

**T.C.**

**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI**

**ÇOCUKLARDA SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE  
UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

**FATMA COŞKUN**

**BOLU-2018**

**T.C.**

**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI**

**ÇOCUKLARDA SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE  
UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**

**Fatma COŞKUN**

**Danışman**

**Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN**

**BOLU, HAZİRAN-2018**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Fatma COŞKUN tarafından hazırlanan “Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (20.06.2018)

**Akademik Unvan ve Adı Soyadı**

**İmza**

Üye (Tez Danışmanı) :Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN

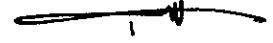
Üye :Dr. Öğr. Üyesi Esin BAĞCAN BÜYÜKTURAN

Üye :Dr. Öğr. Üyesi Celal Deha DOĞAN

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı**

**Prof. Dr. Türkan ARGON**  
**Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “**Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite ya da başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 20/06/2018

  
Fatma COŞKUN



Mehmet Nazım'a...

## TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının her aşamasında benden yardımını esirgemeyen, her türlü sorumu sabır ve hoşgörü ile cevaplayan, bilgi ve tecrübesiyle örnek aldığım değerli Danışman Hocam Sayın Prof. Dr. Zekeriya Nartgün'e,

Yüksek lisans tezime olan değerli katkılarından dolayı sayın Dr. öğretim üyesi Esin Bağcan Büyükturan ve sayın Dr. öğretim üyesi Celal Deha Doğan hocalarıma,

Yüksek lisans eğitimim boyunca yardımlarına ihtiyaç duyduğum anda her türlü destek ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Sevilay Kilmen, Doç. Dr. İ. Alper Köse ve Arş. Görv. Dr. Alperen Yandı'ya,

Lisans eğitimimden bu yana akademik alandaki çalışmalarımda beni her zaman yüreklendiren ve destekleyen Arş. Gör. Ümit Duruk'a ve Murat Ayhan'a,

Özellikle eğitim başta olmak üzere her konuda destekçim olan anneme, kardeşim Seher'e ve eğitim hayatımın her kademesinde üzerimde emekleri olan değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Fatma COŞKUN

## İÇİNDEKİLER

<b>ETİK İLKELERE UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....</b>	<b>iii</b>
<b>İTHAF.....</b>	<b>iv</b>
<b>TEŞEKKÜR.....</b>	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER.....</b>	<b>vi</b>
<b>TABLOLAR DİZİNİ.....</b>	<b>viii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ.....</b>	<b>ix</b>
<b>KISALTMALAR DİZİNİ.....</b>	<b>x</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>ix</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>xiii</b>
<b>I. BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Giriş.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
<b>II. BÖLÜM.....</b>	<b>9</b>
<b>2. Kuramsal Temeller ve Literatür Taraması.....</b>	<b>9</b>
2.1. Kaygı.....	9
2.2. Kaygının Belirtileri ve Etkileri.....	14
2.3. Kaygının Türleri.....	16
2.4. Kaygıyı Açıklayan Kuramlar.....	17
2.5. Sınav Kaygısı.....	19
2.6. Kaygının Ölçülmesi.....	22

2.7. İlgili Araştırmalar .....	23
<b>III. BÖLÜM</b> .....	26
<b>3. Yöntem</b> .....	26
3.1. Araştırmanın Modeli .....	26
3.2. Çalışma Grubu.....	26
3.3. Veri Toplama Aracı.....	28
3.4. Ölçek Uyarlama Aşamaları ve Verilerin Toplanması .....	32
3.5. Verilerin Analizi .....	34
<b>IV BÖLÜM</b> .....	36
<b>4. Bulgular</b> .....	36
4.1. Ölçeğin Geçerlik Düzeyi ile İlgili Bulgular .....	36
4.2. Ölçeğin Güvenirlilik Düzeyi ile ilgili Bulgular .....	50
<b>V. BÖLÜM</b> .....	51
<b>5. Sonuç ve Öneriler</b> .....	51
5.1. Sonuç .....	51
5.2. Öneriler.....	53
<b>KAYNAKÇA</b> .....	55
<b>EKLER</b> .....	65
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	76



## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 3.1.</b> Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet dağılımı.....	27
<b>Tablo 3.2.</b> Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı...27	27
<b>Tablo 3.3.</b> Öğrencilerin sınıflara ve cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları.....	28
<b>Tablo 3.4.</b> ÇSKÖ'nin ana ve alt boyutları.....	29
<b>Tablo 3.5.</b> Boyutlar ve ölçeğin bütününe ait cronbach alfa güvenirlik katsayıları.....	30
<b>Tablo 3.6.</b> Çocuklarda sınav kaygısı ölçeğinin uyum indeksi sonuçları.....	31
<b>Tablo 3.7.</b> Uyum indeksleri ve değer aralıkları.....	32
<b>Tablo 4.1.</b> ÇSKÖ maddelerinin faktör yükleri.....	38
<b>Tablo 4.2.</b> ÇSKÖ'nin açıklanan varyans yüzdesi.....	39
<b>Tablo 4.3.</b> ÇSKÖ maddelerine ilişkin açıklamalar.....	40
<b>Tablo 4.4.</b> ÇSKÖ maddelerinin faktör yükleri.....	41
<b>Tablo 4.5.</b> ÇSKÖ'nin açıklanan varyans yüzdesi.....	42
<b>Tablo 4.6.</b> ÇSKÖ'nin uyum indeksi değerleri.....	43
<b>Tablo 4.7.</b> ÇSKÖ'nün standardize tahminleri (S.T.), t değerleri ve çoklu korelasyon kareleri.....	45
<b>Tablo 4.8.</b> Alt ve üst grupların madde ortalama puanları, grup istatistikleri ve t testi sonuçları.....	47-48
<b>Tablo 4.9.</b> ÇSKÖ'nin madde toplam korelasyonları.....	49
<b>Tablo 4.10.</b> Boyutlar ve ölçeğin bütününe ait cronbach alfa güvenirlik katsayıları.....	50

## ŞEKİLLER DİZİNİ

**Şekil 4.1.** ÇSKÖ yol diyagramı ve faktör yükleri.....44



## KISALTMALAR DİZİNİ

ÇSKÖ : Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği

CTAS : Children's Test Anxiety Scale

DFA : Doğrusal Faktör Analizi

AFA : Açımlayıcı Faktör Analizi

KMO : Kaiser-Meyer-Olkin

YEM : Yapısal Eşitlik Modellemesi

**ÖZET****ÇOCUKLARDA SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI:  
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI****Coşkun, Fatma****Yüksek Lisans Tezi****Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı****Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı****Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zekeriya Nartgün****Haziran-2018, xiv +76 sayfa**

Bu araştırmada Wren ve Benson (2004) tarafından geliştirilen Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türk diline ve kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır.

Araştırma tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. İlgili ölçeğin uyarlanması için ilk olarak yazarın onayı alınmış ve ölçek İngilizce dilinden Türkçe diline çevrilmiş ve ardından tekrar İngilizceye çevrilerek dil eşdeğerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çeviri işleminden sonra oluşturulan ölçek formu Adıyaman il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda öğrenimine devam eden 809 öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanan formunun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla elde edilen veriler üzerinde ilk olarak SPSS 20 programı aracılığıyla açıklayıcı faktör analizi uygulanmış, hatalı ya da yetersiz çalıştığı tespit edilen maddeler veri setinden çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. AMOS 22 programı kullanılarak model veri uyumunun incelenmesi için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış, analiz sonucunda elde edilen uyum indeksi değerlerinin iyi düzeyde olduğu ve model veri uyumunun büyük oranda sağlandığı tespit edilmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin ayırt edicilik

gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanarak alt %27 ve üst %27 şeklinde iki grup oluşturulmuştur. Bu iki gruba ait puan ortalamalarına bağımsız gruplar t-testi analizi yapılarak tüm maddelerin ayırt edicilik güçleri saptanmıştır.

Ölçeğin uyarlanan formu ile toplanan verilerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, SPSS 20 programı kullanılarak madde toplam korelasyonları bulunmuş ve madde özellikleri tespit edilmiştir. Maddelerin iç tutarlılıkları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla ölçeğin tamamı ve üç boyutu için cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Toplanan verilerin güvenilirliğini belirlemek için elde edilen korelasyon katsayıları yüksek çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uyarlanan ölçeğin Türkiye'deki araştırmacılar, rehberlik servisleri, okul idareleri, öğretmenler veya veliler tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısını ölçmek amacıyla kullanılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınav Kaygısı, Çocuklarda Sınav Kaygısı, Ölçek Uyarlama

**ABSTRACT****ADAPTATION OF CHILDREN’S TEST ANXIETY SCALE TO TURKISH :  
THE RELIABILITY AND VALIDITY STUDY****Coşkun, Fatma****M. Sc. Thesis****Department of Educational Sciences****Measurement and Evaluation in Education****Supervisor: Prof. Dr. Zekeriya Nartgün****June-2018, xiv+76 papers**

In this study, it was aimed to adapt the Children’s Test Anxiety Scale developed by Wren and Benson (2004) to Turkish language and culture.

The research is a descriptive study made on the screening model. For the adaptation of the relevant scale, the author's approval was first obtained and the scale was translated from English to Turkish and then translated into English to provide language equivalence. After the translation process, the scale form was applied to 809 students who continue their education in elementary and junior high schools in Adıyaman city center.

The data obtained in order to determine the validity of the form adapted to the Turkish version of the scale were first subjected to exploratory factor analysis through the SPSS 20 program and the items identified as inaccurate or inadequate were extracted from the data set and the analysis was repeated. Confirmatory factor analysis was applied to analyze the model data using the AMOS 22 program, and it was found that the fit index values obtained at the end of the analysis were good and that the model data correspondence was provided at a large scale. Item analysis was conducted to

determine the discriminative power of the scales. The scores obtained from the scale were ranked from small to large and two groups were formed as 27% and 27% respectively. Independent groups t-test analysis was performed on the average score of these two groups, and the discrimination power of all the items was determined.

In order to determine the reliability of the collected data with the adapted form of the scale, item total correlations were found using the SPSS 20 program and the item properties were determined. The Cronbach alpha coefficient was calculated for all dimensions and three dimensions in order to have information about the internal consistencies of the items. The correlation coefficients obtained in order to determine the reliability of the collected data are high.

The scale adopted in accordance with the results obtained from the study, researchers in Turkey, guidance services, school administration, teachers or parents by primary and secondary school students concluded that the it is appropriate to use in order to measure test anxiety has been reached.

Keywords: Test Anxiety, Children's Test Anxiety, Scale Adaptation

# I. BÖLÜM

## 1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

1960'lı yılların sonuna kadar lise mezunlarının sayısının yetersiz olması nedeniyle birçok fakülte kendisine başvuran mezunları sınavsız olarak kabul etmiştir. Ancak zaman içerisinde liseden mezun olan kişilerin sayısının artması ve lise dengi okul mezunlarına da yükseköğretime başvurma hakkının tanınmasıyla fakülteler kendi amaçlarına uygun seçme sınavları uygulamaya başlamıştır. 19 Kasım 1974 tarihinde Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM) kurulması ile öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleri bu merkez tarafından yürütülmeye başlanmıştır. 1974 ile 1975 yıllarında aynı gün arayla iki oturum şeklinde uygulanan sınav, 1976-1980 yılları arasında iki oturumdan tek oturuma düşürülerek uygulanmıştır. 1981 yılında sınav tekrar iki oturum şeklinde uygulanmış ve 1982 yılında öğrencilerin ortaöğretim başarı puanları da eklenerek uygulanmasına devam edilmiştir. 1999 yılında iki basamaklı olan sınavın ikinci basamağı kaldırılarak Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) adı altında tek sınav olarak uygulanmaya başlanmıştır (Gölpek ve Uğurgelen, 2013). 2010 yılında sınav sistemi tekrar değiştirilerek Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) şeklinde uygulanmıştır (Keleş ve Karadeniz, 2015). Üniversiteye giriş sınavlarında olduğu gibi ilköğretimden ortaöğretime geçiş sınavlarında da bir takım değişiklikler yapılmıştır. Temel eğitimden ortaöğretime



geçişte geçmişten günümüze sırasıyla uygulanan Liselere Giriş Sınavı (LGS), Orta Öğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı (TEOG) isimleri ve içerikleri değiştirilerek uygulanmaya devam edilmiştir ( Dinç, Dere ve Koluman, 2014). Türk Eğitim Sisteminde uygulanan merkezi sınavların isimleri ve içerikleri zaman zaman değiştirilse de eğitim sistemi sınavlar bağımsız düşünülemez bir hale gelmiştir. Tüm öğretim kademeleri için merkezi sınav uygulamaları (TEOG, YGS, LYS, YKS, KPSS, ALES, YDS) giderek tek amaç halini almaya başlamıştır (Can, 2017).

Türk Eğitim Sistemi okul öncesi dönemden itibaren lisansüstü eğitimini de kapsayan ve her alt kademeden bir üst kademeye geçişin sınavlar baz alınarak yapıldığı hiyerarşik bir yapı göstermektedir (Dinç, Dere ve Koluman, 2014). Geçen zaman içerisinde bu yapı daha da belirginleşerek ilköğretim, lise, üniversite ve meslek öncesi dönemde oldukça yüksek düzeyde çalışma gerektiren sınavların olduğu bir sisteme dönüşmesine neden olmuştur (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Bu durum çocuklarının iyi bir eğitim almasını ve gelecekte başarılı olmasını isteyen ailelerin okul öncesi dönemden itibaren sınavlardan elde edilen başarıya odaklanmalarına ve çocuklarda sınav kaygısı oluşturabilecek davranışlarda bulunmalarına neden olmaktadır. Eğitim kurumlarındaki sınavların ve buna bağlı olarak baskıların artması nedeniyle yaşanan sınav kaygısı düzeyinde de artış yaşandığı görülmektedir (Duman, 2008).

Türkiye’de üniversiteye giriş süreci ilköğretimin ilk yıllarından itibaren başlamakta ve giderek daha zorlu bir hal alarak devam etmektedir. İlköğretim sonunda öğrenciler hedefledikleri liseye yerleşebilmek için sınava girmektedir. Fakat iyi bir lisede okuyor olmak üniversiteye girişi garanti etmediği gibi her lisans programı da mezunlarına istihdam olanağı garanti etmemektedir. Mezun olduklarında iyi bir ücretle istihdam olanağı elde etmek isteyen öğrenciler daha çok tıp, mühendislik gibi bölümlere yönelmekte ve bu bölümlere yerleşebilmek için de o yıl üniversite sınavına giren öğrenciler arasında ilk %5’lik grup içerisinde yer almaları gerekmektedir (Yıldırım, 2004). Bu başarıyı elde etmek isteyen öğrenciler öğrenim hayatları boyunca çok

çalışmak ve iki milyona yakın akranı ile rekabet ederek yüksek bir puan almak zorundadır (Güler ve Çakır, 2013). Sınavlar özellikle öğrencilerin geleceklerini ve kariyer planlarını etkilediği zaman yüksek kaygının yaşanmasına neden olmaktadır. Türkiye’de özellikle merkezi sınavlara çok fazla anlam yüklendiğinden öğrenciler yoğun bir şekilde sınav kaygısı yaşamaktadır. Dereli (2003) tarafından yapılan çalışmada ÖSS adaylarının %47’sinin yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadığı belirlenmiştir (akt. Başpınar, Can, Dereboy ve Eskin, 2012).

Sınav kaygısı 1960’lı yılların sonuna doğru olumsuz sonuçları ile başa çıkılmasına duyulan ihtiyaçtan dolayı kaygının özel bir türü olarak incelenmeye başlanmıştır (Genç, Karlıdağ, Eğri, Güneş, Kurçer, Pehlivan, Özcan ve Ünal, 1999). Günümüzde ise Amerika, Afrika, Çin, Çekoslovakya, Mısır, Almanya, Hindistan, Kore, Japonya, Suudi Arabistan, Türkiye, Uruguay gibi pek çok ülkede yürütülen pek çok araştırmada çalışılan, her kültürde ve coğrafyada kendisine yer edinen güncel bir kavram halini almıştır (Başpınar ve ark., 2012). Yalnızca ülkemizde değil dünyanın pek çok ülkesinde birçok insanın hayatı, sınavlardan etkilenmekle kalmayıp, hayatlarının nasıl şekilleneceği ile ilgili kararlar da sınavlardaki başarılarına göre verilmektedir. Bütün öğretim kademelerindeki giriş, yerleştirme, var olan durumu devam ettirme ya da bir kademedен diğerine veya başka bir okula geçirme konusundaki tüm kararlar sınav sonuçlarına göre alınmaktadır. Bu nedenle birçok öğrenci sınavları tehdit edici olarak algılamakta ve sınav kaygısı yaşamaktadır (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011). Öğrencilerin birçoğu sınavlarla birlikte kendi kişilik ve varlıklarının da değerlendirildiğini düşünmektedir. Bu düşünceye bağlı olarak ortaya çıkan yüksek sınav kaygısı öğrenmeyi zorlaştırmakta ve sınav anında bir takım psikolojik ve fizyolojik değişimlere neden olarak bireyin gerçek performansını göstermesini engellemektedir. Bu durum da bireyin sınavdan elde edeceği başarı puanının düşmesine yol açmaktadır (Kılıç, Koçkar ve Şener, 2002).

Sınav kaygısı birçok ülkede ilköğretimden başlayarak öğrencilerin tüm eğitim öğretim hayatları boyunca yoğun olarak yaşadığı, beraberinde birçok olumsuzluğu

getiren ve bu nedenle araştırmacılar tarafından üzerinde sıklıkla durulan güncel bir konudur (Güler, 2012). Öner (1990) sınav kaygısını çok erken yaşlardan itibaren başlayan duygusal bir sorun olarak tanımlamıştır. Çocuğa yönelik uygulanan sıkı disiplin kuralları, kısıtlayıcı anne baba tutumları, okullardaki otoriter eğitim öğretim anlayışı, olumsuz, soğuk ve kırııcı öğretmen eleştirileri, cezalar, kıt not verme ve zorlu sınıf geçme koşulları sınav kaygısının çok küçük yaşlardan itibaren oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Sık tekrarlanan okul başarısızlıkları, yetişkinlerin öğrencilere dair olumsuz değerlendirmeleri ve bu gibi durumların öğrencide çağrıştırdığı benliğe yönelik tehdit duygusu sınav kaygısının gelişmesine neden olan önemli etkenlerdendir (Öner, 1990). Bunun yanı sıra sınava yeteri kadar hazırlanılmaması, verimli çalışma yöntemlerinin bilinmemesi, başarı beklentisinin sahip olunan yeterlilik düzeyinin çok üstünde olması, geçmişte yaşanan kötü sınav deneyimleri, özgüven eksikliği gibi birçok faktör sınav öncesi ve sınav sırasında kaygıya neden olabilmektedir (Piji Küçük, 2010). Öğrencilerin başarılarının belirlenmesi ve değerlendirilmesinde sınavlar önemli bir role sahiptir (Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2005). Fakat sınavlar birçok öğrenci için bilinçaltında yatan değerlendirilme ve yetersiz bulunma korkularını harekete geçirmekte veya kontrolü tamamen kaybettikleri hissine kapılmalarına neden olmaktadır. Bu olumsuz duygular ise öğrencilerin kendilerine duydukları güveni azaltarak çaresizlik duygularını açığa çıkarmakta ve sınav kaygısına neden olmaktadır (Yalçınkaya, 2011).

Sınav kaygısı başarıyı büyük ölçüde etkilerken öğrencinin eğitim öğretim hayatının devamına ilişkin olumlu duygularına da zarar verir ve öğrencinin kendine ilişkin motivasyon ve özgüveni kaybetmesine neden olur (Eker, 2016). Sınav kaygısı eğitim başarısı üzerindeki ciddi engellerden bir tanesidir (Kayapınar, 2006). Ülkemizde, yöneticiler, öğretmenler ve ebeveynlerin birçoğu öğrencinin yeterliliğini değerlendirme hususunda tek ölçüt başarı puanı olarak görmektedir. Bu durum, öğrencilerin bilgiyi içselleştirmesini, bir başka deyişle öğrendiklerini yaşama entegre edebilmesini ikinci plana atılmasına yol açmaktadır. Başarı puanlarının bu denli önemli görülmesi, sınavlardan yüksek düzeyde puan elde edilmesini tek bir hedef ve önemli bir beklenti haline getirmektedir. Bu beklenti ve hedefler öğrencilerin kaygısını daha yükselterek sınav performanslarını olumsuz etkilemektedir (Konyalıoğlu, 2013). Öğrencilerin

kaygıyı en yüksek şekilde hissettikleri kaygı türü, sınav kaygısıdır (İşeri ve Ünal, 2012). 1985-86 yıllarında ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen geniş çaplı bir araştırmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeylerinin ameliyat olacak hastaların kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Şahin, Günay ve Batı, 2006). Sınav kaygısı öğrenciler için akademik başarısızlığın yanında psikolojik problemleri de beraberinde getirebilecek önemli bir sorundur. Öğrencilerde gerilim, endişe, santral sinir sisteminin aşırı uyarılması, endişe içeren tekrarlayıcı düşünceler, fizyolojik değişiklikler ve belirli duygusal sorunlara neden olabilmektedir. Bu alanda yapılan bir çalışmada öğrencilerin %10'unun tedavi gerektirecek düzeyde yüksek sınav kaygısına sahip olduğu bulunmuştur (Kavakçı, Güler ve Çetinkaya, 2011).

Düşük düzeyde kaygı öğrenciyi motive edebilir ve öğrenme çabasını cesaretlendirerek performansını olumlu etkileyebilir (Konyalıoğlu, 2013). Buna karşın yüksek sınav kaygısının öğrencinin başarısını olumsuz etkilemekte ve sınav kaygısı yükseldikçe akademik başarıda düşüş yaşanmaktadır (Bacanlı ve Sürücü, 2006). Kaygı kişiliğin gelişimini bozacak düzeyde yaşamaya başladığı an tehlike arz etmektedir. Bu durum Yerkes Dobson eğrisinde düşük kaygının düşük performans düzeyine, artan kaygının artan performansa, yüksek kaygının ise performans bozukluğuna neden olduğunu ifade etmektedir (İşeri ve Ünal, 2012).

Gelişimin hızlı bir şekilde yaşandığı erken yaşlarda ortaya çıkan kaygı çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Çolak, Eren ve Doğan, 2017). Çocukluk yaşantıları kaygının kökenini oluştururken çocukluk döneminde yaşanan kaygı durumları ileri yaşlardaki duygusal tepkilerin temelini oluşturmaktadır. Örneğin çocukluk döneminde anneden ayrılma durumunda yaşanan kaygı ileriki yaşlarda güvensizlik duygusunun yaşanmasına temel oluşturabilmektedir. (Duman, 2008). Kaygı üzerine araştırma yapan Uusimaki ve Nason (2004) öğretmen adaylarının kaygılarının çoğunlukla ilköğretim yaşantılarıyla bağlantılı olduğunu bulmuştur. İnsanların çok küçük yaşlardan itibaren kendilerini yoğun bir rekabet ortamının içinde buldukları günümüzde bu durum okulöncesi dönemden başlamakta,

ilkokul ve lise dönemlerinde artarak hayat boyu devam etmektedir. Özellikle Türk Eğitim Sisteminin sınavları temel alması ilköğretimden itibaren bütün öğrencileri rekabetçi bir ortamda yetiştirmeye zorlamaktadır (Güler, 2012). Türkiye'nin yoğun bir genç nüfusa sahip olması ve son dönemde Türk Eğitim Sistemi'nde yaşanan değişiklikler, önceki yıllarda ağırlıklı olarak lise son sınıf öğrencilerinin yaşadığı stres ve kaygıyı ilköğretim düzeyine kaydırmaktadır (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011). Türk Eğitim Sisteminde nitelikli bir liseye ya da üniversiteye giriş için elemeye dayalı sınavların çokluğu ve kontenjanların sınırlılığı öğrencilerin ilköğretimden itibaren sıkı bir rekabet ortamının içerisine girmelerine neden olmaktadır (Başol ve Zabun, 2014). Yoğun rekabet ortamı ve sınavlar öğrencilerde sınav kaygısının oluşmasına neden olmaktadır (Erözkan, 2004).

Sonuç olarak sınav kaygısı formal bir sınav ya da değerlendirme durumunda yaşanan bireyin gerçek performansını sergilemesini engelleyen, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri olan, yoğun şekilde yaşandığında bireyin öz bilincini zedeleyen, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Yıldız, 2007). Bireyin doğal dengesini bozduğundan sınav kaygısı seviyesinin belirlenmesi ve kontrol altında tutulması gerekmektedir (Eker, 2016). İlgili literatür incelendiğinde genellikle yetişkin ve ergen grupları üzerinde yapılan birçok çalışma bulunmasına rağmen, çocuklara yönelik araştırmaların azınlıkta olduğu görülmektedir (Çolak, Eren ve Doğan, 2017). Ülkemizde kullanılan sınav kaygısı araçlarının ve yapılan çalışmaların daha çok üniversite sınavına girecek öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir (Duman, 2008). Çocuklarda sınav kaygısını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir araçların eksikliği bu alanda yapılacak çalışmalarında sınırlı olması sonucunu oluşturmuştur. Bu çalışma kapsamında geliştirildiği kültürde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan Wren ve Benson (2004) tarafından geliştirilen "Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği"nin Türk kültürüne ve diline uyarlanması amaçlanmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Wren ve Benson (2004) tarafından geliştirilen Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeğini Türk diline ve kültürüne uyarlamaktır.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma kapsamında uyarlanan Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği ile ilköğretim öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerini ölçmek için kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının literatüre kazandırılması amaçlanmıştır. Uyarlanan “Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği” ilköğretim ve ortaokulların rehberlik servisleri, rehabilitasyon merkezleri ya da araştırmacılar tarafından öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılabilir olması bakımından önemli görülmektedir.

## 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın, çalışma grubu Adıyaman il merkezinde bulunan Altınşehir ilkökulu, Borsa İstanbul ilkökulu, Altınşehir ortaokulu ve Türkiye Petrolleri ortaokulunda öğrenimine devam eden öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur.

### 1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin verdikleri cevaplarda samimi oldukları varsayılmıştır.

### 1.6. Tanımlar

**Kaygı:** Çok yönlü bir duygu durumu olan kaygı, bireylerin doğal dengelerini değiştirerek, onları günlük işlerini dahi yapamayacak derecede tedirgin, endişeli ve gergin olmalarına neden olabilmektedir. Kaygının birçok türü olmakla beraber bu çalışma kapsamında sınav kaygısı üzerinde durulmuştur.

**Sınav Kaygısı:** Bireylerin özel olarak sınava ya da sınav benzeri değerlendirmelere tabi tutulduklarında, genel olarak sınav sonucunun ne olacağına, yaşamlarını nasıl etkileyeceğine ilişkin endişelerinden kaynaklanan olumsuz düşüncelerin davranışlarında, fizyolojik ve psikolojik olarak meydana getirdiği değişimlerdir.

## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Temeller ve Literatür Taraması

Bu bölümde öncelikle kaygı ve kaygının ölçülmesiyle ilgili genel bilgiler verilmiştir. Sonrasında sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalara değinilmiştir.

#### 2.1. Kaygı

Kaygı hayatımızda var olan ve her insanın yaşayabileceği olağan bir durumdur. Bu olağan durum insanlar üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler oluşturarak onların yaşamlarını değiştirebilmektedir. Bu nedenle kaygı birçok araştırmaya konu olmuştur (Yalçınkaya, 2011).

Bilimsel olarak ilk defa Freud tarafından 19. Yüzyılda ayrıntılı olarak incelenmeye başlanan kaygı ile ilgili olarak takip eden süreçte de birçok yeni araştırma yapılmış ve yapılmaya devam edecektir (Ültaş, 2005). Kılıçbay (1999) kaygının hemen hemen bütün canlılarda var olan bir duygu olduğunu ve insanların uygarlaşmanın bir bedeli olarak kaygıyı bilinç düzeyinde ve her gün yenilenen biçimlerde yaşamaya mahkûm olduklarını ifade etmiştir. Baykul (1999) kaygıyı yaşanması beklenen bir tehlikeye karşı duyulan korku hali olarak tanımlamıştır. Kaygı tek bir dışsal uyarı ile sınırlı olmayıp, fobilerdeki gibi sürekli ve yaygın kaçınma davranışlarıyla birlikte görünmeyen kolay giderilemeyen bunalım, sıkıntı ve endişe duygusudur. Bu duygu hafif



bir tedirginlik duygusundan panik derecesinde varan yoğunlukta yaşanabilir (Öztürk, 1991).

Kaygı sözcüğü Eski Yunancada “anxietes” sözcüğünün kökünden gelmekte olup, endişe, merak, korku anlamlarında kullanılmaktadır (Kaya ve Varol, 2004). Işık (1996) kaygıyı insanın herhangi bir tehdit edici durum karşısında hissettiği huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlarken; Büyüköztürk (1997) kaygıyı bir tehdit altında iken hissettiği korku ve gerginlik durumu olarak ifade etmektedir. Cüceloğlu (1991) ise kaygıyı korkudan daha az şiddetli fakat daha uzun süreli olan ve sonunda ne olacağı bilinmeden duyulan belli belirsiz bir korku durumu olarak tanımlamaktadır.

Özer (1990) kaygıyı kişiliğin tıpkı bir hisse senedi gibi ölçülebilir ve değeri yükselip alçalabilen bir varlık olduğu ve yanlış inancın pahalı bir bedeli olduğu şeklinde tanımlayarak kaygının temelinde yatan inancın dilinin değerlendirici bir dil olduğunu ileri sürmüştür. Kaygı üzerine çalışma yapan diğer araştırmacılardan Hamilton (1959) kaygıyı “zihinsel bir durum, bir dürtü, belirli bir duruma tepki, kişilik özelliği, psikiyatrik bozukluk” gibi ifadelerle tanımlamaktadır. Yıldırım (2015) ise kaygıyı bireylerin günlük yaşamlarını etkileyen, öğrenmelerine olumlu ya da olumsuz etkilerde bulunan, bireylerde stres, korku ve endişe meydana getiren durumlar olarak tanımlamıştır.

Kaygıyla ilgili birçok tanım yapılmasına rağmen konuyla ilgili uzmanların üzerinde anlaşmaya vardıkları genel bir tanım mevcut değildir (Tallis, 2003). İngilizce’ de “anxiety” kavramının karşılığı olan kaygı, Latince’ de “boğmak” ya da “boğazlamak” anlamlarında kullanılan “anxius” kavramı ile ifade edilirken, Türkçe’ de “endişe” kavramı ile eş anlamlı olduğu kabul edilerek “endişe duyulan düşünce, üzüntü, tasa” gibi ifadelerle tanımlanmıştır. Kaygı ile ilgili genel tanımlamalar incelendiğinde kaygı kavramı yerine; üzüntü, tasa, kuşku, korku, endişe, heyecan, sıkıntı, bunaltı,

tedirginlik, mantık dışı korku gibi kavramların da kullanıldığı görülmektedir. Bu durum da kaygı üzerine ortak bir tanımın geliştirilmesini zorlaştırmıştır (Yılmaz, 2011).

Çocukluk dönemlerinde olumsuz çevre koşullarının yarattığı engellerle karşılaşan insan, yaşamının ileriki evreleri için gerekli yetenekleri geliştiremez ve zorlanma durumlarına karşın geliştirmiş olduğu yöntemler konusunda yetersiz kalır. Böyle bir durumun meydana getirdiği durum kişinin kaygı yaşamasına yol açar (Geçtan, 1997). Kaygı düzeyinin yüksek olması, bireyin daha katı, daha basit davranışlara gerilemesine, endişeli olmasına ve memnun etmeye aşırı odaklanmasına neden olmaktadır. Bu durumun yanı sıra orta düzeydeki kaygının birey için uyarıcı, koruyucu ve motive edici etkisi vardır. Kaygı seviyesi iyi yönetildiğinde bireyin başarılı olmak için daha çok çaba harcamasına ve yaşanacak olumsuzluklara karşı önlem almasına yardımcı olmaktadır (Akgün, Gören ve Aydın, 2007).

Kaygıyı derinlemesine ele alan araştırmacılardan olan Freud (1984) korku kavramından belirgin farklılıklarını vurgulayarak, kişinin korku kavramında olduğu gibi somut bir neden olmaksızın tehlikeli bir davranış karşısında etkili bir davranışta bulunamama ya da karşı koyma direnci gösterememesi sonucunda psikolojik yapıda bilinçsizce gelişen bir duygu olarak tanımlamış ve üç tür kaygı durumundan bahsetmiştir. Bunlar; gerçeklik anksiyetesi, nevrotik anksiyete ve suçluluk anksiyetesidir.

**Gerçeklik Anksiyetesi:** Dış dünyadaki gerçek tehlikelerle karşılaşıldığı durumlarda duyulan korku ya da kaygıdır.

**Nevrotik Anksiyete:** İç güçlerin denetimini yitirmesi sonucu ceza ile sonuçlanacak davranışlarda bulunma korkusudur. Nevrotik anksiyete iç güdülerin

kendisinden çok, onların doyum bulmasının ceza ile sonuçlandırılmasından duyulan korkudur.

Suçluluk Anksiyetesi: Kişinin doğrudan kendi vicdanından korkmasıdır. Süper egosu gelişmiş bireyler geleneksel kurallara ya da törelere aykırı davranışlarda bulduklarında veya bulunmayı tasarladıklarında suçluluk hissine kapılmaktadır. Suçluluk anksiyetesinin de gerçeği yansıtan bir yönü vardır. Çünkü kişi geçmiş deneyimlerinde töreleri ya da kuralları çiğnediğinde cezalandırıldığı için şimdi de aynı durumu tekrarlırsa cezalandırılacağından korkmaktadır. Gerçeklik ve suçluluk anksiyetesi egonun bilinçli bölgesinde olduğundan kişi anksiyete içeriğinin ve nedeninin farkındadır. Ancak egonun bilinçdışı bölgesinde meydana gelen nevrotik anksiyetelerde kişi anksiyetenin kaynağını bilemez (Geçtan, 1997).

Anksiyete olgusunun anlaşılabilmesine en önemli katkıyı sunan bir diğer isim de Koren Horney'dir. Horney yazılarında sık sık korku ile anksiyete kavramlarını birbirinin yerine kullanarak, bu iki kavram arasındaki yakınlığı belirtmiştir. Her iki kavram da tehlikeye karşı geliştirilmiş ve iki durumda da bireyde titreme, terleme, ölüm korkusu oluşturacak hızda kalp atışları gibi belirtilerin yaşandığını ileri sürer. (Geçtan, 1997).

Diçmen (1991) ise korku ile kaygının aynı olmadığını savunarak bu iki olgu arasında üç önemli fark olduğunu belirtmiştir. Bunlar; olgunun kaynağı, şiddeti ve süresidir.

1. Kaynak: Korkunun kaynağı belli iken kaygının kaynağı belirsizdir. Korku herkes tarafından tehlikeli kabul edilen bir duruma karşı yaşanırken, kaygının nedeni kişinin de kendisine mantıkdışı gelen durumlar olabildiğinde belirsizdir.

2. Şiddet: Korku kaygıdan daha şiddetli bir şekilde yaşanır. Kaygıda duygusal tepkinin şiddeti tehditle orantılı değildir ve tehditten bağımsız olarak devam eder.

3. Süre: Korku sırasında duygusal tepkinin şiddeti tehdit ile orantılıdır ve tehdidin devam ettiği süre ile sınırlıdır. Fakat kaygı tehdit durumu ortadan kalksa bile yaşanmaya devam edebilir.

Korku dış çevreden gelen gerçek tehlikelere karşı gösterilen normal tepkilerdir. Ancak kaygı ise herhangi gerçek bir tehlike olmaksızın, içten gelen dürtüler sonucu oluşabilen tepkilerdir. Hızla yaklaşan bir arabanın çarpma ihtimaline karşı hissedilen duygu korku iken, yoğun bir kalabalık karşısında konuşma yapacak kişinin hissettiği duygu kaygıdır (Tolan, 2002). Kaygı insanın günlük işlerini bile yapamayacak derece gerilim yaşamasına neden olabilmektedir (Malmö, 1975). Ancak gerek ruhsal gerekse bedensel pek çok rahatsızlığın oluşmasında temel öge olan kaygının, insanı insan yapan pek çok davranışın, yaratıcılığın, sevginin ve hatta insanlığın ilerlemesini sağlayacak pek çok çalışma, araştırma ve keşfin de temelini oluşturduğu söylenebilir (Diçmen, 1991).

Kaygı genel olarak olumsuz yönleriyle ön plana çıkan bir durum olsa da, insanoğlunun yaradılışında kaygı duygusunun olması yaşamsal bir öneme ve amaca sahiptir. Kaygı insanoğlu için içsel bir alarm gibi görev yapmakla beraber kişileri yaşayacakları durumlara karşı hazırlamaktadır. Kaygı bir alarm gibi hareket ederek bize ilgilenilmesi gereken bir problem durumu olabileceğinin sinyalini verir ve problem durumuna karşı hazırlıklı olmamızı sağlar (Tallis, 2003).

Sonuç olarak kaygı insanoğlunun yaradılışında var olan bir duygu olmakla beraber ilk duyulduğunda beraberinde olumsuz çağrışımlar oluşturmasına rağmen kontrol altına alınıp doğru yönetilebildiği takdirde faydalı olan ve insanoğlu için

olmazsa olmaz duygulardan bir tanesidir (Çolak, Eren ve Doğan, 2017). Düşük düzeyde kaygı bireyi bir şeyler yapmaya güdüler ve başarılı olması için gerekli bir duygudur. Fakat kaygı denetlenmezse kişi kendini çaresiz kalmış bir çocuk gibi hisseder (Geçtan, 1997).

## 2.2. Kaygının Belirtileri ve Etkileri

Her bireyin zaman zaman yaşayabileceği bir duygu olan kaygı, günlük yaşamda bazen insanı dürtü ile yaratıcı ve yapıcı davranışlara teşvik ederken bazı durumlarda da bu tür davranışları engelleyebilmektedir. Normal düzeyde yaşanan kaygı kişide istek duyma, karar alma, alınan kararlar doğrultusunda enerji üretme ve bu enerjiyi kullanarak performansın yükselmesine katkı sağlarken, kaygının hiç yaşanmadığı durumlarda kişide isteksizlik ve performans düşüklüğü görülebilmektedir. Ancak kaygının çok yoğun biçimde yaşanması da kişinin enerjisini verimli bir şekilde kullanmasını, yapacağı işe odaklanmasını ve gerçek performansını sergilemesini engellemektedir. Örneğin bir konferansa hazırlanan bir bireyin yaşadığı orta düzeydeki kaygı onun konferansa daha iyi hazırlanmasını ve performansını en üst düzeyde sergilemesini sağlayabilir. Fakat kişinin hiç kaygı duymaması iyi hazırlanmamasına ve performansının düşük olmasına neden olurken, yüksek düzeyde yaşanan kaygı kişinin dikkatini ve gücünü hiçbir şekilde toplayamayıp performansını hiç sergileyememesine de neden olabilmektedir. (Dursun ve Bindak, 2011).

Kaygı nöbeti içerisinde olan kişi yoğun bir şekilde kaygı duygusunu yaşadığı halde kaygının kaynağını göstermekte güçlük çeker. Kaygı düzeyi yüksek olan kişilerde kaygı halinin etkisi altında birçok bedensel ve psikolojik belirtiler görülür. Bu belirtiler; kasların çok gergin olması ( kişi gevşeyemez ve gerginlik kaslara bir titreme getirir), otonom sinir sisteminin yüksek düzeyde faal olması (terleme, kalbin çarpması, avuçların soğuk olması, baş dönmesi, mide bulantısı, ishal vb. ), tedirgin bekleyiş hali,

dikkati toplamakta zorluk, çabucak sinirlenme ve uykusuzluk hali gibi durumlardır (Cüceloğlu, 1991).

Tolan (2002) kaygı bozukluklarının belirtilerini bilişsel belirtiler, duyuşsal belirtiler, davranışsal belirtiler ve fizyolojik belirtiler başlıkları altında açıklamıştır.

**a. Bilişsel Belirtiler:** Zihin olaylar bulanık algıladığından; nesnel belirsiz, çevre gerçek dışı görülebilir. Önemli olayları hatırlamakta güçlük çekme, konsantrasyon dağınıklığı, zihin karışıklığı, zihnin kontrolünün kaybedileceği düşüncesi, objektif düşünememe, gibi durumların yanında şaşkınlık ve olaylara şüpheli yaklaşımlar, fiziksel bir yaralanma ya da ölüm korkusu, olumsuz değerlendirilme korkusu gibi belirtiler yaşanabilir.

**b. Duygusal Belirtiler:** Korkulu, kaygılı, sabırsız, huzursuz, ürkmüş, tetikte bekleme, gergin, sıkıntılı şekilde yaşanan duygusal durumlar olarak görülebilir.

**c. Davranışsal Belirtiler:** Kenetlenme, hareketsizlik, kaçma, kaçınma, koordinasyon bozukluğu, aşırı hareketlilik, hızlı nefes alıp verme ya da çökkün duruş gibi şekillerde görülebilir.

**d. Fizyolojik Belirtiler:** Kalp çarpıntısı, kan basıncının yükselmesi, göğüs kafesinde sıkışma hissi, titreme, terleme, halsizlik, mide bulantısı, karın ağrısı, iştah kaybı gibi şekillerde görülebilir.

Karagüven (1999) ise kaygının davranışsal etkileri üzerinde daha detaylı durarak; kaygının davranışsal etkilerini ket vurucu ve güdüleyici etkisi şeklinde açıklamıştır:

**1- Ket Vurucu Etkisi:** Başta Freud olmak üzere, Sullivan, Horney, Adler ve May gibi pek çok araştırmacı kaygının sağlıklı yaşam üzerindeki olumsuz etkisi üzerinde durmuştur. Bu durum kaygının tanımlarında da açıkça görülmektedir. Örneğin, Sullivan kaygıyı acı veren acayip bir heyecan, kafaya ani inen bir darbe; Horney çaresizlik duygusu, May insana psikolojik acı veren bir duygu, tam bir dehşet hali gibi ifadelerle tanımlamıştır. Kaygının, insanların sağlığını ve iyiliğini mahveden, hastalıkların temelinde yatan en büyük etken olduğu kabul edilmektedir.

**2.Güdüleyici Etkisi:** Kaygının yeni davranışların kazanılmasında, performans ve başarı üzerinde güdüleyici etkisinin olması yanında, psikoterapide ve tedavide kaygının bir dürtü rolü üstlendiği de kabul edilmektedir. Fakat kaygının davranışlara olan etkisi her zaman böyle basit ve doğrusal ilişkiler oluşturmayabilir. Kaygı karmaşık davranışların kazanılmasında bireyin cinsiyeti, yaşı, zekâ düzeyi, ekonomik düzeyi gibi değişkenlere göre az ya da çok güdüleyici olabilir.

### 2.3. Kaygının Türleri

Farklı araştırmacılar kaygıyı farklı şekillerde türlerine ayırmıştır. Kaygı alanındaki önemli araştırmacılardan Freud kaygıyı gerçeklik anksiyetesi, nevrotik anksiyete ve suçluluk anksiyetesi şeklinde sınıflamıştır (Geçtan, 1997). Öte yandan özellikle sınav kaygısı üzerine detaylı araştırmalarıyla bilinen Spielberger ve ark. (1970) ise durumluk kaygı ve sürekli kaygı şeklinde iki tür kaygıdan bahsetmektedir. Bunlar;

1. Durumluk Kaygı: Her insanın zaman zaman yaşayabileceği, tehlikeli koşullara bağlı olarak ortaya çıkan geçici kaygı durumları olarak tanımlanır.

2. Sürekli Kaygı: Doğrudan çevreden gelen tehlikelere bağlı olmadan, kişilerin sürekli huzursuzluk hissetmelerine ve mutsuz olmalarına neden olan, içten kaynaklanan bir kaygı durumudur. Bireyler sürekli olarak öz değerlerinin tehdit edildiğini düşünür. Sürekli kaygı kişisel bir özellik olarak kabul edilir.

Scovel (1978) ise olumlu kaygı ve olumsuz kaygı şeklinde iki tür kaygıdan bahsetmiştir. Olumlu kaygı, öğrencilerin öğrenmeye karşı daha istekli olmalarını sağlar ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya özendirirken, olumsuz kaygı öğrencilerin öğrenme durumlarını zorlaştırmakta, performanslarını düşürmekte ve öğrencilerin aşırı derecede üzülmesine ya da kendilerinden şüphe duymasına neden olmaktadır (Aktaran: Baştürk 2007).

Kaygıyı oluşturan durumlar her zaman kişiyi olumsuz etkilememektedir. Kaygı olumsuz olabildiği gibi bazı durumlarda kişinin performansını olumlu da etkileyebilmektedir. Bu konuya ilk dikkat çeken Albert ve Haber (1960) kaygının kolaylaştırıcı kaygı ve engelleyici kaygı diye iki boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. Kolaylaştırıcı kaygı kişinin daha fazla çaba harcayıp performansının yükselmesini sağlamaktadır. Kaygının diğer bir boyutu olan engelleyici kaygı ise kişinin davranışlarını düzenlemesini engelleyerek performansının düşmesine neden olmaktadır (Kapıkıran, 2006).

#### 2.4. Kaygıyı Açıklayan Kuramlar

Tolan (2002) kaygıyı açıklayan kuramları üç başlık altında ele almıştır. Bunlar; psikianalitik yaklaşıma göre kaygı, davranışçı yaklaşıma göre kaygı ve bilişsel yaklaşıma göre kaygı şeklindedir.



#### 2.4.1. Psikianalitik yaklaşıma göre kaygı

Kaygının açıklanmasına yönelik ilk bilimsel çalışmalar Psikianalitik kuramın kurucusu Freud ile başlamıştır. İnsanı tehlikeli ve düşmanca olabilen çevre koşulları içerisinde kendisini korumak ve yaşamını sürdürebilmek için sürekli mücadele eden bir varlık olarak tanımlayan Freud, insanların bu mücadeleyi kazanabilmelerini uyum sağlayabilme yeteneklerine başlamıştır. Bu bağlamda kaygıyı da fiziksel ve sosyal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyaran, uyum sağlamaya yönelten ve yaşamını sürdürebilme işlevlerine katkıda bulunan bir yapı olarak tanımlamıştır (Geçtan, 1997).

Gerçeklik anksiyetesi, nevrotik anksiyete ve suçluluk anksiyetesi olmak üzere üç tür kaygıdan bahseden Freud bunları id-ego-süperego arasındaki bilinçdışı bir çatışma olgusu üzerinde açıklamaktadır. Dürtülerin doyurulmasıyla ilgili idden gelen baskılar ile süperegonun katı ahlak kurallarının baskısı altında kalan egonun dengesi bozulmakta ve bilinçaltında çatışma olgusu yaşanmaktadır. Bu çatışma egoya yönelik bir saldırı, tehlike olarak algılanmakta ve bireyde kaygı durumunun yaşanmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak kaygı gerçek bir tehlike ya da tehdit durumunun varlığından kaynaklanmayıp, asıl olarak kişinin bilinçdışında yer alan çatışmalardan kaynaklanmaktadır (Tolan, 2002).

#### 2.4.2. Davranışçı yaklaşıma göre kaygı

Davranışçı kurama göre kaygı, klasik ve edimsel koşullanmalar yoluyla bireyde meydana gelen bir olgu olarak ele alınmaktadır. Organizmanın kendisinde korku uyandıran bir nesnenin görünümüne maruz kalması otonomik aktivitede bir takım hareketlilikler oluşturmakta ve koşullu bir uyarıcının, koşulsuz bir uyarıcı ile yoğun olarak eşleştirilmesi sonucu organizmada koşullu bir tepki olarak kaygı meydana getirmektedir (Tolan, 2002).

### 2.4.3. Bilişsel kurama göre kaygı

Bilişsel kurama göre kaygı, bireylerin yaşadıkları olaylar değil, yaşadıkları olaylar ile ilgili beklenti ve yorumlarından kaynaklanmaktadır. Kaygı insanların evrimsel gelişimleri süresince ilk zamanlar fiziksel tehlikelere karşı bir tepki ve savunma mekanizması olarak ortaya çıkmıştır. Ancak fiziksel tehlikelerle karşılaşma oranının giderek azaldığı modern dünyamızda, kaygı bu işlevini yitirmiş ve giderek fiziksel tehlikelinin olmadığı durumlarda, yanlış yorumlardan kaynaklanmaya başlamıştır. Bu durum ise kaygının kişiye zarar vermesine, gittikçe artan bir şekilde sorunlar oluşturmaya ve bir tür bozukluk olarak ele alınmasına neden olmaktadır (Tolan, 2002).

### 2.5. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, sınav ve benzeri sınanma durumlarda olası olumsuz sonuçlar ya da başarısızlık ile ilgili endişelerin bireyde meydana getirdiği psikolojik, fizyolojik ve davranışsal değişimlerdir (Sieber ve Kameya, 1967).

Sınav kaygısı bilimsel olarak ilk defa 1960'lı yıllarda Richard Alpert tarafından araştırılmaya başlanmıştır. Sınav kaygısı ile ilgili literatürün önde gelen isimlerinden olan Spielberger (1972) sınav kaygısını; formal bir sınav ya da değerlendirme sırasında yaşanan, bireyin gerçek performansını göstermesini engelleyen, bireyde gerginlik oluşturan ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutu olan istenmeyen durumlar olarak tanımlamıştır. Baltaş (1999) ise sınav kaygısı sınav öncesinde öğrenilmiş olan bilgilerin, sınav sırasında etkin bir şekilde kullanılmasına engel olan ve başarının düşmesine neden olan yoğun kaygı durumu şeklinde tanımlamıştır.

Libert ve Morris (1967) sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık şeklinde iki alt boyutunun olduğunu ve kuruntu boyutunun öz eleştiri gibi bilişsel tepkilerden, duyusallık boyutunun ise kalp çarpması, gerginlik gibi fizyolojik ve duygusal tepkilerden meydana geldiğini savunmuşlardır (Konyalıoğlu, 2013). Kuruntu sınav kaygısının bilişsel boyutunu oluşturmakla beraber bireyin genel olarak kendisi ile ilgili olumsuz değerlendirmeleri, başarısızlık ve yetersizliğine dair olumsuz düşüncelerini içermektedir. Bu durumu yaşayan birey başarıya odaklanıp karşılaştığı problemleri çözmek yerine “ya yapamazsam, ya başaramazsam” gibi düşüncelerle boğuşur. Sınav kaygısının duygusal fizyolojik boyutunu oluşturan duyusallık ise otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla beraber hızlı kalp atışları, terleme, üşüme, kızarma, sararma, mide bulantıları, sararma ve gerginlik gibi etkilerin ortaya çıktığı durumdur (Ocak ve Yurtseven, 2016).

Sınavdan önce ya da sınav anında, öğrencilerin zihninden geçen engelleyemedikleri olumsuz düşünceleri sınav kaygısının nedeni olarak değerlendiren karıştırıcı değişkenler modeli bu alanda oldukça kabul görmektedir. Sadece sınava ilişkin olumsuz düşünceler ya da inançlar değil, sınavın sonucunun nasıl kullanılacağı ya da öğretmenlerin değerlendirme sitiline ilişkin algılar da sınav kaygısının önemli nedenleri arasında yer almaktadır (Bozanoğlu, 2005).

Tüm öğrenciler tabii tutuldukları sınavlarda başarılı olmayı hedeflemektedir ancak, sınavlar başarı ile sonuçlanabileceği gibi başarısızlıkla da sonuçlanabilecek değerlendirme durumlarıdır. Bu nedenle sınavlar öğrenciler açısından kaygı ortamı oluşturarak sınav kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır (Yıldız, 2007). Türk Eğitim Sisteminde olduğu gibi sınav sayısının çok fazla olduğu ve sınavlardan elde edilen sonuçların temel alındığı eğitim sistemleri yoğun olarak sınav kaygısının yaşanmasına neden olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) internette yayınladığı bir açıklamaya göre, ülkemizde öğrenim gören 22 yaşındaki bir öğrenci, ortalama 16 yıllık eğitim öğretim dönemi boyunca; ilköğretim birinci kademedede (ortalama 8 ders, her ders için yılda 6 sınav), ilköğretim ikinci kademedede (ortalama 13 ders her ders için 6 sınav), lise (ortalama 16 ders bir yılda 6 sınav), ve üniversite (ortalama 16 ders, bir yılda 6

sınav) olmak üzere 16 yılda yaklaşık olarak bin 138 sınava girmektedir (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011). Ülkemizde eğitimin birçok aşamasında seçme ve yerleştirme işlemleri yapılmaktadır. Bu işlem ilköğretimin ilk yıllarından itibaren başlamakta ve öğrenciler üzerinde küçük yaşlardan itibaren sınav kaygısının oluşmasına neden olmaktadır (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011).

1997 yılına kadar ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçilirken Fen lisesi sınavları ve Anadolu lisesi sınavları adı altında sadece iki sınav yapılmaktaydı. 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitimin getirilmesiyle birlikte MEB ortaöğretime geçiş sınavını LGS olarak düzenlemiştir. Daha sonra LGS, OKS olarak değiştirilerek 2007 yılına kadar liselere bu şekilde öğrenci alınmaya devam edilmiştir. 2007-2008 eğitim öğretim yılında sistem tekrar değiştirilerek OGES (Ortaöğretime Geçiş Sistemi) getirilmiş ve bu sistem ile 6, 7 ve 8. Sınıflara SBS (Seviye Belirleme Sınavı) uygulanmıştır. Daha sonra SBS'nin 6 ve 7. Sınıflara uygulanmasından vazgeçilerek 2010 yılından itibaren sadece 8. Sınıflara uygulanmaya başlanmıştır. 2013 yılında ise MEB günümüzde de halen uygulanmakta olan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemini uygulamaya koymuştur. Bu sistemin ilk olarak 8. sınıflara uygulanması, ileriki yıllarda ise 6 ve 7. Sınıflara da uygulanması hedeflenmektedir (Taşkın,2016). Ülkemizde ortaöğretime geçiş için yapılan sınavların sık sık değişmesi (LGS, OKS, OGES, SBS, TEOG vb.) öğrencileri tedirgin etmekte ve öğrencilerin yoğun bir şekilde sınav kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır (Ocak ve Yurtseven, 2016).

Eğitim söz konusu olunca ölçme değerlendirme göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Ancak ölçme değerlendirme süreci öğrenciler üzerinde çeşitli sebeplerden dolayı kaygı yaşamalarına neden olmaktadır (Kayapınar, 2006). Kaygı bireyi normal yaşamda fazlasıyla etkileyen ve çoğu kez tedirgin eden bir duygu olmakla beraber bireyin davranışlarını büyük ölçüde etkileyerek okul ortamında çeşitli sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır (Deveci, Çalmaz ve Açıık, 2012).

2013-2014 eğitim öğretim döneminde uygulanmaya başlanan Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı sisteminde öğrencilerin yerleştirmeye esas puanı üzerinden ders başarısı %30 etki etmektedir. İlk olarak çoktan seçmeli sorulardan oluşturulan TEOG' a ilerleyen yıllarda açık uçlu soruların da dâhil edilmesi planlanmaktadır. Bu sistemde sınavlar Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenmiş “temel dersler” olan Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden oluşturulmuş ve puanların belirlenmesinde yanlışlar doğruları götürmemektedir. Sınavların her iki dönemin ortasında iki dönemde uygulanarak sürece yayılmıştır (MEB, 2014). Günümüzde bütün lise türlerine puanla öğrenci alınmasını zorunlu hale getiren Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş sistemi ile merkezi sınavlar daha da önem kazanmıştır (Şad ve Şahiner, 2016). Sonuç olarak eğitim sisteminde yaşanan tüm bu değişiklikler ve uygulanan sınavlar öğrencilerin yoğun olarak sınav kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır.

## 2.6. Kaygının Ölçülmesi

Kaygı sabit olarak sürekli olarak bireyde var olan bir durum değil de belli uyarıcıların etkisiyle meydana gelen ya da seviyesinde değişimler yaşanan bir davranım olduğundan testlerle ölçülebilecek genel bir özellik değildir. Ancak kaygının insanlara ait bir özellik olduğu ve kişiliğin farklı bir boyutunu oluşturduğu kabul edildikten sonra bu özelliğin ölçülme gerekliliği kaçınılmaz olmuştur. Bireyin kaygı ile baş edemediği ciddi durumlarda kaygıya neden olan çatışma kaynağını ortaya çıkarmak için psikianalizden yararlanır. Bireysel çerçevede kullanılabilen bu yöntemler, söz konusu geniş insan kitleleri olunca yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla kaygıyı ölçmede hem maliyet hem zaman hem de kullanılabilirlik yönünden daha avantajlı olan kendini değerlendirme (self-report) tekniği kullanılarak ölçme araçları geliştirilmiştir (Morgan, 1991).

Kaygının ölçülmesi konusu yaklaşık olarak 50 yıl önce literatüre girmiştir. Öğrenme alanı psikologlarından Taylor, 1951 yılında gözkapağının hareketlerini koşullandırma yolu ile incelerken yaptığı bir deney sırasında kaygının ölçülmesi zorunluluğunu fark etmiş ve literatürün ilk kaygı ölçeği olan “Taylor Açık Kaygı Ölçeği” ni geliştirmiştir (Bindak, 2005). Taylor Açık Kaygı Ölçeği’nin kültürümüze uyarlanma çalışması Karagüven (1999) tarafından yapılmıştır.

## 2.7. İlgili Araştırmalar

Kaygı uzun zamandan bu yana araştırılmaya başlanmış ve hala güncelliğini koruyan önemli bir değişkendir. Kaygı araştırmaları okul yaşamından iş yaşamına, çocukluktan yaşlılığa, normal örneklemelerden patolojik örneklemelere değin çok geniş bir araştırma alanına sahiptir. Kaygı uzun yıllar boyunca araştırılmış ve gelecekte de araştırılmaya devam edilecektir (Kapıkıran, 2006). Araştırmacılar kaygıyı ölçmek amacıyla birçok ölçek geliştirmiştir. Bunlardan bazıları şöyledir;

Albert ve Haber (1960) tarafından akademik başarı kaygısını ölçmek için Başarı Kaygısı Ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek 9 maddelik Kolaylaştırıcı Başarı Kaygısı ve 10 maddelik Engelleyici Başarı Kaygısı olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. 19 maddeden oluşan bu ölçek beşli likert türündedir. Ölçeğin maddeleri “hiçbir zaman” ve “her zaman” ifadeleri aralığında derecelendirilmiştir. Ölçeğin maddeleri 1 den 5 e kadar değişen puanlar alabilmektedir. Toplam ölçekten elde edilen puan ise 19 ile 95 aralığında bir değer alabilmektedir. Ölçeğin her maddesi aynı şekilde puanlanmamakta olup bazı maddeler ters puanlanmaktadır. Kolaylaştırıcı Başarı Ölçeğinde seçilen seçenekler ters puanlanırken Engelleyici Kaygı Ölçeğinde seçilen seçenekler doğrudan puanlanıp iki sonuç toplanır. Elde edilen sonuç Başarı Kaygısı Ölçeğinin puanını oluşturur. Her iki ölçek birbirinden bağımsız olarak da kullanılabilir. Bu ölçek Kapıkıran (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Spielberger ve diğeri (1970) tarafından Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, geliştirilmiş ve kaygı ile ilgili çalışmalarda kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını Özusta (1995) gerçekleştirmiştir. 9-12 yaş aralığındaki çocukların durumluk ve sürekli kaygı düzeyini ölçmek için geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 3, 4, 5 ve 6. sınıfa devam eden 724 öğrenci ile yapılmıştır. Sürekli Kaygı ölçeği 20 maddeden oluşmakta ve çocukların kaygı yatkınlığının yanında bireysel farklılıklarını da ölçmeyi amaçlamaktadır. Durumluk kaygı ölçeği 20 maddeden oluşmakta ve çocukların anlık, geçici kaygısını ölçmeyi amaçlamaktadır. Her iki ölçekte puanlama sonucunda 20 ile 60 arasında değişen bir puan alabilmektedir (Kapçı, 2004). Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri günümüzde de halen birçok araştırmada güncel olarak kullanılmaktadır (Çolak ve diğeri, 2017; Deveci ve diğeri, 2012; Karakaya ve diğeri., 2006; Ocak ve Yurtseven, 2016).

Reiss ve diğeri (1986) tarafından geliştirilen Anksiyete Duyarlılığı İndeksi, Silverman ve arkadaşları (1991) tarafından çocuklar için kullanılabilecek şekilde uyarlanarak Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılığı İndeksi şeklinde düzenlenmiştir. 6-17 yaş aralığındaki çocuklara yönelik hazırlanmış olan bu ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 7 yaşına kadar küçük çocukların bile kolayca anlayabilmesi için “hiç”, “biraz” ve “çok fazla” şeklinde olmak üzere 3’lü likert türünde oluşturulmuştur. Başlangıç itibarıyla tek faktörlü olarak değerlendirilse de günümüzde bilişsel, sosyal ve fiziksel olmak üzere 3 boyutlu olarak kullanılmaktadır. Ölçeğin erişkin ölçeği ile arasındaki en büyük fark maddelerinin daha kolay anlaşılması ve puanlanmasıdır. Ölçekten alınabilecek puan 18 ile 54 puan arasında değişebilmektedir (Yılmaz ve Zinnur Kılıç, 2015).

Büyüköztürk (1997) tarafından üniversite öğrencilerinin araştırmaya dönük kaygılarını ölçmek amacıyla Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde likert tipi

beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin maddeleri 1 de 5 e kadarki aralıkta puanlanabilmektedir. Ölçekten alınan puan 12 ile 60 arasında değişebilmektedir.

Bindak (2005) tarafından ilköğretim öğrencileri için Matematik Kaygısı Ölçeği geliştirilmiştir. 10 maddeden oluşan 5 likert türündeki ölçeğin maddeleri “her zaman, çoğu zaman, ara sıra, hemen hemen hiç ve hiçbir zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Ankette bulunan kaygı için olumlu ifade içeren maddeler 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanırken, kaygı için olumsuz ifade içeren maddeler ters puanlanmıştır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği kaygının düzeyin yüksek olduğunu göstermektedir (Bindak, 2005). Bindak (2005) tarafından geliştirilen Matematik Kaygısı Ölçeği günümüzde yapılan birçok araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Dede ve Dursun, 2008; Doruk ve diğerleri, 2016; Dursun ve Bindak; 2011).



## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, ölçek uyarlama aşamaları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Bu doğrultuda araştırmada Wren ve Benson (2004) tarafından geliştirilen “Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği” nin Türkçeye uyarlanması yapılmıştır.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokul kurumlarında öğrenimine devam eden ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Özgün ölçeğin geliştirilmesi aşamasında veriler 3, 4, 5 ve 6. sınıf kademelerinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerden elde edilmiştir. Ancak bu çalışmada ölçeğin uyarlama çalışmasına 7 ve 8. sınıflar öğrencileri de dâhil edilmiştir. Verilerin toplanması için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra, Adıyaman ilinin merkezinde bulunan 2 ilkokul, 2 de ortaokul olmak üzere toplam 4 okulda öğrenim görmekte olan 809 öğrenciye ölçeğin uyarlama formu uygulanmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetleri ile ilgili bilgiler Tablo 3.1' de verilmektedir.

**Tablo 3.1.** Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Kız	411	50,8	50,8	50,8
Erkek	398	49,2	49,2	100,0
Toplam	809	100,0	100,0	

Tablo 3. 1'de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 809 (%100) öğrencinin 411 (%50,8)'i kız öğrencilerden, 398 (%49,2)'i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin sınıf kademelerine göre frekans ve yüzdeleri Tablo 3.2'de verilmiştir. Özgün ölçeğin verileri ilkökul 3, 4 ile ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Fakat bu uyarlama çalışmasında 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler de dahil edilerek analizler yapılmıştır.

**Tablo 3.2.** Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
3. sınıf	117	14,5	14,5	14,5
4. sınıf	134	16,6	16,6	31,0
5. sınıf	126	15,6	15,6	46,6
6. sınıf	148	18,3	18,3	64,9
7. sınıf	145	17,9	17,9	82,8
8. sınıf	139	17,2	17,2	100,0
Toplam	809	100,0	100,0	

Tablo 3.2'de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 809 (%100) öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı; 117 (%14,5) 3. sınıf öğrencisi, 134 (%16,6) 4. sınıf

öğrencisi, 126 (%15,6) 5. sınıf öğrencisi, 148 (%18,3) 6. sınıf öğrencisi, 145 (%17,9) 7. sınıf öğrencisi ve 139 (%17,2) 8. sınıf öğrencisi şeklindedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre frekans ve yüzdeleri Tablo 3.3'te verilmiştir.

**Tablo 3.3.** Öğrencilerin Sınıflara ve Cinsiyete Göre frekans ve yüzde dağılımları

Sınıf	Cinsiyet	f	%
3	Kız	62	7,7%
	Erkek	55	6,8%
	Toplam	117	14,5%
4	Kız	78	9,6%
	Erkek	56	6,9%
	Toplam	134	16,6%
5	Kız	63	7,8%
	Erkek	63	7,8%
	Toplam	126	15,6%
6	Kız	73	9,0%
	Erkek	75	9,3%
	Toplam	148	18,3%
7	Kız	81	10,0%
	Erkek	64	7,9%
	Toplam	145	17,9%
8	Kız	54	6,7%
	Erkek	85	10,5%
	Toplam	139	17,2%
Toplam	Kız	411	50,8%
	Erkek	398	49,2%
	Toplam	809	100%

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Wren ve Benson (2004) tarafından geliştirilen Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği (Children's Test Anxiety Scale) ilkökul 3 ve 4. sınıf kademeleri ile ortaokul 5 ve 6. sınıf kademelerinde eğitim gören öğrencilerin sınav kaygısını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir.

Özgün ölçeğin dili İngilizcedir. Araştırmacılar ölçeği geliştirebilmek amacıyla ilgili literatürü tarayarak 107 ifade içeren bir madde havuzu oluşturmuşlardır. Daha sonra oluşturulan bu madde havuzu 3, 4, 5 ve 6. sınıf düzeyinde eğitim veren 2'ser

öğretmen olmak üzere toplamda 8 öğretmenden oluşan bir komisyon tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ilgili komisyon seçtikleri 50 maddenin öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu belirtmiş ve böylece ölçeğin ilk formu oluşturulmuştur.

Daha sonra 50 maddeden oluşan form 3, 4, 5 ve 6. sınıf düzeyinde 230 öğrenciye uygulanarak pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama ile elde edilen verilerin analizi sonucunda 30 maddelik yeni bir form oluşturulmuştur. 30 maddeden oluşan bu ölçek formu düşünceler (Thoughts), görev dışı davranışlar (Off-Task Behaviors) ve otonom tepkiler (Autonomic Behaviors) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. M01, M05, M06, M09, M11, M13, M15, M16, M19, M21, M24, M27, M29 maddeleri ölçeğin düşünceler boyutunu, M03, M07, M12, M14, M18, M22, M26, M30 maddeleri ölçeği görev dışı davranışlar boyutunu ve M02, M04, M08, M10, M17, M20, M23, M25, M28 maddeleri ölçeğin otonom tepkiler boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekte bulunan 30 maddenin üç alt boyuta dağılımı tablo 3.4’ de gösterilmiştir.

**Tablo 3.4.** ÇSKÖ’nin Ana ve Alt Boyutları

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>İlgili Maddeler</b>
Düşünceler	M01, M05, M06, M09, M11, M13, M15, M16, M19, M21, M24, M27, M29
Görev Dışı Davranışlar	M03, M07, M12, M14, M18, M22, M26, M30
Otonom Tepkiler	M02, M04, M08, M10, M17, M20, M23, M25, M28

Ölçekte ters puanlanan maddeler bulunmamaktadır. Ölçeğin maddeleri hemen hemen hiçbir zaman=1, bazen=2, çoğu zaman=3 ve hemen hemen her zaman=4 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 120’dir. Ölçeğin uygulama süresi 5-12 dakika aralığında değişmektedir. Ölçekte öğrencilerin demografik bilgileri olarak cinsiyet, sınıf düzeyi ve ırk değişkenleri sorulmuştur.

Yapılan pilot çalışma sonunda ölçeğin güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin tamamı için bulunan cronbach alfa katsayısı 0,92 çıkarken, düşünceler boyutu için 0,89, görev dışı davranışlar boyutu için 0,78 ve otonom tepkiler boyutu için 0,85 olarak bulunmuştur. Özgün ölçeğin güvenirlik düzeyine ilişkin bilgiler tablo 3.5’ de verilmiştir.

**Tablo 3. 5.** Boyutlar ve Ölçeğin Bütününe Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

	Boyutlar			Ölçeğin Tamamı
	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	
<b>Madde Sayısı</b>	13	8	9	30
<b>Cronbach Alfa</b>	0,89	0,78	0,85	0,92

Ölçeğin geçerlik çalışması pilot çalışmasından bağımsız olarak 261 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışmasında araştırmacılar tarafından 3 faktörlü yapıya sahip 30 maddelik (düşünceler boyutu 13, görev dışı davranışlar boyutu 8 ve otonom tepkiler boyutu 9 madde) Model 1 ve 5 madde silinerek oluşturulan 3 faktörlü yapıya sahip 25 maddelik (düşünceler boyutu 11, görev dışı davranışlar boyutu 6 ve otonom tepkiler boyutu 8 madde) Model 2’ nin DFA analizleri yapılarak model veri uyumu incelenmiştir. Model 1 ve Model 2’ nin DFA analizi sonucu elde edilen uyum indeksi değerlerine ilişkin bilgiler tablo 3.6’ da verilmiştir.

**Tablo 3. 6.** Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeğinin Uyum İndeksi Sonuçları.

Model	X <sup>2</sup>	Df	X <sup>2</sup> /df	TLI	RMSEA	CI
<b>Geliştirme Örneği</b>						
<b>Model 1 (30 Madde 3 faktör)</b>	853	402	2.12	0.806	0.074	0.068-0.080
<b>Model 2 (25 madde 3 faktör)</b>	529	272	1.94	0.851	0.067	0.058-0.075
<b>Doğrulama Örneği</b>						
<b>Model 3 (model 1'in çapraz doğrulaması)</b>	880	402	2.19	0.812	0.069	0.063-0.075
<b>Model 4 (model 2'nin çapraz doğrulaması)</b>	589	272	2.17	0.837	0.066	0.059-0.074

Not. TLI: Tucker Lewis İndeksi, RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü, CI: RMSEA için %90 güven aralığı (Wren ve Benson, 2004).

Yapısal eşitlik modellemelerinde model veri uyumunun değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan test istatistikleri; X<sup>2</sup>, serbestlik derecesi (df), X<sup>2</sup>/df, yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation; RMSEA), düzeltilmiş uyum indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index; AGFI), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index; NFI), Tucker Lewis indeksi (Tucker Lewis Index; TLI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index; CFI) değerleridir (Yeniçeri ve Çevik, 2014). Wren ve Benson (2004) ise Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeğinin geçerlik çalışmasında model veri uyumunu değerlendirmek amacıyla X<sup>2</sup>, df, X<sup>2</sup>/df, TLI, RMSEA uyum indekslerini ölçüt olarak almışlardır. Uyum indekslerinin normal ve kabul edilebilir değer aralıkları ile ilgili bilgiler tablo 3.7' de verilmiştir.

**Tablo 3. 7.** Uyum İndeksleri ve Değer Aralıkları

Uyum İndeksi	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer
$X^2$	$0 \leq X^2 \leq 2df$	$2df \leq X^2 \leq 3df$
$X^2/df$	$0 \leq X^2/df \leq 2$	$2 \leq X^2/df \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$
TLI (NNFI)	$0,95 \leq TLI (NNFI) \leq 1,00$	$0,90 \leq TLI (NNFI) \leq 0,95$
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$

(Çapık, 2014; Çerezci, 2010; Dursun ve Kocagöz, 2010; İlhan ve Çetin, 2014; Yeniçeri ve Çevik, 2014)

Tablo 3.6 ve tablo 3.7'deki bilgiler incelendiğinde DFA sonucunda elde edilen  $X^2$ ,  $X^2/df$  ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir değerde olduğu, TLI değerinin ise 0,90 olan kabul edilebilir değer sınırına yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca tablo 3.6'da görüldüğü gibi model 1 ve model 2' den elde edilen sonuçlar arasında manidar bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 3. 4. Ölçek Uyarlama Aşamaları ve Verilerin Toplanması

Bu bölüm iki başlık altında ele alınmıştır. Birinci başlık altında ölçek uyarlama aşamalarına ait bilgiler yer alırken, ikinci başlık altında veri toplama süreci ile ilgili bilgilere verilmiştir.

### 3.4.1. Ölçek Uyarlama Aşamaları

Ölçeğin uyarlanması aşamasında Hambleton ve Patlusa'nın (1999) kültürler arası ölçek uyarlamaya ilişkin önerileri temel alınarak yapılmıştır. Bu doğrultuda ilk adım olarak Wren ve Benson (2004) tarafından geliştirilen "Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği" nin kullanılabilmesi için araştırmacının kendisinden e-posta yolu ile izin alınmıştır (EK-1). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Hamilton ve Patlusa'nın (1999) kültürler arası ölçek uyarlamaya ilişkin önerileri doğrultusunda üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Özgün ölçek, her iki dile ve kültüre hâkim 4 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ardından ölçeğin çeviri hali bir yeminli tercüman tarafından tekrar İngilizce diline çevrilmiştir. Ardından eğitim bilimleri alanında iki uzman görüşüne başvurulmuş ve görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Elde edilen bu ölçek 30 kişilik küçük bir grupta denenmiştir. Bu deneme sonrasında ölçek üzerinde yeniden bir takım düzenlemeler yapılmış ve son olarak uzmanlar tarafından özgün madde yapıları ile olan tutarlılıkları incelenmiştir.

2. Ölçekte yer alan maddelerin anlamsal (kelimelerin anlamları), deyimisel (yaşamda kullanılan deyimlerin anlamları), deneyimsel (deyimlerin varlığı ve anlamı) ve kavramsal (kavramların aynı anlamda kullanılması) açılarından denkliği sağlayabilmek amacıyla uzman değerlendirme formu hazırlanarak (EK-3) en az doktora mezunu iki dil uzmanı, iki eğitim psikolojisi uzmanı ve iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

3. Son aşama olarak ölçeğin yapı geçerliliği ile maddeler arası güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla, ölçek ilkökul ve ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonrası elde edilen analiz sonuçlarına göre ölçeğe son şekli verilmiştir.



### 3.4.2. Veri Toplama Süreci

Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği, 2016-2017 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Adıyaman ilinin merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullardaki öğrencilere uygulanmıştır.

Ölçeklerin kullanılabilmesi için Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu aracılığı ile Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (EK-4). Çalışmaya dâhil edilen okulların belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen sosyo-ekonomik düzeye göre sınıflama dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda alt, orta ve üst düzey okulların eşit oranda temsil edilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca kaygı için önemli bir değişken olan cinsiyet değişkeninin yakın tutulmasına dikkat edilmiştir.

Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği formu doğrudan araştırmacı tarafından ilgili okullardaki öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra araştırmacıya teslim edilen bütün ölçekler tekrar incelenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan incelemeler sonucunda, bütünüyle doldurulmayan ya da eksik doldurulan ölçekler analizlerin dışında bırakılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Ölçeğin Türkçeye uyarlanan formunun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla, ilk aşamada veriler eşit olarak ve rastgele iki gruba bölünmüştür. Her iki grupta ayrı ayrı 404 öğrenci bulunmaktadır. Verilerin ilk yarısına açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. İlk olarak uygulanan AFA sonucunda yetersiz ya da eksik çalıştığı tespit edilen maddeler veri setinden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Ardından verilerin ikinci yarısına doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Ölçeğin uyarlanan formu ile toplanan verilerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, madde toplam korelasyonları bulunmuş ve madde özellikleri tespit edilmiştir.

Maddelerin iç tutarlılıkları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla ölçeğin tamamı ve üç boyutu için cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin ayırt edicilik gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanarak alt %27 ve üst %27 şeklinde iki grup oluşturulmuştur. Bu şekilde elde edilen veriler üzerinde bağımsız gruplar t-testi analizi yapılarak tüm maddelerin ayırt edicilik güçleri saptanmıştır.



## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında “Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği” ile toplanan veriler üzerinde yapılan analizler ile ilgili bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

#### 4.1. Ölçeğin Geçerlik Düzeyi ile İlgili Bulgular

ÇSKÖ'nin Türkçeye uyarlanan formunun yapı geçerliğinin belirlemek amacıyla yapılan analizler iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada ÇSKÖ'nin uyarlanan formu ile elde edilen veri seti üzerinde açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. İkinci aşamada veri seti üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak model veri uyumu incelenmiştir.

##### 4.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi ile İlgili Bulgular

Uyarlanan ölçek formundan elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının saptanması amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Barlett testi sonuçları değerlendirilmiştir. KMO değeri örneklem büyüklüğünün yeterliliğini ölçmekteyken Barlett testi korelasyon matrisinin, bütün köşegen terimlerinin 1, köşegen dışındaki terimlerin 0 olan birim matris olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu iki testin sonucunda faktör analizine devam edilebilmesi için KMO değerinin 0,60'

dan büyük Barlett testi sonucunun ise istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması gerekmektedir. KMO değerinin 0,60 ile 0,70 arasında olması orta, 0,70 ile 80 arasında olması iyi, 0,80 ile 0,90 arasında olması çok iyi ve 0,90'ın üstünde olması ise yeterliliğin mükemmel olduğunu göstermektedir (Albayrak ve Çapcıoğlu, 2004; Büyüköztürk, 2002; Karagöz ve Kösterilioğlu, 2008; Tavşancıl, 2002). Yapılan analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin değeri (KMO) 0,93 olduğundan ( $>0,6$ ) örneklem büyüklüğünün mükemmel düzeyde olduğu, Barlett's testi Chi-Square değeri 7218,172 ve serbestlik derecesi 43 olup anlamlı ( $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ) olarak bulunduğundan ölçeğin faktör analizi uygulamak için uygun olduğu kabul edilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanan formundan elde edilen veriler üzerinde faktör analizinin yapılabilmesi için uygun olduğu tespit edildikten sonra faktörleşme yöntemi olarak principal components analysis (temel bileşenler analizi) ve döndürme yöntemi olarak direct oblimin yöntemi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi aynı yapıyı ölçen çok sayıda değişkeni daha az sayıda ve tanımlanabilir değişkene indirgemeyi sağlayan çok değişkenli bir istatistik türüdür (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada da elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi uygulanarak çok sayıda değişkeni ifade eden 30 maddenin faktör yükleri incelenmiş ve üç faktör (düşünceler boyutu, görev dışı davranışlar boyutu ve otonom tepkiler boyutu) altındaki dağılımları baz alınarak özgün yapı ile olan benzerlik ve farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

ÇSKÖ uyarlanan formundan elde edilen veriler üzerinde ilk olarak yapılan AFA sonucunda ölçeğin üç boyutu altında toplanan maddeler, maddelerin faktör yük değerleri ile maddelerin öz değerleri ve açıklanan varyans yüzdelere ilişkin bilgiler tablo 4.1 ve tablo 4.2' de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** ÇSKÖ Maddelerinin Faktör Yükleri

Madde Numaraları	Faktör 1 Yük Değeri (Düşünce)	Faktör 2 Yük Değeri (Görev Dışı Davranışlar)	Faktör 3 Yük Değeri (Otonom Tepkiler)
M01	<b>,680</b>	-,172	,057
M24	<b>,656</b>	,088	-,020
M13	<b>,656</b>	-,008	,069
M15	<b>,633</b>	-,144	-,016
M09	<b>,591</b>	,178	-,106
M27	<b>,569</b>	,321	-,031
M21	<b>,566</b>	,192	-,066
M29	<b>,563</b>	,188	,000
M11	<b>,547</b>	,040	-,225
M05	<b>,523</b>	,307	-,008
M16	<b>,497</b>	-,163	-,142
M19	<b>,426</b>	,405	-,080
M28	<b>,364</b>	,143	-,362
M18	-,096	<b>,728</b>	,040
M30	,080	<b>,660</b>	-,033
M03	-,069	<b>,657</b>	-,075
M07	-,005	<b>,505</b>	-,072
M22	,145	<b>,442</b>	,046
M26	,009	<b>,415</b>	-,189
M06	,204	<b>,312</b>	-,056
M20	,005	-,039	<b>-,756</b>
M17	-,032	,046	<b>-,707</b>
M08	-,073	-,056	<b>-,671</b>
M10	,101	-,026	<b>-,637</b>
M23	,195	-,006	<b>-,582</b>
M25	-,077	,185	<b>-,442</b>
M02	,419	-,195	<b>-,423</b>
M14	-,068	,275	<b>-,409</b>
M04	,008	,210	<b>-,355</b>
M12	,135	-,057	<b>-,303</b>

**Tablo 4.2.** ÇSKÖ'nin Açıklanan Varyans Yüzdesi

Bileşenler	Öz değer	Açıklanan Varyans %
1	8,124	27,080
2	2,242	34,552
3	1,525	39,635

Yöntem: Temel Bileşenler Analizi, Döndürme Yöntemi: Direct Oblimin

Tablo 4.2'deki bilgiler incelendiğinde uyarlanan ölçeğin üç boyutuna ilişkin 30 maddesi üzerinde yapılan AFA sonucunda ölçekte özdeğeri 1'den büyük ve toplam varyansın en az %5'ini açıklayan 3 faktörün olduğu görülmektedir. Birinci faktör (öz değeri 8,124) varyansın %27,08'ini, ikinci faktör (öz değeri 2,242) varyansın %7,47'sini ve üçüncü faktör (öz değeri 1,525) varyansın %5,08'ini olmak üzere toplam açıklanan varyansın %39,64 olduğu görülmektedir. Tablo 4.1'de görüldüğü gibi birinci boyut altında bulunan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,68 ile 0,36, ikinci boyutu altında bulunan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,73 ile 0,31 ve üçüncü boyutu altında bulunan maddelerin faktör yük değerlerinin -0,76 ile -0,30 arasında olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin faktörle olan ilişkisini açıklayan faktör yük değerinin işaretine bakılmaksızın temsil ettiği faktör altındaki yük değerinin 0,30 veya üstü olması beklenir. 0,30 ile 0,59 arasındaki yük değerleri orta düzeyde, 0,60 ve üstü değerler ise yüksek düzeyde büyüklükler olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Analiz sonuçları da incelendiğinde üç faktör altındaki maddelerin faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ancak bazı maddelerin özgün ölçekte temsil ettiği faktör dışında çalıştığı görülmektedir. İlgili maddelere ilişkin açıklamalar tablo 4.3 'de verilmiştir.

**Tablo 4.3.** ÇSKÖ Maddelerine İlişkin Açıklamalar

Boyut	Maddeler	Madde Faktör Yüklerine İlişkin Açıklamalar
<b>Düşünceler</b>	M01, M05, M06, M09, M11, M13, M15, M16, M19, M21, M24, M27, M29	Düşünceler boyutunda çalışması gereken M06 maddesi görev dışı davranışlar boyutunda çalışmıştır. Otonom tepkiler boyutu altında yer alması gereken M02 ve M28 maddeleri hem düşünceler hem de otonom tepkiler boyutu altında yer almıştır.
<b>Görev Dışı Davranışlar</b>	M03, M07, M12, M14, M18, M22, M26, M30	Görev dışı davranışlar boyutunda çalışması gereken M12 ve M14 maddeleri otonom tepkiler boyutunda çalışmıştır.
<b>Otonom Tepkiler</b>	M02, M04, M08, M10, M17, M20, M23, M25, M28	M02 ve M28 maddeleri hem düşünceler hem de otonom tepkiler boyutu altında yer almıştır.

Tablo 4.3'teki bilgiler incelendiğinde düşünceler boyutu altında bulunması gereken M06 maddesinin 0,31 faktör yük değeri ile görev dışı davranışlar boyutu altında yer aldığı görülmektedir. Görev dışı davranışlar boyutu altında yer alması gereken M12 ve M14 maddeleri ise sırasıyla 0,30 ve 0,41 faktör yük değerleri ile otonom tepkiler boyutu altında yer almıştır. M02 ve M28 maddelerinin hem düşünceler hem de otonom tepkiler boyutu altındaki yük değerleri 0,30'dan yüksek çıkmıştır.

İlk aşamada yapılan AFA sonuçlarında faktör yükü bakımından yetersiz olduğu tespit edilen maddeler veri setinden çıkartılarak analizler tekrarlanmıştır. Hatalı çalıştığı tespit edilen M02, M06, M12 ve M14 maddeleri veri setinden çıkarıldıktan sonra tekrarlanan AFA sonuçlarına ilişkin bilgiler tablo 4.4 ve tablo 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.4.** ÇSKÖ Maddelerinin Faktör Yükleri

Madde Numaraları	Faktör 1 Yük Değeri (Düşünce)	Faktör 2 Yük Değeri (Görev Dışı Davranışlar)	Faktör 3 Yük Değeri (Otonom Tepkiler)
M13	<b>,690</b>	,011	,127
M1	<b>,686</b>	-,155	,080
M15	<b>,666</b>	-,110	,050
M24	<b>,666</b>	,070	-,022
M21	<b>,570</b>	,177	-,070
M11	<b>,564</b>	,026	-,206
M9	<b>,564</b>	,126	-,176
M29	<b>,563</b>	,168	-,012
M27	<b>,545</b>	,259	-,112
M16	<b>,504</b>	-,197	-,166
M5	<b>,491</b>	,235	-,100
M19	<b>,401</b>	,319	-,175
M18	-,109	<b>,775</b>	,061
M3	-,061	<b>,724</b>	-,010
M30	,079	<b>,696</b>	-,011
M7	,000	<b>,507</b>	-,058
M26	,039	<b>,458</b>	-,115
M22	,136	<b>,417</b>	,025
M20	,028	-,055	<b>-,743</b>
M17	-,021	,006	<b>-,731</b>
M8	-,079	-,080	<b>-,708</b>
M10	,107	-,030	<b>-,632</b>
M23	,191	-,026	<b>-,598</b>
M25	-,073	,149	<b>-,470</b>
M28	,359	,111	<b>-,397</b>
M4	,010	,182	<b>-,376</b>



**Tablo 4.5.** ÇSKÖ'nin Açıklanan Varyans Yüzdesi

Bileşenler	Öz değer	Açıklanan Varyans %
1	7,726	28,563
2	2,118	36,709
3	1,470	42,364

Yöntem: Principal Component Analysis, Döndürme Yöntemi: Direct Oblimin

Yetersiz olduğu tespit edilen maddeler veri setinde çıkarıldıktan sonra tekrarlanan AFA sonuçları incelendiğinde tüm maddelerin uygun şekilde çalıştığı görülmektedir. Tüm boyutlar altındaki maddelerin faktör yük değerleri ilk AFA sonuçlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Tekrarlanan analizde birinci boyut altındaki maddelerin faktör yük değeri 0,69 ile 0,40 aralığında, ikinci boyut altındaki maddelerin faktör yük değeri 0,78 ile 0,42 aralığında ve üçüncü boyut altındaki maddelerin faktör yük değerleri 0,74 ile 0,38 aralığında çıkmıştır. Yine analiz sonucunda açıklanan varyans yüzdesinin de arttığı görülmektedir.

#### 4.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile İlgili Bulgular

Doğrulayıcı faktör analizi geleneksel faktör analizlerinden farklı olarak değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önceden belirlen bir yapının test edilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2002). Model uygulunun belirlenmesinde kullanılan pek çok uyum iyiliği indeksi ve bu uyum indekslerinin açıkladıkları istatistiksel fonksiyonlar bulunmaktadır (Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007). Bu çalışmada  $X^2$ ,  $X^2/df$ , yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation; RMSEA), düzeltilmiş uyum indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index; AGFI), uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index; GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comperative Fit Index; CFI), Tucker Lewis indeksi ( Tucker Lewis Index; TLI),

normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index; NFI) ve standardize edilmiş yaklaşık hataların ortalama karekökü değeri (Standardized Root Mean Square Residual; SRMR) dikkate alınmıştır. Söz konusu uyum indekslerinin normal değer aralığı, kabul edilebilir değer aralığı ve ÇSKÖ ile elde edilen veriler üzerinde yapılan DFA sonucunda ulaşılan değerler tablo 4.6’da verilmiştir.

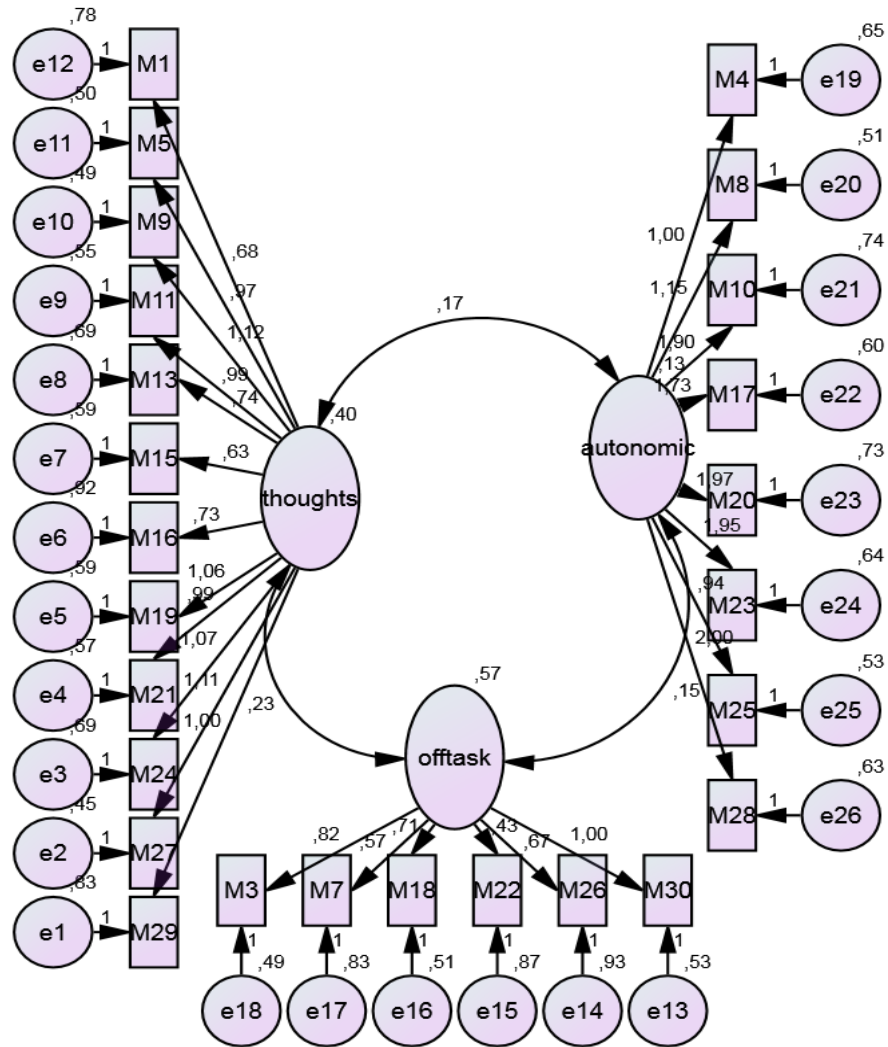
**Tablo 4.6.** ÇSKÖ’ nin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	Ölçme Modelinin Sonuçları
$X^2$	$0 \leq X^2 \leq 2df$	$2df \leq X^2 \leq 3df$	922,324
$X^2/df$	$0 \leq X^2/df \leq 2$	$2 \leq X^2/df \leq 3$	3,15
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,05
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	0,90
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	0,91
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$	0,90
TLI (NNFI)	$0,95 \leq TLI (NNFI) \leq 1,00$	$0,90 \leq TLI (NNFI) \leq 0,95$	0,90
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,86
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	0,05

(Çapık, 2014; Çerezci, 2010; Dursun ve Kocagöz, 2010; İlhan ve Çetin, 2014; Yeniçeri ve Çevik, 2014)

Tablo 4.6’deki bilgiler incelendiğinde DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir değer aralığında olduğu ve model uyumunun yüksek düzeyde sağlandığı görülmektedir.

ÇSKÖ’ nin DFA sonucunda elde edilen yol diyagramı ve faktör yüklerine ilişkin bilgiler şekil 4.1’ de verilmiştir. ÇSKÖ’ nün standardize tahminleri (S.T.), t değerleri ve çoklu korelasyon kare değerlerine ilişkin bilgiler ise tablo 4.7’de verilmiştir.



Şekil 4.1. ÇSKÖ' nin yol diyagramı ve faktör yükleri

**Tablo 4.7.** ÇSKÖ'nin standardize tahminleri (S.T.), t değerleri ve çoklu korelasyon kareleri

Alt Boyutlar											
Düşünceler				Görev Dışı Davranışlar				Otonom Tepkiler			
Madde	S.D.	t	R <sup>2</sup>	Madde	S.D.	t	R <sup>2</sup>	Madde	S.D.	t	R <sup>2</sup>
<b>1</b>	0,44	19,52	0,18	<b>3</b>	0,66	17,62	0,44	<b>4</b>	0,40	18,31	0,16
<b>5</b>	0,65	19,33	0,43	<b>7</b>	0,43	19,54	0,18	<b>8</b>	0,49	18,30	0,25
<b>9</b>	0,71	18,44	0,51	<b>18</b>	0,60	18,44	0,36	<b>10</b>	0,62	18,49	0,38
<b>11</b>	0,66	17,62	0,43	<b>22</b>	0,34	19,12	0,11	<b>17</b>	0,61	19,32	0,39
<b>13</b>	0,47	15,84	0,22	<b>26</b>	0,47	18,20	0,21	<b>20</b>	0,63	18,57	0,40
<b>15</b>	0,46	18,67	0,20	<b>30</b>	0,71	17,57	0,52	<b>23</b>	0,66	18,11	0,43
<b>16</b>	0,43	16,99	0,19					<b>25</b>	0,41	19,39	0,17
<b>19</b>	0,63	14,13	0,40					<b>28</b>	0,67	17,61	0,44
<b>21</b>	0,64	19,49	0,41								
<b>24</b>	0,63	19,79	0,40								
<b>27</b>	0,71	17,94	0,50								
<b>29</b>	0,58	19,48	0,33								

Yol diyagramı elde edildikten sonra ilk olarak maddelerin t değerleri kontrol edilmelidir. Her madde için t değeri 1,96' dan yüksek ise 0,05 düzeyinde, 2,56' dan yüksek ise 0,001 düzeyinde anlamlıdır şeklinde yorumlanır. Model uyumunun sağlanabilmesi için tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Çapık, 2014). Tablo 4.5' deki t değerleri incelendiğinde tüm maddeler için t değerinin 0,001 düzeyinde anlamlı ( $t > 2,26$ ) olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3. Madde ayırt edicilik gücü

ÇSKÖ' nde bulunan 30 maddenin ayırt edicilik gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Ölçekten alınan puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanarak, puanı en yüksek olan %27'lik dilim ile puanı en düşük olan %27'lik dilim alınarak üst grup ve alt grup şeklinde iki grup oluşturulmuştur. Oluşturulan bu iki gruba ait puanlar bağımsız gruplar t testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Yapılan bağımsız grupla t testi analizi sonucunda alt grup ve üst gruplarının aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $p < .01$ ). Üst grubun ölçekten aldığı toplam puan ortalamasının alt grubun ölçekten aldığı toplam puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir (üst grup: 86,72; alt grup: 49,45). Madde ayırt ediciliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları tablo 4.8' de verilmiştir.

**Tablo 4.8.** Alt ve Üst Grupların Madde Ortalama Puanları, Grup İstatistikleri ve t testi Sonuçları

	Grup	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Sig (2 Tailed)
M1	Üst Grup	218	3,58	,747	,051	.000
	Alt Grup	218	2,52	1,017	,069	
M2	Üst Grup	218	3,41	,799	,054	.000
	Alt Grup	218	1,97	,864	,058	
M3	Üst Grup	218	2,44	1,033	,070	.000
	Alt Grup	218	1,48	,680	,046	
M4	Üst Grup	218	2,06	1,122	,076	.000
	Alt Grup	218	1,17	,471	,032	
M5	Üst Grup	218	2,93	,972	,066	.000
	Alt Grup	218	1,58	,648	,044	
M6	Üst Grup	218	2,48	,999	,068	.000
	Alt Grup	218	1,62	,777	,053	
M7	Üst Grup	218	2,45	1,094	,074	.000
	Alt Grup	218	1,58	,812	,055	
M8	Üst Grup	218	2,00	1,084	,073	.000
	Alt Grup	218	1,09	,342	,023	
M9	Üst Grup	218	3,19	,894	,061	.000
	Alt Grup	218	1,54	,630	,043	
M10	Üst Grup	218	2,92	1,125	,076	.000
	Alt Grup	218	1,39	,598	,041	
M11	Üst Grup	218	3,52	,732	,050	.000
	Alt Grup	218	1,94	,666	,045	
M12	Üst Grup	218	3,28	,911	,062	.000
	Alt Grup	218	2,40	1,039	,070	
M13	Üst Grup	218	3,65	,664	,045	.000
	Alt Grup	218	2,48	1,012	,069	
M14	Üst Grup	218	2,70	1,123	,076	.000
	Alt Grup	218	1,51	,871	,059	
M15	Üst Grup	218	3,78	,530	,036	.000
	Alt Grup	218	2,76	,949	,064	
M16	Üst Grup	218	3,25	,990	,067	.000
	Alt Grup	218	2,12	,986	,067	
M17	Üst Grup	218	2,54	1,103	,075	.000
	Alt Grup	218	1,24	,550	,037	

	Grup	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Sig (2 Tailed)
M18	Üst Grup	218	2,02	1,071	,073	.000
	Alt Grup	218	1,34	,634	,043	
M19	Üst Grup	218	2,78	1,088	,074	.000
	Alt Grup	218	1,26	,590	,040	
M20	Üst Grup	218	3,13	1,008	,068	.000
	Alt Grup	218	1,44	,671	,045	
M21	Üst Grup	218	3,48	,832	,056	.000
	Alt Grup	218	1,93	,633	,043	
M22	Üst Grup	218	2,28	1,128	,076	.000
	Alt Grup	218	1,55	,792	,054	
M23	Üst Grup	218	2,89	1,010	,068	.000
	Alt Grup	218	1,30	,568	,038	
M24	Üst Grup	218	3,41	,845	,057	.000
	Alt Grup	218	1,79	,836	,057	
M25	Üst Grup	218	1,94	1,065	,072	.000
	Alt Grup	218	1,17	,457	,031	
M26	Üst Grup	218	2,75	1,166	,079	.000
	Alt Grup	218	1,62	,818	,055	
M27	Üst Grup	218	3,02	,972	,066	.000
	Alt Grup	218	1,44	,551	,037	
M28	Üst Grup	218	2,97	1,007	,068	.000
	Alt Grup	218	1,24	,488	,033	
M29	Üst Grup	218	3,34	,944	,064	.000
	Alt Grup	218	1,69	,752	,051	
M30	Üst Grup	218	2,53	1,116	,076	.000
	Alt Grup	218	1,29	,603	,041	
Ölçeğin tamamı	Üst Grup	218	86,7248	9,60162		,65030
	Alt Grup	218	49,4495	5,16366		,34973

Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amacıyla, ölçeğin madde toplam korelasyon sonuçları elde edilmiş ve madde özellikleri ortaya çıkarılmıştır. Ölçekteki 30 maddenin, madde toplam korelasyonlarına ilişkin bilgiler tablo 4.9'da verilmiştir.

**Tablo 4.9.** ÇSKÖ'nin Madde Toplam Korelasyonları

Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu
M01	,36
M02	,51
M03	,37
M04	,38
M05	,56
M06	,36
M07	,33
M08	,40
M09	,61
M10	,52
M11	,60
M12	,29
M13	,44
M14	,39
M15	,40
M16	,37
M17	,51
M18	,30
M19	,60
M20	,53
M21	,58
M22	,31
M23	,57
M24	,55
M25	,36
M26	,37
M27	,62
M28	,61
M29	,52
M30	,45

Büyüköztürk'e (2002) göre madde toplam korelasyonu için alınabilecek sınır değeri 0,30 olmalıdır. Ancak Tablo 4.9' daki bilgiler incelendiğinde ölçekte bulunan maddelerin toplam korelasyonlarının 0,29 ile 0,61 arasında değiştiği görülmektedir. M12 maddesi dışındaki maddelerin madde toplam korelasyon değeri 0,30 sınır değerini



sağlamaktadır. İlk aşamada yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda da M12 maddesinin farklı boyutta çalıştığı tespit edilmişti. İkinci aşamada M02, M06, M12 ve M14 maddeleri analizlere dâhil edilmediğinden diğer maddelerin madde toplam korelasyonları dikkate alınmış ve diğer tüm maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin yeterli olduğu görülmüştür. ÇSKÖ' nin tüm boyutları ve ölçek maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma, ilgili madde kaldırıldığında oluşacak ölçek ortalaması ve madde toplam korelasyonuna ait istatistikler EK-5'de verilmiştir.

#### 4.2. Ölçeğin Güvenirlik Düzeyi ile ilgili Bulgular

Maddelerin iç tutarlılıklarını belirlemek amacıyla ölçeğin tamamı ve her boyutu için ayrı ayrı cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar tablo 4.10'da verilmiştir.

**Tablo 4.10.** Boyutlar ve Ölçeğin Bütününe Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

	Boyutlar			Ölçeğin Tamamı
	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	
<b>Madde Sayısı</b>	12	7	11	30
<b>Cronbach Alfa</b>	0,87	0,70	0,80	0,90

Tablo 4.10'daki bilgiler incelendiğinde ölçeğin birinci boyutunun cronbach alfa katsayısının 0,87, ikinci boyutunun cronbach alfa katsayısının 0,70, üçüncü boyutunun cronbach alfa katsayısının 0,80 ve ölçeğin tamamının cronbach alfa katsayısının 0,90 olduğu görülmektedir. Cronbach alfa değerinin 0,00 ile 0,40 arasında olması ölçeğin güvenilir olmadığını, 0,41 ile 0,60 aralığında olması düşük düzeyde güvenilir, 0,61 ile 0,80 aralığında olması orta düzeyde güvenilir, 0,81 ile 1,00 aralığında olması ise yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999). Analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin birinci boyutu (0,87) ve üçüncü boyutu (0,80) için güvenilirlik düzeyinin yüksek, ikinci boyutu (0,70) için orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamı için 0,90 olan cronbach alfa değeri de ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

## V. BÖLÜM

### 5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği'ni uyarlama çalışmasının aşamaları, istatistiki sonuçları genel olarak değerlendirilmiş ve bu alanda yeni çalışmalar yapacak araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Sonuç

Bu çalışmada Wren ve Benson (2004) tarafından geliştirilen Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda özgün ölçek, ölçek uyarlama aşamaları tek tek uygulanarak alan uzmanlarının görüşleri eşliğinde Türkçe'ye çevrilerek geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanan formu özgün ölçekte olduğu gibi 30 maddeden oluşmaktadır ve “hemen hemen hiçbir zaman, bazen, çoğu zaman, hemen hemen her zaman” şeklinde derecelendirilmiş 4'lü likert türünde bir ölçektir. Ölçeğin uyarlanmış halinin analizleri için Adıyaman ilinin merkezinde bulunan 2 ilkokul ve 2 ortaokulun 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. kademelerinde öğrenimine devam eden 809 öğrenciden (411 kız, 398 erkek) veri toplanmıştır. Özgün ölçeğin geliştirilmesinde veriler ilköğretim 3, 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden elde edilirken ölçeğin uyarlama çalışmasında 7 ve 8. sınıf öğrencileri de çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Uyarlanan ölçek formunun yapı geçerliğinin belirlenmesi için ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Barlett testi sonuçlarının uygunluğu tespit edildikten sonra elde edilen veriler üzerinde direct oblimin yöntemi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda üç faktör altında toplanan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30 ile 0,76 arasında değerler aldığı ancak bazı maddelerin özgün ölçekte olduğundan farklı bir faktör altında çalıştığı tespit edilmiştir. Hatalı çalıştığı tespit edilen maddeler veri setinden çıkarılarak AFA tekrarlanmıştır. Tekrarlanan AFA sonucunda üç faktör altında toplanan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,38 ile 0,78 arasında değerler aldığı ve ilk AFA sonuçlarına göre daha iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapı geçerliğinin ikinci aşaması olarak AFA sonucunda düzenlenen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerlerinin  $X^2=922,324$  ( $2df \leq X^2 \leq 3df$ ),  $X^2/df=3,15$  ( $2 \leq X^2/df \leq 3$ ),  $RMSEA=0,05$  ( $0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$ ),  $AGFI=0,90$  ( $0,85 \leq AGFI \leq 0,90$ ),  $GFI=0,91$  ( $0,90 \leq GFI \leq 0,95$ ),  $CFI=0,90$  ( $0,95 \leq CFI \leq 0,97$ ),  $TLI=0,90$  ( $0,90 \leq TLI \leq 0,95$ ),  $NFI=0,86$  ( $0,90 \leq NFI \leq 0,95$ ) ve  $SRMR=0,05$  ( $0,05 \leq SRMR \leq 0,10$ ) şeklinde olup, kabul edilebilir değer aralığında olduğu ve model uyumunun yüksek düzeyde sağlandığı görülmüştür (Çapık, 2014; Çerezci, 2010; Dursun ve Kocagöz, 2010; İlhan ve Çetin, 2014; Yeniçeri ve Çevik, 2014). DFA sonucunda elde edilen path diyagramı incelenmiş ve t değerlerinin 14,13 ile 19,79 değerleri arasında değiştiği ve tüm maddeler için t değerinin 0,001 düzeyinde anlamlı ( $t > 2,26$ ) olduğu görülmüştür (Çapık, 2014).

Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin belirlenmesi amacıyla ölçekten alınan puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış ve ardından üst kısmın %27'si ve alt kısmın %27'si alınarak alt ve üst gruplar oluşturulmuştur. Daha sonra bağımsız gruplar t testi analizi yapılarak madde ayırt edicilikleri ortaya çıkarılmıştır. Yapılan bağımsız grupla t testi analizi sonucunda alt grup ve üst gruplarının aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $p < .01$ ). Üst grubun ölçekten aldığı toplam puan ortalamasının alt grubun ölçekten aldığı toplam puan ortalamasından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (üst grup:86,72; alt grup:49,45).

Güvenirliğin belirlenmesi amacıyla ölçekte bulunan 30 maddenin madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve madde özellikleri ortaya çıkarılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak iç tutarlılık güvenilirliği belirlenmiştir. Ölçeğin birinci boyutunun cronbach alfa katsayısının 0,87, ikinci boyutunun cronbach alfa katsayısının 0,70, üçüncü boyutunun cronbach alfa katsayısının 0,80 ve ölçeğin tamamının cronbach alfa katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci boyutu (0,87) ve üçüncü boyutu (0,80) için güvenilirlik düzeyinin yüksek, ikinci boyutu (0,70) için orta düzeyde ve ölçeğin tamamı için 0,90 olan cronbach alfa değeri de ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özdamar, 1999).

Bu çalışma kapsamında uyarlanan “Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği” nin yapılan güvenilirlik ve geçerlik analizleri sonucunda güvenilirlik ve geçerliğinin yüksek olması, bu ölçeğin Türkiye’de bulunan ilkokul ve ortaokul kurumlarında öğrenimine devam eden öğrencilerin sınav kaygısını ölçmek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir.

## 5.2. Öneriler

Yapılan çalışmanın bulgularından hareketle yeni araştırmalara katkı sunmak amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Uyarlanan ölçek formu ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim veren okulların rehberlik servisleri, okul yöneticileri, öğretmenleri veya öğrenci velileri tarafından öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin belirlenmesi amacıyla kullanılabilir.
- İlköğretim düzeyinde sınav kaygısını ölçmeye yönelik ölçekler çok sınırlı ve yetersizdir. Bu yüzden uyarlanan ölçeğin boyutları dikkate alınarak yeni ölçekler

geliştirilebilir ya da ölçeğe ilişkin DFA çalışmaları benzer başka gruplar üzerinde de uygulanarak ölçeğin geçerliğine katkıda bulunulabilir.

- Bu çalışmada yalnızca ÇSKÖ'nin Türk diline ve kültürüne uyarlanması yapılmıştır. Ölçeğin uyarlanan formu kullanılarak, alınan puanlara cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik durum, aile tutumu, akademik başarı gibi değişkenlerin etkisi incelenebilir.
- Çalışma kısıtlı bir süre içerisinde ve belli sayıdaki öğrencilerle yapılmıştır. Daha geniş süreye sahip araştırmacılar için daha büyük araştırma grupları ile yürütülebilir.

## KAYNAKÇA

- Akgün, A., Gören, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20),283-289.
- Albayrak, A., & Çapcıoğlu, İ. (2004). Güvenlik-Özgürlük İkileminde Teröre Yönelik Tutumlar. *Dini Araştırmalar*, 7(20), 275-290.
- Alpert, R., & Haber, RN (1960). Akademik başarı durumundaki endişeler. *Anormal ve Sosyal Psikoloji Dergisi*,61 (2), 207.
- Bacanlı, F., & Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 7-35.
- Baltaş, A. (1999). *Stres Altında Ezilmeden Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Başol, G., & Zabun, E. (2014). Seviye Belirleme Sınavında Başarının Yordayıcılarının İncelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 63-87.
- Başpınar Can, P., Dereboy, Ç. & Eskin, M. (2012). Comparison of the effectiveness of cognitive restructuring and systematic desensitization in reducing high-stakes test anxiety. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 9-17.
- Baştürk, R. (2007). *Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(2), 163-176.
- Bay, E., Tuğluk, M. N., & Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(14).

- Baykul, Y. (1999). *Primary mathematics education*. Ankara: Ani Printing Press.
- Bindak, R. (2005). *İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği*. Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi, 17(2), 442-448.
- Boyacıoğlu, N., E., Küçük, L. (2011) Irrational Beliefs and Test Anxiety in Turkish School Adolescents”, *The Journal of School Nursing, Vol.2011(6)*, 447-454.
- Bozanoglu, I. (2005). *The effect of a group guidance program based on cognitive-behavioral approach on motivation, self-esteem, achievement and test anxiety levels*. Journal of Faculty of Educational Sciences, 38(1), 17-42.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). *Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 3(4), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı*. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 32(32), 470-483.
- Can, E. (2017). *Öğrenci görüşlerine göre merkezi sınavların etkilerinin belirlenmesi*. The Journal of Academic Social Science, 58, 27.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çapık, C. (2014). *Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı*. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 17(3), 196-205.
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle basa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Çerezci, E. T. (2010). *Yapısal eşitlik modelleri ve kullanılan uyum iyiliği indekslerinin karşılaştırılması*. Unpublished Doctoral Dissertation). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Çolak, T. S., Eren, G., & Doğan, U. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Sürekli Kaygı, Yetkinlik ve Üzüntü Yönetimine İlişkin Araştırma. *İlköğretim Online*, 16(1), 151-160.
- Dede, Y. & Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312.
- Deveci, S. E., Çalmaz, A., & Açık, Y. (2012). Doğu Anadolu'da yeni açılan bir üniversitenin öğrencilerinde kaygı düzeylerinin sağlık, sosyal ve demografik faktörler ile ilişkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(2), 189-196.
- Dinç, E., Dere, İ. & Koluman, S. (2014). Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarına Yönelik Görüşler ve Deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2014(17), 397-423.
- Dinçmen, K. 1991. *Psikiyatri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Doruk, M., Öztürk, M., & Kaplan, A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 284-303.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dursun, Ş., & Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 18-21.
- Dursun, Y., & Kocagöz, E. (2010). Yapısal Eşitlik Modellemesi Ve Regresyon: Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2010(35), 1-17.

- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisinin: Merzifon örneği*. Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, Y., Bayram, S., & Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Erözkan, A. (2004). *Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları*. Muğla Üniversitesi SBE Dergisi, 2(12).
- Freud, S. (1984). *Psikianalize Giriş (3. Baskı)*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Geçtan, E. (1997). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar (13. Baskı)*. İstanbul : Remzi Kitapevi.
- Genç, M., Karlıdağ, R., Eğri, M., Güneş, G., Kurçer, M. A., Pehlivan, E., ... & Ünal, S. (1999). Öğrenci seçme sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 6(1), 39-41.
- Gölpek, F., & Uğurlugelen, K. (2013). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de yükseköğretime giriş sistemleri. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(5), 64-77.
- Güler, D. (2012). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Anne-Baba Tutumları ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Güler, D., & Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.

- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Hamilton, M. A. X. (1959). *The assessment of anxiety states by rating*. British journal of medical psychology, 32(1), 50-55.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kapçı, E. G. (2004). *İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(1), 1-13.
- Kapıkıran, A. N. (2006). *Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2006(19), 3-8.
- Karagöz, Y., & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2008(21), 81-98.
- Karagüven, H. Ü. (1999). Açık Kaygı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği İle İlgili Bir Çalışma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1999(11), 203-218.
- Karakaya, I., Coşkun, A., & Ağaoğlu, B. (2006). Yüzücülerin depresyon, benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(3), 162-166.

- Kavakçı, Ö., Güler, A. S., & Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, (2011)14, 7-16.
- Kaya, M. & Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Keleş, T., & Karadeniz, M. H. (2015). An Analysis of Mathematics and Geometry Questions in OSS, YGS and LYS According to the Revised Bloom Taxonomy Between 2006-2012 Years. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(3), 532-552.
- Kılıç, B. G., Koçkar, A. İ., & Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 100-105.
- Kılıçbay, M. A. (1999). *Uygarlığın Ödülü Olarak Kaygı*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Konyalıoğlu, A. P. (2013). *Bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekâlı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, 20(3), 975-978.
- M.E.B.[http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_06/2014\\_YILI\\_ORTAOGRETIM\\_KURUMLARINA\\_GECIS\\_UYGULAMASI\\_TERCIH\\_VE\\_YERLESTIRME.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_06/2014_YILI_ORTAOGRETIM_KURUMLARINA_GECIS_UYGULAMASI_TERCIH_VE_YERLESTIRME.pdf). (2014).

- Malmo, R. B. (1975). *On Emotions, Needs and Our Archaic Brain*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye Giriş*. Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Yayınları. No:1, 8.Baskı, Meteksan Ltd.: Ankara.
- Ocak, G. & Yurtseven, R. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygıları İle Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 317-338.
- Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını, No:1. 1990.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, A. K. (1990). *Sınav ve Sınanma Kaygısı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özgül, İ. E. (1999). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM yayınları.
- Öztürk F (1991). *Sporda Stres*. Bursa: Bursa Belediye Spor Kulübü Yayınları.
- Özusta, H. S. (1995). *Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanteri uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Türk Psikoloji Dergisi, (1995)10, 32-44.
- Piji Küçük, D. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3), 37-50.
- Scovel, T. (1978). *The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research*. Language learning, 28(1), 129-142.
- Sieber, J. E., & Kameya, L. I. (1967). The relation between anxiety and children's need for memory support in problem solving. *Revised Research Memorandum*.1967(11).

- Silverman, W. K., Fleisig, W., Rabian, B., & Peterson, R. A. (1991). Childhood anxiety sensitivity index. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 20(2), 162-168.
- Spielberger, C. D. 1972. *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. Academic Press. students. Journal of Educational Psychology, New Jersey. 1972(80), 210-216.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). Manual for the state-trait anxiety inventory.
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Şahin, H., Günay, T., & Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.
- Tallis, F. (2003). *Kaygıları aşmak*. (O. C. Öner toy, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Taşkın, G. (2016). *Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemine İlişkin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin ve Öğrencilerin Görüşleri (Erzurum ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss İle Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tolan, Ç. Ö. (2002). *Üniversite Öğrencilerinde Kaygı Belirtileri ve Bağlanma Biçimleri İle Kişilerarası Şemalar Arasındaki İlişkiler*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Uusimaki, L., & Nason, R. (2004). Causes Underlying Pre-Service Teachers' Negative Beliefs and Anxieties about Mathematics. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 28(4), 369-376.
- Üludaş, İ. (2005). *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ-Ö)'nin Geliştirilmesi ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wren, D. G., & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 227-240.
- Yalçınkaya, N. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yeniçeri, H., & Çevik, S. (2014). Sosyal ve Politik Etkileşim, Bireysel Değerler ve Vergi Ahlâkı Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeli ile Test Edilmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(3), 69-90.
- Yıldırım, B. (2015). *Fen Bilimleri Öğrenme Kaygı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması*. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 33-43.
- Yıldırım, İ. (2004). *Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(27), 241-250.
- Yıldız, H. Y. (2007). *Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, E. (2011). *Etkin Kütüphane Kullanımı Önünde Büyük Bir Engel Olarak Kütüphane Kaygısı: Genel Bir Değerlendirme*. Türk Kütüphaneciliği, 25(3), 371-416.

Yılmaz, S., & Kılıç, E. Z. (2015). Adaptation of the Childhood Anxiety Sensitivity Index for Use in Turkey. *Turkish Journal of Psychiatry*, 26(3), 197-203.





## **EKLER**

**EK-1:** Özgün Ölçeğin İzin Belgesi

**EK-2:** Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği

**EK-3:** Dilsel Eşdeğerlik İçin Uzman Değerlendirme Formu

**EK-4:** Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

**EK-5:** ÇSKÖ'nin Boyutları ve Boyutlarına Ait Güvenilirlikle İlgili Diğer İstatistikler



## EK-1

Doug Wren

*Douglas G. Wren, Ed.D.  
Educational Measurement & Assessment Specialist  
Virginia Beach City Public Schools  
Assistant Adjunct Professor  
Old Dominion University*

-----Original Message-----

From: Fatma coşkun <[ftm\\_sophia@hotmail.com](mailto:ftm_sophia@hotmail.com)>

To: dgwren <[dgwren@aol.com](mailto:dgwren@aol.com)>

Sent: [Fri, Jan 27, 2017 7:42 am](#)

Subject: Permission for "Measuring Test Anxiety in Children: Scale Development and Internal Construct Validation"Scale to adapt

Dear Wren,

I'm about to collect data for my master thesis. I am so interested in child studies and keen on anxiety behaviors in school settings. I detected your scale during literature review and I suppose that there is no Turkish version of it. So, I request your kindly permission to adapt your scale into Turkish within the scope of my master thesis. I wait for your confirmation if it's possible.

Best Regards,

Fatma Coşkun

Elementary School Teacher

---

**Gönderen:** Doug Wren <[dgwren@aol.com](mailto:dgwren@aol.com)>

**Gönderildi:** [27 Ocak 2017 Cuma 18:47](#)

**Kime:** [ftm\\_sophia@hotmail.com](mailto:ftm_sophia@hotmail.com)

**Konu:** Re: Permission for "Measuring Test Anxiety in Children: Scale Development and Internal Construct Validation"Scale to adapt

Dear Fatma Coşkun,

Thank you for your interest in the Children's Test Anxiety Scale (CTAS). Attached is a copy of the CTAS in its original format. You have my permission to adapt the scale and create a Turkish version.

The CTAS was developed while I was an elementary school teacher in the 1990s. Some of the items may not be applicable to students in Turkey. Other items may be difficult to translate. I have advised researchers from other countries who have translated the CTAS, so if you have any questions, please feel free to contact me.

I wish you good luck with your thesis.

Doug Wren

**EK-2****Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği**

Bu araştırma öğrencilerin sınav sırasında nasıl düşündüklerini, hissettiklerini ve davrandıklarını anlamak için yapılmıştır. Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve hangi ifadenin sınavı boyunca sizin düşüncenizi, hissettiklerinizi ve davranışlarınızı tanımladığına karar veriniz. Sonra sınav sırasında sizi en iyi anlatan cevabı işaretleyiniz. Eğer hangi cevabı işaretleyeceğinizden emin değilseniz cevabı işaretlemeden önce tekrar okuyun. Bu araştırmada cevaplarınızın doğru ya da yanlışlığı test edilmemektedir.

Sizi en iyi tanımlayan cevabı işaretleyiniz.

1. **Cinsiyet:** ( ) Kadın ( ) erkek
2. **Sınıf Kademesi:** 3. Sınıf/ 4.Sınıf/ 5.Sınıf/ 6. Sınıf/7.Sınıf/8.Sınıf

Örnek- Lütfen açıklamayı okuyunuz ve açıklamanın sınav esnasındaki durumunuzu anlatıp anlatmadığına karar veriniz. Eğer ifade hemen hemen hiç gibiye 1'i işaretleyiniz. Eğer ifade bazı zamanlarınızı tanımlıyorsa 2'yi işaretleyiniz. Eğer ifade çoğu zamanınızı tanımlıyor ise 3'ü işaretleyiniz. Eğer ifade hemen hemen her zamanınızı tanımlıyor gibiye 4'ü işaretleyiniz.

Sınav Sırasında	Hemen Hemen Hiç	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
Başka şeyler hakkında düşünürüm.	1	2	3	4

<b>Sınav Sırasında</b>	<b>Hemen Hemen Hiç</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çoğu Zaman</b>	<b>Hemen Hemen Her Zaman</b>
1. Sınavdan geçip geçmeyeceğimi merak ederim.	1	2	3	4
2. Kalbim hızlı atar.	1	2	3	4
3. Odanın etrafına bakınırım.	1	2	3	4
4. Kendimi sinirli hissederim.	1	2	3	4
5. Sınav sonucunda kötü bir not alacağımı düşünürüm.	1	2	3	4
<b>Sınav Sırasında</b>	<b>Hemen Hemen Hiç</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çoğu Zaman</b>	<b>Hemen Hemen Her Zaman</b>
6. Soruların cevaplarını hatırlamak benim için zordur.	1	2	3	4
7. Kalemimle oynarım.	1	2	3	4
8. Yüzüm kızarır.	1	2	3	4
9. Başarısız olacağımdan endişelenirim.	1	2	3	4
10. Karnımı tuhaf hissederim.	1	2	3	4
<b>Sınav Sırasında</b>	<b>Hemen Hemen Hiç</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çoğu Zaman</b>	<b>Hemen Hemen Her Zaman</b>
11. Yanlış bir şey yapmaktan endişelenirim.	1	2	3	4
12. Zamanı kontrol ederim.	1	2	3	4
13. Notumun ne olacağını düşünürüm.	1	2	3	4
14. Sürekli oturmak bana zor gelir.	1	2	3	4
15. Cevaplarım doğru mu diye merak ederim.	1	2	3	4
<b>Sınav Sırasında</b>	<b>Hemen Hemen Hiç</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çoğu Zaman</b>	<b>Hemen Hemen Her Zaman</b>
16. Daha fazla çalışmam gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4
17. Başım ağrır.	1	2	3	4
18. Diğer insanlara bakarım.	1	2	3	4
19. Cevaplarımın çoğunun yanlış olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4
20. Vücutumda sıcaklık hissederim.	1	2	3	4
<b>Sınav Sırasında</b>	<b>Hemen Hemen Hiç</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çoğu Zaman</b>	<b>Hemen Hemen Her Zaman</b>
21. Sınavın zor olmasından endişelenirim.	1	2	3	4
22. Hızlı bitirmeye çalışırım.	1	2	3	4

23. Elim titrer.	1	2	3	4
24. Başarısız olursam ne olacağını düşünürüm.	1	2	3	4
25. Tuvalete gitmek zorunda kalırım.	1	2	3	4
<b>Sınav Sırasında</b>				
	<b>Hemen Hemen Hiç</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çoğu Zaman</b>	<b>Hemen Hemen Her Zaman</b>
26. Ayaklarımı hafifçe yere vururum.	1	2	3	4
27. Sınavı kötü yaptığımı düşünürüm.	1	2	3	4
28. Kendimi korkmuş hissedirim.	1	2	3	4
29. Anne babamın ne diyeceği hakkında endişelenirim.	1	2	3	4
30. Etrafa anlamsızca bakarım.	1	2	3	4

Yardıminız için teşekkür ederim.

**EK-3**  
**DİSEL EŞDEĞERLİK İÇİN**  
**UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU**

Sayın Hocam,

“Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması amacıyla bir çalışma yapmaktayız. Özgün ölçeğin Türkçeye çevirileri her iki dile de hâkim olan ve kültürleri tanıyan uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin uzman görüşüne dayalı mantıksal bir yöntemle incelenmesi amaçlanmıştır. Sizden ölçekte yer alan ve Türkçeye çevrilmiş olan her bir maddeyi uygulama yapılacak hedef kitlenin özelliklerini (ilköğretim 3, 4, 5 ve 6. Kademe öğrencileri) dikkate alarak “**Anlamsal/Deyimsel/Kavramsal ve Deneysel**” bakımdan özgün maddelerle olan eşdeğerliğini şu iki soru temelinde değerlendirmeniz beklenmektedir:

- **Maddelerde yer alan sözcük, kavram ve deyimler her iki kültürde de aynı anlamda ya da bağlamda mı kullanılmaktadır?**
- **Cevaplayıcılar açısından maddelerin gerektirdiği deneyimler yaşanabilir mi?**

Maddelerin eşdeğerliği için “kısmen uygun” seçeneğini işaretliyorsanız lütfen, buna ilişkin önerilerinizi belirtiniz. Ölçekteki maddeler sizlerin eleştirileri doğrultusunda gerekli geliştirmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilecektir.

Değerli vaktinizi ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederiz. Saygılarımızla.

**Ek-3 Devamı**

Madde r	Sözcük	Kavram	Deyim	Deneyim			Açıklama/Öneri
	Uygun değil	Kısmen	Uygun	Uygun değil	Kısme n	Uygu n	
Madde1							
Madde2							
Madde3							
Madde4							
Madde5							
Madde6							
Madde7							
Madde8							
Madde9							
Madde10							
Madde11							
Madde12							
Madde13							

Madde14							
Madde15							
Madde16							
Madde17							
Madde18							
Madde19							
Madde20							
Madde21							
Madde22							
Madde23							
Madde24							
Madde25							
Madde26							
Madde27							
Madde28							
Madde29							
Madde30							

\*Ölçekle ilgili diğer görüşlerinizi lütfen aşağıya yazınız.



**EK-4**



## EK-5

## ÇSKÖ'nin Boyutları ve Boyutlarına Ait Güvenilirlikle İlgili Diğer İstatistikler

## 1. Boyut (ÇSKÖ'nin Düşünceler Boyutuna İlişkin İstatistikler)

Maddeler	Ortalama	S.S	Madde Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Madde Toplam Korelasyonu
1	3,12	0,984	28,34	0,455
5	2,20	0,940	29,26	0,573
9	2,30	0,993	29,17	0,637
11	2,73	0,971	28,73	0,599
13	3,14	0,953	28,32	0,502
15	3,32	0,864	28,14	0,475
16	2,74	1,066	28,72	0,425
19	1,89	1,018	29,58	0,557
21	2,66	0,982	28,81	0,580
24	2,63	1,068	28,83	0,599
27	2,16	0,972	29,31	0,635
29	2,56	1,111	28,91	0,536

## 2. Boyut (ÇSKÖ'nin Görev Dışı Davranışlar Boyutuna İlişkin İstatistikler)

Maddeler	Ortalama	S.S	Madde Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Madde Toplam Korelasyonu
3	1,94	0,933	11,47	0,503
6	2,00	0,913	11,40	0,278
7	1,92	1,008	11,49	0,403
18	1,65	0,890	11,76	0,464
22	1,89	0,990	11,52	0,290
26	2,11	1,090	11,30	0,380
30	1,90	1,048	11,51	0,547

### 3. Boyut (ÇSKÖ'nin Otonom Tepkiler Boyutuna İlişkin İstatistikler)

Maddeler	Ortalama	S.S	Madde Kaldırılınca Ölçek Ortalaması	Madde Toplam Korelasyonu
2	2,69	1,030	19,56	0,484
4	1,55	0,880	20,70	0,355
8	1,48	0,824	20,76	0,450
10	2,05	1,096	20,19	0,555
12	2,87	1,035	19,38	0,262
14	2,10	1,117	20,15	0,386
17	1,82	0,989	20,43	0,562
20	2,15	1,106	20,10	0,597
23	2,02	1,059	20,23	0,581
25	1,49	0,801	20,76	0,369
28	2,03	1,064	20,21	0,548

## ÖZGEÇMİŞ

1991 Adıyaman doğumludur. İlköğretimini Adıyaman'da Atakent İlköğretim okulunda, ortaöğrenimini Mardin İMKB Anadolu Öğretmen Lisesinde tamamladı. 2011-2015 yılları arasında üniversite eğitimini Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği alanında tamamladı. 2015 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim dalında yüksek lisansa başladı. 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığında Sınıf öğretmeni olarak çalışmaya başladı.

İletişim Adresleri

e-mail: fatmacoskuncf@gmail.com