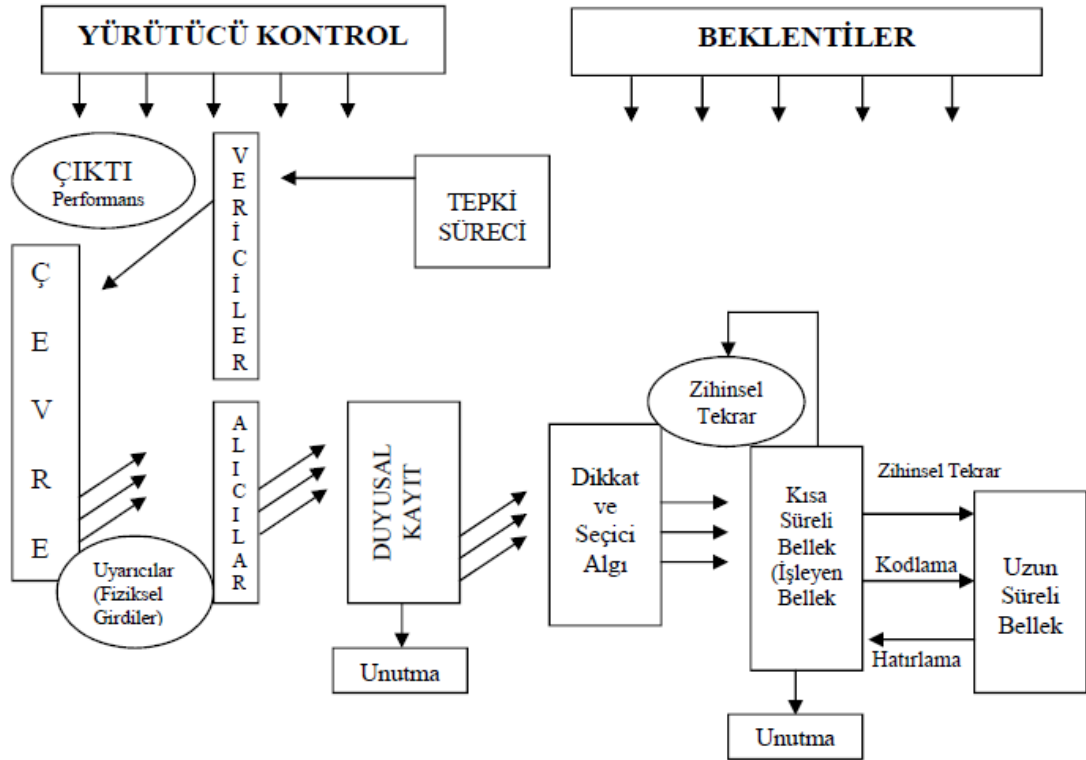
1956 yılında yazdığı bir makaleyle Bilgiyi İşleme Modelini ortaya koyan G. Miller, belleğin kapasitesi ve bilgiyi işleme süreçlerini ortaya koymuştur. G. Miller'ı takiben 1960'lı yıllarda Atkinson ve Shiffrin bellek türlerini ve depolama birimlerini açıklayarak bu kuramı genişletmişlerdir. Atkinson ve Shiffrin (1968) bu kuramı ilk ortaya koyduklarında, insan belleğini, hem duyu yoluyla alınan bilgiyi depolamak hem de istenildiğinde bunları bulup geri getirmek için işleyen bir sistem olarak tanımlamıştır. Bilgiyi işleme Modeli günümüze değin, 1970ve 1980'li yıllarda çeşitli çalışmalar sonucunda daha kapsamlı bir boyuta varmıştır. Miller, Atkinson ve Shiffrin den sonra son dönemlere doğru, bilişsel psikologlar tarafından ortaya atılan görüşler ve yapılan çalışmalar, bellekle ilgili kuramları geliştirmiştir. Yapılan çalışmalarda duyu kayıttaki bilgilerin, uyarıcıların ve yeni bilginin yapısına ve kişinin tercih ettiği stratejiye göre farklı hızlarda değerlendirildiği kaydedilmiştir. Bellek türlerine yönelik çalışmalarda ise, kayıtların içeriğinin depolama şeklini etkilemesinin yanında, aslında her farklı bilginin içeriği ne olursa olsun, bellek sisteminde herhangi bir yerinde çok değişik yollarla kodlanabileceği anlaşılmıştır(Serkan,2005;Kurtuldu,2007).

Bilgi İşleme Modeli yaklaşımı bazı varsayımları temele alıp bu varsayımlara göre araştırmalarını sürdürmüştür. Bu varsayımlar; (Yeşilyaprak; Aydın, Can ve Diğerleri 2004)

- Bazı öğrenme süreçleri sadece insanlara özel olabilir.
- Zihinsel olaylar incelemenin odağıdır.
- İnsan öğrenmesi üzerindeki çalışmalar objektif ve bilimsel olmalıdır.
- Bireyler öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar.
- Öğrenme mutlaka açık davranış değişmelerinde gözlenmesi gerekmeyen zihinsel çağrışım biçimini kapsar.
- Bilgi örgütlenmiş şekilde bulunur.
- Öğrenme, yeni bilginin önceden öğrenilmiş bilgiyle ilişki kurduğu bir süreçtir.

Bilgiyi işleme kuramı, şu dört temel soruyu cevaplamaya çalışmaktadır (Varış; Gürkan; Gözütok ve Diğerleri 1998).

1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?



Şekil 2.7. Bilgi İşleme Modeli

Kaynak: Senemoğlu,2013.

Şekil 2.7. 'de görülen yapılar ve öğrenmeyi sağlayan süreçleri Gagne, Briggs ve Wager (1988) aşağıda maddeler halinde şöyle özetlenmiştir (Senemoğlu 2013);

1. Çevredeki uyarıcıların alıcılar (duyu organları) yoluyla alınması,
2. Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi (duyusal kayıt),
3. Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyusal kayıta gelen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi,
4. Bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarının yapılması (kısa süreli bellek),
5. Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için işleyen bellekte (kısa süreli bellek) anlamlı kodlamanın yapılması,
6. Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması,
7. Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilmesi,
8. Bilginin işleyen bellekten yani kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilmesi,
9. Tepki üreticinin bilgiyi vericilere (kaslara) göndermesi,
10. Öğrenenin çevresinde performansı göstermesi,
11. Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi, düzenlenmesi

Ele aldığı varsayımları ve soruları ile araştırmalarda bulunan Bilgi İşleme Modeli, bireylerin zihinsel öğrenme şemalarını ortaya koyarak ‘Nasıl öğreniriz?’ sorusuna açıklık getirmeye çalışmıştır. Bunu yaparken de bu süreci üçe ayırmıştır: Birincisi, üç tür bellekten oluşan bilgi depoları; ikincisi ise bilginin bir depodan diğerine aktarılmasını sağlayan içsel, bilişsel etkinlikleri kapsayan bilişsel süreçlerdir. Üçüncü süreç ise bu iki süreçle ilgili bilgilerin değerlendirilmesini ve denetimini içeren yürütücü kontrol sistemidir. Öğrenme, bireyin sahip olduğu bu yapılar ve süreçler sonucunda gerçekleşir.

Bilgi Depoları: Bellekler ve Bilişsel Süreçleri

Bu bölümde, Bilgi İşleme Modelinin temelini oluşturan bellekler ve belleklerin bilişsel süreçleri aynı başlık altında değerlendirilmiş olup, belleklerin bilgileri bir yerden başka bir yere aktarılmasını sağlayan bilişsel süreçlerinden kısaca bahsedilmiştir.

Duyusal Kayıt

Duyusal kayıt, bilgi işleme sürecinin ilk aşamasıdır. Çevreden gelen uyarıcılar duyu organları tarafından algılanır. Bu uyarıların, kapasitesi çok geniş olan duyu organları deposuna kaydedilmesi için bireyin dikkatini gelen uyarılara odaklaması zorunlu değildir. Bu kendiliğinden gerçekleşir. Duyu organları devamlı çalıştığı için duyu organları kayda gelen bilgilerin çoğu atılır. Aksi takdirde, bu depo bir sürü gereksiz uyarıyla dolup taşar ve yeni uyarılara yer kalmazdı. Bu yüzden buraya anlık bellek de denir (Yılmaz,2005).

Senemoğlu (2013)'na göre, duyu organları kayıttaki bilgi, orijinal uyarıcıyı temsil eden bir yapıdadır. Yani, uyarıcının tam bir kopyası biçimindedir. Bilgi burada çok kısa bir süre kalabilmektedir. Bilginin duyu organları kayıttaki kalış süresi çok sınırlı olmakla birlikte, duyu organları kayıtın kapasitesi sınırsızdır. Ayrıca her duyu algısı için ayrı bir deposu olduğu düşünülmektedir. Başlangıçta duyu organları kayıta gelen dışsal uyarıcıların etkisi pek farklı değildir. Duyu organları kayıta geldiğinde, beklenti ve dikkat süreçlerinin rehberliğiyle birey kendisi için uygun olan uyarıcıları seçerek kısa süreli belleğe gönderir. **Dikkat ve seçici algı süreçleri** bilginin duyu organları kayıttan kısa süreli belleğe geçişinde süzgeç görevi yaparlar. Dikkat edilen algı alanına uyarıcılar, kısa süreli belleğe aktarılmaktadır.

Kısa Süreli Bellek

Duyu organlarından ve dolayısıyla duyu organları hafızadan gelen bilgiler kısa süreli belleğe aktarılır. Kısa süreli bellek, bir defa kullanılmak üzere bulundurulmuş bilgileri saklar. Anlık zihnimiz kısa süreli hafızamızdır. Bu yüzden buna işleyen hafıza da denir. Bilinç kısa süreli hafızanın en görülebilir ve gösterilebilir kısmını oluşturur. Kısa süreli bellek bilgisayarlardaki RAM 'a benzetilebilir. O anda ulaşabildiğimiz bilgiler kısa süreli hafızadadır. Kısa süreli bellekteki bilgiler kodlanarak uzun süreli belleğe gönderilirler(Bacanlı,2007).

Kısa süreli bellek bu bilgileri;

- Uzun süreli bellekteki bilgilerle karşılaştırarak ve bağlantılandırılarak uzun süreli belleğe gönderilmesini sağlar,
- Kayda gelen uyarıcılara yönelik davranış oluşturur.

- Tekrar yoluyla bilgilerin bir süre daha korunmasını sağlar.
- Uzun süreli bellekteki bilgilerle eşleştirme yaparak problem çözümü sağlar(Göçmen,2003).

Kısa süreli belleğin hem kapasitesi hem de bilgileri tutabilme süresi kısıtlıdır. Bu yüzden üzerinde düşünülmeyen, tekrar edilip örgütlenmeyen, farklı durumlarla ilişkilendirilmeyen bilgiler, yeni bilgilerin edinimi ile kaybolacaktır. Ancak bu bilgilerin kaybolmaması ve uzun süreli belleğe aktarılması iki önemli bilişsel süreçle mümkündür. Bu bilişsel süreçler; **sürekli tekrar** ve **gruplamadır**. Böylece kısa süreli belleğin sınırlılığı artırılıp, bilgilerin uzun süreli bellekte depolanması sağlanacaktır.

Uzun Süreli Bellek

Uzun süreli bellek, sürekli bellek deposu olarak kabul edilir. Kısa süreli bellekte işlenmiş olan bilgi, uzun süreli belleğe gönderilerek depolanır. Bir bilginin öğrenilmiş kabul edilmesi için, mutlaka uzun süreli bellekte depolanmış olması gerekir. Çünkü uzun süreli belleğe girmeyen bilgiler, tepki üretilmiş olsa bile kısa sürede kaybolur(Yeşilyaprak; Aydın; Can ve Diğerleri,2004).

E. Gagne (1985) uzun süreli belleği, çalışan (kısa süreli) belleğin tezgâhında bir görevi tamamlayarak hazır hale getirilen, araç-gereçlerle dolu çok büyük bir rafa benzetmektedir. Raf (uzun süreli bellek) inanılmaz boyutta olduğu için aranılanı hemen bulmak zor olabilir. Tezgâh (çalışan bellek) küçük olmasına karşın hemen her şey oradadır, tezgâh dolduğunda ancak bilgi kaybolur(Ulusoy,2007).

Kurtuldu (2007)'ya göre uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsızdır. Bilgiler uzun süreli depolamaya doğru biçimde aktarıldıktan sonra, burada kalıcı olarak saklanır. Uzun süreli depolamadaki bilgilerin kodlama biçimi, diğer bellek türlerinden daha farklıdır. Buradaki bilgiler anlamsal yapılarına göre kodlanarak saklanırlar. Kalıcı bellek olarak da ifade edilen uzun süreli bellek, anıların depolandığı yerdir. Anılar bireyler tarafından algılananların kayıtları biçiminde olduğu için, alınan kokular, görülen ya da işitilen uyarıcı ya da bilgiler, ipucu yerine geçtikleri için hatırlamayı etkiler. Uzun süreli bellekte bulunan kayıtların hatırlanmasında karşılaşılan güçlükler ise, başka kayıt ya da bilgilerin kalıcı bellekte var olan bu bilgileri engellemesi ya da bastırmasına bağlıdır.

Uzun süreli bellek genelde üçe ayrılır (Gredler, 1992; Subaşı, 1999). Bunlar: anısal bellek (episodic memory), anlamsal bellek (semantic memory) ve işlemsel bellektir (procedural memory). İlkokul sıralarına oturduğunuz ilk gün, hayatınızda en çok utandığınız an, en sevinçli gününüz gibi kişisel yaşantılarla ilgili olaylar anısal bellektedir. Anlamsal bellek, bilgilerin şemalar ve bilgi önerme ağları (propositional networks) biçiminde depolandığı, kavramlar, genellemeler, kurallar gibi genel bilgileri içeren bölümdür. Araba kullanmak, yüzmek, restoranda bir şeyler yemek gibi işlerin yapılması için gerekli işlem basamaklarının sırasıyla saklandığı bölüme de işlemsel bellek denir.

Uzun süreli bellekteki bilgiler diğer elde edilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek adeta arşivlenir. Bu belleğin kapasitesi sınırsızdır yani bilgiler kaybolmaz yada unutulmaz. Sadece bilgilerin geri çağırılması yani hatırlanması zordur. Bu zorluğun giderilmesi ve bilgilerin daha verimli hale gelmesi için elde edilen bilgiler açık ve örtük bir şekilde tekrar edilip **kodlama/anlamlandırma** ve **genişletme/ekleme** işlemlerinden geçirilmelidir. Böylece yeni bilgiler eski bilgilerin üzerine sağlam bir şekilde eklenecek ve bilgilerin hatırdaki kalma süresi artacaktır.

	Duyusal Kayıt	Kısa Süreli Bellek	Uzun Süreli Bellek
Diğer Adı	Yansısal veya ikonik	Birincil veya işler	İkincil
Bilginin Kalış Süresi	1 saniyeden az	30 saniyeden az	Belirsiz
Bilgilerin Aksatılabilirliği	Anlık	Kolayca aksatılır	Kolayca aksatılmaz
Bilgilerin Geri Getirilebilirliği	Hayır	Hayır	Evet
Kapasite	Sınırlı	Sınırlı (7± 2 birim)	Sınırsız
Genel Özellikler	Anlık, bilinçsiz izlenimler	İşler hafıza; Hali hazırda bilinç; aktif, tekrarlar	Bilginin temeli; çağrışımsal; pasif Kodlamanın sonucu

Şekil 2.8. Üç Bellek Düzeyi Kaynak: Bacanlı, 2007

Yürütücü Kontrol

Bilişsel psikologların birçoğu bazı bireylerin neden diğerlerinden daha fazla ve etkin öğrendiğini ve öğrendiklerini daha net hatırladıklarını araştırmıştır. Yaptıkları araştırmalarla, yürütücü kontrol olarak adlandırılan süreçleri ortaya koymuşlardır. Yürütücü kontrol, bireylerin öğrenme ve bilişsel süreçlerini denetleyebilme ve kontrol edebilme sistemine verilen isimdir. Bireylerin bilişsel etkinliklerini kontrol eden bu

süreçler, bilgi işleme sistemi içerisindeki bilgi akışını düzenleyerek bilgi işleme sistemine rehberlik eder(Kurtuldu,2007).

Senemoğlu (2013) 'na göre yürütücü kontrol, insanlardaki zihinsel süreçlerini kontrol etmeyi üstlenen sistemdir. Yürütücü Kontrol Sistemi, bireyin kendi öğrenmesinin iki temel yönünü kontrol etmesini sağlamaktadır. Bunlardan biri güdüsel süreçlerin kontrolü, diğeri ise, bilgiyi işleme ile ilgili olan tüm süreçlerin kontrolüdür. Yani, bilginin alıcılardan duyuşal kayda, duyuşal kayıttan kısa süreli belleğe, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe ya da tepki üreticilere verilmesi ve bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesindeki tüm bilişsel süreçlere rehberlik edip bunları kontrol eder. Güdüsel süreçler kapsamında görülen, herhangi bir şeyi elde etmeye niyet etme, onu elde etmeyi amaçlama bireyin kendisi tarafından bilinçli bir şekilde kontrol edilen bir durumdur.

Yürütücü biliş bilgisi aşağıdaki türden soruları kendimize sorma ve cevaplayabilme yeteneğidir (Huitt, 1997).

- Bu konu hakkında ne biliyorum?
- İhtiyacım olan bilgiyi nereden alacağımı biliyor muyum?
- Sadece duyararak, okuyarak ya da görerek öğrenebilir miyim?
- Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacım var?
- Bu konuyu öğrenebilmek için hangi strateji ya da taktikleri kullanmalıyım? Nasıl bir plân yapmalıyım?
- Plânımdaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzenlemeliyim?
- Eğer hata yaparsam, hata yaptığımı nasıl fark edebilirim/ hatamı nasıl bulabilirim?
- Plânım beklentilerimi gerçekleştirmezse, bu plânı nasıl değiştirebilirim?

Ektem (2007)'e göre bu soruları cevaplayabilmek, öğrenmeyi büyük ölçüde kolaylaştıracaktır. Bireyin kendisine bu türden soruları sorup, cevaplayabilmesi, kendi biliş sistemi hakkındaki bilgisini göstermektedir. Kendi öğrenmesini biçimlendirebilen bireyler yetiştirmek eğitim sistemlerinin temel hedefleri arasındadır. Bu hedefe ulaşmak ise yürütücü biliş sürecinin öğrenme-öğretme sürecine katılması ve öğrencilere kazandırılması ile mümkün olacaktır.

2.9.Öğrenme Sürecinde Duyuşsal Alan

Birey, öğrenme sürecine bilişsel boyutuyla olduğu kadar duyuşsal boyutuyla da katılmaktadır. Bilinç ve duygu bütünlüğünün aynı amaca odaklanması, öğrenmenin etkinlik ve verimliliğinin artırılmasında temel rolü oynamaktadır. Bireyin, öğrenilen konunun amacına ya da öğretene kişiye, öğretim ortamına olan güdülenmişliği, istekliliği, sevgisi, kaygı düzeyi öğrenme başarısını etkileyen etmenler olarak görülmektedir. Bu nedenle, öğretme ve öğrenme ortamlarında, öğrenmenin verim ve etkinlik gücünü geliştirici, duyuşsal niteliklerin geliştirilmesine özen göstermek öğrenme veriminin artırılmasında önemlidir(Topses,2006).

2.9.1.Güdülenme

Güdülenme kavramının kökeni Latince “movere” kelimesidir ve harekete geçirmek anlamına gelmektedir. Sözcük İngilizce’de “motivation” olarak yer bulmuş ve Türkçe yazında da son yıllara kadar motivasyon ve güdülenme kavramı aynı anlamlarda kullanılmıştır. Ancak son yıllarda, güdülenme kavramı gerek psikologlar gerekse eğitimciler arasında daha tercih edilir olmuştur (Bozanoğlu, 2004).Güdü, davranışın altındaki nedendir. En genel tanımıyla organizmayı, belirli bir nesneye ve duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç, ruhsal veya fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreç olarak tanımlanabilir(Budak,2000).

Morgan (2010) ‘a göre güdülenmenin üç farklı yönü vardır: 1) Kişiyi belli bir hedefe iten güdüleyici durum, 2) Hedefe ulaşmak için yapılan davranış 3) Hedefe ulaşmak. Güdülenmenin bu yönü bir döngü içinde oluşur. Güdüleyici durum davranışa, davranış hedefe öncülük eder; hedefe ulaşıldığında güdü, hiç değilse geçici de olsa giderilir.

Güdü, içsel veya dışsal kaynaklı olabilir. Bireyin kendi içsel güdülenme sistemi ile bağlantılı güdüler içsel güdüleri oluşturur. Açlık, susuzluk gibi fizyolojik dürtüler veya merak gibi sosyal güdüler içseldir. Dışsal güdüler ise, ödül alma veya cezadan kaçma gibi bireyin dışındaki etmenler tarafından oluşturulan güdülerdir (Woolfolk,1993). Bireyin geliştirdiği sayısız güdüler vardır. Bunlardan bazıları normal büyüme ve yaşam için temel koşullardır. Bu temel, bedensel ve psikolojik ihtiyaçlar için olduğu kadar aynı zamanda toplumun isteklerinden de etkilenir. Güdülenme, yalnızca fizyolojik

gereksinimlerin karşılanmasına yönelik değildir. Onaylanmak, beğenilmek vb. güdüler insan yaşamında çok fazla önem taşır. Sözel öğrenmede de işin sonunda ödüllendirileceğini bilen insanlar daha fazla güdülenirler. Örneğin maaş günü yaklaştıkça insanların işlerine daha fazla sarılmaları bundandır. Yeterince güdülenmeyen kişi, diğer koşullar (yaş, zekâ vb.) uygun olsa bile gerekli olan, beklenen öğrenmeyi gerçekleştiremeyebilir. Öğrenci başarılı olmaya ve sınıf geçmeye güdülendiğinden daha çabuk ve kolay öğrenir. Okuldaki öğrenmede bireyler arası ya da gruplar arası rekabet ya da yarışma ortamı da önemli bir güdülenme ögesidir(Yeşilyaprak; Aydın; Can ve diğerleri 2014).

Öğrenmenin temelini oluşturan güdülenme, uyarılma, dikkat, kaygı, dönüt, pekiştirme gibi süreçlerle ilgilidir. Özellikle okul ortamında öğrenme için güdülenme çok önemlidir. Öğrenciyi güdülemek ve bir amaca yöneltmek kolay bir iş değildir. Olgunlaşma ve yetenek düzeyi aynı olan iki öğrenciden biri daha iyi öğreniyorsa, fark ikisi arasındaki güdülenme düzeyinden kaynaklanmaktadır (Ataman,2009).Fidan (1996), güdülenmeyi okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biri olarak ifade etmektedir. Öğrenmek için her öğrencinin öğrenme-öğretme süreçlerine istekli katılmak gibi bir zorunluluğu vardır. Güdülenme, belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma işi olarak ele alındığında, sınıfta gerektiği kadar güdülenmemiş öğrenciler derslere düzenli olarak katılmazlar. Bir konu üzerinde odaklaşamaz, anlatılanları dikkatle dinleyemez, ilgileri dağınık olup karşılaşılan zorluklarla mücadele etme yerine geri çekilme davranışı gösterirler. Yeterince güdülenmiş öğrenciler de ise, derse ilgi duyma derse hazırlanarak gelme, sürekli soru sorma, tartışmalara katılma, dikkat etmede süreklilik, davranış için çaba göstermeye ve gerekli zamanı ayırmaya isteklilik, konu üzerinde odaklaşma ve kendini verme, güçlüklerden yılmama, vazgeçmeme, ısrarlı ve kararlı olma gibi davranışlar gözlenir (Dilekmen ve Ada;2005).

2.9.2.Benlik Tasarımı

Benlik tasarımıyla aynı anlama gelen çok sayıda terim ve tanım vardır. Örneğin, literatürde benlik tasarımı belirli zamanlarda kendini planlama, kendini temsil, kendini tanımlama, kendini anlama, kendini önemseme ve kendini değerlendirme terimleriyle

tanımlanmaktadır. Genel anlamda tanımlandığında benlik tasarımı kendimize yönelik algılardan oluşmaktadır. Benlik tasarımı, bireyin kendi kendini değerlendirme biçimi ile başkalarının kendi benliğini değerlendirme biçimlerinin etkileşimi sonucu gelişir. Bireyin geliştirdiği olumlu ve olumsuz benlik tasarımı, onun girişimciliğini, yaratıcılığını, ilgi ve yeteneklerini, geliştirici gücünü, başarı güdüsünü doğrudan etkileyecektir(Barış,2002).

İnsanın, sosyal ve fiziksel çevre ve kendisi ile başkaları arasındaki ilişkileri sırasında elde ettiği geribildirimler yoluyla ve birbirleriyle ilişki halindeki çok sayıda unsurdan oluşan ve kendisini anlamasına yardımcı olan benlik algısı sistemi(benlik durumu/benlik tasarımı), geçmiş deneyimlerden, o andaki yaşantılardan ve gelecekteki beklentilerden oluşur. (Frager and Fadiman, 1998).

Yörükoğlu (1987)'na göre, benlik tasarımı düzeyi güçlü olan bireylerin kendine güven, iyimserlik, başarıma isteği, zorluklardan yılmama gibi olumlu ruhsal niteliklerin yanı sıra, kendilerini saygıya ve kabul edilmeye değer, önemli ve yararlı kişiler olarak algılama eğilimlerinde oldukları görülmektedir. Bireyin mutlu ve başarılı olmasını engelleyen, topluma yararlı olmasını da kısıtlayıcı nitelikteki zayıf düzeyde benlik tasarımına sahip olan bireylerin, kendilerini pek önemli olmayan, sevilebilir özelliklerden yoksun olarak gördüklerini, kendilerini yeteneklerine ve karşısındakilere güvenmeyen, kolay umutsuzluğa düşen, sosyal ilişkilerde uyum sağlayamayan, çevresindekilerden çabuk etkilenen, başkalarına bağımlı, sık sık utanç ve suçluluk duygularına kapılma gibi kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir.

Benlik tasarımı, yaşam ortamlarını etkilediği gibi, hiç kuşkusuz öğretim ortamlarına da etkiler. Örneğin, bireyin kendi yeterliliğiyle ilgili olarak sorduğu ‘Yapabilir miyim? ya da‘ Başarabilir miyim? ‘ sorusu, bireyin kendini algılamasıyla, yani benlik tasarımıyla ilgilidir. Öğrencinin o derse karşı olan kendini algılama biçimine akademik benlik tasarımı denir. Bireyin kendisiyle ilgili olarak geliştirdiği ‘Yaşamımı değiştiremem, onu kabullenmeliyim’ yargısı,’ Matematik dersinde başarılı olamam, başarısızlığımı kabullenmeliyim’ yargısıyla eşdeğerdir. Bu anlamıyla, yaşamla ya da dersle ilgili başkalarının kendisiyle ilgili çeşitli yargıları ve nihayet kendi kendisine ilişkin yargılarıyla yakından ilişkilidir (Topses,2006).

Demir (2005)'e göre akademik benlik tasarımı öğrencilerin yetenekleri ve ilgileri hakkında daha berrak ve gerçekçi bir kavrama sahip olmalarına yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir. Öğretme-öğrenme ortamı öğrencilerin ilgilerine, yeteneklerine, ihtiyaçlarına, yeterliklerine, öğrenme hızlarına vb. gibi birçok kişisel farklılıkları kapsayacak şekilde düzenlenirse akademik benlik gibi duyuşsal giriş özellikleri olumlu hale getirilebilir.

2.9.3.Kaygı

Öğrenmeyi olumsuz olarak etkileyen duyuşsal bir faktör olarak ifade edilen kaygı (anksiyete) sözcüğünün kökü Eski Yunanca anxietas olup endişe, korku, merak anlamına gelir (Köknel,1994). Kaygı, olası, zararlı/istenmeyen olaylara karşı bir beklenti halidir (Bandura,1997).Kaygı kavramını Freud, içgüdüsel olarak; Karen Horney, kültürel ve toplumsal etmenlerle; Sullivan ise normal dışı davranışlarla ifade etmektedirler(Sünbül,2008).Çok sayıda kaygı tanımı yapılmıştır. Ancak genelde tehlikeyle baş etmek için uyumu sağlayıcı bir mekanizma, temel bir insan duygusu ve çok yönlü bir duygu durumu olarak tanımlanabilir(Özusta,1995).

Beklenmedik kontrol edilemeyen şekilde gelişen iç ve dış olaylar süreci olan kaygı durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere iki şekilde ele alınabilir. Durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu stresli durumlarda hissettiği korku olup bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergesidir. Sürekli kaygı ise bireyin kaygı yaşantısına olan bağımlılığıdır. Bu durum kişinin içinde bulunduğu durumları sürekli olarak algılaması ya da stres olarak yorumlaması olarak açıklanabilir (Aral, 1997).

Cüceloğlu (2012) 'ya göre kaygının nedenleri şöyledir:

1.Desteğin Çekilmesi: Fatih'in annesi, babası, kardeşi, evdeki odası, çalışma masası, komşuları, arkadaşları, evdeki köpek, kedi onun yaşamının bir parçasıyken, aniden kendisini yabancı bir şehirde, yabancı bir evde, aile, arkadaş, akraba ve tanıdıklarının hepsinden uzak bulur. Yeni çevresinde şimdiye kadar alışlagelmiş olduğu destekler yoktur. Alıştığı ortamın ortadan kalktığı durumlarda insanlar kaygı duyarlar.

2.Olumsuz bir sonucu beklemek: Sınava hazırlıksız girme, trafik cezasının belirleneceği trafik mahkemesinde duruşmayı bekleme gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı durumlarda kaygı duyarız.

3.İç Çelişki: İnandığımız ve önemsedığımız bir fikirle, yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman kaygı türünden bir gerginlik duyarız. Bilişsel çelişki önemli bir güdü ve heyecan kaynağıdır. Tutarsızlığı giderecek bir çözüm yoluna ulaşıncaya kadar bir derece kaygı duyarız. Örneğin, nükleer silahların insanlığı yok edecek güçte tehlikeli bir ilerleme içinde olduğuna inanan birey, bu silahların geliştirildiği bir laboratuvarında çalışmak zorunda kalırsa, kendisini devamlı bir gerginlik ve kaygı içinde bulur.

4.Belirsizlik: En belli başlı kaygı nedenlerinden biri, gelecekte ne olacağını bilememektir. İnsanlar için, ileride olumsuz olayların olacağını bilmek, ne olacağını hiç bilmemeye yeğlenir.

İnanç, Bilgin ve Atıcı (2005)' ya göre, kaygının en etkili olduğu yaş dönemi ergenlik dönemidir. Bu dönemde ergenlerin kaygılanma düzeyleri farklılık gösterir. Bazı ergenler, kaygı durumuna başka ergenlerden daha çok direnç gösterirken bazıları da yapısal, kalıtsal ve çevresel etkenlere bağlı olarak kaygıdan uzak bir hayat sürdürmektedirler. Bu ergenler anne babalarının sevip saydığı, kabul gören tüm fiziksel gereksinimleri karşılanan, arkadaşlık, toplumsal ilişkiler ve yeni yaşantılar için gereken imkânı bulabilen ergenlerdir. Diğer yandan ise, benliklerini geliştirebilmeleri için gereken fırsattan ve doyum sağlayıcı toplumsal yaşantı ve ilişkilerden yoksun olan gençler için okul ortamı olumsuz özellik taşımakta, ev ise gerilim, karmaşa ve çelişkinin sürdüğü bir ortam olarak genci olumsuz etkilemektedir. Bu koşullarda büyüyen gençler sürekli gerilim ve kaygı yaşamaktadır.

Kaygı ile öğrenme arasında hem olumlu hem de olumsuz ilişki söz konusudur. Öğrenme için en uygun kaygı düzeyi orta düzeydeki optimal kaygıdır. Kaygı düzeyinin azı da fazlası da öğrenme için zararlıdır. Hiç kaygısı olmayan birey çok rahat olacağından öğrenme için gerekli motivasyonu ve enerjiyi kendinde bulamaz ve bu yüzden etkili öğrenme yapamaz. Düşük uyarılmışlık düzeyinde (kaygı) öğrenme zorlaşır çünkü organizma/öğrenen, uyarıcılara tam açık değildir, organizmanın zihni öğrenme için henüz hazır değildir. Bu durumun tam tersi kaygının yüksek olmasında ise bilgileri uzun

sürelî bellekten geri getirmek zorlaşır, bu durumda birey düşünce ve davranışlarını kontrol altına almakta güçlük çeker. Bunun sonucu olarak da öğrenme konuları ve kavramları karışır ve öğrenme olumsuz etkilenir(Oral, Koçak, Barut ve diğerleri,2014).Olumlu kaygı bireyi toplum içinde önemli konumlara gelmeye motive etmekte ve öğrenmeye karşı istekli hale getirmektedir. Olumlu kaygı birey tarafından iyi yönetilmediğinde ise ne kadar çaba gösterirse göstereceği başarısız olacağını hissederek, kaygının tutsağı haline gelecek ve başarabileceğinden daha azını ortaya koyacaktır(Akgün,2007).

Kaya (2010)' ya göre, hangi türde olursa olsun, kaygı rahatsız edici bir durumdur ve öğrenme üzerinde etkileri mevcuttur. Ayrıca kaygı el titremesi, baş ağrısı, mide bağırsak bozuklukları gibi birçok fizyolojik belirtiyeye de yol açtığından bireyin yoğunlaşmasını zorlaştırır. Okulda kaygısı yüksek olan öğrenci sınıf etkinliklerine yeterince yoğunlaşamaz, kaygısının yarattığı sorunlar tüm enerjisini alır.

2.9.4.Tutum

Tutum tanımlanması oldukça güç olan duyuşsal bir özelliktir. Tutum, bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye yönelen davranış eğilimleri olarak tanımlanır (Enç, 1980'den aktaran Güven, 2004). Allport'a (1935, akt. Bordens ve Horowitz, 2002) göre tutum, yaşantılar yoluyla örgütlenen, bütün ilişkili durum ve objelere bireylerin tepkileri üzerinde doğrudan ve güçlü bir etkiye sahip olan zihinsel ve duygusal hazır oluştur. Kağıtçıbaşı'na (2010) göre ise, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir. Tutum, diğer pek çok psikolojik değişken gibi (zekâ, güdü, vb.) bileşik, doğrudan gözlenemeyen, gözlenen bazı davranışsal işaretlerle çıkarımda bulunulan kuramsal bir değişkendir (Erkut, 2003; Ucal- Canakay, 2006).

Morgan (2010)'a göre, tutumların üç bileşeni vardır. Merkezi bileşen bir nesne ile ilgili, görelî olarak devamlı olumlu veya olumsuz duygularından oluşan duygusal bileşendir. İkinci bileşen olan bilişsel bileşeni tutumun nesnesiyle ilgili inançlar oluşturur. Üçüncü bileşen ise, duygu ve inançlara uygun bir biçimde davranma eğilimi diyebileceğimiz davranışsal bileşendir. Tutumlar, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla birey davranışlarının önemli ve kritik bir yordayıcısı olarak kabul edilen psikolojik bir

yapıdır. Bu nedenle, tutumlar ve onların oluşması, değişmesi ya da değiştirilmesi ve ölçülmesi genelde psikolojinin, özelde ise sosyal psikolojinin önemli konularından biridir. Son yıllarda öğretim etkinliklerindeki davranışı yönlendirici boyutundan dolayı tutumlar eğitim alanında da önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Pehlivan ve Köseoğlu,2011).

Bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeler, yerleşmiş, güçlü tutumlarda tam anlamıyla bulunur. Bazı daha zayıf tutumlarda ise özellikle davranışsal öge çok zayıf olabilir. Bireyin ulaşmak istediği amacına, bu amaca ulaşmak için yapacağı eylemlere, eylemler sonucunda elde edeceği sonuca, kısaca tüm öğrenme durumuna ve ayrıca kendi kişilik özelliklerine ilişkin olumlu tutum takınması gerekir. Duruma karşı alınılan olumsuz tutum, bireyin durumu reddetmesi yüzünden durumu irdelemede, bilgi ve becerilerini eylemleri için kullanmada öğrenmeye karşı hazır bulunuşluk ve güdülenmede aşılması güç bir engeldir (Başaran, 2000; Feldman, 1993; Kağıtçıbaşı, 2010).

Tutumların birkaç önemli işlevi vardır. Bireyi tanımlar, gelecekteki duygu ve düşüncelerini yönetir ve bireyin duygularını, düşüncelerini amaçlarını, davranışlarını özetler. Tutumlar çağrışım, pekiştirme ve taklit süreçleri ile öğrenilir. Çocuklar, ana-babaları ile birlikte çok zaman harcarlar ve bir süre sonra yalnızca onları taklit ederek onların inandıklarına inanmaya başlarlar. Aynı süreç akran grupları, öğretmenler ya da bir çocuğun yaşamındaki her önemli kişi içinde geçerlidir. Erken yaşlarda edinilen tutumlar, önemli deneyim ve olaylar olmadığı takdirde oldukça duranıdır ve kolay kolay değişmezler (Bordens ve Horowitz, 2002; Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003; Kağıtçıbaşı, 2010).

Subaşı (1999)'na göre, kişinin kendine “Bu benim için önemli mi?”, “Bunun benim için şimdi ve gelecekte değeri nedir?”, “Bunu neden öğrenmem gerekir?” gibi sorular sorması, olumlu yanıtlamaya, ilgiyi sürdürmeye ve öğrenme heyecanı yaratır. Bu sayede kişi öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirir. Öğrencilerin derse, okula, öğrenmeye ve öğretime karşı olumsuz tutumlar barındırması öğrenmesini olumsuz yönde etkiler. Bu olumsuzluğun nedenleri bulunarak giderilmeli ve öğrencinin öğrenmeye karşı olumlu tutumlar kazanması sağlanmalıdır (Özer 1998). İnsanlar sürekli öğrenmeye açık olmalı, öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmeye çalışmalı ve böylece yaşamı boyunca karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmeleri için öğrenmeye karşı bir kaygı durumu

yaşamaktan da uzak olmalıdır. Çünkü insanların bir konuyu öğrenmeye ilişkin yaklaşımları öğrenme ürünlerini de etkilemektedir. İnsanların, olumlu tutum içerisinde olduklarında öğrenme konusunda daha iyi bir performans sergiledikleri görülmüştür (Duarte, 2007; Braten ve Stromso, 2006).

Tekin (1996)' e göre, duyuşsal alandaki öğrenmeler, kendi başlarına bir öğretim hedefi oluşturmalarının yanında, özellikle bilişsel alandaki öğrenmelerin gerçekleşmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır. Kişinin duyuşsal alandaki özelliklerinin bilinmesi, onun içinde bulunduğu durumunun anlaşılmasında ve gelecekteki çalışmalarına öngörüde bulunulmasında belirleyici olacaktır.

Öğrenme sürecindeki bilişsel ve duyuşsal alanın birlikte ele alınıp incelenmesi ve etkileşimlerinin irdelenmesi öğrenmeyi daha sağlam temellere dayandıracaktır. Öğrenmenin kendisine ilişkin öğelerini kavrayacak ve öğrenme ortamlarında bu öğelerin etkilerini kontrol altına alabilecektir. Böylece bireylerin iş ve sosyal hayatlarında; öğrencilerin okul ortamı gibi birçok etkeni içinde barındıran ortamlarda daha aktif hale gelmesi ve yaşamlarını daha verimli hale getirmesini sağlayacaktır.

2.10.Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Sosyal kaygı ile yapılan çalışmalar literatürde yer alırken, sosyal kaygının bilişsel yönü ve temeli olan olumsuz değerlendirme korkusu ile ilgili çalışmalar sınırlıdır. Olumsuz değerlendirme korkusunu konu alan çalışmalar da genellikle ölçek denemelerini ve uyarlamalarını içermektedir. Bunun sebebi olarak konunun literatüre yeni girmesi olarak gösterilebilir.

Koydemir'in (2006) Orta Doğu Teknik Üniversitesinde 497 lisans öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, olumsuz değerlendirilme korkusunun ve başka insanlar tarafından belirlenen mükemmeliyetçiliğin utangaçlığı olumlu; benlik saygısının ve algılanan sosyal becerileri ise olumsuz yönde yordadığını göstermiştir. Başkaları tarafından belirlenen mükemmeliyetçilik ve algılanan anne-baba kontrol/denetim, olumsuz değerlendirilme korkusunu olumlu yönde; benlik saygısını ise olumsuz yönde yordamıştır. Benlik saygısının, algılanan sosyal beceri ve algılanan anne-baba psikolojik özerklik ve kabul/ilgiden olumlu; başkaları tarafından belirlenen mükemmeliyetçilikten

olumsuz yönde etkilendiği bulunmuştur. Bu sonuçlar, olumsuz değerlendirilme korkusunun, utangaçlık ile başkalarınca belirlenen mükemmeliyetçilik arasında; utangaçlık ile algılanan anne baba kontrol/denetim arasında ve utangaçlık ile benlik saygısı arasında bir ara değişken olduğunu göstermektedir (akt. Tosun,2013).

Özgüngör'ün (2006) yaptığı çalışmanın amacı not yöneliminin öz bilinç ve negatif değerlendirilme korkusuyla ilişkilerini belirlemek ve olumsuz değerlendirme korkusunun not yönelimi ile öz bilinç arasındaki ilişkideki işlevini belirlemektir. 454 kız ve 476 erkek olmak üzere 932 ortaokul öğrencisinden elde edilen bulgular öz bilincin olumsuz değerlendirilme korkusu ile not yönelimi arasındaki ilişkide aracı değişken olarak işlev gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra bulgular öğrencilerin sınıf ortamını performans odaklı algıladıkları durumlarda olumsuz değerlendirilme korkularının arttığı ve bu etkinin öz bilinci yüksek öğrenciler için daha belirginleştiğini ortaya koymuştur.

Bilge ve Kelecioğlu'nun (2008) uyarlama ve geliştirme çalışmalarının yapıldığı, Olumsuz Değerlendirme Korkusu Ölçeği ile Türkiye'deki lise öğrencileri üzerinde faktör yapısı, toplam ve alt ölçek puanlarının iç tutarlılığının ve kararlılığının belirlenmesi, sürekli kaygı, depresyon, sosyal kaygı ve utangaçlık ile uyum geçerliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre ölçeğin yapı geçerliği, ölçüt geçerliği, iç tutarlılığı ve test tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Sonuçta ODKÖ lise formu, Türkiye örneği için ODKÖ-D'de 8, ODKÖ-T'de 3 olmak üzere toplam 11 maddeden oluşmuştur. Araştırmada, olumsuz değerlendirilmekten korkma ile depresyon, kaygı, sosyal kaygı ve utangaçlık arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle, olumsuz değerlendirilme korkusunun öğrencilerin derse katılımını ve okul başarısını düşürebileceği; sınav kaygısını artırabileceği ileri sürülebileceği belirtilmiştir.

Totan, Doğan, Sapmaz ve Katmancıoğlu'nun (2009) yaptığı araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ile olumsuz değerlendirilme korkusu ve iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmaya 179'u kadın 124'ü erkek toplam 303 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerine Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ve İyimserlik Ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların genel sosyal kaygı düzeyi,

sosyal kaçınma düzeyi, sosyal korku düzeyi ve olumlu değerlendirme korkusu düzeyi cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma katılımcılarında sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin iyimserlik düzeylerinin düşük olduğu ve insanlarla ilişkilerinde olumsuz değerlendirilme korkularının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Çam ve arkadaşlarının (2010) yapmış olduğu çalışmada Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği'nin (ODKÖ) orijinal formunun genç yetişkin grubunda geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin psikometrik özelliklerini incelenmeyi amaçlanmıştır. Çalışma Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu özel yetenek sınavına başvuran adaylardan 129'u kız ve 116'sı erkek olmak üzere toplam 245 kişi ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, sınırlılıkları dikkate alınarak ölçeğin 24 maddesinin olumsuz değerlendirilmekten korkmayı ölçebilecek psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

Çetin ve arkadaşları (2010) olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmek amacıyla geliştirdikleri Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu (ODKÖ)'nun Türkçe uyarlamasını yapmak, geçerlik ve güvenilirliğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Sakarya Üniversitesi'nde eğitim gören 325 (124 kız, 201 erkek) üniversite öğrencisi katılmıştır. ODKÖ'nün faktör yapısını ortaya koymak üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ODKÖ için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı .82 ve test yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısı .83'tür. ODKÖ ile SGKÖ arasında .60 ilişki olduğu saptanmıştır. ODKÖ'nün Türkçe formunun madde-toplam korelasyon katsayılarının .37 ve .68 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre ODKÖ'nün Türkçe versiyonu geçerli ve güvenilir olarak bulunmuştur.

Erdoğan ve Uçukoğlu'nun (2011) yaptığı çalışmanın amacı, özel ve kamu ilköğretim okullarına devam eden 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma derecelerinin anne-baba tutumlarını algılamaları açısından karşılaştırılmasıdır. Çalışmanın örneklemi, Kastamonu İl'inde, özel bir ilköğretim okuluna devam eden 99 öğrenci ile iki kamu ilköğretim okulunda öğrenim gören 116 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda; okul türünün atılganlık puanlarını anlamlı şekilde etkilediği ve bu durumun özel okula devam eden öğrencilerin lehine, anne-baba tutum alt ölçeklerinin (reddetme, duygusal sıcaklık, aşırı korumacılık) çeşitli

değişkenlerde (cinsiyet, okul türü, öğrenim durumu, anne çalışma durumu, baba mesleği, ailedeki çocuk sayısı) gruplar arası farklılaşmaya neden olduğu saptanmıştır. Ayrıca diğer yandan atılganlık puanı ile olumsuz değerlendirilmekten korkma puanı arasında negatif bir korelasyon bulunmuş böylece atılganlık düzeyi arttıkça olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyi azaldığı görülmüştür.

Karademir, (2011) işiten ve işitme engelli futbolcuların anne ve baba tutumlarını bireylerin algıladığı şekliyle inceleyerek, olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiyi değerlendirerek, işiten ve işitme engelli futbolcular arasında karşılaştırma yapmak amacıyla, 380 işiten ve 124 işitme engelli olmak üzere toplam 504 futbolcu ile çalışmıştır. Sonuç olarak araştırmada, işiten ve işitme engelli futbolcuların anne baba tutum algılamalarında fark olduğu bunun da kendi anne babalarının işitme engelini kabullenip kabullenmedikleri ile ilgili olduğu fakat sosyal kaygı düzeylerinde fark olmadığı, bunda etkili olan faktörün her iki grubun sosyal yönlerinin spor yapma ile iyileşme gösterdiği ve işitme engelli bireylerin kendi durumları hakkındaki değerlendirmelerini işiten bireylerle değil, kendi içinde yaşadıkları topluluğun bireyelerine göre karşılaştırma yapmalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tosun, (2013) çalışmasında Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde görev yapan din görevlilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyleri ile özgüven düzeyleri arasındaki ilişkinin sosyo-demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, meslekteki kıdem, hayatın çoğunun geçirildiği yerleşim birimi ve görev yapılan yerleşim birimi) açısından incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma 338 erkek ve 56 kadın olmak üzere toplam 394 din görevlisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma bulguları din görevlilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Fakat din görevlilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyleri ile özgüven düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Olumsuz değerlendirme korkusu ile ilgili yapılan yurt dışındaki çalışmalarda ise daha çok bu korkunun beden imajına, strese veya yeme bozukluklarına etkisi incelenmiştir.

Watson (2009), kiliseye daimi gelen 239 kişi üzerinde Olumsuz değerlendirme ve açık sözlülük envanterini uyguladığı çalışmasında, olumsuz değerlendirme korkusuna kendilik algısı ve içe kapanıklık durumlarının etkisini incelemiştir. Düşük olumsuz

değerlendirme korkusu ve yüksek rahatlık arasında olumlu ilişki bulunmuştur fakat istatistiksel olarak bu ilişki çok yüksek değildir. Cinsiyet ve ırk durumlarının da incelendiği çalışmada bu öğelerinde olumsuz değerlendirme korkusuna etki etmediği görülmüştür. Ayrıca kilise faaliyetleri ile yoğun olarak ilgilenme ile olumsuz değerlendirme korkusu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Berry (2009), Olumsuz değerlendirme korkusu ile Blumia yeme bozukluğu arasındaki ilişkinin incelediği çalışmasında,18 -24 yaş arası 210 genci geniş bir ırk profilinden seçmiştir. Bu çalışmada, olumsuz değerlendirme korkusuyla kişiler arası stres durumunda yaşanan blumik davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Olumsuz değerlendirme korkusunun blumik davranışların ortaya çıkmasında ve gelişmesinde etken olduğundan bahsedilse de direkt olarak bu etkinin dıştan gözlenemeyeceği araştırma bulgularındandır.

Hamann (2011),tarafından Olumsuz değerlendirme, olumsuz etki, beden imajı korkularının stres düzeyi ve klinik yeme bozukluğu arasındaki ilişki üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmasını 18-36 yaş arası 86 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Uyguladığı çalışmada stres düzeyi ile yeme bozukluğu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yine insanın dikkati ile yeme bozukluğu arasında anlamlı bir ilişkiden söz edilemez. Ancak depresyon semptomlarının kalp çarpıntı hızı ile yeme bozukluğu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Harris (2012), Olumlu değerlendirmenin sosyal anksiyete üzerindeki etkisini iki aşamada incelemiştir.1.aşamada 1009 , 2.aşamada 86 öğrenci ile çalışmıştır. Yalnız bu 86 öğrencinin 39'unda yüksek sosyal anksiyete tanısı konulmuştur. İki aşamada incelediği araştırmanın birinci aşamasındaki bulgu şöyledir: Yüksek anksiyete değerlerine sahip bireylerin düşük sosyal anksiyete düzeylerine sahip bireylere nazaran olumlu sosyal durumlarda daha yüksek kaygı yaşadıkları saptanmıştır. Buna rağmen ikinci aşamadaki bulgular birinci aşamadaki bulguları desteklememektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel yöntemle yapılan tarama modelinde bir alan araştırmasıdır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hala devam eden bir durumu var olan şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan ona uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2011).Tarama modelindeki araştırmalar, ilk ve temel araştırma niteliğindedir. Eğitim sorunlarının tanımlanabilir nitelikte olması nedeni ile tarama modelindeki araştırmalar bilginin anlaşılması ve çoğaltılması kuramcılara ve uygulamacılara önemli katkılar sağlamaktadır(Balcı,1997).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde bulunan Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarındaki ortaöğretim öğrencileridir. Çalışma evrenini ise Ankara'ya bağlı ilçelerdeki okullardan tesadüfi yöntem ile seçilen ortaöğretim öğrencilerinden oluşturmaktadır. Çalışma evreni için devlet okullarından olan 2 Meslek Lisesi ve 2 Anadolu lisesinde çalışılmıştır. Yine bu okullardan örnekleme sağlayacak 240 meslek lisesi ve 240 Anadolu Lisesi öğrencisi seçilmiştir. Çalışma, seçilen ortaöğretim öğrencilerine araştırmacı tarafından bizzat testler verilmesiyle uygulanmıştır. Belirlenen süreden sonra cevaplanan testler toplanmış ve değerlendirilmeye alınmıştır.

Katılımcıların okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin aylık geliri değişkenlerine göre dağılımları Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türlerine göre dağılımları

Okul Türü	N	%
Meslek Lisesi	240	50,0
Anadolu Lisesi	240	50,0
Toplam	480	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 240’nın (% 50) meslek lisesi ve 240’nın (%50) Anadolu Lisesi öğrencisi olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları

Sınıf	N	%
9.sınıf	120	25,0
10.sınıf	120	25,0
11.sınıf	120	25,0
12.sınıf	120	25,0
Toplam	480	100,0

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan 480 öğrencinin 120’sinin (%25) 9.sınıf, 120’sinin (%25) 10.sınıf, 120’sinin (%25) 11.sınıf, 120’sinin (%25) 12.sınıf kademesinde eğitim gördükleri belirtilmiştir.

Tablo 3. 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kız	283	59,0
Erkek	197	41,0
Toplam		100,0

Tablo 3.3 incelendiğinde araştırmaya katılan 480 öğrencinin 283 ‘ü (%59) kız ve 197’si (%41) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 3. 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre dağılımları

Baba Eğitim	N	%
İlkokul	87	18,1
Ortaokul	85	17,7
Lise	178	37,1
Üniversite	130	27,1
Toplam	480	100,0

Tablo 3.4 incelendiğinde araştırmaya katılan 480 öğrencinin babalarının eğitim düzeyi 87'sinin (%18,1) ilkokul, 85'i (%17,7) ortaokul, 178'i (%37,1) lise, 130'u (% 27,1) üniversite mezunu olduğu görölmüştür.

Tablo 3.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre dağılımları

Anne Eğitim	N	%
İlkokul	181	37,7
Ortaokul	96	20,0
Lise	153	31,9
Üniversite	50	10,4
Toplam	480	100,0

Tablo 3.5 incelendiğinde araştırmaya katılan 480 öğrencinin anne eğitim düzeyinin 181'i (%37,7) ilkokul, 96'sı (%20) ortaokul, 153'ü (31,9) lise, 50'si (%10,4) üniversite mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 3. 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre dağılımları

Ailenin Aylık Geliri	N	%
751-1500 TL	157	32,7
1501-2500 TL	217	45,2
2501 TL ve üstü	106	22,1
Toplam	480	100,0

Tablo 3.6 incelendiğinde araştırmaya katılan 480 öğrencinin aile aylık gelir durumu ise,157'si (%32,7) 751-1500 TL, 217'si (%45,2) 1501-2500 TL,106'sı (%22,1) 2501 TL ve üstü olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği” ve “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1.Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği

Ölçek olumsuz değerlendirilme korkusunun alt boyutlarıyla ilişkili özellikleri ölçmeye yönelik geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesine bağlı olan bir ölçme aracıdır. Türkçe formu Bilge ve Kelecioğlu (2008) tarafından yapılan ölçek 12 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır.8 tanesi Olumsuz değerlendirilme korkusu düz maddeler, 4 Tanesi Olumsuz değerlendirilme korkusu ters maddeleri ifade etmektedir. Ölçeğin düz maddeler içeren alt ölçeği toplam varyansın % 37,8 ‘ini açıklamakta ve faktör yükleri,57 ile 75 arasında değişmektedir. Ters maddeler içeren alt ölçeğin faktör yükleri, 71 ve. 79 arasında sıralanmakta ve toplam varyansın % 13,4’ünü

açıklamaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .82, düz maddeler içeren alt ölçeği için .84,ters maddeler içeren alt ölçeği için .63 olarak bulunmuştur(Akın,2012).

3.3.2.Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği

Ölçek, öğrenen bireylerin öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı bir ölçme aracıdır. Ölçek 4 alt boyuttan meydana gelmektedir. Öğrenmenin doğası (7 madde),Öğrenmeye ilişkin beklentiler (9 madde),Öğrenmeye açıklık (11 madde), Öğrenmeye ilişkin kaygılar (13 madde) olmak üzere toplamda 40 madde bulunmaktadır. Ölçekte 11 madde ters puanlanmakta, diğer 29 madde düz puanlanmaktadır. Geliştirilen ölçekte yer alan maddeler 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan faktör yükleri .36 - .76 arasında değişmektedir. Tek boyutlu olarak düzenlenen ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları belirlemek için Cronbach Alpha değeri .72 dir. Güvenirlik çalışmaları için test tekrar test korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Pearson korelasyon katsayısı $r = 0.87$ bulunmuştur (Kara,2010).

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin analizinde temel istatistik (aritmetik ortalama, standart sapma)tekniklerin yanı sıra çeşitli istatistik tekniklerden faydalanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 15 paket programı kullanarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumların okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin aylık geliri değişkenlerine göre farklılaşmasını incelemek amacıyla t testi, F testi (ANOVA) ve TUKEY testi kullanılmıştır.

4.BULGULAR

4.1.Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının okul türüne göre incelenmesi bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analize göre bulgular Tablo.4.1. de verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu öğrenmeye ilişkin tutumlarının okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	Okul Türü	N	X	SS	t	p
Olumsuz Değerlendirilme	Meslek	240	37,225	8,9927	4,382*	,001
	Anadolu	240	33,633	8,9652		
Öğrenmenin Doğası	Meslek	240	29,170	3,9484	2,084*	,038
	Anadolu	240	29,954	4,2801		
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	Meslek	240	40,133	8,7081	2,994*	,003
	Anadolu	240	37,704	9,0637		
Öğrenmeye Açıklık	Meslek	240	37,691	5,7249	1,241	,215
	Anadolu	240	37,029	5,9674		
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	Meslek	240	41,154	7,8754	,774	,439
	Anadolu	240	41,708	7,8066		

Tablo 4.1. deki sonuçlar incelendiğinde olumsuz değerlendirilme boyutunda meslek lisesi ($X=37.225$, $SS=8.9927$) ve anadolu lisesi ($X= 33.633$, $SS=8.9652$) öğrencileri arasında meslek lisesi lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($t=4,382$, $p=,001$). Öğrenmenin doğası boyutunda, Meslek lisesi ($X= 29,170$, $SS=3,9484$) ve Anadolu lisesi ($X=29,954$, $SS=4,2801$) arasında Anadolu lisesi lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ($t=2,084$, $p=,038$). Öğrenmeye ilişkin beklentiler boyutunda ise, meslek

lisesi ($X=40,133,SS=8,7081$) ve Anadolu lisesi ($X= 37,704,SS=9,0637$) öğrencileri arasında meslek lisesi lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. ($t=2,994,p=,003$)

4.2.Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.2, Tablo 4.3 ve Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre n, x ve ss. dağılımları

Boyutlar	Sınıf	N	X	SS
Olumsuz Değerlendirilme	9. Sınıf	120	37,075	9,1092
	10. Sınıf	120	36,050	8,8458
	11. Sınıf	120	34,533	9,6736
	12. Sınıf	120	34,058	8,7306
Öğrenmenin Doğası	9. Sınıf	120	28,983	4,4419
	10. Sınıf	120	29,366	4,3112
	11. Sınıf	120	30,125	3,8448
	12. Sınıf	120	29,775	3,8576
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	9. Sınıf	120	40,691	8,9974
	10. Sınıf	120	38,800	9,0791
	11. Sınıf	120	37,966	8,4753
	12. Sınıf	120	38,216	9,1340
Öğrenmeye Açıklık	9. Sınıf	120	37,350	5,9347
	10. Sınıf	120	37,008	6,0356
	11. Sınıf	120	36,825	6,1174
	12. Sınıf	120	38,258	5,2428
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	9. Sınıf	120	40,616	8,0941
	10. Sınıf	120	40,850	8,0321
	11. Sınıf	120	42,600	7,4024
	12. Sınıf	120	41,658	7,7465

Tablo 4.2. incelendiğinde olumsuz değerlendirilme boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 37,075 ile 9.sınıf öğrencilerine ait olduğu, bunları sırasıyla 36,050 ortalama ile 10.sınıf öğrencileri, 34,533 ortalama ile 11.sınıf öğrencileri ve 34,058 ortalama ile 12.sınıf öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Öğrenmenin doğası boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 30,125 ortalaması ile 11.sınıf öğrencilerine ait olduğu, bunları sırasıyla 29,775 ortalama ile 12.sınıf öğrencileri, 29,366 ortalama ile 10.sınıf öğrencileri ve 28,983 ortalama ile 9.sınıf öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Öğrenmeye ilişkin beklentiler boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 40,691 ortalama ile 9.sınıf öğrencilerine ait olduğu, bunları sırasıyla 38,800 ortalama ile 10.sınıf öğrencileri, 38,216 ortalama ile 12.sınıf öğrencileri ve 37,966 ortalama ile 11.sınıf öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Öğrenmeye açıklık boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 38,258 ortalama ile 12.sınıf öğrencilerine ait olduğu, bunları sırasıyla 37,350 ortalama ile 9.sınıf öğrencileri, 37,008 ortalama ile 10.sınıf öğrencileri ve 36,825 ortalama ile 11.sınıf öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Öğrenmeye ilişkin kaygılar boyutunda ise, en yüksek puan ortalamasının 42,600 ortalama ile 11.sınıf öğrencilerine ait olduğu, bunları sırasıyla 41,658 ortalama ile 12.sınıf öğrencileri, 40,850 ortalama ile 10.sınıf öğrencileri ve 40,616 ortalama ile 9.sınıf öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 4.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Olumsuz Değerlendirilme	Gruplar arası	693,108	3	231,6		
	Grup içi	39392,483	476	82,757	2,792*	,040
	Toplam	40085,592	479			
Öğrenmenin Doğası	Gruplar arası	88,242	3	29,414		
	Grup içi	8089,883	476	16,996	1,731	,160
	Toplam	8178,125	479			
Öğrenmeye Beklentiler	Gruplar arası	546,806	3	182,29		
	Grup içi	37919,025	476	79,662	2,288	,078
	Toplam	38465,831	479			
Öğrenmeye Açıklık	Gruplar arası	146,040	3	48,680		
	Grup içi	16250,608	476	34,140	1,426	,234
	Toplam	16396,648	479			
Öğrenmeye Kaygılar	Gruplar arası	290,273	3	96,758		
	Grup içi	29135,458	476	61,209	1,581	,193
	Toplam	29425,731	479			

Tablo 4.3. incelendiğinde öğrenmenin alt boyutları olan öğrenmenin doğası, öğrenmeye ilişkin beklentiler, öğrenmeye açıklık, öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutlarında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir olmadığı görülmektedir. Fakat olumsuz değerlendirilme korkusu boyutunda hesaplanan F değeri ($F=2,792$, $p < .05$) ilgili boyutta gruplar arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Olumsuz değerlendirilme korkusu boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalamalar	
			Arası Fark (I-J)	p
Olumsuz Değerlendirilme		10. Sınıf	1,02500	,819
	9. Sınıf	11. Sınıf	2,54167	,135
		12. Sınıf	3,01667	,051
	10. Sınıf	11. Sınıf	1,51667	,569
		12. Sınıf	1,99167	,327
	11. Sınıf	12. Sınıf	,47500	,978

Tablo 4.4.de Olumsuz değerlendirilme korkusu boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.3.Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının cinsiyete göre incelenmesi bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analize göre bulgular Tablo 4.5. da verilmiştir.

Tablo 4.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Olumsuz Değerlendirilme	Kız	283	35,151	8,5855	,795	,427
	Erkek	197	35,827	9,9093		
Öğrenmenin Doğası	Kız	283	29,773	3,9784	1,344	,179
	Erkek	197	29,258	4,3353		

Öğrenmeye Beklentiler	İlişkin Kız	283	39,523	9,3843	1,775	,077
	Erkek	197	38,050	8,2621		
Öğrenmeye Açıklık	Kız	283	37,950	5,4033	2,665*	,008
	Erkek	197	36,512	6,3580		
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	Kız	283	41,957	7,7842	1,767	,078
	Erkek	197	40,675	7,8724		

Tablo 4.5. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, öğrenmeye açıklık boyutunda, kız öğrenciler ($X=37,950, SS=5,4033$) ve erkek öğrenciler ($X=36,512, SS=6,3580$) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. ($t=2,665, p=,008$)

4.4.Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları baba eğitimlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelendiği analizler Tablo 4.6. ve Tablo 4.7. de belirtilmiştir.

Tablo 4. 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının baba eğitimlerine göre n, x ve ss dağılımları

Boyutlar	Baba Eğitim	N	X	SS
Olumsuz Değerlendirilme	İlkokul	87	36,919	8,3153
	Ortaokul	85	36,776	8,3813
	Lise	178	34,438	9,4479
	Üniversite	130	34,907	9,5968
Öğrenmenin Doğası	İlkokul	87	29,160	4,2477
	Ortaokul	85	28,941	4,3489
	Lise	178	29,904	3,8863
	Üniversite	130	29,769	4,2143
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	İlkokul	87	40,436	9,2493
	Ortaokul	85	39,447	8,3302
	Lise	178	39,050	9,0561
	Üniversite	130	37,376	8,9036
Öğrenmeye Açıklık	İlkokul	87	37,505	6,0901
	Ortaokul	85	37,035	5,6240
	Lise	178	37,438	5,5813
	Üniversite	130	37,369	6,2408
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	İlkokul	87	41,321	7,7106
	Ortaokul	85	41,082	8,0166
	Lise	178	41,269	7,7725

Tablo 4.6. incelendiğinde olumsuz değerlendirilme boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 36,919 ortalama ile ilkokulu mezunu babaların çocuklarına ait olduğu, bunları sırasıyla 36,776 ortalama ile ortaokul mezunu, 34,907 ortalama ile üniversite mezunu ve 34,438 ortalama ile lise mezunu babaların çocukları izlediği görülmektedir.

Öğrenmenin doğası boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 29,904 ortalama ile lise mezunu babaların çocuklarına ait olduğu, bunları sırasıyla 29,769 ortalama ile üniversite mezunu, 29,160 ortalama ile ilkokul mezunu ve 28,941 ortalama ile ortaokul mezunu babaların çocukları izlediği görülmektedir.

Öğrenmeye ilişkin beklentiler boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 40,436 ortalama ile ilkokul mezunu babaların çocukları oluştururken, bunları sırasıyla 39,447 ortalama ile ortaokul mezunu, 39,050 ortalama ile lise mezunu ve 37,376 ortalama ile üniversite mezunu babaların çocukları izlediği görülmektedir.

Öğrenmeye açıklık boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 37,505 ortalama ile ilkokul mezunu babaların çocukları oluştururken, bunları sırasıyla 37,438 ortalama ile lise mezunu, 37,369 ortalama ile üniversite mezunu ve 37,035 ortalama ile ortaokul mezunu babaların çocukları olduğu gözlenmektedir.

Öğrenmeye ilişkin kaygılar boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 41,953 ortalama ile üniversite mezunu babaların çocukları oluştururken, bunları sırasıyla 41,321 ortalama ile ilkokul mezunu 41,269 ortalama ile lise mezunu ve 41,082 ortalama ile ortaokul mezunu babaların çocukları izlediği görülmektedir.

Tablo 4.7. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının baba eğitimlerine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Olumsuz Değerlendirilme	Gruplar arası	557,689	3	185,86	2,239	,083
	Grup içi	39527,902	476	83,042		
	Toplam	40085,592	479			
Öğrenmenin Doğası	Gruplar arası	73,219	3	24,406	1,433	,232
	Grup içi	8104,906	476	17,027		
	Toplam	8178,125	479			
Öğrenmeye Beklentiler	İlişkin	Gruplar arası	3	178,70	2,244	,082
		Grup içi	37929,490	476		

		Toplam	38465,831	479		
Öğrenmeye Açıklık		Gruplar arası	11,910	3	3,970	
		Grup içi	16384,738	476	34,422	,115 ,951
		Toplam	16396,648	479		
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar		Gruplar arası	51,540	3	17,180	
		Grup içi	29374,191	476	61,710	,278 ,841
		Toplam	29425,731	479		

Tablo 4.7. incelendiğinde Olumsuz Değerlendirilme, Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler, Öğrenmeye Açıklık ve Öğrenmeye İlişkin Kaygılar boyutlarında baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.5.Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları anne eğitimlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının anne eğitimlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.8.Tablo 4.9.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının anne eğitimlerine göre n, x ve ss dağılımları

Boyutlar	Anne Eğitim	N	X	SS
Olumsuz Değerlendirilme	İlkokul	181	37,077	9,0581
	Ortaokul	96	35,166	9,1877
	Lise	153	34,006	9,1453
	Üniversite	50	34,320	8,7071
Öğrenmenin Doğası	İlkokul	181	29,569	3,9457
	Ortaokul	96	29,031	4,4377
	Lise	153	29,732	4,1691
	Üniversite	50	30,040	4,0906
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	İlkokul	181	39,663	8,6121
	Ortaokul	96	37,885	9,2313
	Lise	153	38,581	9,2875
	Üniversite	50	39,240	8,6698
Öğrenmeye Açıklık	İlkokul	181	38,049	5,6777
	Ortaokul	96	36,604	6,2752
	Lise	153	37,803	5,4447
	Üniversite	50	34,960	6,2071
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	İlkokul	181	42,198	7,1611
	Ortaokul	96	40,864	8,4798
	Lise	153	41,261	8,0539

Tablo 4.8. incelendiğinde olumsuz değerlendirilme boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 37,077 ortalama ile ilkokulu mezunu annelerin çocuklarına ait olduğu, bunları sırasıyla 35,166 ortalama ile ortaokul mezunu, 34,320 ortalama ile üniversite mezunu ve 34,006 ortalama ile lise mezunu annelerin çocukları izlediği görülmektedir.

Öğrenmenin doğası boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 30,040 ortalama ile üniversite mezunu annelerin çocuklarına ait olduğu, bunları sırasıyla 29,732 ortalama ile lise mezunu, 29,569 ortalama ile ilkokul mezunu ve 29,031 ortalama ile ortaokul mezunu annelerin çocukları izlediği görülmektedir.

Öğrenmeye ilişkin beklentiler boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 39,663 ortalama ile ilkokul mezunu annelerin çocuklarına ait olduğu, bunları sırasıyla 39,240 ortalama ile üniversite mezunu, 38,581 ortalama ile lise mezunu ve 37,885 ortalama ile ortaokul mezunu annelerin çocukları izlediği görülmektedir.

Öğrenmeye açıklık boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 38,049 ortalama ile ilkokul mezunu annelerin çocuklarına ait olduğu, bunları sırasıyla 37,803 ortalama ile lise mezunu, 36,604 ortalama ile ortaokul mezunu ve 34,960 ortalama ile üniversite mezunu annelerin çocukları izlediği görülmektedir.

Öğrenmeye ilişkin kaygılar boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 42,198 ortalama ile ilkokul mezunu annelerin çocuklarına ait olduğu, bunları sırasıyla 41,261 ortalama ile lise mezunu, 40,864 ortalama ile ortaokul mezunu ve 40,260 ortalama ile üniversite mezunu annelerin çocukları izlediği görülmektedir.

Tablo 4.9. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının anne eğitimlerine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Olumsuz Değerlendirilme	Gruplar arası	869,468	3	289,82	3,518*	,015
	Grup içi	39216,124	476	82,387		
	Toplam	40085,592	479			
Öğrenmenin Doğası	Gruplar arası	42,899	3	14,300	,837	,474
	Grup içi	8135,226	476	17,091		
	Toplam	8178,125	479			
Öğrenmeye İlişkin	Gruplar arası	225,301	3	75,100	,935	,424

Beklentiler	Grup içi	38240,530	476	80,337			
	Toplam	38465,831	479				
Öğrenmeye Açıklık	Gruplar arası	459,099	3	153,03			
	Grup içi	15937,548	476	33,482	4,571*	,004	
	Toplam	16396,648	479				
Öğrenmeye Kaygılar	İlişkin	Gruplar arası	210,489	3	70,163		
		Grup içi	29215,242	476	61,377	1,143	,331
		Toplam	29425,731	479			

Tablo 4.9. incelendiğinde öğrenmenin alt boyutları olan öğrenmenin doğası, öğrenmeye ilişkin beklentiler, öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutlarında anne eğitim düzeyi açısından anlamlı fark bir olmadığı görülmektedir. Fakat olumsuz değerlendirilme korkusu boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,518$, $p <.05$) ve öğrenmeye açıklık boyutunda hesaplanan F değeri ($F= 4,571$, $p<.05$) ilgili boyutta gruplar arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Olumsuz değerlendirilme ve öğrenmeye açıklık boyutlarındaki grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 4.10'de verilmiştir.

Tablo 4.10. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	
			J	p
Olumsuz Değerlendirilme	İlkokul	Ortaokul	1,91068	,342
		Lise	3,07081*	,012
		Üniversite	2,75735	,229
	Ortaokul	Lise	1,16013	,760
		Üniversite	,84667	,951
		Lise	-,31346	,997
Öğrenmeye Açıklık	İlkokul	Ortaokul	1,44556	,198
		Lise	,24580	,980
		Üniversite	3,08972*	,005
	Ortaokul	Lise	-1,19975	,384
		Üniversite	1,64417	,363
		Lise	2,84392*	,014

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre olumsuz değerlendirilme boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde ilkökul mezunu ile lise mezunu annelerin çocukları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre ilkökul mezunu annelerin

çocuklarında olumsuz değerlendirilme korkusu, lise mezunu annelerin çocuklarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğrenmeye açıklık boyutundaki puan ortalaması arasındaki fark incelendiğinde ise, ilkökul mezunu ile üniversite mezunu annelerin çocukları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca lise mezunu ile üniversite mezunu annelerin çocukların arasında da .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgulara göre ilkökul mezunu ve lise mezunu annelerin çocuklarının öğrenmeye açıklık düzeyleri, üniversite mezunu annelerin çocuklarına oranla anlamlı düzeyde yüksektir.

4.6.Ortaöğretim Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları aylık gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile öğrenmeyi ilişkin tutumlarının aylık gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.11, Tablo 4.12. ve 4.13.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının aylık gelir düzeyine göre n,x ve ss. dağılımları

Boyutlar	Aylık Gelir	N	X	SS
Olumsuz Değerlendirilme	0-1500 TL	157	36,980	9,3455
	1501-2500 TL	217	34,824	8,7531
	2501TLveüstü	106	34,367	9,4287
Öğrenmenin Doğası	0-1500 TL	157	29,522	4,0865
	1501-2500 TL	217	29,576	3,8759
	2501TLveüstü	106	29,594	4,7082
Öğrenmeye İlişkin Beklentiler	0-1500 TL	157	40,242	9,0874
	1501-2500 TL	217	38,364	8,5953
	2501TLveüstü	106	38,094	9,3661
Öğrenmeye Açıklık	0-1500 TL	157	37,343	6,2313
	1501-2500 TL	217	37,778	5,0932
	2501TLveüstü	106	36,528	6,6364
Öğrenmeye İlişkin Kaygılar	0-1500 TL	157	40,929	7,7799
	1501-2500 TL	217	41,935	7,4427
	2501TLveüstü	106	41,141	8,6821

Tablo 4.11. incelendiğinde olumsuz değerlendirilme boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 36,980 ortalama ile 0-1500 TL aylık gelire sahip ailelerin çocuklarına ait olduğu, bunları sırasıyla 34,824 ortalama ile 1501-2500 TL aylık gelire sahip aileler, 34,367 ortalama ile 2501 TL ve üstü aylık gelire sahip ailelerin çocukları izlediği görülmektedir.

Öğrenmenin Doğası boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 29,594 ortalama ile 2501 TL ve üstü aylık gelire sahip ailelerin çocuklarına ait olduğu, bunları sırasıyla 29,576 ortalama ile 1501-2500 TL aylık gelire sahip aileler, 29,522 ortalama 0-1500 TL ile aylık gelire sahip ailelerin çocukları izlediği görülmektedir.

Öğrenmeye İlişkin Beklentiler boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 40,242 ortalama ile 0-1500 TL aylık gelire sahip ailelerin çocuklarına ait olduğu, bunları sırasıyla 38,364 ortalama ile 1501-2500 TL aylık gelire sahip aileler, 38,094 ortalama 2501 TL ve üstü aylık gelire sahip ailelerin çocukları izlediği görülmektedir.

Öğrenmeye Açıklık boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 37,778 ortalama ile 0-1501 TL aylık gelire sahip ailelerin çocuklarına ait olduğu, bunları sırasıyla 37,343 ortalama ile 1501-2500 TL aylık gelire sahip aileler, 36,528 ortalama 2501 TL ve üstü aylık gelire sahip ailelerin çocukları izlediği görülmektedir.

Öğrenmeye İlişkin Kaygılar boyutunda, en yüksek puan ortalamasının 41,935 ortalama ile 1501-2500 aylık gelire sahip ailelerin çocuklarına ait olduğu, bunları sırasıyla 41,141 ortalama ile 2501 TL ve üstü aylık gelire sahip aileler, 40,929 ortalama ile 0-1501 TL aylık gelire sahip ailelerin çocukları izlediği görülmektedir.

Tablo 4.12. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının aylık gelir düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Olumsuz Değerlendirilme	Gruplar arası	576,652	2	288,36		
	Grup içi	39508,939	477	82,828	3,481*	,032
	Toplam	40085,592	479			
Öğrenmenin Doğası	Gruplar arası	,401	2	,201		
	Grup içi	8177,724	477	17,144	,012	,988

		Toplam	8178,125	479			
Öğrenmeye Beklentiler	İlişkin	Gruplar arası	413,732	2	206,86		
		Grup içi	38052,099	477	79,774	2,593	,076
		Toplam	38465,831	479			
Öğrenmeye Açıklık	İlişkin	Gruplar arası	111,424	2	55,712		
		Grup içi	16285,224	477	34,141	1,632	,197
		Toplam	16396,648	479			
Öğrenmeye Kaygılar	İlişkin	Gruplar arası	103,528	2	51,764		
		Grup içi	29322,203	477	61,472	,842	,431
		Toplam	29425,731	479			

Tablo 4.12. incelendiğinde öğrenmenin alt boyutları olan öğrenmenin doğası, öğrenmeye ilişkin beklentiler, öğrenmeye açıklık, öğrenmeye ilişkin kaygılar alt boyutlarında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir olmadığı görülmektedir. Fakat olumsuz değerlendirilme korkusu boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,481$, $p < .05$) ilgili boyutta gruplar arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Olumsuz değerlendirilme boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 12.2’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının aylık gelir düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Değişken	(I) Aylık Gelir	(J) Aylık Gelir	Ortalamalar Arası	
			Fark(I-J)	p
Olumsuz Değerlendirilme	0-1500 TL	1501-2500 TL	2,15601*	,024
		2501TLve üstü	2,61297*	,023
	1501-2500 TL	2501TLve üstü	,45696	,672

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir düzeyine göre olumsuz değerlendirilme boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 0-1500 TL aylık gelire sahip ailelerin çocukları ile 1501-2500 TL ve 2501TL ve üstü aylık gelire sahip ailelerin çocukları arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 0-1500 TL aylık gelire sahip ailelerin çocuklarının olumsuz değerlendirilme korkusu,1501-2500 TL ve 2501TL ve üstü aylık gelire sahip ailelerin çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

5.TARTIŞMA

Ortaöğretim öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelendiği bu çalışmada, olumsuz değerlendirilme, öğrenmenin doğası, öğrenmeye ilişkin beklentiler, öğrenmeye açıklık ve öğrenmeye ilişkin kaygılar olarak beş boyutta değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilere göre, ortaöğretim öğrencilerinin okul türüne göre olumsuz değerlendirilme ve öğrenmeye ilişkin beklentiler boyutlarında meslek lisesi ve Anadolu lisesi öğrencileri arasında meslek lisesi lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. Öğrenmenin doğası boyutunda, meslek lisesi ve anadolu lisesi arasında anadolu lisesi lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Öğrenmeye açıklık ve öğrenmeye ilişkin kaygılar boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Buna göre olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin beklentilerin meslek lisesi öğrencilerinde anadolu lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu gözlenirken, öğrenmenin doğasına ilişkin durumları anadolu lisesi öğrencilerinde daha yüksektir.

Olumsuz değerlendirilme korkusunun meslek lisesi öğrencilerinde daha yüksek olmasının nedeni olarak, anadolu lisesi öğrencilerinin yerleştikleri kurumlara daha yüksek puanlarla giriş yapmaları gösterilebilir. Anadolu lisesi öğrencilerinin bu açıdan özgüvenlerinin ve başarı güdülerinin yüksek olması değerlendirilme korkularının azalmasına neden olabilir. Karataş (2008) okul türlerine göre yapılan karşılaştırmada, endüstri meslek lisesi öğrencilerinin yoğun sosyal kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada, diğer okul türleri (Anadolu lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, genel lise, meslek lisesi, fen lisesi, ticaret lisesi) arasında akademik anlamda değersizlik yaşamaları, geleceğe ilişkin beklentilerindeki problemler (meslek liselerine uygulanan katsayı sorunu) ve toplumun meslek liselerine olan olumsuz yüklemeleri bu duruma neden olarak gösterilmiştir. Fakat Erdoğan ve Uçukoğlu'nun (2011) ilköğretim okulu öğrencilerinin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz

değerlendirilmekten korkma düzeylerini araştırdığı çalışmada, okul türü değişkeninin atılganlık üzerinde anlamlı bir etkisi bulunurken, olumsuz değerlendirmekten korkma açısından etkisi bulunmamıştır. Bu durumu yaş değişkeni ile açıklayıp, olumsuz değerlendirilme korkusunun, sosyal kaygıyla ilişkili olmasından dolayı ergenlik döneminde ortaya çıkmasına bağlamaktadırlar. Çünkü yapılan araştırma ilköğrencileri ile sınırlıdır.

Öğrenmeye ilişkin beklentilerin meslek lisesi öğrencilerinde daha yüksek olması şaşırtıcı bir sonuç olarak ele alınabilir. Çünkü ülkemizde, meslek lisesi öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerine oranla ders başarıları ve motivasyonlarının daha düşük olduğu düşünülmektedir. Fakat 'beklenti' bileşeni öğrencinin görevi yerine getirme konusundaki yeterliliğine ilişkin inançlarını ifade etmektedir. Öğrenci motivasyonu ile ilişkili olarak literatürde çeşitli biçimlerde kavramlaştırılan beklenti bileşeni, öğrencilerin görevi yerine getirebileceklerine ve kendi performanslarından sorumlu olduklarına ilişkin inançları olarak ifade edilmektedir. Bu açıdan, beklenti bileşeni özetle öğrencinin " Bu işi yapabilir miyim?" sorusuna ilişkin yanıtıdır.(Gürşimşek,2002) Öğrenmenin doğasına ilişkin boyutunun Anadolu lisesi öğrencilerinde yüksek çıkması, öğrencilerin başarıları oldukları düşünüldüğünde literatürle tutarlılık göstermektedir. Bentley (2003)'e göre başarılı olma duygusu öğrenme ve gelişme sürecinin devam ettirilmesinde bireylere ihtiyaç duydukları cesareti verir. Xiaodong (2001)'un da belirttiği gibi bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu süreçleri kontrol edebilmek için kullandığı bilgiler öğrenme üzerinde son derece etkilidir.

Araştırmada elde edilen verilere göre, ortaöğretim öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme ve öğrenmeye ilişkin tutumlarında sınıf düzeyine göre, incelenen alt boyutlarda anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun başlama ve ilerleme yaşı olarak ergenlik dönemini işaret etmesi bu durumun sebebi olarak gösterilebilir. Çünkü ortaöğretim öğrencisi her kademedeki ergenlik dönemi içerisinde bulunmaktadır. Bu yüzden sınıf ve yaş değişkeni olumsuz değerlendirilme açısından etkili bir değişken olarak ortaya çıkmamaktadır. Literatüre bakıldığında da, genelde ortak görüş sosyal kaygının başlangıç yaşının ergenliğin başı, yaklaşık 13- 14 yaş civarı olduğu yönündedir ve ergenliğin ortaları boyunca sosyal kaygı ve sosyal kaygı bozukluğunun doruk noktasına ulaştığı kabul edilmektedir. (Johnson, Inderbitzen-Nolan & Anderson, 2006; Kowalski ve Leary, 1995).Karakaş'ın (2008) çalışmasında

ise, sosyal kaygı düzeylerine ilişkin 10. sınıfların 9. ve 11. sınıflara göre daha yüksek oranda sosyal kaçınma ve bireysel değersizlik yaşantılarına sahip oldukları ifade edilmektedir. Sosyal kaçınma ve bireysel değersizlik duygularının 10. sınıflarda daha yüksek oranda olması, yoğun ergenlik problemleri ve yaklaşan sınav maratonunun öğrencilerde meydana getirdiği yetersizlik duygularıyla açıklanmıştır. Ayrıca çalışmada eleştirilme kaygısı, açısından sınıf düzeyleri arasında herhangi bir farklılık bulunmaması, ergenlerin eleştirilmekten tüm sınıf düzeylerinde aynı oranda etkilendiği düşünülmektedir. Warren, Good ve Velten (1985), 7., 8., ve 9. Sınıf, 12 ve 14 yaş grubunun sosyal kaygılarını belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmalarında, Watson ve Friend (1969)' in Olumsuz Değerlendirilmekten korkma ile Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Ölçeği' ni 429 öğrenciye uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal değerlendirilme kaygısında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Akt. Erkan, 2002).Sınıf düzeyi değişkeni, yaş değişkeni ile birlikte ele alındığında, genelde ortak görüş sosyal kaygının başlangıç yaşının ergenliğin başı, 13- 14 yaş civarı olduğu yönündedir ve ergenliğin ortaları boyunca sosyal kaygı ve sosyal kaygı bozukluğunun doruk noktasına ulaştığı kabul edilmektedir. Bu yüzden sosyal kaygının ergenlik dönemindeki gençlerle yapılan çalışmalarında yaş değişkeni bakımından araştırma bulguları desteklenmektedir.(Kowalski ve Leary,1995; Gümüş,1997; Inderbitzen-Nolan ve Anderson,2006; Keskin ve Orgun 2007; Kalkan,2008)

Öğrenmeye ilişkin boyutların da sınıf düzeyinde farklılık olmaması ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin beklenti, kaygı, açıklık ve tutumlarının benzer olduğunu göstermektedir. Atacanlı (2007) tarafından tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme tercihlerinin yıllara göre belirgin bir farklılık göstermediği ve öğrenme tercihlerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çoşkun (2012) 'nun 1. ve 4.sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında, iki sınıf arasındaki yaşam boyu öğrenme eğilimleri farklılık gösterse de ortalamaları çok yakın olduğundan pratikte anlamlı bir farkın olmayacağı düşünülmüştür.

Araştırma bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, Olumsuz değerlendirilme ve diğer öğrenme alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı fakat öğrenmeye açıklık boyutunda, kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Olumsuz değerlendirilme ve diğer öğrenme alt boyutlarındaki bu durum kız ve erkek

öğrencilerin, ergenlik döneminde benzer değişiklikler yaşadıkları ve ailede, okulda, toplumda kız öğrencilerin de etkin yer almaya başlamasıyla açıklanabilir. Her iki grubunda hayatta eşit fırsatlara sahip olmaya başlaması cinsiyet farkını ortadan kaldırmaktadır. Lise öğrencileriyle (Erkan, Güçray ve Çam, 2002) ve üniversite öğrencileriyle (Köydemir ve Demir, 2007) yapılan çalışmalarda olumsuz değerlendirilmekten korkmanın cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Çam, Sevimli ve Yerlikaya'nın yaptığı (2010) Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında da ODKÖ puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklı olmadığı bulunmuştur. Bunlara benzer bir sonuçta Erdoğan ve Uçukoğlu (2011) unun yapmış olduğu çalışmada ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalardaki bazı farklı sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu durum sosyal kaygı açısından ise, sosyal kaygının hangi cinsiyette daha fazla görüldüğüne ilişkin araştırma bulgularının birbirleri ile tutarlı olmadığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda, erkeklerin veya kadınların sosyal kaygı düzeyleri yüksek olurken, bazı araştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (Leary ve Kowalski,1995) Örneğin, Noyan ve Berk'in (2007) ,ergenlerde sosyal fobi ile içe ve dışa dönük kişilik özelliklerini araştırdığı çalışmada erkeklerin sosyal fobi düzeylerinin kız öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşın, Aydın ve Sütçü (2007)' nün Türk ergenler için Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği'nin (ESKÖ) psikometrik özelliklerini inceleme amaçlı, 12- 15 yaş arasında 643 kız ve 599 erkek toplamda 1242 ergen üzerinde yaptıkları bir çalışmada kızların, olumsuz değerlendirilme korkusu alt ölçeğinden erkeklerin sosyal kaçınma ve sosyal huzursuzluk duyma alt ölçeğinden anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları gözlenmiştir.

Öğrenmeye açıklık boyutuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenmeye karşı daha açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenmeye ve ders çalışmaya daha istekli olmaları gösterilebilir. Kız öğrencilerin öğrenmeye daha açık olmasının bilme ihtiyacından ve gelişme arzusundan kaynaklandığı söylenebilir. Çoşkun'a (2009) göre kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir. Her iki grubun da puan ortalamaları karşılaştırıldığında da kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılık özellikle merak yoksunluğu alt boyutundan alınan ölçek puanlarından

kaynaklanmaktadır. Merak yoksunluğu boyutu kişilerin öğrenme hevesi oluşturan önemli güdülerden biri olan merak özelliğine ilişkindir. Bu boyutta çeşitli öğrenme durumlarında zorunluluk ya da değerlendirme olmaksızın kendiliğinden öğrenmeye yönelmeye ilişkin maddeler içermektedir. Canca (2005) tarafından yapılan araştırmada cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve biliş üstü öz düzenleme stratejilerinin matematik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, erkeklerde ise stratejilerin matematik başarıları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Gürşimşek (2002) cinsiyet açısından bakıldığında kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar boyutlarında farklılaşmazken, kadın deneklerin daha fazla strateji kullandıkları, öğrenme sürecinin planlanması, düzenlenmesi ve öğrenmeye yönelik çaba ve öğrenme yeterliliğinin değerlendirilmesi ve yeniden örgütlenmesi gibi biliş üstü yeterlikler açısından öne çıktıkları gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyinin incelenen alt boyutlarda anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulguları anne eğitim düzeyi değişkeni için baba eğitim düzeyinden tam tersi bir sonuç elde edildiğini göstermektedir. Buna göre, ilkökul mezunu annelerin çocuklarında olumsuz değerlendirilme korkusu, lise mezunu annelerin çocuklarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca ilkökul mezunu ve lise mezunu annelerin çocuklarının öğrenmeye açıklık düzeyleri, üniversite mezunu annelerin çocuklarına oranla anlamlı düzeyde yüksektir. Baba eğitim düzeyinin farklılık göstermemesinin, araştırmaya katılan öğrencilerin genellikle baba eğitim düzeyinin orta skala yani lise mezunu düzeyinde olması ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Baba eğitim düzeyi değişkeni sonuçları literatürle tutarlılık göstermese de, anne eğitim düzeyi sonuçları tutarlılık göstermektedir. Çünkü anne –baba eğitim düzeyi olumsuz değerlendirilme korkusuna etki eden değişkenlerdendir. Yapılan çalışmalara bakıldığında anne baba eğitim seviyesi düştükçe olumsuz değerlendirilme korkusu artmaktadır. Gümüş (1997) tarafından üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmada, anne-baba eğitim durumu ile çocukların sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu, anne-babası yüksekokul mezunu olan çocukların kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucu bulunmuştur. Erkan (2002), ergenlerin sosyal kaygı

düzeyleri, ana- baba tutumları ve ailede görülen risk faktörleri üzerinde yaptığı çalışmada, sosyal kaygı düzeyinin babanın eğitim düzeyine göre değiştiğini ifade etmiştir. Buna göre anne babanın eğitim durumlarının düşük olması ergeni olumsuz açıdan etkilemektedir. Kalkan 'ın (2008) ergenlerde bilişsel yapılar ve sosyal kaygılar arasındaki ilişkinin bilişsel davranışçı yaklaşım açısından yorumlandığı çalışmada, ergenlerin sosyal kaygı, sosyal kaçınma ve toplam sosyal kaygı puanlarının ortalamaları ile baba eğitim durumu arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; babaların eğitim düzeyi yükseldikçe, ergenlerin sosyal kaygı düzeyinin düştüğü bulunmuştur. Erdoğan ve Uçukoğlu (2011), yaptığı çalışmada yine buna benzer şekilde anne-baba mesleğinin ve eğitim düzeyinin sosyo-ekonomik bir göstere olarak düşünülmesi durumunda baba mesleği işçi olan öğrencilerin (ki bu grubun eğitim düzeyi de düşüktür) anne-baba tutumlarını algılaması aşırı koruyuculuk ve reddedicilik boyutlarında puanları yükselmekte duygusal sıcaklık boyutunda düşmekte ve yine bu grubun atılganlık puanları düşerken olumsuz değerlendirilmekten korkma puanlarının arttığı belirtmektedir. Karademir (2011) işiten ve işitme engelli futbolcularda olumsuz değerlendirilme korkusunun anne baba tutumları açısından değerlendirdiği çalışmada, araştırmaya katılan işiten futbolcuların anne baba eğitim seviyeleri yükseldikçe algıladıkları anne baba tutumlarına ve olumsuz değerlendirilme korkuları üzerine olumlu etkileri bulunmuştur. İşitme engelli futbolcuların ise, anne eğitim seviyesinin yüksekliği algılanan tutum değerleri ve sosyal kaygı düzeylerine olumlu yönde etki ederken, baba tutumunda reddedicilik, aşırı korumacılık ve sosyal kaygı düzeylerinin babaları üniversite mezunu olanlarda yüksek olduğu gözlenmiştir.

Araştırmada, öğrenmeye açıklık boyutunda düşünülen daha farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Çünkü anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öğrenmeye açıklarında da artış beklenmekteyken tam tersi bir sonuçla karşılaşmıştır. Fakat bu durum araştırmanın diğer farklı sonucu olarak görülen meslek lisesi öğrencilerindeki öğrenmeye açıklık boyutunun yüksek çıkmasıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile aylık gelir düzeyine göre olumsuz değerlendirilme boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde dar gelirli ailelerin çocuklarının, orta ve yüksek gelirli ailelerin çocuklarına göre olumsuz değerlendirilme korkusunun yüksek olduğu saptanmıştır. Literatürde yapılan çalışmaların da bu yönde olduğu söylenebilir. Normal popülasyonda anne-babanın eğitim ve gelir durumunun

düşük olması, sosyal kaygıda risk faktörü olarak gözlenmiştir (Erkan, 2002). Palancı ve Özbay (2003)'ın çalışmalarında da sosyoekonomik düzey sosyal kaygı için yordayıcı bir değişken olarak bulunmuştur. Kalkan (2008) yapılan istatistiksel analizler sonucunda, ergenlerin sosyal kaygı, sosyal kaçınma ve toplam sosyal kaygı puanlarının ortalamaları ile ekonomik düzey arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; ailenin ekonomik düzeyi düştükçe sosyal kaygı düzeyi yükseldiği belirtilmiştir. Karakaş (2008) Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bireylerin sosyo ekonomik düzeyi orta ve yüksek bireylere göre daha yoğun sosyal kaygı yaşadıkları sonucu bulunmuştur. Yapılan diğer bir araştırmada da Karademir (2011) İşiten futbolcuların anneleri gibi babaları da işçi olanların olumsuz değerlendirilme korkusunu fazla yaşadığı, bunun da istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İşitme engelli futbolcularda ise duygusal sıcaklığı en fazla hissedenlerin annelerinin emekli olanlar, olumsuz değerlendirilme korkusunu en fazla yaşayanlarında işiten futbolcularda olduğu gibi anneleri işçi olanlar olduğu ve bunun da istatistiksel yönden anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan baba tutumlarında ise olumsuz değerlendirilme korkusunu en az yaşayanların babalarının çiftçi olduğu bunun da diğer meslek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası sosyal kaygı ile ilgili birçok araştırmalar incelendiğinde sosyal kaygının genelde düşük gelir grubuna ait olan kişilerde daha yüksek olduğu görülmektedir.(Aydın ve Sütçü 2007; Dilbaz, 1997; Keskin ve Orgun, 2007) Aileleri ciddi ekonomik sorunlar yaşayan ya da sürekli yoksulluk içinde olan ergenlerde sosyal kaygının yüksek olması, onların psikolojik sorunlar ve davranış bozuklukları açısından yüksek risk altında olması anlamına gelmektedir. Ekonomik stresin ergen üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, mali sıkıntıların, esas etkilerinin ergenlere doğrudan değil, ana babanın ruh sağlığı ve evlilik ilişkisi üzerinde yarattığı sonuçlar yoluyla aktarıldığını ortaya koymaktadır. Parasal stres altındaki ana babalar, ergenin beklentilerini karşılayamayabilir, daha kısıtlayıcı ya da daha baskıcı davranabilirler. Bu durum da ergende sosyal kaygının meydana gelmesi için gereken risk faktörlerini hazırlayabilmektedir (Steinberg, 2007, s. 183; Erkan, 2002)

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.Sonuçlar

1. Ortaöğretim öğrencilerinin, okul türüne göre olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin beklentilerinin meslek lisesi öğrencilerinde anadolu lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu gözlenirken, öğrenmenin doğasına ilişkin durumları anadolu lisesi öğrencilerinde daha yüksektir.
2. Ortaöğretim öğrencilerinin, olumsuz değerlendirilmeye öğrenmeye ilişkin tutumlarında sınıf düzeyine göre, incelenen alt boyutlarda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.
3. Ortaöğretim öğrencilerinin, öğrenmeye açıklık boyutunda, kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Olumsuz değerlendirilme ve diğer öğrenme alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.
- 4.Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyinin, incelenen alt boyutlarda anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Fakat anne eğitimi düzeyi değişkeni baba eğitimi düzeyinden tam tersi bir sonuç elde edildiğini göstermektedir. Buna göre, ilkokul mezunu annelerin çocuklarında olumsuz değerlendirilme korkusu, lise mezunu annelerin çocuklarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca ilkokul mezunu ve lise mezunu annelerin çocuklarının öğrenmeye açıklık düzeyleri, üniversite mezunu annelerin çocuklarına oranla anlamlı düzeyde yüksektir.
5. Ortaöğretim öğrencilerinin, aile aylık gelir düzeyine göre olumsuz değerlendirilme boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde dar gelirli ailelerin

çocuklarının, orta ve yüksek gelirli ailelerin çocuklarına göre olumsuz değerlendirilme korkusunun yüksek olduğu saptanmıştır.

6.2.Öneriler

1. Ülkeler ve toplumlar, bilgi çağına ayak uydurmak için, bilgiyi nasıl ve nerden öğreneceğini bilen, düşünen, sorgulayan, yorumlayıp, yaratıcı fikirler sunan, öğrenmeyi öğrenmiş, yaşam boyu öğrenme alışkanlığını kazanmış, kendisini rahatça ifade edebilen ve topluma karşı sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek için eğitim politikalarını yeniden gözden geçirmelidirler.
2. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrendiklerini değişik durumlarda kullanabilmeleri, daha önce öğrendikleriyle yeni öğrendikleri arasında ilişki kurmaları ve yaratıcı düşüncelerini geliştirebilmeleri için uygun öğrenme ortamları düzenlemelidirler. Bu süreçte öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmenin daha anlamlı hale gelmesini sağlamalıdır.
3. Öğrencilerin olumlu kişilerarası ilişkiler kazanması, olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmaları ve sosyal ortamlarda daha rahat edebilmeleri açısından atılganlık eğitim programlarından yararlanılabilir. Ayrıca bilişsel yöntemlerle yapılandırılmış grup çalışmalarının organize edilmesi de önemli yararlar sağlayacaktır.
4. Öğretmenlere, öğrenmeyi öğrenme stratejileri, ergenlik psikolojisi ve sınav kaygısı konularında hizmet içi eğitim kurs ve seminerleri verilmelidir. Ayrıca öğretmenler bu konularda çıkan kitap ve süreli yayınları takip ederek alandaki yeni gelişmelerden haberdar olmalıdırlar.
5. Ergenlerin kişilik gelişiminde önemli bir yere sahip olan okullardaki rehberlik servisleri bilişsel öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, kendilik değeri, özgüven, sosyal kaygı ve olumsuz değerlendirilme korkusu gibi konulara ağırlık vermeli, bu konularla ilgili öğrencilere testler yapmalı ve böylece öğrencileri bu konularda bilinçlenmelerini sağlamalıdır.

6. Olumsuz değerlendirilme korkusunun ergenlik döneminde olan öğrenciler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğrencilere arkadaşlarının yanında küçük düşürücü, alaya alıcı ve yıpratıcı eleştirilerde bulunmaktan kaçınmaları gerektiği vurgulanabilir.
7. Okullarda sosyal aktivitelere, gezilere ve öğrenci kulüplerinin çalışmalarına daha fazla imkân tanınmalı ve böylece öğrencilerin kendilerini daha iyi ve sağlıklı bir şekilde ifade edebilmeleri ve kendilerini gerçekleştirme yolunda ilerlemeleri sağlanmalıdır.
8. Gelecekle ilgili pek çok kararın alındığı ergenlik döneminde öğrencilerin sağlıklı davranış geliştirmelerini, kendilerine güven duymalarını ve çevreleri ile iyi iletişim kurmalarını sağlamak için ailelere gerekli psikolojik danışma ve rehberlik etkinlikleri düzenlenmelidir. Böylece ailelerin, ergenleri doğru anlamaları ve gerçekçi beklentiler içerisinde olmaları sağlanacaktır.
9. Araştırmada olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmeye yönelik kullanılan ölçme aracı bu korkuyu tek boyutlu olarak ölçmektedir. Bundan sonraki yapılacak araştırmalarda olumsuz değerlendirilme korkusu, görünüşe, performansa, duygulara, düşüncelere yönelik olumsuz değerlendirilme gibi çok boyutlu bakış açısıyla da ele alınabilir.
10. Öğrenmenin kendisine yönelik hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarını derinlemesine inceleyen çalışmalar yapılarak, öğrenme kavramının somut düzlemde incelenmesi öğrenme literatürüne zenginlik kazandıracaktır.
11. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda olumsuz değerlendirilme korkusunun etkileri sadece devlet okullarında değil, özel okullarda araştırılıp, iki okul türü arasındaki farklar belirtilebilir.
12. Teknolojinin, ergenlerin psikolojik ve sosyal gelişimi üzerinde etkilerinin araştırılması onları anlamaya, daha doğru ve güncel yaklaşımlar geliştirmeye imkân sağlayacağı düşüncesinden yola çıkarak teknoloji ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams. J.F.(1995). (Çev. : A. Dönmez), ***Ergenliği Anlamak***, Ankara: İmge Yayınevi.
- Ahioğlu, E.N.,(2011), Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 19(1), s.1-10.
- Akgün, A., Gönen S., Aydın, M.,(2007)İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20),s. 283-299.
- Akın, A .(2012) ***Psikoloji ve Eğitimde Kullanılan Güncel Ölçme Araçları***, Ankara: Nobel Yayınları.sf.313-314.
- Albano, A.M., Di Bartolo, P.M., Heimberg, R.G., Barlow, D.H. (1995). ***Children and Adolescents: Assessment and Treatment***. R.G. Heimberg, M.R. Liebowitz, D.A. Hope, F.R. Schneier (ed), ***Social Phobia: Diagnosis, Assessment and Treatment*** (387-425).New York: The Guilford Press, s.392.
- American Psychiatric Association.(2000).***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR)***, 4th edn. Washington, DC.
- Amerikan Psikiyatri Birliği.(1989). Çev. Köroğlu, E.,***DSM-III-R Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı***, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aral, N. (1997). ***Fiziksel istismar ve çocuk.***, Ankara: Tekışık Web Oset Yayıncılık.
- Arı, R., Üre, Ö., Yılmaz, H.(2005) ***Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Eğitimin Psikolojik Temelleri***. Mikro Yayınları.3.Baskı.sf.179.
- Atacanlı, M. F. (2007). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği Aracılığıyla Yaşam Boyu öğrenme Davranışının Yıllara Gore Değişiminin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Ataman, A.(2009) ***Gelişim ve Öğrenme***, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.sf.220.

- Aydın, A. ve Sütçü, T., S. (2007). Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği' nin Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 14 (2): 79-89
- Aydın, B., Akbağ, M.; Tuzcuoğlu, S., ve Diğerleri,(2005), **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara : Nobel Yayın Dağıtım,s.265.
- Aydın, A.,(2006) Ergenlerde sosyal ansiyete belirtilerini azaltmaya yönelik bilişsel-davranışçı bir müdahale programının etkilerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü. İzmir. s.20.
- Aydın, A., Tekinsav, S.(2007) Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (eskö) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi, *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı dergisi* , 14 (2)
- Bacanlı, H. (2005) **Sosyal beceri eğitimi**. Ankara: Nobel yayıncılık.s.1.
- Bacanlı, H.(2007). **Eğitim Psikolojisi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.70.
- Balcı, A.(1997) **Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma**, Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Bandura, A.(1997) **Self-efficacy: the exercise of control**,New York:W.H.Freeman.sf.137.
- Barış,D.(2002) Müzik eğitimi alan ve alamayan lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi.Gazi üniversitesi Fen bilimleri enstitüsü,Ankara.
- Başaran, D.E. (2000). **Eğitim psikolojisi: modern eğitimin psikolojik temelleri**, Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayramkaya, E., Toros, F. ve Özge, C. (2005). Ergenlerde Sosyal Fobi ile Depresyon, Özkavram ve Sigara Alışkanlığı Arasındaki İlişki. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 15 (4), 165- 173.
- Beck, A.T., Emery, G. (2006). (çev.: V. Öztürk). **Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler: Bilişsel Bir Bakış Açısı**, İstanbul: Literatür Yayınları.

- Beck, T. A. (2005). (Çev.: A. Türkcan), *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar*, İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Beidel, D., C., Turner, S., M. ve Morris T., L. (2000). Behavioral treatment of childhood social phobia. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 68(6), 1072-80.
- Bentley, J. (2003). *İnsanları motive etme*.(Çev. Onur Yıldırım). İstanbul: Hayat Yayınevi
- Berry, Angela C.(2009) An investigation of the relationship between fear of negative evaluation and bulimic psychopathology. A Dissertation Presented to the Graduate Faculty of Dedman College Southern Methodist University In Partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Doctor of Philosophy with a Major in Psychology.
- Bilge F., Kelecioğlu, H.,(2008) Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği - Türkçe Formunun Psikometrik Özellikleri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, s.23.
- Bordens, K. S.,& Horowitz, I. A. (2002). *Social Psychology (Second Edition)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Bozanoğlu, İ.(2004). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bråten, I.,& Strømsø, H. I. (2006). Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of internet based learning activities,*Computer in Human Behavior*, 22, 1027-1042.
- Budak, S.(2000) *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, s.519.
- Can, G. (1990). *Lise öğrencilerinin benlik tasarımlarını etkileyen etmenler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 16.

- Canakay, U. E. (2006). Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Canca, D. (2005). Cinsiyete Gore Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Biliş üstü Öz Düzenleme Stratejileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Coşkun, Y. (2009) Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Çakır, S.(2010) Bilişsel -davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan sosyal kaygıyla başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa, s.4-5.
- Çam, S., Sevimli, D., Yerlikaya, E.,(2010) Olumsuz değerlendirilmekten korkma ölçeğine (odkö) ilişkin bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması .*Ç.Ü. sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 19(1),s.132-140.
- Çetin, B, Doğan, T, Sapmaz, F,(2010) Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), s.207.
- Demir, K. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.1. Baskı
- Deniz, E.(ed.) (2012) *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Maya akademi yayın dağıtım eğitim danışmanlık. s. 204.
- Dilbaz, N,(1997) Sosyal Fobi, *Psikiyatri dünyası*,1,18-24.
- Dilekmen M., Ada, Ş.(2005) Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,11, s.114.

- Doğan, T.,(2009) .Bilişsel ve kendini değerlendirme süreçlerinin sosyal anksiyete açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü. Sakarya. s.16-17.
- DPT. (1996). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*. Ankara: DPT Yayını.<<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan7.pdf>>
- Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students, *Higher Education*, 54(6), 781-794.
- Ektem S,I.,(2007) İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrenci eriş ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü. Konya.
- Erden M., Akman, Y. (2014) *Eğitim Psikolojisi (Eğitim-Öğrenme-Öğretme)*, Ankara: Arkadaş Yayınları. s. 144.
- Erdoğan. Ö, Uçukoğlu, H. (2011) İlköğretim okulu öğrencilerinin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi.19(1), 51-72.*
- Erkan, Z. (2002). Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyleri, Ana-Baba Tutumları ve Ailede Görülen Risk Faktörleri Üzerine Bir Çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana. s.122.
- Erkan, Z., Çam, S., Güçray, S. (2002). Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Ana Baba Tutumları ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 64–75.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin reddedilme duyarlılıkları ile sosyal kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Feldman, R.S. (1993). *Understanding psychology*. Newyork: McGraw-Hill Inc.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*, Ankara: Alkım Yayınevi. (1.baskı)
- Fragar, R., Faddman, J. (1998). *Personality and Personal Growth*, USA: Wesley Longman _nc. Publishing,
- Freedman, J.L., D.O. Sears, ve Carlsmith J.M. (2003) *Sosyal psikoloji*. (A. Donmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gagne, R.M. (1985) *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, (Dördüncü Baskı) NewYork: Holt, Rinehart ve Winston.
- Golombisky, K. & Hagen, R., (2010), *White Space is Not Your Enemy*, , Tokyo: Local Press, 1st Press sf.76.
- Göçmen, A.(2003) *Yetişkinler İçin El Kitabı: Yeniden Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınları.sf.9.
- Gredler, M. E. (1992). *Learning and instruction-Theory into practice*, New York: Macmillan Publishing
- Gümüş, A. (1997). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara, s.13-20
- Gümüş, E. A. (2006) *Sosyal Kaygı ile Başa Çıkma*, Ankara: Nobel Yayınları. s.2
- Gürşimşek, I.(2002) Öğretmen adaylarında Öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (8),135-155.
- Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hamann, Dana M.,(2011) Fear of negative evaluation, negative affect, and bodyideals as moderators of the relationship between stress reactivity and eating disordersymptomatology.A Dissertation Presented to the Graduate Faculty of

Saint Louis University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.

Hamurcu H., Sargin. N,(2011) Lise öğrencilerinin boyun eğme davranışları ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 31,s. 171- 187.

Harris Katherine L.(2012) the consequences of positive evaluation in social anxiety, a dissertation submitted to the graduate school in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of philosophy, Northern Illinois University.

Hergenhahn B.R.(1988) *An Introduction to Theories of Learning*,(Üçüncü Baskı), New Jersey: Prentice Hall.

Hill, W.F.(1990) *Learning: A Survey of Psychological Interpretations*.New York: Harper and Row.

Huitt, W. (1997). **Metacognition, Educational Psychology Interactive**. Valdosta, GA: Valdosta State University, <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/metacogn.html> adlı internet sitesinden 11 Şubat 2015'te alınmıştır.

İnanç, B., Bilgin ,M., Atıcı, M.(2005) *Gelişim Psikolojisi, Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Adana: Nobel Kitabevi, s.339-358.

Johnson, H.S., Inderbitzen-Nolan,H.,M.& Anderson, E.R. (2006). The Social Phobia: Validity and Reliability in an Adolescent Community Sample. *PsychologicalAssesment*, 18(3), 269-277.

Kağıtçıbaşı, C.(2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*, İstanbul: Evrim Yayınevi. İstanbul.

Kalkan, N. (2008) Ergenlerde bilişsel yapılar ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin bilişsel davranışçı yaklaşım açısından yorumlanması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kara, A. (2010). Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (32).
- Karasar, N.(2011) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları. s.77.
- Karataş, Y. (2008) Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Kashdan, T.,B. & Herbert, J., D. (2001). Social anxiety disorder in childhood and adolescence: Current status and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review* 4(1), 37-61.
- Kaya A,(ed.) (2010) *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem akademi. s. 233.
- Kearney, C. A. (2005). *Social Anxiety and Social Phobia in Youth*, New York: Springer.
- Keskin, G. ve Orgun, F. (2007). Bir grup üniversite öğrencisinde sosyal fobi yaşama durumlarının ve başa çıkma stratejilerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 8: 262-270.
- Kızıltan, E. (2003). *Sosyal Fobi 21.Y.Y. Hastalığı, Psikiyatri Penceresi*, İstanbul: Hayat Yayınları
- Koçak, A.(2001). Sosyal Kaygıyla Başa Çıkma Programının Lise Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köknal, Ö.(1994) *Yaşamın Zaferi*, İstanbul: Altın kitaplar.
- Köroğlu, E. ve Türkçapar, H.(Editörler).(2009).*Psikoterapi Yöntemleri Kuramlar ve Uygulama Yönergeleri*, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Köydemir, S. ve Demir, A. (2007). Psychometric properties of the Brief Fear of Negative Evaluation Scale in a Turkish sample, *Psychological Reports*, 100,

- Kurtuldu, M. K.(2007).Bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü, Ankara. s.13.
- Kuş ,S.,(2013) Güzel sanatlar eğitimi bölümü bölümlerinde grafik tasarım dersi eğitimine gestalt kuramı ve ilkelerinin yansımaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü. Samsun.
- La Greca, A.M.ve Lopez, N. (1998). Social Anxiety Among Adolescents:Linkages with Peer Relations Friendships, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26 (2), 83-94.
- Leary, M.R., Kowalski, R.M. (1995). *Social Anxiety*, New York: The Guilford Press.
- M.E.B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı(EARGED)(2011) Meb 21. yüzyıl öğrenci profili, Ankara.
- Matsumoto, D.(2009).*The Cambridge Dictionary of Psychology*, UK: Cambridge University Press.
- Mercan, Ç.(2007) Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi
- Morgan, T.C. (2010) *Psikolojiye Giriş*, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, ,18.Baskı. s. 87.
- Noyan, H. Berk, S.Ö. (2007) Ergenlerde sosyal fobi, içe ve dışa dönük kişilik özellikleri ve okul başarı durumu, Yakın Doğu Üniversitesi, "12. Ulusal Psikoloji Öğrencileri Kongresi " 5 Temmuz 2007.
- Oral B. (ed) ,(2014) *Öğrenme, öğretme kuram ve yaklaşımları*, Ankara: Pegem akademi,3.baskı. s.13
- Öncül, R.(2000)*Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. s.856.

- Özby, Y.(2004).*Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları,
- Özer, B. (1998), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler, Öğrenmeyi Öğretme*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi yayınları. s.147-162.
- Özgüngör, S.(2006)Öz bilinç, olumsuz değerlendirilme korkusu, performans odaklı sınıf algısı ve not yönelimi. *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*,1(19),s. 85.
- Özguven, H. D., Sungur, M. Z. (1998). Sosyal Fobi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 9 (2), 128-136.
- Öztürk, A. (2004). Sosyal Kaygıya ilişkin Kendini Sunma Modeli. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: s.7-10.
- Özusta, H.S.(1995) Çocuklar için Durumluk –Sürekli Kaygı Envanteri Uyarlama. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikolojisi Dergisi*,10(34),s. 32-44.
- Palancı, P., Özby, Y. (2003). Üniversite öğrencilerinde sosyal anksiyetenin kontrol algısı sosyal yeterlik incine bilirlilik ve başa çıkma davranışları ile yordanabilirliği. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. *Bildiri Özetleri Kitabı*. s, 58.
- Pehlivan, H., Köseoğlu, P.,(2011) Fen lisesi öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının incelenmesi. *Buca eğitim fakültesi dergisi* 29.(91).s.50-55.
- Rapee, R. M. & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behavioral Research and Therapy*, 35(8), 741-756.
- Rosset, J.,F.(2004). Cognitive Changes Following Cognitive-Behavioral Therapy for Social Phobia. Unpublished Dissertation, The University of Manitoba,Canada.Sosyal Bilimler Enstitüsü .İstanbul,s.42-43.
- Selçuk, Z.,(2005) ,*Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, On İkinci Baskı
- Senemoğlu, N.(2013) *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, 23.Baskı Ankara: Yargı yayınevi. s. 94.

- Starcević, V.(2005), *Anxiety Disorders in Adults: A Clinical Guide*, 1st Edition Oxford University Press.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*.(Çev.: F. Çok ve diğerleri). İstanbul: İmge Yayınevi.
- Subaşı, G. (1999). Bilişsel öğrenme yaklaşımı, Bilgiyi işleme kuramı. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(2), 27-36.
- Subaşı, G.(2007) Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygıyı Yordayıcı Bazı Değişkenler, *Eğitim ve Bilim* 32(144)
- Sünbül, A.(ed.), (2008) *Eğitime Yeni Bakışlar*. Konya: eğitim akademi yayınları. s.247.
- Tekin, H.(1996) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınları.
- Topses, G.(2006) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.2. Baskı. s.255.
- Totan T. , Doğan T., Sapmaz, F., Katmancıoğlu A., (2009) Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve İyimserlikle İlişkisi, *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, İstanbul, s.216.
- Turan , M., Çilli, A., S., Aşkın, R., Herken, H., Kaya, N., Kucur, R. (2000). Sosyal Fobinin Diğer Psikiyatrik Hastalıklarla Birlikteliği. *Klinik Psikiyatri* 3 (3), 170-175.
- Türkçapar, H.(2004), (Ed. Tükel Raşit), *Sosyal Anksiyete Bozukluğunun Bilişsel-Davranışçı Tedavisi, Anksiyete Bozukluklarının Tedavi Kılavuzu*, Ankara: Türk Psikiyatri Derneği Yayınları.
- Türkçapar, H., M. (1999). Sosyal Fobinin Psikolojik Kuramı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 2, 247- 253.
- Türkçapar, H.M. (2008). Bilişsel Açından Anksiyete. *Başka Psikiyatri ve Düşünce Dergisi*, 1(1): 69-81.
- Ulusoy, A.(ed.), (2007) *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Anı yayıncılık.

- Varış, F.(ed.), (1998) *Eğitim Bilimine Giriş*, İstanbul: Alkim yayınları, s.111.
- Watson, Freda S.(2009) Shyness in the Context of Reduced Fear of Negative Evaluation and Self- Focus: A Mixed Methods Case Study, A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Department of Educational Measurement and Research College of Education University of South Florida.
- Weeks JW, Heimberg RG, Rodebaugh TL. (2008). The Fear of Positive Evaluation Scale: Assessing a Proposed Cognitive Component of Social Anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, s. 44-55.
- Woolfolk, A.E.(1993) *Educational Psychology*, Boston: Allyn and Bacon. .(5.Baskı).s.196.
- WPA Sosyal Fobi Çalışma Grubu. (1995). (Ed.) Montgomery. *Sosyal Fobi Cep Kitapçığı*.
- Xiaodong, L. (2001). Designing metacognitive activities, *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23-40.
- Yeşilyaprak, B.(ed.) (2014) *Gelişim ve Öğrenme psikolojisi*, Ankara: Pegema yayıncılık. s.257.
- Yıldırım, R.(2002).*Öğrenmeyi Öğrenmek*, İstanbul: Sistem Yayıncılık. s.32.
- Yılmaz, S.(2005) Bilgi işleme modeline dayalı bir dersin fen bilgisi öğretmen adaylarının manyetizma konusundaki başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi* 28,s. 236-243.
- Yörükoğlu, A. (1987). *Gençlik Çağı*, Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.

EKLER

EK -1 Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinden Alınan Örnek Sorular

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve her bir ifadeye size uygun olan seçeneği (X) işaretleyiniz.	Bana hiç uymuyor	Bana biraz uyuyor	Bana kısmen uyuyor	Bana çok uyuyor	Bana tamamen uyuyor
1. Sonucun değişmeyeceğini bilsem de, başkalarının benim hakkımdaki düşüncelerinden endişe duyarım.					
2. İnsanların benimle ilgili olumsuz bir izlenim edindiklerini bilsem bile, buna aldırış etmem.					
3. Başkalarının eksikliklerimi fark etmesinden sık sık tedirgin olurum.					
4. Başkalarının üzerinde bırakacağım etki konusunda, nadiren endişelenirim.					
5. Başkaları tarafından onaylanmamaktan rahatsız olurum.					

EK -2 Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinden Alınan Örnek Sorular

	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1-Zeki olanlar daha rahat öğrenirler					
2- Öğrendiklerimi çabuk unutmam beni tedirgin ediyor					
3- Yeni konular öğrendikçe düşüncelerim farklılaşmaktadır					
4- Çalışmayı sevmediğimden öğrenmek istemiyorum					
5- Öğrenme ömür boyu devam eder					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 03/04/ 1986

Doğum Yeri: ANKARA

Eğitim Bilgileri

İlkokul: Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulu,1997.

Ortaokul: Taylan Araslı İlköğretim Okulu.2000.

Lise: Mehmetçik Lisesi (YDA),2004.

Üniversite: Gazi Üniversitesi Felsefe Grubu Öğretmenliği,2009.

İş Bilgileri

Felsefe Grubu Öğretmeni

Samsun Kavak Çok Programlı Lisesi (2011-2013)

Ankara Çamlıdere Anadolu İmam Hatip Lisesi (2013 ve halen)

İletişim Bilgileri

Mail: mrvmak@hotmail.com