

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI**

**AKADEMİK ORTAMLARDA OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLME KORKUSU
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Volkan ALKAN

Ankara, Haziran, 2015

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI**

**AKADEMİK ORTAMLARDA OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLME KORKUSU
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

VOLKAN ALKAN

Danışman: Doç. Dr. ÖMAY ÇOKLUK

Ankara, Haziran, 2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Volkan Alkan'ın hazırladığı "AKADEMİK ORTAMLARDA OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLMİYE KORKUSU ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından ÖLçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı ÖLçme ve Değerlendirme Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

BaŐkan: Prof. Dr. Nizamettin KOÇ

¼ye: Doç. Dr. Ömay ÇOKLUK

¼ye: Doç. Dr. Cem Oktay G¼ZELLER

İmza



ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından .../.../20.... tarihinde uygun gör¼lm¼Ő ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca .../.../20.... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm.



Volkan Alkan

ÖZET

AKADEMİK ORTAMLARDA OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLME KORKUSU ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Alkan Volkan

Yüksek Lisans, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ömay Çokluk

Temmuz, 2015, 73 sayfa

Bu çalışmada, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi ve öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların kişisel ve eğitsel bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinin Çankaya, Keçiören ve Altındağ ilçelerinden tesadüfi olarak seçilen ortaokullarda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçeğin 43 maddelik deneme formu 581 öğrenciye uygulanmış ve yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda iki faktörden oluşan 22 maddelik nihai form elde edilmiştir. Nihai form doğrulayıcı faktör analizi yapmak üzere 514 öğrenciye uygulanmış ve analiz sonucunda 22 maddeden oluşan iki faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.77, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.86 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonrasında geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan ölçek, kişisel ve eğitsel bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla 1299 öğrenciye uygulanmıştır. Analizler sonucunda, öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların akademik başarı notlarıyla negatif yönde orta düzeyde manidar bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir, Bunun yanı sıra, öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, kardeş sayısı, kişilik tipi ve tercih edilen çalışma türüne göre manidar fark gösterdiği ve cinsiyet, sınıf düzeyi, dershaneye gitme durumu ve özel ders alma durumuna göre ise manidar fark göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Akademik ortamlar, olumsuz değerlendirilme, korku, kaygı akademik başarı

ABSTRACT

DEVELOPMENT OF FEAR OF NEGATIVE EVALUATION IN ACADEMIC ENVIOREMENT SCALE

Alkan Volkan

Master of Science, Department of Measurement and Evaluation

Advisor: Associate Professor Dr. Ömay Çokluk

July, 2015, 73 pages

The purpose of this study is to develop a valid and reliable scaling instrument that measures fear of negative evaluation that 6th,7th and 8th grade students experience in their academic environments and to analyze the scores acquired from this scale. The study group of this research consists of 6th,7th and 8th grade students attending in secondary schools chosen randomly from Çankaya, Keçiören and Altındağ districts of Ankara. The test form of the scale that includes 43 clauses was conducted with 581 students and final form with 22 clauses and two factors was created as a result of exploratory factor analysis carried out to define the structure validity. The final form was conducted with 514 students to carry out confirmatory factor analysis. Cronbach's alfa coefficient of internal consistency was found as 0.77 and test-retest reliability coefficient was found as 0.86. A proven valid and reliable scale was conducted with 1299 students to investigate relationships between students' scores obtained from this scale and some personal and educational variables. As a result of analysis, it was found that there is a moderately negative significant relationship between student scores acquired from scale and students' academic achievement scores. Moreover, it was found that students' scores acquired from scale significantly differentiate according to education level of mother and father, category of mother and fathers' job, personality type, number of siblings, and preferred studying type; and also it was determined to no significant difference gender, class level, situation of attending private courses and getting tutor.

Key words: Academic environments, negative evaluation, fear, anxiety, academic achievement

ÖNSÖZ

Bir toplumun dünya ölçeğinde söz sabibi olması eğitime önem vermekten geçer. Özellikle ülkemizde eğitim her zaman sorunlu ve tartışılan bir konu olmuştur. Eğitim sistemimizin genel ve büyük ölçekli bazı sorunları olduğu gibi özel sorunları da vardır. Eğitim sisteminin genel sorunları çözüme kavuşturulsa bile, özel sorunlara önem verilmediği takdirde bu durum eğitimden alınan verimi azaltacaktır. Bu özel sorunlardan biri de öğrencilerin okul ve ev ortamında yaşadıkları akademik başarılarının olumsuz değerlendirilmesine ilişkin korkularıdır. Bu korku onların öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çalışmada öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu tanımlanmaya çalışılmış ve bu korkuyu ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir.

Çalışmam ve yüksek lisans öğrenimin boyunca bana her zaman destek olan tez danışmanın ve değerli hocam Doç. Dr. Ömay Çokluk'a değerli katkıları, bana olan güveni ve üzerimdeki büyük emeği için yürekten teşekkür ederim.

Tez çalışmamda uzmanlıklarına başvurduğum ve yardımlarını benden esirgemeyen Prof. Dr. Nizamettin Koç, Doç. Dr. İlhan Yalçın, Yrd. Doç. Deniz Gülleroğlu, Yrd. Doç. Dr. Celal Deha Doğan ve Yrd. Doç. Dr. Eylem Cengiz Gökçe Türk'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Ezel Tavşancıl, Prof. Dr. Nükhet Demirtaşlı, , Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu, ve Yrd. Doç. Dr. Ergül Demir'e teşekkür ederim.

Tez çalışmamda yardımlarını benden esirgemeyen arkadaşlarım Arş. Gör. Ercan Çoban, Arş. Gör. Ahmet Kaysılı, Arş. Gör. Ayşe Soner, Arş. Gör. Çiğdem Yavuz, Arş. Gör. Münevver İlgün, Mustafa Özkan ve Yaşar Mehmet Zor'a teşekkür ederim.

Son olarak, sevgilerini ve desteklerini hayatım boyunca bana hissettiren sevgili aileme, sevgili annem Nurten Alkan'a, sevgili babam Mehmet Alkan'a, sevgili ablam Özge Alkan'a ve sevgili kardeşlerim Enes Alkan ve Çağla Alkan'a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç	11
1.3. Önem.....	12
1.4. Varsayımlar.....	14
1.5. Sınırlılıklar	14
1.6. Tanımlar.....	14
BÖLÜM 2.....	16
YÖNTEM.....	16
2.1. Araştırmanın Modeli.....	16
2.2. Araştırma Grupları.....	16
2.3. Veriler ve Toplanması	18
2.3.1. Veri Toplama Araçları	18
2.3.2. Verilerin Analizi.....	21
BÖLÜM 3.....	25
BULGULAR VE YORUMLAR	25
3.1. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular.....	25
3.1.1 Akademik Ortamda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'ne Ait Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları.....	25
3.1.2. Akademik Ortamda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'ne Ait Doğrulamalı Faktör Analizi Bulguları	30
3.2. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	33
3.2.1. Cronbach Alfa İç Tutarlılık Güvenirliği.....	33
3.2.2. Test-Tekrar Test Güvenirliği.....	34
3.3. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	34

3.4. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Alınan Puanların Öğrencilerin Bazı Kişisel ve Eğitsel Özelliklerine Göre İncelenmesi	34
3.4.1. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	35
3.4.2. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması	35
3.4.3. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Anne-Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması....	37
3.4.4. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	40
3.4.5. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	41
3.4.6. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Dershaneye Gitme ve Özel Ders Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması	42
3.4.7. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Kişilik Tipine Göre Karşılaştırılması.....	43
3.4.8. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çalışma Türüne Göre Karşılaştırılması	44
BÖLÜM 4.....	46
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	46
4.1. Sonuçlar	46
4.2. Öneriler	49
KAYNAKLAR.....	50
EKLER	58
Ek 1. Uzman Değerlendirme Formu	58
Ek 2. Uzman Değerlendirme Sonuçları	60
Ek 3. AOODK Ölçeği'nin Deneme Formu	62
Ek 4. Araştırma İzin Belgesi.....	65
Ek 5. AOODK Ölçeği'nin Nihai Formu	66
Ek 6. İlk Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	67
Ek 7. Yetersiz Faktör Yüküne Sahip Maddeleri Gösteren Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	68
Ek 8. Binişik Maddeleri Gösteren Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	69
Ek 9. Asıl Uygulamada Kullanılan Form	70
ÖZGEÇMİŞ.....	73

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge

1. Deneme Uygulaması Grubundaki Öğrencilerin Okul, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı 16
2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okul Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı..... 17
3. Asıl Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Okul, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı 18
4. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'ne Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranları 26
5. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Madde toplam Korelasyon Değerleri ve Faktör Yükleri..... 28
6. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'ne Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranları 29
7. AOODK Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri 31
8. Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması 35
9. Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması 36
10. Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması 36
11. Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Annenin Mesleğine Göre Karşılaştırılması 37
12. Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Babanın Mesleğine Göre Karşılaştırılması 39
13. Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması 40
14. Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması 41
15. Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Dershaneye Gitme Durumuna Göre Karşılaştırılması 42

16. Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Özel Ders Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	42
17. Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Kişilik Tipine Göre Karşılaştırılması.....	43
18. Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çalışma Türüne Göre Karşılaştırılması.....	44

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil

1. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Yamaç-Birikinti Grafiği	26
2. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'ne İlişkin Yol Diyagramı.....	30

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Hangi kültürde olursa olsun, insanoğlu dikkatin kendisine yöneldiği ya da başkaları karşısında belirli bir performans sergilemesinin gerektiği durumlarda genellikle kaygı yaşar. Bazen sosyal durum ve ortamlarda yaşanan bu kaygı, belirli bir düzeyin üzerinde olursa ya da bir başka deyişle yüksek olursa, kişiye zarar vermeye başlar. Bu yüksek kaygı düzeyi sosyal fobi (sosyal kaygı bozukluğu) kavramı ile açıklanabilir. Sosyal fobi ilk kez 1903 yılında Pierre Janet tarafından, konuşurken, piyano çalarken ve yazı yazarken başkaları tarafından gözlenme korkusu duyan kişileri tanımlamak için kullanılmıştır (akt: Heckelman ve Schneier, 1995).

Janet'in 1903 yılında yaptığı tanımlamaya karşın sosyal fobinin ayrı bir rahatsızlık olarak ele alınması Marks'ın 1969 yılında yaptığı sınıflandırma sonucunda olmuştur. Marks fobileri; agorafobi, sosyal fobi, hayvan fobileri ve değişik özgül fobiler olmak üzere dörde ayırmıştır (Dilbaz, 1997). Bunun üzerine DSM-II'de (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) yer almayan sosyal fobiye ilk kez DSM-III'te "fobik nevrozlar" başlığı altında yer verilmiş ve "başkaları tarafından değerlendirileceği bir veya birden fazla durumdan, sürekli ve gerçeğe uygun olmayan korku duyma, bu durumdan kaçınma, utanç duyacağı veya gülünç duruma düşeceği şekilde davranabileceğinden korkma" olarak tanımlanmıştır (APA, 1980). Bu tanım küçük bazı değişikliklere uğrasa da, DSM-III-R ve DSM-IV'de de büyük ölçüde korunmuştur. Günümüzde ise sosyal fobi DSM-V ve ICD (International Classification of Diseases) gibi ana sınıflandırma sistemleri içinde "kaygı bozuklukları" altında yer almaktadır (Heimberg ve diğ., 2014).

Sosyal fobi (sosyal kaygı bozukluğu) DSM-V'de performans kaygısı, gözlenmekten korkma ve sosyal etkileşim kaygısı ve kaygı belirtisi göstermekten korkma olmak üzere üç alt tipe ayrılmıştır.

Performans kaygısı, DSM IV'te “yaygın olmayan” tip altında incelenmekteydi. Sonraki yıllarda yapılan faktör analitik çalışmalarla (Heimberg, Holt, Schneier, Spitzer ve Liebowitz, 1993; Hofmann, Heinrichs ve Moscovitch, 2004; Hook ve Valentiner, 2002), performans kaygısının sosyal fobinin (sosyal kaygı bozukluğu) diğer alt tiplerinden ayrıştığı ve tek başına bir alt tip olarak ele alınması gerektiği ortaya konuldu. Performans kaygısı, sosyal fobinin (sosyal kaygı bozukluğu) diğer alt tipleri ile karşılaştırıldığında genetik etmenlerden daha az etkilendiği ve genelde geçmişte yaşanan travmatik deneyimlerden kaynaklandığı görülmektedir. Dolayısıyla performans kaygısı yaşayan bireyler daha önce yaşadıkları olumsuz tecrübelerin de etkisiyle topluluk önünde konuşmak, başkalarının önünde müzik performansı sergilemek ve sınıfta sunum yapmak gibi sosyal performans gerektiren aktivitelerden, olumsuz değerlendirilmekten korktukları için kaçınırlar (Bögels ve diğ., 2010).

Gözlenmekten korkma ve sosyal etkileşim kaygısı yapılan faktör analitik çalışmalarda (Mattick ve Clarke, 1998; Oakman, Ameringen ve Mancini, 2003; Safren ve diğ., 1999) sosyal fobinin (sosyal kaygı bozukluğu) bir faktörü olarak ayrılmaktadır. Gözlenmekten korkma ve sosyal etkileşim kaygısının aynı başlık altında ele alınması, iki değişkene ait maddelerin birbirleriyle yüksek korelasyon göstermelerinden kaynaklanmaktadır (Brown ve diğ., 1997). Bir başka deyişle, iki değişkene ait maddeler aynı faktör altında toplanmaktadır. Gözlenmekten korkma ve sosyal etkileşim kaygısı yaşayan bireyler aynı zamanda performans kaygısını da önemli düzeyde yaşamaktadırlar, (Cox, Clara, Sareen ve Stein, 2008) ancak gözlenmekten korkma ve sosyal etkileşim kaygısı, performans kaygısından herhangi bir performans sergilemeyi gerektirmemesi yönüyle ayrılmaktadır.

Kaygı belirtisi göstermekten korkmanın yapılan faktör analitik çalışmalar (Safren, Turk, Heimberg, 1998; Safren ve diğ., 1999) sonucunda sosyal fobinin bir diğer alt faktörü olduğu görülmüştür. Sosyal fobik bireylerin çoğu günlük hayatlarında kızarma, titreme, terleme gibi bedensel belirtiler gösterirler. Yapılan araştırmalarda, sosyal fobi teşhisi konulan hastaların neredeyse yarısı korkularının temel sebebinin söz konusu bedensel belirtiler olduğunu ifade etmişlerdir (Bögels, Reith, 1999; Bögels, 2006). Bu belirtilerin ortak noktası kontrol edilememeleri ve başkaları tarafından gözlenebilir olmalarıdır. Bu belirtiler hiperhidroz, esansiyel tremor ve rosacea gibi hastalıklardan

kaynaklanabileceği (Bögels ve diğ., 2010) gibi, utanma, kaçınma ve özgüven eksikliği (Leary ve Meadows, 1991) gibi psikolojik etmenlerden de kaynaklanabilirler. Örneğin, matematik dersinde başarısız olan ve öğretmenin sorduğu bir soruyu bilemediği için utanan ve yüzü kızaran bir öğrenci, başarılı olduğu Türkçe dersinde de öğretmenin sorularına yüzünün kızarmasından korktuğu için cevap vermekten kaçınabilir.

DSM gibi sınıflandırma sistemleri, klinik çalışmalarda sosyal fobi hastalarının teşhis edilmesinde kullanılan tanı ölçütlerinin tutarlı olmasına olanak sağlaması yönünden önem taşımakla birlikte, sosyal fobinin kuramsal olarak anlaşılmasına da katkı sağlarlar. Sosyal fobiyi kuramsal olarak açıklayan birçok model olmasına karşın, bunların üç ana model altında toplandığı ifade edilebilir. Bu modeller, psikanalitik model, davranışçı model ve bilişsel modeldir.

Psikanalitik modele göre, sosyal fobik bireylerde görülen hastalık belirtileri, bireyin arzu ve istekleriyle, bunları yerine getiremeyeceğine ilişkin yetersizlik inancı arasındaki çatışmanın ürünüdürler (Gabbard, 1992). Psikanalitik model, sosyal fobiye dair üç temel dinamikten söz eder. Bunlardan ilki utanç yaşantıdır. Sosyal fobik bireyler bilinçsiz bir şekilde çevrenin dikkatini çekme isteği ve onayını alma ihtiyacı hissederler. Sosyal fobik birey, bu ihtiyacını karşılayan bir sosyal çevreye sahip değilse, sürekli bir utanma ve aşağılanma duygusu hissetmeye başlar. Bu hayali aşağılanma veya utanma duygusundan rahatsız olan sosyal fobik birey başkaları tarafından onaylanmama riski olan durumlardan ve ortamlardan kaçınır. Psikanalitik yaklaşımın sosyal fobiye dair öne sürdüğü ikinci dinamik suçluluk duygusudur. Sosyal fobik bireyler diğer insanlarla ilişkilerinin mükemmel olmasını ve karşılıklı ilginin yoğun olmasını isterler. Bu durum gerçekleşmeyince kendilerinin yetersiz olduğunu düşünüp, insanlardan tamamen uzaklaşırlar. İnsanlarla kurdukları ilişkilerin sağlıklı olmamasının sebebini kendi yetersizlikleri olarak gördükleri için suçluluk hissederler. Üçüncü dinamik ise ayrılma kaygısıdır. Sosyal fobik bireyler yeni insanlarla tanışmanın onları yakınlarındaki insanlardan uzaklaştıracağını düşünürler. Bunun nedeni çocukluk döneminde ebeveynlerinin başka insanlarla ilişki kurma ve vakit geçirmeyle ilgili sınırlayıcı davranışlarıdır. Bu yüzden yeni insanlarla tanıştıklarında yakınlarının onlardan ayrılacağı kaygısını yaşarlar (Akt: Türkçapar, 1999).

Savunma-emniyet modeli Gilbert ve Trover tarafından geliştirilmiş ve psikanalitik yaklaşımı esas alan bir modeldir. Savunma-emniyet modeline göre, sosyal fobi gelişiminin temel nedeni bireyin savunma-emniyet sistemindeki dengesizliktir. Sistemin savunma tarafı bireyi dışarıdan gelen tehlikelere karşı uyarıcı görevini üstlenirken,

emniyet tarafı ise bireye çevresinin tehlikeli olmadığını gösterir ve kendini güvende hissetmesini sağlar. Sosyal fobik bireylerde ise, sistemin savunma tarafı ağır basmakta ve birey kendini güvende hissetmemektedir. Kendini güvende hissetmeyen birey çevresiyle iletişimini azaltmakta ve kendini çevresiyle bir yarış halinde görmektedir. Sosyal fobik bireylerde sistemin savunma tarafının ağır basmasının, bebeklik ve çocukluk döneminde yaşadığı anne-baba ilişkilerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Anne ve babanın diğer insanlar hakkındaki olumsuz düşüncelerini çocuklarına yansıtmaları, aşırı tutucu ve kısıtlayıcı davranışları, çocukta savunma sisteminin etkinleşmesine neden olabilmektedir (Stein, 1995).

Davranışçı modele göre, sosyal fobi çoğunlukla bireyin sosyal uyarıcılar yoluyla koşullanması sonucunda oluşur. Bu koşullanma çoğunlukla doğrudan koşullanma yoluyla olduğu gibi, klasik koşullanma yoluyla da olabilir. Klasik koşullanmanın temelinde, bireyin korkmadığı bir uyarıcıyı, korktuğu başka bir uyarıcıyla birlikte alması yer alır. Bu durumda, birey için korkutucu özelliği olmayan ilk uyarıcı, korkutucu bir özellik kazanır ve artık bireyin korkması için ilk uyarıcıya ihtiyaç kalmaz. Fakat, birey klasik koşullanma yoluyla sosyal fobik hale gelse bile, koşullu uyarıcı ortadan kalktığı zaman sönme olayı gerçekleşebilir ve birey sosyal fobik olmaktan çıkar (Flor, Birbaumer, Hermann, Ziegler ve Patrick, 2002). Örneğin, sıcak bir ülkede fazla terleme problemi yaşayan ve özellikle güneşli günlerde fazla terlediği için insanların ona yaklaşmak istemediğini düşünen bir sosyal fobik, soğuk bir ülkede yaşamaya başlasa bile güneşli günlerde terleyeceğini ve insanların ona yaklaşmak istemeyeceğini düşünür. Fakat bir süre sonra güneşli havalarda bile terlemediğini görünce koşullu tepkisi söner ve sosyal fobisi biter. Bu durumda klasik koşullanma, yıllarca sürebilen sosyal fobi durumlarını açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Bu tür olaylar sonucunda oluşan sosyal fobi ise doğrudan koşullanma yoluyla açıklanmıştır. Sosyal fobinin doğrudan koşullanma yoluyla oluşabilmesi için bireyin travmatik bir olay yaşaması (ör: öğretmen tarafından sınıf ortasında aşağılanmak) ve bu travmatik olayın farklı ortamlara genellenmesi gerekmektedir (Beidel, 1998). Doğrudan koşullanma yoluyla oluşan davranışların ortaya çıkma sıklığını belirleyen en önemli etken davranışın sonuçlarıdır. Bir davranış bireyi tatmin edecek şekilde sonuçlanırsa tekrarlanma olasılığı artar (Mazur, 2013). Örneğin, arkadaşlarıyla beraber ders çalışan öğrenci anlamadığı bir konuyu arkadaşlarına sorduğunda alay edilir ve aşağılanırsa bir daha soru sormak istemeyecektir. Arkadaşlarına soru sormaması, kendisiyle alay edilmemesi sonucunu doğurduğu için, öğrenci bu kaçınma davranışını tekrarlayacak ve sonunda öğrenilmiş

bir davranış edinecektir. Bu ve benzeri sosyal problemler yaşayan bir bireyin ise sosyal fobik olma olasılığı yükselecektir. Davranışçı modele göre sosyal fobi, klasik ve doğrudan koşullanma yolları dışında bilgi aktarımı ve gözlem yoluyla da oluşabilir (Türkçapar, 1999). Örneğin, yurt dışında yaşamaya başlayacak olan birey, yaşayacağı ülkedeki insanların yabancılara karşı ayrımcılık yaptıklarını öğrendiği için, onlarla ilişki kurmaktan kaçınabilir. Birey bu bilgiyi daha önce ayrımcılığa uğramış birini gözlemleyerek veya bilgi aktarımı yoluyla da öğrenebilir. Bilgi aktarımı veya gözlem yoluyla edinilen bilgi sonucunda ortaya çıkan kaçınma davranışının öğrenilmiş davranış haline gelip gelmemesi, bireyin sosyal olup olmamasıyla ilgilidir. Normal hayatta sosyal olan bir birey ise, yeni arkadaşlar edinip önceden öğrendiği bilginin yanlış olduğunu görebilir ancak, normal hayatta da sosyal olmayan bir birey ise bu durumda kaçınma davranışını sürdürüp sosyal fobik hale gelebilir. Bu durumda bilgi aktarımının tek başına sosyal fobiye neden olmadığı, sadece koşullanma yoluyla davranış öğrenimini kolaylaştırdığı ifade edilebilir.

Sosyal fobiyi açıklayan modellerden biri olan **bilişsel modele göre** sosyal fobinin temelinde başkaları tarafından olumlu değerlendirilme isteğine karşın bunun gerçekleşmeyeceğine dair belirgin bir güvensizliğin bulunması yatar (Clark ve Wells, 1995). Sosyal fobik bireyler, çevrelerindeki herşeyi dikkatle izlerler. Olumsuz değerlendirileceklerini düşündükleri bir sosyal durum ile karşı karşıya kalınca, genetik etkenler ve önceki yaşantılarına ait olumsuz düşüncelerin etkileşiminin bir sonucu olarak, söz konusu durumda başarısız olacakları inancına odaklanırlar. Sosyal fobik bireyler bu tür durumlarda, beceriksiz ve uygun olmayan biçimde davranacaklarına ve bu durumun reddedilme, değer ve sosyal statü kaybına neden olacak bir felakete sonuçlanacağına inanırlar. Böyle bir tehdit algılayan sosyal fobik bireyler refleks olarak aşırı derecede kaygılanırlar. Sosyal fobik bireyler diğerleri tarafından olumsuz değerlendirilme tehlikesi içinde olduklarını düşündüklerinde, dikkatlerini kendilerini gözlemeye ve değerlendirmeye odaklarlar. Sosyal fobik bireylerin olumsuz değerlendirileceklerine ilişkin düşünce ve inançlarına kanıt bulmak için dikkatlerini seçici olarak olumsuz durumlara yoğunlaştırmaları ise, kaygılarını daha da artırır (Stopa ve Clark, 1993).

Bilişsel modelin bir formu olarak görülen ve Albert Ellis tarafından geliştirilen Rasyonel Emotif Modele göre, sosyal fobik bireyler gerçekçi olmayan bir biçimde iyi performans göstermek zorunda olduklarını ve performansları sırasında herhangi bir rahatsızlık belirtisi göstermemeleri gerektiğini düşünürler. Aynı zamanda bunu

yapabileceklerine olan inançları da yetersiz olduğu için, performansları sırasında da yüksek düzeyde kaygı yaşarlar (Ellis, 1991). Aslında yaşadıkları bu kaygıda gerçek değildir. Sosyal fobik bireyler, kendileri hakkında düşündükleri olumsuzlukları sanki başka insanlar onlar hakkında düşünüyor gibi algırlar. Sosyal fobikler, bu bilişsel çarpıtma süreci sonucunda aşağılanmış hissetmekle gerçekten aşağılanmayı, kontrolsüz hissetmekle gerçekten kontrolsüzlüğü ve kaygılı görünmekle gerçekten kaygı duymayı birbirine eş tutarlar (Türkçapar, 1999).

Sosyal fobiyi ele alan modellerin öne sürdükleri görüşler birarada değerlendirildiğinde, sosyal fobinin özünü **olumsuz değerlendirilme korkusunun** oluşturduğu ifade edilebilir (Turner, Beidel ve Townsley, 1992; Clark ve Wells, 1995; Rapee ve Heimberg, 1997). Olumsuz değerlendirilme korkusu ilk olarak Watson ve Friend (1969) tarafından başkalarının değerlendirmelerinden endişe duymak, olumsuz değerlendirmeler karşısında sıkıntıya düşmek ve başkaları tarafından olumsuz olarak değerlendirileceği beklentisi içinde olmak diye tanımlanmıştır. Carleton, McCreary, Norton ve Asmundson (2006) ise olumsuz değerlendirme korkusunu, bireyin başkaları tarafından kötü ve düşmanca eleştirileceğine dair aşırı ve sürekli bir endişe duyması olarak tanımlamışlardır.

Rapee ve Heimberg (1997) olumsuz değerlendirme korkusu yaşayan bireyin, sosyal performans gerektiren durumlarda, diğer insanların kendisinden çok yüksek performans beklentisi içinde olduklarını düşündüğünü, yeteneği ve performansı konusunda şüpheye düştüğünü ve hata yaptığı takdirde dışlanacağı şeklinde koşullu inançlar geliştirdiğini belirtmektedirler. Bu tür inançlar mükemmeliyetçi bireylerde daha çok görülmektedir. Mükemmeliyetçi bireyler, genellikle, özgüven problemi yaşarlar ve başkalarını memnun etmenin tek yolunun mükemmel bir performans sergilemek olduğunu düşünürler. Bu yüzden, olumsuz değerlendirilebilecekleri korkusuyla, mükemmel olduklarına inanmadıkları etkinlikleri yapmaktan da kaçınırlar (Frost, Glossner ve Maxner, 2010).

Sosyal ortamlarda yaşanan utangaçlık duygusu da olumsuz değerlendirilme korkusuna neden olabilir. Utangaçlık duygusu yaşayan birey başkaları tarafından değerlendirilmekten kaygı duyar (Cowden, 2005). Başkalarıyla sosyal ilişkiye girmekten ve topluluk önünde konuşmaktan kaçınır (Moore ve Gee, 2003). Başkalarıyla konuşurken hata yapmamak için çok dikkatli konuşur ve diğer insanlarla olan ilişkilerinde, onlar üzerinde bıraktığı izlenime çok önem verir (Kocovski ve Ender, 2000). Utangaçlığın sebep olduğu olumsuz değerlendirilme korkusu sebebiyle yardıma

ihitiyaç duyan insanlara çok istemesine rağmen yardım etmekten bile çekinebilir (Guyton, 1997). Örneğin, utangaçlık yaşayan bir öğrenci, grup çalışması sırasında, karşılaşılan probleme dair bir çözüm önerisi olmasına rağmen arkadaşları tarafından olumsuz değerlendirilmekten korktuğu için fikrini söyleyemekten çekinebilir.

Bireyin sosyal çevresinin ve sosyal hayatının şekillenmesinde önemli rollere sahip olan ebeveynlerinin, bireyin olumsuz değerlendirilmekten korkma davranışı ile ilgilerinin olmaması düşünülemez. Sosyal fobinin gelişiminde ebeveynlerin sosyal fobik olmasının doğrudan bir etkisinin olmadığı, fakat sosyal fobik olan ebeveynin, çocuğunun başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmesinden korktuğu için sergilediği davranışlar aracılığıyla çocukta sosyal fobi gelişimine katkı sağladığı görülmektedir (Kimbrel, 2008; Rapee ve Spence, 2004). Dolayısıyla çocuk olumsuz değerlendirilmekten korkma davranışını, kendisini bu tür durumlara düşmekten korumak isteyen ebeveynlerinden öğrenebilmektedir. Bireyin ebeveynlerinden birinin bile sosyal fobik olması, bireyin sosyal fobik olma ihtimalini arttırmaktadır (Mancini, Ameringen, Szatmari, Fugere ve Boyle, 1996). Barrett, Rapee, Dadds, ve Ryan (1996) yaptıkları araştırmada, sosyal fobik olan çocuklara, yaklaşık yarısı fiziksel ve sosyal tehdit içeren senaryolar sunmuş ve bu durumlarda ne tür davranışlar sergilediklerini incelemiştir. Sosyal fobik olan çocuklar olumsuz değerlendirilmekten korktukları için çoğunlukla kaçınma türü davranışlar sergilemişlerdir. Sonraki aşamada, çocukların bu konuyu aileleriyle tartışmaları istenmiş ve senaryolara karşı sergilenen kaçınma türü davranışların yaklaşık iki kat arttığı görülmüştür. Bu durum, zaten sosyal fobik olan çocukların konuyu aileleriyle paylaştıktan sonra olumsuz değerlendirilme korkularının arttığını ve aileleri tarafından olumsuz değerlendirilmekten korktuklarını göstermektedir. Daniels and Plomin (1985) araştırmalarında, günlük hayatta sosyal olan ve dışarıda daha çok vakit geçiren ebeveynlerin çocuklarının, diğer çocuklara göre daha az utangaç olduğu sonucuna varmıştır. Utangaçlığın yüksek düzeyde olumsuz değerlendirilme korkusuna sahip bireylerin temel özelliklerinden biri olduğu düşünüldüğünde, ebeveynlerin sosyal hayatının, çocuklarındaki olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyinin önemli bir belirleyicisi olduğu ifade edilebilir. Bruch ve Heimberg (1994) ise yüksek derecede olumsuz değerlendirilme korkusuna sahip bireylerin kendi ailelerinin diğer ailelerden daha az sosyal olduklarına inandıklarını ve olumsuz değerlendirilme korkusunun düzeyi arttıkça, söz konusu inancın daha da güçlendiğini belirtmişlerdir. Buna göre, ailesi sosyal olmayan bireyin sosyal yaşantısının sınırlılığından dolayı hâlihazırda kaçındığı olumsuz

değerlendirilmekten korktuğu durumlarla yüzleşme fırsatı bulamadığı ve zaman geçtikçe korkularının daha da arttığı ifade edilebilir. Köydemir-Özden ve Demir'e (2009) göre, bireyin ebeveynleriyle arasındaki bağı zayıf olduğunu düşünmesi veya kendini psikolojik olarak ailesinden bağımsız hissetmesi, bireyin kendini olumsuz değerlendirmesini ve başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten korkma olasılığını artırır. Aynı şekilde, birey ebeveynlerinin katı ve kendi üzerinde gereğinden fazla denetim sahibi olduklarını düşünüyorsa, kendini olumsuz değerlendirmesinde ve başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyinde artış beklenir (Siqueland, Kendall, ve Steinberg, 1996). Parker, Tupling ve Brown (1979) ise, çocuğunu fazla denetleyen ebeveynlerin, çocuklarının sosyal hayatını sınırlandırdıklarını ve olumsuz değerlendirilmekten korktuğu durumların artışına yol açtıklarını ifade etmektedirler. Mothander ve Wang (2014) tarafından ilköğretim ve lisede öğrenim gören öğrencilerle yapılan çalışmada, öğrencilerin babalarına duydukları güven ve aralarındaki iletişimin kalitesi arttıkça olumsuz değerlendirilme korkusunun azaldığı, buna karşılık baba ve çocuk arasındaki soğukluk ve babanın çocuğa olan ilgisizliği arttıkça, olumsuz değerlendirilme korkusunun da arttığı görülmüştür. Aynı şekilde, öğrencilerin annelerine duydukları güven ve aralarındaki iletişimin kalitesi arttıkça, çocukta olumsuz değerlendirilme korkusunun azaldığı, aralarındaki soğukluk ve annenin çocuğa olan ilgisizliği arttıkça da olumsuz değerlendirilme korkusunun arttığı görülmüştür. Bunun yanında, Brumariu ve Kerns (2008), beşinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, çocukların annelerine olan bağlılıklarıyla, olumsuz değerlendirilme korkuları arasındaki ilişkinin negatif olduğu sonucuna varmışlardır.

Olumsuz değerlendirilme korkusu bireyin kişiliğiyle de yakından ilgilidir. Kişilik özellikleri olarak tanımlanabilecek ayırtedici özelliklerin bazılarının, doğuştan gelen, kalıcı özellikler olduğu, bazılarının ise dış çevreyle etkileşim sırasında, uyum sağlayabilme dürtüsüyle edinilen alışkanlıklardan kaynaklandığı görülmektedir. Bu özelliklerden biri de içedönük veya dışadönük olma durumudur. Eysenck'e göre kişiliğin içedönüklük-dışadönüklük ve oturmuşluk-uçarıklık (nörotisizm) olarak iki boyutu bulunmaktadır. İçedönük kişiler sessiz, ciddi ve iç dünyalarında olup bitenlere önem verirken, dışadönük kişiler sosyaldır, dış dünyadaki olaylara dönüktür ve yeniliklerden zevk alırlar. Oturmuş kişilik tipine sahip kişiler çevrelerine daha iyi uyum sağlarlarken, uçarılarda uyum problemleri ortaya çıkmaktadır (Eaves ve Eysenck, 1975). Söz konusu boyutların ikili kombinasyonları oluşturulduğunda, oturmuş- içedönük bireyler, sakin, güvenilir, dikkatli ve kendini denetim altında tutabilen kişiler

olarak nitelendirilirken, uçarı-içedönük bireyler, topluluktan kaçan, karamsar, katı, kaygılı, ne zaman neşeli ne zaman kızgın olacağı bilinmeyen bireyler olarak görülürler. Bunun yanında, oturmuş-dışadönük bireyler, hoş sohbet, aldırılmaz, atılgan ve liderlik özellikleriyle dikkat çekerken, uçarı-dışadönük bireyler, hemen alınganlaşan, saldırgan, çabuk heyecanlanan, çabuk değişebilen özelliklere sahiptirler (Akt: Hazar, 2006)

Olumsuz değerlendirilme korkusuyla kişilik tipi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda, içedönük bireylerin yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun, dışadönük bireylere göre daha fazla olduğu görülmüştür (Keighin, Butcher ve Darnell, 2009). Olumsuz değerlendirilme korkusuyla dışadönüklük arasında negatif yönde ilişkinin bulunduğu çalışmalar (Mia, 2013; Noyan ve Berk, 2007) olduğu gibi, iki değişken arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığı çalışmalar da (Hazel, Keaten, ve Kelly, 2014; Maltby ve Day, 1999) mevcuttur. Olumsuz değerlendirilme korkusu ile uçarılık arasında ise pozitif yönde ilişkinin varlığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Szafranski, Garnaat, Barrera ve Norton, 2015; Lennox, 1985).

Olumsuz değerlendirilme korkusu ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Olumsuz değerlendirilme korkusunun cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılan çalışmalar (Stewart, Morris, Mellings ve Komar, 2006; Ketra, 2011; Bremser, 2012; Karademir, 2015) olduğu gibi, cinsiyetin olumsuz değerlendirilme korkusunu etkilemediği bulgusuna ulaşılan çalışmalar da (Köydemir ve Demir, 2007; Karabulut ve Bahadır, 2013; Karabulut, Bahadır, Certel ve Pulur, 2013; Yokuş, 2013; Moore, 2014) mevcuttur. Olumsuz değerlendirilme korkusunun cinsiyetle ilişkisi sadece bireyin kendi cinsiyeti ile ilişkili değildir, aynı zamanda bireyin olumsuz değerlendirilmekten korktuğu kişilerin cinsiyetinden de etkilenmektedir. Larkin, Ciano-Federoff ve Hammel'in (1998) çalışmasına göre, yüksek düzeyde olumsuz değerlendirilme korkusu yaşayan erkek öğrencilerin bilişsel bir aktiviteyi gerçekleştirirken, bir kız öğrenci tarafından gözlenmesi sırasında belirlenen kalp atış hızı ve kan basıncı seviyesi, aktiviteyi yalnızken veya bir erkek öğrenci tarafından gözlendiği durumlardan daha yüksek bulunmuştur. Düşük düzeyde olumsuz değerlendirilme korkusuna sahip erkek öğrencilerde ise böyle bir fark bulunmamıştır.

Clark ve McManus (2002), olumsuz değerlendirilme korkusunun, bireyin bilgiyi işleme sürecindeki ön yargılarından kaynaklandığını belirtmektedir. Bu ön yargılar bireyin bilişsel aktivitelerini olumsuz yönde etkiler ve olumsuz değerlendirilmekten korkma davranışının artmasına yol açar. Yüksek düzeyde olumsuz değerlendirilme

korkusuna sahip birey, sosyal ortamlarda gerçekleştirdiği herhangi bir performansın mükemmel olmaması halinde beğenilmeyeceği önyargısına sahiptir. Dolayısıyla performans gerçekleştirirken kendine aşırı derecede odaklanır ve çevresel uyarıcılara karşı dikkati azalır. Normal şartlarda odaklanmanın performansa olumlu yönde katkı yapması beklenirken, bireyin performansın kendisi yerine beğenilip beğenilmeyeceğine odaklanması, bireyin yorumlama ve kendini ifade etme yeteneğini azaltarak performansında düşüşe neden olur (Leary ve Kowalski, 1995).

Yukarıdaki açıklamalar ve çalışmalarda açıkça görülmektedir ki, olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel süreç üzerindeki etkileri, bireylerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahiptir. Olumsuz değerlendirilme korkusuna sahip öğrenciler akademik ortamlarda da bazı dezavantajlar yaşarlar. Olumsuz değerlendirilme korkusuna sahip öğrenciler başarısızlık korkusu yaşamakta, performans kaçınma eğiliminin artmasına bağlı olarak sınıf içinde yapılan tartışmalara katılma konusunda isteksiz olmakta, yanlış olabilir korkusuyla fikirlerini söylememekte ve arkadaşlarının gözünde küçük düşme kaygısıyla soru sormamaktadırlar (McKinney, 2003; VandeWalle, 1997). Bu ve benzeri olumsuzluklardan dolayı da akademik başarı yönünden diğer öğrencilerden daha geride olma olasılıkları daha yüksek olmaktadır. Bu nedenle, akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusuna sahip öğrencilerin belirlenmesi ve bunu ortadan kaldırmaya yönelik önlemler alınması, akademik başarı açısından önem taşımaktadır.

Olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmesi amaçlanan ilk ölçek Watson ve Friend (1969) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 30 maddeden oluşması ve bu nedenle araştırmalarda pek kullanılmaması Leary'yi (1983) ölçeğin 12 maddelik kısa formunu oluşturmaya yönlendirmiştir. İki ölçeğinde amacı ve maddeleri incelendiğinde genel anlamda olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçtükleri, görülse de, buna karşılık öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmeye yönelik olmadıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin, akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun belirlenmesi ve bunun akademik başarı ile ilişkilendirilebilmesi için, öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi gerekmektedir. Alanyazında bu amaçla geliştirilmiş bir ölçeğin bulunmaması da söz konusu ihtiyacı arttırmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmanın problemini ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunu

ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi, olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik başarıları ile ilişkisinin ve kişisel ve eğitsel bazı özelliklere göre manidar farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek, öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik başarıları ile ilişkisini incelemek ve bazı kişisel (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, kardeş sayısı ve eğitsel (dershaneye gitme durumu, özel ders alma durumu, bireysel ya da grupla çalışmayı tercih etme durumu) değişkenlere göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin yapı geçerliği nasıldır?
 - a. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları nasıldır?
 - b. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları nasıldır?
2. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin:
 - a. Cronbach alfa güvenilirliği ne düzeydedir?
 - b. Test tekrar test güvenilirliği ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile akademik başarı notları arasında manidar bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlar:
 - a. Cinsiyete,
 - b. Annenin eğitim durumuna,

- c. Babanın eğitim durumuna,
- d. Annenin mesleğine,
- e. Babanın mesleğine,
- f. Kardeş sayısına,

göre manidar farklılık göstermekte midir?

5. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlar eğitsel özellikleri arasında yer alan:

- a. Sınıf düzeyine,
- b. Dershaneye gitme durumuna,
- c. Özel ders alma durumuna,
- d. Bireysel ya da grupla çalışmayı tercih etme durumuna,

göre manidar farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Öğrencilerin hangi şartlarda daha başarılı olacaklarının belirlenebilmesi, eğitimin önemli bir sorunudur. Bu bilindiği takdirde, eğitim politikalarından, sınıf içi uygulamalara kadar başarıyı arttırmaya yönelik birçok düzenleme yapılabilir. Eğitim ortamlarında eğitim politikaları aracılığı ile değiştirilebilecek birtakım özellikler olduğu gibi, sosyo-ekonomik statü gibi değiştirilemeyecek bazı özelliklerde vardır. Sosyo-ekonomik statünün yükselmesinin öğrencinin başarısına olumlu yansıdığı bilinmektedir; ancak toplumun ekonomik durumunu değiştirmek ya da iyileştirmek eğitimcilerin görevi olmadığı için, bu bilgi eğitim politikalarını belirleyenler açısından kullanılamayacak bir bilgidir.

Eğitim politikaları aracılığı ile değiştirilme olasılığı bulunan etki edilebilecek özellikleri iki grupta toplamak mümkündür. Birinci grup, öğrencinin öğrenim gördüğü ortamın iyileştirilmesidir. Okulların fiziksel şartlarının iyileştirilmesi, bilgisayar laboratuvarları, spor salonları buna örnek olarak verilebilir. Ayrıca öğrencilerin okul ortamındaki olanaklarının artırılması tek başına yeterli değildir; aynı zamanda söz

konusu olanaklardan maksimum derecede faydalanabilecek koşulların oluşturulması da gerekir. Bunun gerçekleşebilmesi de öncelikle öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin artması ile mümkündür. Öyleyse ikinci grup özellikler, öğrencilerin hazır bulunuşluğunu artıracak özellikler olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin zekâ düzeyleri, kaygı düzeyleri vb. özellikler ise bu gruba örnek oluşturabilir. Nisbett ve arkadaşlarına göre (2012), zekâ düzeyi yüksek olan öğrenciler, düşük olanlara göre daha başarılı olmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin zihinsel potansiyellerinin artırılmasına yönelik uygulamalar ile başarının artması sağlanabilir. Aynı şekilde, Seipp'e göre (1991), kaygı düzeyi düşük öğrenciler yüksek olanlara göre daha başarılı olmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin kaygı düzeyini düşürmeye yönelik müdahale programları ile başarının artması sağlanabilir. Daha önce de değinildiği üzere, öğrencilerin öğrenmelerine etki eden bir diğer özellik ise olumsuz değerlendirilme korkusudur. Olumsuz değerlendirme korkusunun öğrencilerin akademik ortamlardaki öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediğine ilişkin bulgular mevcuttur (McKinney, 2003; VandeWalle, 1997). Bu yüzden, öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun belirlenmesi ve azaltılmasına yönelik önlemler alınması eğitiminde başarının artması açısından önemlidir.

Türkiye'de yürürlükte olan öğretim programları yapılandırmacı eğitim anlayışını temel almaktadır (Tokmak, 2011). Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında öğrencilerden girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel düşünme, plan yapma, öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanma gibi becerilere sahip olmaları beklenir (Marlowe ve Page, 1998). Yapılandırmacı eğitim anlayışını temel alan bir yaklaşım ile şekillenmiş eğitim ortamlarında öğrencilere ilişkin beklentiler dikkate alındığında, öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu yaşamalarının önüne geçilmesi gerekir. Bu gerçekleştirilemediği takdirde, bu korkuyu yaşayan öğrencilerin akademik ortamlarda gerçek performanslarını sergilemelerini beklemek gerçekçi gözükmemektedir.

Bu çalışmada geliştirilmesi planlanan ölçek ile hem alanyazındaki bir boşluğun doldurulması, hem de akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu yaşayan öğrencilerin belirlenmesi ile bunun azaltılmasına yönelik önlemlerin alınabilmesine ve dolayısıyla da akademik başarının arttırılmasına katkı sağlanması umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırma grubunda yer alan öğrenciler akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeğini ve kişisel bilgi formunu içtenlikle, gerçek düşüncelerini yansıtacak biçimde cevaplandırmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya, Keçiören ve Altındağ ilçelerinden seçilen 10 ortaokulun 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Araştırmada kişisel özelliklerden cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, kardeş sayısı, eğitsel özelliklerden ise sınıf düzeyi, dershaneye gitme durumu, özel ders alma durumu ve bireysel ya da grupta çalışmayı tercih etme durumuyla sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Akademik Başarı: Bu çalışmada akademik başarı, 2014-2015 eğitim öğretim yılının ilk dönemine ait karnelerde yer alan not ortalamasıdır.

Akademik Ortamlar: Bu çalışma da akademik ortamlar, öğrencinin öğretmenleri, arkadaşları ve ebeveynleri tarafından akademik başarısının değerlendirildiği okul, sınıf, ev vb. ortamlardır.

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu: Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları toplam puandır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grupları, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesini, öğrencilerin geliştirilen ölçekten aldıkları puanların akademik başarıları ile ilişkisini ve kişisel ve eğitsel bazı değişkenlere göre manidar bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesi söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

2.2. Araştırma Grupları

Bu çalışmanın araştırma grupları, Ankara ilinin Çankaya, Keçiören ve Altındağ ilçelerinden seçilen ortaokulların 6.,7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin seçilme sebebi sosyal fobinin, dolayısıyla bir bileşen olarak olumsuz değerlendirilme korkusunun, ortalama başlangıç yaşının 13-24 yaş aralığında değişiyor olmasıdır (Scheiner, Johnson, Hornig, Liebowitz ve Weissman, 1992). Ölçeğin hedef grubunun, olumsuz değerlendirilme korkusunun bireylerde görülmeye başlandığı yaşları içermesi, söz konusu korkunun erken teşhisi açısından önem taşımaktadır.

Araştırma grubu; deneme uygulaması grubu, doğrulayıcı faktör analizi grubu, test tekrar test uygulaması grubu ve asıl uygulama grubu olmak üzere dört alt gruptan oluşmaktadır.

Deneme uygulaması için Çankaya, Keçiören ve Altındağ ilçelerinden birer okul seçilmiş ve ölçeğin 43 maddelik deneme formu toplamda 581 öğrenciye uygulanmıştır. Deneme uygulamasının gerçekleştirildiği okullar ve uygulamaya katılan öğrencilerin okul, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1

Deneme Uygulaması Grubundaki Öğrencilerin Okul, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Okul	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi						Toplam	
		6. Sınıf		7. Sınıf		8.Sınıf		N	%
		N	%	N	%	N	%	N	%
Talatpaşa	Kız	32	30.77	35	33.65	37	35.58	104	17.90
Ortaokulu	Erkek	29	29.59	30	30.61	39	39.80	98	16.87
Uygur	Kız	33	31.13	35	33.02	38	35.85	106	18.24
Ortaokulu	Erkek	31	31.63	34	34.69	33	33.68	98	16.87
Kutalmışbey	Kız	28	29.78	33	35.11	33	35.11	94	16.18
Ortaokulu	Erkek	26	32.10	27	33.33	28	34.57	81	13.94
Toplam		179	30.81	194	33.39	208	35.80	581	100.00

Çizelge 1’e göre, Akademik Ortamlarda Olumsuz değerlendirilme Korkusu Ölçeği’nin deneme formunun uygulandığı toplam 581 öğrencinin 202’si (%34.77) Çankaya Talatpaşa Ortaokulu’nda, 204’ü (%35.11) Keçiören Uygur Ortaokulu’nda, 175’i (%30.12) Altındağ Kutalmışbey Ortaokulu’nda öğrenimlerine devam etmektedirler. Deneme uygulamasına katılan öğrencilerin 304’ü (%52.32) kız ve 277’si (% 47.68) erkektir. Deneme uygulamasına katılan öğrencilerin 179’u (%30.81) 6. sınıfta, 194’ü (%33.29) 7. sınıfta ve 208’i (%35.80) 8. sınıfta öğrenim görmektedirler.

Deneme uygulaması grubundan elde edilen verilerle yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu uygulama için Çankaya, Keçiören ve Altındağ ilçelerinden birer okul seçilmiş ve ölçeğin 22 maddelik nihai formu toplamda 514 öğrenciye uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi uygulamasının gerçekleştirildiği okullar ve uygulamaya katılan öğrencilerin okul, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2

Doğrulayıcı Faktör Analizi Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okul, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Okul	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi						Toplam	
		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		N	%
Pakize Erdoğan	Kız	25	33.78	22	29.73	27	36.49	74	14.40
Ortaokulu	Erkek	22	30.99	23	32.39	26	36.62	71	13.81
Osman Hamdibey	Kız	30	32.26	34	36.56	29	31.18	93	18.09
Ortaokulu	Erkek	32	36.36	30	34.09	26	29.55	88	17.12
Satıkadın	Kız	36	34.95	32	31.07	35	33.98	103	20.04
Ortaokulu	Erkek	29	34.12	30	35.29	26	30.59	85	16.54
Toplam		174	33.85	171	33.27	169	32.88	514	100.00

Çizelge 2'ye göre, uygulamaya katılan toplam 514 öğrencinin, 145'i (%28.21) Çankaya Pakize Erdoğan Ortaokulu'nda, 181'i (%35.21) Keçiören Osman Hamdibey Ortaokulu'nda, 188'i (%36.58) Altındağ Satıkadın Ortaokulu'nda öğrenimlerine devam etmektedirler. Uygulamaya katılan öğrencilerin 270'i (%52.53) kız ve 244'ü (% 47.47) erkektir. Uygulamaya katılan öğrencilerin 174'ü (%33.85) 6. sınıfta, 171'i (%33.27) 7. sınıfta ve 169'u (%32.88) 8. sınıfta öğrenim görmektedirler.

Test tekrar test uygulaması aynı ölçeğin belli bir aralıkla iki kez uygulanmasını gerektirdiğinden, bu grubu doğrulayıcı faktör analizi uygulamasına katılan Satıkadın Ortaokulu öğrencilerinin bir bölümü oluşturmuştur. İkinci uygulamada Satıkadın Ortaokulu'nda her sınıf düzeyinden üçer şubede uygulama yapılmıştır. Test tekrar test uygulamasına ise, 37 6. sınıf, 41 7. sınıf ve 36 8. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 114 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 61'i kız, 53'ü erkektir.

Geliştirilen AOODK Ölçeği'nden elde edilen puanların kişisel ve eğitsel bazı değişkenlere göre manidar fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan dördüncü uygulamaya Çankaya'dan iki, Keçiören ve Altındağ ilçelerinden birer okul seçilmiş ve ölçeğin 22 maddelik nihai formu 1299 kişiye uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi uygulamasında yer alan okullardaki öğrencilerden kişisel bilgi formunu da cevaplamaları istenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında ölçek doğrulanınca bu uygulamalardan elde edilen veriler son uygulamada da kullanılmıştır. Son uygulamanın gerçekleştirildiği okullar ve uygulamaya katılan öğrencilerin okul, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı Çizelge 3'de verilmiştir.

Çizelge 3

Asıl Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Okul, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Okul	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi						Toplam	
		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		N	%
Pakize Erdoğan	Kız	25	33.78	22	29.73	27	36.49	74	5.70
Ortaokulu	Erkek	22	30.99	23	32.39	26	36.62	71	5.46
Osman Hamdibey	Kız	30	32.26	34	36.56	29	31.18	93	7.16
Ortaokulu	Erkek	32	36.36	30	34.09	26	29.55	88	6.77
Satıkadın	Kız	36	34.95	32	31.07	35	33.98	103	7.93
Ortaokulu	Erkek	29	34.12	30	35.29	26	30.59	85	6.54
Kavaklıdere	Kız	17	24.64	23	33.33	29	42.03	69	5.32
Ortaokulu	Erkek	18	33.96	21	39.62	14	26.42	53	4.09
Salih Alptekin	Kız	24	29.27	30	36.58	28	34.15	82	6.31
Ortaokulu	Erkek	28	35.00	26	32.50	26	32.50	80	6.16
Hüseyin Güllüoğlu	Kız	40	31.75	37	29.36	49	38.89	126	9.70
Ortaokulu	Erkek	38	32.76	38	32.76	40	34.48	116	8.93
Beşikkaya	Kız	41	29.08	53	37.59	50	35.46	141	10.85
Ortaokulu	Erkek	36	30.50	47	39.83	32	27.12	118	9.08
Toplam	Kız	413	31.79	449	34.57	437	33.64	1299	100.00

Çizelge 3'e göre, uygulamaya katılan 1299 öğrenciden, 429'u (%33.02) Çankaya'daki ortaokullarda, 423'ü (%32.56) Keçiören'deki ortaokullarda, 447'si (%34.41) Altındağ'daki ortaokullarda öğrenimlerine devam etmektedirler. Uygulamaya katılan öğrencilerin 688'i (%52.96) kız ve 611'i (%47.04)'i erkektir. Uygulamaya katılan öğrencilerin 413'ü (%31.79) 6. sınıfta, 449'u (%34.57)' 7. sınıfta ve 437'si (%33.64) 8. sınıfta öğrenim görmektedirler.

2.3. Veriler ve Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ait bilgiler yer almaktadır.

2.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak AOODK Ölçeği'nin deneme formu, AOODK Ölçeği'nin nihai formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

AOODK Ölçeği'nin deneme formu geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amacıyla veri toplanmasında kullanılmıştır. AOODK Ölçeği'nin nihai formu ve kişisel bilgi formu ise öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz

değerlendirilme korkusunun bazı kişisel ve eğitsel özelliklere göre incelenmesi amacıyla veri toplanmasında kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda yer alan “anne ve baba mesleği nedir?” sorusuna verilen cevaplar “çalışmayan”, “alt düzey meslek grubunda çalışan” ve “üst düzey meslek grubunda çalışan” olarak kategorilendirilmiştir. Alt düzey meslek grubu sadece iş gücüne dayanan üst düzey zihinsel faaliyet gerektirmeyen meslekler (Berber, kasap, esnaf vb.) olarak tanımlanırken, üst düzey meslek grubu ise uzmanlık ve üst düzey zihinsel faaliyet gerektiren meslekler (Öğretmen, doktor, avukat vb.) olarak tanımlanmıştır.

Öğrencilerin kişilik tipleri kişisel bilgi formundaki 12. soru aracılığıyla belirlenmiştir. Bu soruda öğrencilere dört tane sıfat grubu yöneltilmiş ve bunların içinden kendilerine en uygun olanını seçmeleri istenmiştir. Bu sıfat gruplarından birincisi uçarı dışadönük, ikincisi uçarı içedönük, üçüncüsü oturmuş dışadönük ve dördüncüsü ise oturmuş içedönük kişilik tipini temsil etmektedir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin geliştirilme aşamalarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

2.3.1.1. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin Geliştirilme Aşamaları.

Akademik ortamlarda yaşanan olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmek amacıyla geliştirilmiş bu ölçeğin geliştirilme çalışmalarında Erkuş (2014) tarafından tanımlanan adımlar izlenmiştir.

1. Geliştirilecek ölçeğin amacının belirlenmesi
2. Ölçülmek istenen değişkenin belirlenmesi ve kavramsal–kuramsal tanımının yapılması
3. Kavramsal tanımın davranışsal göstergelerinin bulunması
4. Ölçek geliştirme tekniğine karar verilmesi
5. Uyarıcıların ve uygun tepki kategorilerinin üretilmesi
6. Maddelerin gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi
7. Ölçeğin açıklama ve yönergesinin yazılması ve biçimsel olarak son halinin verilmesi

8. Asıl uygulamanın yapılacağı grupla aynı özelliklere sahip küçük bir grup üzerinde ön deneme uygulamasının gerçekleştirilmesi
9. Deneme uygulamasının gerçekleştirilmesi
10. İstatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesi ve ölçeğe son şeklinin verilmesi
11. Eğer gerekiyorsa tekrar deneme uygulamalarına başvurulması

Yukarıdaki adımlara uygun olarak, akademik ortamlarda olumsuz değerlendirme korkusunun kavramsal tanımının yapılması ve davranışsal göstergelerinin belirlenmesi için öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Bu amaçla, olumsuz değerlendirme korkusu ile ilgili yapılmış çalışmalar ve geliştirilmiş ölçekler incelenmiştir. Bunun yanısıra, Altındağ ilçesinde bulunan bir ortaokulun 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 62 kişilik bir öğrenci grubuna, akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusuna ilişkin kompozisyon yazdırılmıştır. Alanyazın taraması ve kompozisyonlardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu, öğrencilerin okulda öğretmenleri ve arkadaşları, evde ise ebeveynleri tarafından akademik başarılarının olumsuz değerlendirilmesinden korkmaları olarak tanımlanmıştır.

Akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusunun kavramsal tanımı yapıldıktan sonra madde yazımına geçilmiştir. Madde yazımı için olumsuz değerlendirilme korkusuyla ilgili çalışmalar ve ölçekler incelenmiş ve öğrencilere yazdırılmış olan kompozisyonların çözümlenmesinden elde edilen ifadelerden yararlanılmıştır. Bunun sonucunda 47 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur. Ölçek, beşli Likert tipinde hazırlanmış ve tepki kategorileri “Hiç Uygun Değil” ile “Tamamen Uygun” arasında değişen şekilde düzenlenmiştir.

Maddelerin gözden geçirilmesi ve kapsam geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla taslak form, ölçeğin geliştirilme amacı, kapsamı ve uzmanlardan beklenenlerin yer aldığı bir yönerge ile birlikte uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzman grubu, üç ölçme ve değerlendirme uzmanı, iki psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ve 2 Türk dili ve edebiyatı uzmanından oluşmaktadır. Taslak formdaki maddeleri değerlendiren uzmanlardan maddeleri 1 (Madde çıkarılmalı), 2 (Madde düzeltilmeli) ve 3 (Madde aynen kalmalı) şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca düzeltilmesi gerektiği düşünülen maddeler için de öneri istenmiştir. Bir madde için değerlendiricilerin yarısından fazlası “madde çıkarılmalı” seçeneğini işaretlemişse, o madde ölçekten çıkarılmıştır. Uzmanların değerlendirilmesine sunulan form Ek 1’de sunulmuştur.

Ölçme ve değerlendirme ve psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının yaptıkları değerlendirmeler sonucunda en az 3 uzmanın uygun görmediği 10 madde ölçekten çıkarılmış, düzeltilmesi istenilen 8 madde de düzeltmeye gidilmiş ve uzmanlar tarafından eklenilmesi istenilen 6 madde eklenmiştir. Bu işlemler sonucunda elde edilen 43 maddelik form dil uzmanlarının kontrolünden geçmiş ve onlarında gerekli gördüğü düzeltmeler yapılmıştır. Uzman değerlendirme formu ve her bir madde için değerlendirme sonuçları Ek 2’de verilmiştir.

Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve son durumda madde havuzunda 43 madde kalmıştır. Ölçeğin madde yazımı aşaması tamamlandıktan sonra ölçüğe yönerge eklenerek ölçek deneme uygulamasına hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin deneme formu Ek 3’te sunulmuştur.

Ölçeğin deneme uygulamasından önce madde yazımı için kompozisyon çalışmasının yapıldığı ortaokulun 6. sınıflarından 21 öğrenci üzerinde bir ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamayla, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri ifadeler olup olmadığı yoklanmış ve ölçeğin ortalama uygulama süresi 15 dakika olarak belirlenmiştir. Bu uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşılmamış ve ölçekte herhangi bir düzeltme yapılmamıştır.

Ölçekte son düzenlemelerin yapılması ve uygulama için Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Müdürlüğü ve Ankara Valiliği’nden gerekli izinlerin (Ek 4) alınmasının ardından, ölçeğin deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulaması Çankaya Talatpaşa Ortaokulu, Keçiören Uygur Ortaokulu ve Altındağ Kutalmışbey Ortaokulu’nda toplam 581 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasından elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. Elde edilen faktör yapısının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi için Çankaya Pakize Erdoğan Ortaokulu, Keçiören Seymenler Ortaokulu ve Altındağ Satıkadın Ortaokulu’nda toplam 514 öğrenciyle yeni bir uygulama yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla iç tutarlılık güvenirliliği (Cronbach Alfa katsayısı) ve test-tekrar test güvenirliliği hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin nihai formu oluşturulmuştur. Ölçeğin nihai formu Ek 5’te sunulmuştur.

2.3.2. Verilerin Analizi

Çalışmanın birinci alt amacı olan Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği’nin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi

uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan veri seti AOODK Ölçeği'nin deneme formunun ortaokul 6.,7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 581 öğrenciye uygulanmasıyla elde edilmiştir. Çok fazla kayıp değer içeren ve özensiz doldurulduğu açık olan formlar veri setinden çıkarılmış ve geri kalan formlardaki kayıp değerler için ortalama atama yöntemiyle kayıp değer ataması yapılmıştır. Sonraki aşamada uç değerler tespit edilmiş ve bu değerlere ait formlar veri setinden çıkartılmıştır. Bu iki işlem sonucunda form sayısı 482'ye düşmüştür. Bu uygulama sonucunda elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin açımlayıcı faktör analizinin varsayımlarına uygunluğu kontrol edilmiştir.

Tek değişkenli normallik varsayımı betimsel istatistiklerden çarpıklık ve basıklık katsayıları yoluyla incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin $[-2,2]$ aralığında olması tek değişkenli normallik varsayımın sağlandığını gösterir (George ve Mallery, 2010). Tüm maddeler için çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin $[-2,2]$ arasında yer aldığı görülmüş ve bu durum tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımı Bartlett Küresellik Testi ile kontrol edilmiştir. Bartlett Küresellik Testi sonucu manidar çıkmıştır ($X^2_{903}=5343.677$, $p<.01$). Bu da çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığını göstermektedir. Çok değişkenli normallik varsayımının sağlanmış olması, doğrusallık varsayımının da sağlandığı şeklinde yorumlanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Çoklu bağlantı problemini sınamak için Tolerans değerleri incelenmiş ve bu değerlerin maddelerin tümü için 0.1'den büyük olduğu görülmüştür. Bu durum çoklu bağlantı problemi olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunun belirlenmesi için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Test sonucunda KMO değeri 0.847 olarak bulunmuştur. Literatürde 0.80 ve 0.90 arasındaki KMO değerleri "iyi" olarak yorumlandığından (Çokluk ve diğ., 2012), verinin faktörleştirmeye uygun olduğuna karar verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği, Ankara ilinin Çankaya, Keçiören ve Altındağ ilçelerinde yer alan üç ortaokulun 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçek toplamda 514 öğrenciye uygulanmış fakat uç değerlerin ait olduğu kişiler veri setinden çıkarıldıktan sonra form sayısı 412'ye düşmüştür. Bu uygulama sonucunda elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin doğrulayıcı faktör analizinin varsayımlarına uygunluğu kontrol edilmiştir.

Tek değişkenli normallik varsayımı betimsel istatistiklerden çarpıklık ve basıklık katsayıları yoluyla incelenmiştir. Tüm maddeler için çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin [-2,2] arasında yer aldığı görülmüş ve bu durum tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımı Bartlett Küresellik Testi ile kontrol edilmiştir. Bartlett Küresellik Testi sonucu manidar çıkmıştır ($X^2_{231}=3474.854$, $p<.01$). Çoklu bağlantı problemini sınamak Tolerans değerleri incelenmiş ve bu değerlerin maddelerin tümü için 0.1'den büyük olduğu görülmüştür. Bu durum çoklu bağlantı problemi olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığına karar vermek için Critical N (CN) değeri incelenmiş ve 219.76 olarak bulunmuştur. CN değerinin 200'ün üzerinde olması örneklemin yeterli büyüklükte olduğunu gösterir (Hoelter, 1983). Ek olarak, AOODK ölçeğinin iki faktörlü modelini oluşturan ölçme modellerinin yapı güvenilirliği hesaplanmıştır. “Olumsuz değerlendirilme korkusunun davranışsal etkileri” faktörüne ait maddelerin oluşturduğu ölçme modelinin yapı güvenilirliği 0.92, “Olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel etkileri” faktörüne ait maddelerin oluşturduğu ölçme modelinin yapı güvenilirliği 0.76 bulunmuştur. Bu değerlerin 0.70'in üzerinde olması doğrulayıcı faktör analizi yapılmasına bir engel bulunmadığını göstermektedir (Jin, Doloi ve Gao, 2007; Bryne, 2010).

Çalışmanın ikinci amacı olan güvenilirliğin belirlenmesi için ilk olarak iç tutarlılık anlamında güvenilirlik kanıtı sunan Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. İkinci bir güvenilirlik kanıtı olarak test-tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği, ölçeğin faktör yapısının doğrulanması amacıyla yapılan uygulamaya katılan öğrencilerden oluşan 114 kişilik bir gruba üç hafta sonra ölçeğin tekrar uygulanması ve ilk uygulama ile ikinci uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Bu analizde ilk ve son uygulamadan elde edilen puanlar normal dağılım gösterdiği için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Çalışmanın üçüncü amacı olan öğrencilerin AOODK ölçeğinden aldıkları puanlar ile akademik başarı puanları arasında manidar bir ilişki olup olmadığı değişkenler normal dağılım gösterdiği için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısının hesaplanması yoluyla belirlenmiştir.

Çalışmanın dördüncü amacı olan öğrencilerin AOODK ölçeğinden aldıkları puanların kişisel özelliklere göre manidar fark gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ve tek faktörlü ANOVA ile incelenmiştir. Öğrencilerin AOODK ölçeğinden

aldıkları puanların kişisel özelliklerden cinsiyete göre manidar fark gösterip göstermediğine bağımsız örneklem t-testi ile, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, annenin mesleğine, babanın mesleğine, kardeş sayısına ve kişilik tipine göre manidar fark gösterip göstermediğine ise tek faktörlü ANOVA ile bakılmıştır.

Çalışmanın beşinci amacı olan öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların eğitsel özelliklere göre manidar fark gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ve tek faktörlü ANOVA ile incelenmiştir. Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların eğitsel özelliklerden bireysel ya da grupla çalışmayı tercih etme durumuna, dershaneye gitme durumuna ve özel ders alma durumuna göre manidar fark gösterip göstermediğine bağımsız örneklem t-testi ile, sınıf düzeyine göre manidar fark gösterip göstermediğine ise tek faktörlü ANOVA ile bakılmıştır.

Çalışmanın dördüncü ve beşinci amacında uygulanan testlerin varsayımları her bir uygulama için kontrol edilmiştir. Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların tüm değişkenlerin her bir alt düzeyi için normal dağıldığı basıklık ve çarpıklık değerlerinin $[-2,2]$ aralığında olduğu belirlenerek tespit edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımının kontrolü için Levene testi kullanılmıştır. Bu varsayımın sağlanmadığı bazı analizlerde, gerek t değerinin seçiminde, gerekse uygun çoklu karşılaştırma testinin belirlenmesinde, bu durum dikkate alınmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

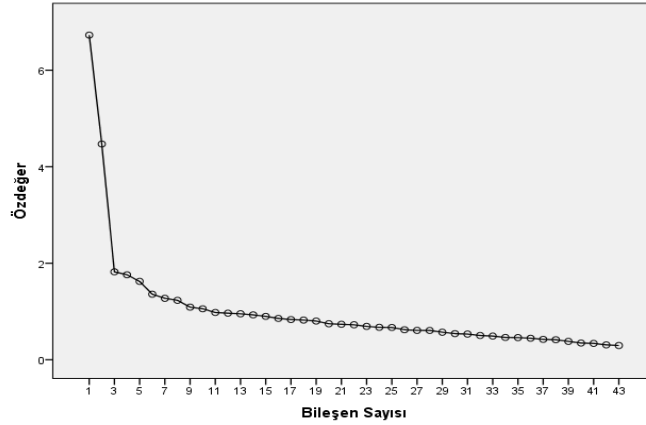
Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır.

3.1. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde AOODK Ölçeği'nin kapsam geçerliği ve yapı geçerliğinin belirlenmesi kapsamında elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

3.1.1 Akademik Ortamda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'ne Ait Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

AOODK ölçeğinin yapı geçerliğine ilişkin olarak ilk olarak açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ortaokul 6.,7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 581 öğrenci üzerinde yapılan uygulamada, form sayısı çok fazla kayıp değer içeren ve özensiz yanıtlandığı açık olan formların ve uç değerlerin veri setinden çıkarılmasının ardından 482'ye düşmüştür. Verilere temel bileşenler analizi uygulanmış ve döndürme yöntemi olarak varimax kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda ilk incelemede özdeğeri 1'in üzerinde olan 10 faktör olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi için özdeğerlerin yanı sıra Şekil 1'de sunulan yamaç-birikinti grafiği incelenmiştir.



Şekil 1. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde özdeğerler arasındaki farkın ikinci faktörden sonra önemli oranda azaldığı görülmektedir. Başka bir deyişle, ikinci faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkıları ilk iki faktörle kıyaslandığında önemli oranda azalmakta ve birbirine yaklaşmaktadır. Bu durum grafiğin iki faktörden sonra plato yapmasında da açıkça görülmektedir. Ek olarak, döndürülmüş bileşen (faktör) matrisi (Ek 6) incelenmiş ve 27 maddeye ait en yüksek faktör yüklerinin bir ve ikinci faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Özdeğerler, yamaç-birikinti grafiği ve döndürülmüş bileşen matrisinden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildikten sonra ölçeğin iki faktörlü olmasına karar verilmiştir. Ölçeğin iki faktörlü olmasına karar verildikten sonra açımlayıcı faktör analizi, yetersiz faktör yükü veya binişiklik gerekçesiyle herhangi bir madde çıkartılmadan dik döndürme yöntemlerinden varimax kullanılarak tekrarlanmıştır. Elde edilen bulgular ise Çizelge 4’de verilmiştir.

Çizelge 4

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği’ne Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Kümülatif Varyans %	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Kümülatif Varyans %
1	6.730	15.561	15.561	6.602	15.353	15.353
2	4.472	10.399	26.050	4.600	10.697	26.050

Çizelge 4’de AOODK Ölçeği’nin yapısını oluşturan iki faktörün özdeğerleri ve açıkladıkları varyansa ait bilgiler bulunmaktadır. Buna göre, yetersiz faktör yükü veya binişiklik gerekçesiyle herhangi bir madde çıkartılmadağı durumda iki faktör ölçeğe ait varyansın toplam % 26.050’sini açıklamaktadırlar.

Faktör yük değeri maddenin faktörlerle olan ilişkisini açıklamak için kullanılan bir katsayıdır. Tabachnick ve Fidell (2001)’e göre, maddelerin ait oldukları faktör altındaki yükleri en az 0.32 olmalıdır. Bu yüzden, bu araştırmada her bir maddenin ait olduğu faktör altındaki yük değerinin en az 0.32 olması gerektiği ölçütü kabul edilmiştir. Bunun yanında, maddeler birden fazla faktörde 0.32’den yüksek faktör yük değerine sahipse ve bu değerler arasında 0.1’den daha az fark varsa, bu maddeler binişiklik özelliği gösterdiği için ölçekten çıkarılmalıdır. Maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde 41, 42, 43, 9, 38, 36, 7, 12 ve 14’üncü maddelere ait faktör yükü değerlerinin 0.32’nin altında olduğu görülmüş (Ek 7) ve bu maddeler en düşük faktör yüküne sahip olan maddeden başlanarak çıkarılmıştır. Her çıkarma işleminden sonra analiz tekrarlanmıştır. Düşük faktör yüküne sahip maddelerin çıkartılmasının ardından, maddeler binişiklik açısından incelenmiş, 3 ve 32’inci maddelerin binişiklik gösterdikleri belirlendiğinden (Ek 8) ölçekten çıkarılmışlardır. Kalan 32 madde faktörlerin isimlendirilmesi için incelendiğinde ilk faktörün ağırlıklı olarak olumsuz değerlendirilme korkusunun bu korkuyu yaşayan öğrencilerin davranışlarına etkilerini içeren maddelerden oluştuğu, ikinci faktörün ise çoğunlukla bu korkunun öğrencilerin düşüncelerine etkilerini içeren maddelerden oluştuğu görülmüştür. Bu yüzden ilk faktörün “olumsuz değerlendirilme korkusunun davranışsal etkileri”, ikinci faktörün ise “olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel etkileri” olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Faktörlerin isimlendirilmesi sonrasında madde yazımında birbirine alternatif olarak yazılan maddelerden düşük faktör yüküne sahip olan 7 madde ve faktörlerle ilişkilendirilemeyen 3 madde çıkarılmış ve AOODK Ölçeği’ne 12 maddelik “olumsuz değerlendirilme korkusunun davranışsal etkileri” faktörü ve 10 maddelik “olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel etkileri” faktörü ile toplam 22 maddeden oluşan son hali verilmiştir. AOODK ölçeğinin son halinde yer alan maddelerin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları Çizelge 5’de, faktörlerin açıkladıkları varyansa ait bilgiler Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 5

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Madde toplam Korelasyon Değerleri ve Faktör Yükleri

Eski Madde No	Yeni Madde No	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri (Faktör 1)	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri (Faktör 2)	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu (Ölçeğin tamamı ile)	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu (Faktör 1 ile)	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu (Faktör 2 ile)
11	7	.734	.053	.499*	.706*	.055*
39	21	.710	.021	.474*	.707*	.022*
26	14	.700	-.061	.413*	.677*	-.033*
13	8	.680	-.043	.423*	.683*	-.025*
27	15	.680	.008	.450*	.673*	.019*
23	12	.675	.064	.402*	.665*	-.037*
10	6	.661	.011	.443*	.657*	.024*
40	22	.620	.060	.442*	.611*	.062*
8	5	.584	-.034	.336*	.584*	.016*
37	20	.581	-.006	.378*	.574*	-.008*
28	16	.535	.011	.368*	.553*	.014*
16	9	.358	.042	.313*	.448*	.031*
1	1	.021	.626	.489*	.028*	.626*
5	3	.054	.620	.428*	.044*	.608*
30	17	.042	.614	.431*	.034*	.603*
31	18	.023	.613	.440*	.022*	.604*
2	2	-.027	.595	.426*	-.029*	.591*
21	11	.058	.591	.473*	.052*	.585*
35	19	.089	.578	.388*	.066*	.574*
6	4	.080	.521	.444*	.059*	.541*
24	13	.236	.492	.517*	.192*	.523*
18	10	-.058	.488	.351*	-.048*	.509*

* p< 0.01

Çizelge 5 incelendiğinde birinci faktörün 11, 39, 26, 13, 27, 23, 10, 40, 8, 37, 28 ve 16. maddelerden oluştuğu görülmektedir. “Olumsuz değerlendirilme korkusunun davranışsal etkileri” adı verilen bu faktördeki maddelerin faktör yükleri 0.358 ile 0.734 arasında değişmektedir. “Olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel etkileri” olarak adlandırılan ikinci faktör ise 1, 5, 30, 31, 2, 21, 35, 6, 24 ve 18. maddelerden oluşmaktadır. Bu faktördeki maddelerin faktör yükleri ise 0.488 ile 0.626 arasında değişmektedir.

Çizelge 5 incelendiğinde öğrencilerin her bir maddeye ait puanları ile ölçekten aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyonu gösteren düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının 0.313 ile 0.517 arasında ve 0.01 düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, ölçekte yer alan maddelerin her birinin ölçtüğü

özellik ile ölçeğin bir bütün olarak ölçtüğü özelliğin aynı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ek olarak, AOODK Ölçeği'nde yer alan her bir madde ile maddenin ait olduğu faktörden alınan toplam puanlarla arasındaki korelasyon katsayılarının 0.358 ile 0.734 arasındave 0.01 düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre, ölçekte yer alan her bir maddenin ölçtüğü özellik ile ait olduğu faktörün ölçtüğü özelliğin aynı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, “olumsuz değerlendirilme korkusunun davranışsal etkileri” faktörü ile “olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel etkileri” faktörü arasındaki düşük düzeyde manidar bir ilişkinin bulunması iki faktörün birbirinden yeterince ayrıldığını göstermektedir ($r= 0.18, p<.001$).

Çizelge 6

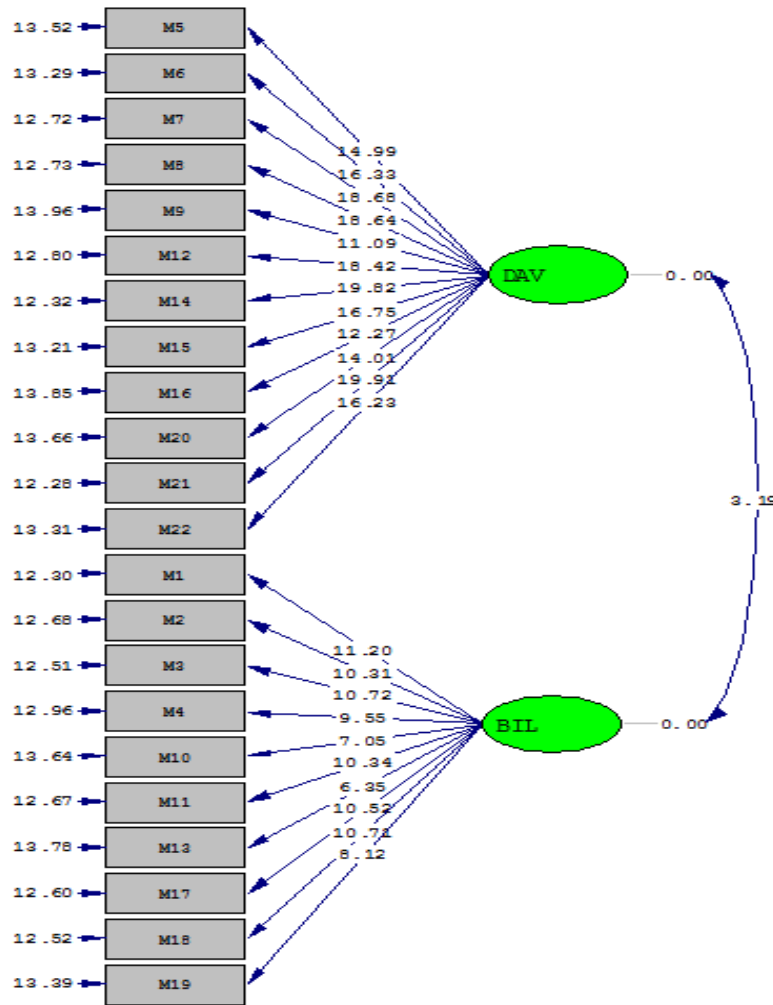
Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'ne Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplamlı Varyans %	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplamlı Varyans %
1	4.908	22.309	22.309	4.908	22.308	22.308
2	3.339	15.175	37.485	3.339	15.177	37.485

Çizelge 6'da AOODK ölçeğinin 22 maddelik son halinin yapısını oluşturan iki faktörün özdeğerleri ve açıkladıkları varyans oranlarına ilişkin değerler sunulmuştur. Buna göre, “olumsuz değerlendirilme korkusunun davranışsal etkileri” faktörü ölçeğe ait varyansın % 22.308'ini, “olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel etkileri” faktörü ise ölçeğe ait varyansın % 15.177'sini açıklamaktadır. İki faktör toplamda ölçeğe ait varyansın % 37.485'ini açıklamaktadırlar. Açıklanan varyans oranının yüksekliği, geliştirilen ölçeğin faktör yapısının gücünü gösterir. Tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %30 olması yeterli görülmektedir. Çok faktörlü desenlerde ise bu oranın daha fazla olması beklenir (Çokluk ve diğ., 2012). Bu çalışmada ise iki faktörlü yapının açıkladığı % 37.485'lik varyansın kabul edilebilir bir seviyede olduğu ifade edilebilir.

3.1.2. Akademik Ortamda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'ne Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla AOODK ölçeğin 22 maddelik nihai formu, açımlayıcı faktör analizinde olduğu gibi, Ankara ilinin Çankaya, Keçiören ve Altındağ ilçelerinde yer alan üç ortaokulun 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçek toplamda 514 öğrenciye uygulanmış fakat uç değerlerin ait olduğu kişiler veri setinden çıkarıldıktan sonra form sayısı 412'ye düşmüştür. AOODK ölçeğinin 22 maddeden oluşan iki faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin yol diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'ne İlişkin Yol Diyagramı

Şekil 2’de sunulan AOODK Ölçeği’ne ilişkin yol diyagramı incelendiğinde gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki yol katsayılarına ait tüm t değerlerinin 2.56’dan büyük olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, tüm maddelerin kendi örtük değişkenini temsil etme düzeyi 0.01 düzeyinde manidardır. Bu durum her bir maddenin ait olduğu faktörü iyi temsil ettiği ve ölçekte kalmasının uygun olacağı anlamına gelmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri Çizelge 7’de verilmiş ve uyum indeksleri tabloda verilen ölçüt değerlere (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003) göre değerlendirilmiştir.

Çizelge 7

AOODK Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri

İndeksler	Modele ilişkin değerler	Mükemmel Uyum	İyi Uyum
χ^2	485.41		
sd	208		
p	.00		
χ^2/sd	2.33	$\chi^2/sd \leq 3.00$	$3.00 < \chi^2/sd \leq 8.00$
RMSEA	.056	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
RMSEA (.90 GA)	.049 -.063		
SRMR	.043	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
GFI	.90	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI	.88	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$
CFI	.97	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
NFI	.94	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	.96	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$

Ki-kare değeri, modelin işaret ettiği kovaryans matrisi ile örneklemden elde edilen kovaryans matrisi arasında fark olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir değerdir. Test sonucunda ki-kare değerinin manidar olmaması veri-model uyumunun sağlandığını gösterir. Fakat ki-kare değeri örneklem büyüklüğünden etkilendiği için, model-veri uyumunun sağlandığı durumlarda bile, büyük örneklerde genellikle manidar çıkar. Bu durumda, sadece ki-kare değerine bakmak yerine, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı değerlendirilir. Bu oranın 3’ ün altında olması iyi uyuma işaret ederken, 3 ile 8 arasında olması ise kabul edilebilir uyumu gösterir. Analiz sonucunda χ^2/sd oranı 2.33 olarak bulunmuştur. Bu sonuç mükemmel uyuma karşılık gelmektedir.

Kestirimin hatasının ortalama karekökü (RMSEA) model parametrelerinin evren kovaryansları ile uyumunu gösteren bir indekstir. RMSEA değerinin 0 ile 0.05 arasında

olması mükemmel uyumu, 0.05 ile 0.08 arasında olması iyi uyumu gösterir. Analiz sonucunda RMSEA değeri 0.056 olarak bulunmuştur. Bu sonuç model parametrelerinin evren kovaryansları ile iyi uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. RMSEA'nın %90 güven aralığında aldığı değer 0.049 ile 0.063 arasında değişmektedir. Bu değer 0.10'un altında olması RMSEA değerinin yorumlanmasının güvenilir olması açısından önemlidir (Şimşek, 2010).

Standardize edilmiş artıkların ortalama karelerinin karekökü (SRMR), örneklemeden elde edilen veri matrisinden hesaplanan korelasyonlar ile evrene ait kestirilen matrisin korelasyonları arasındaki farkların ortalamasıdır. SRMR değeri fark korelasyonları matrisi yoluyla hesaplanır. SRMR değerinin 0 ile 0.05 arasında olması mükemmel uyuma, 0.05 ile 0.10 arasında olması iyi uyuma işaret eder. Analiz sonucunda SRMR değeri 0.043 olarak bulunmuştur. Elde edilen SRMR değeri, mükemmel uyumun varlığına işaret etmektedir.

Uyum iyiliği indeksi (GFI) modelin örneklemedeki varyans-kovaryans matrisini ölçme oranını gösterir ve modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak da kabul edilir (Çokluk ve diğ., 2012). GFI değerinin 0.95 ile 1.00 arasında olması mükemmel uyumu, 0.90 ile 0.95 arasında olması iyi uyumu gösterir. Analiz sonucunda GFI değeri 0.90 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, modelin verilerden elde edilen varyans kovaryans matrisini yeterli derecede ölçtüğünü anlamına gelmektedir.

Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI) serbestlik derecesine göre düzeltilmiş olan GFI değeridir. GFI değerinin 0.90 ile 1.00 arasında olması mükemmel uyumu, 0.85 ile 0.90 arasında olması iyi uyumu gösterir. Analiz sonucunda AGFI değeri 0.88 olarak bulunmuştur. Bu sonuç iyi uyumu göstermektedir.

Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) gizil değişkenler arasında ilişkinin olmadığını öngören bağımsızlık modelinin ürettiği kovaryans matrisi ile önerilen modelin ürettiği kovaryans matrisinin karşılaştırılmasına ilişkin bir uyum indeksidir. CFI değerinin 0.97 ile 1.00 arasında olması mükemmel uyumu, 0.95 ile 0.97 arasında olması iyi uyumu gösterir. Analiz sonucunda CFI değeri 0.97 olarak bulunmuştur. Bu sonuç mükemmel uyuma işaret etmektedir.

Normlaştırılmış uyum indeksi NFI bağımsızlık modelinin ki-kare değeri ile önerilen modelin ki-kare değerinin karşılaştırılması yoluyla elde edilir. NFI değerinin 0.95 ile 1.00 arasında olması mükemmel uyumu, 0.90 ile 0.95 arasında olması iyi uyumu gösterir. Analiz sonucunda NFI değeri 0.94 olarak bulunmuştur. Bu sonuç iyi uyumun varlığına işaret etmektedir. Küçük örneklerde değeri olması gerekenden daha küçük

çıkabilmektedir. Bundan dolayı, NFI değeri serbestlik derecesine göre yeniden hesaplanır ve bu değer normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) olarak adlandırılır. NNFI değerinin 0.97 ile 1.00 arasında olması mükemmel uyumu, 0.95 ile 0.97 arasında olması iyi uyumu gösterir. Analiz sonucunda NNFI değeri 0.97 olarak bulunmuştur. Bu sonuç mükemmel uyuma işaret etmektedir.

AOODK ölçeğinin 22 maddelik iki faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği indekslerine ait değerler incelendiğinde, RMSEA, GFI ve AGFI ve NFI indekslerinin iyi uyumu, incelenen diğer indekslerin ise mükemmel uyumu işaret ettiği belirlenmiştir. Özetle, modele ait uyum indeksleri ve temel parametre tahminleri örneklemden elde edilen verilerin modellerin uyumlu olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde AOODK ölçeğinin 22 maddelik iki faktörlü yapısının geçerli olduğu görülmektedir.

3.2. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

AOODK Ölçeği'nin güvenirliliği, Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenirliliğinin hesaplanması yoluyla belirlenmiştir. Aşağıda her iki güvenirlilik türüne ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

3.2.1. Cronbach Alfa İç Tutarlılık Güvenirliliği

Cronbach alfa katsayısı, bir faktörü veya ölçeği oluşturan maddelerin tamamının bir bütün olarak, faktörün veya ölçeğin ölçmeyi hedeflediği yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin bilgi verir.

AOODK Ölçeği'nin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı birinci faktör için 0.854, ikinci faktör için 0.776 ve ölçeğin tamamı için 0.774'tür. Elde edilen Cronbach alfa katsayıları hem faktörlerin, hem de ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.2.2. Test-Tekrar Test Güvenirliği

AODK Ölçeği'nin test-tekrar test güvenirliği doğrulatoryı faktör analizi için uygulama yapılan grup içerisinde seçilen bir gruba, ilk uygulamadan 20 gün sonra yapılan ikinci bir uygulama ile elde edilen verilerden hesaplanmıştır. Toplam 114 kişi üzerinde yapılan ikinci uygulama sonrasında hem ilk uygulama da, hem ikinci uygulamada yer alan toplam 81 öğrenci olduğu belirlenmiştir. Uygulamalardan elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon katsayısı 0.857 olarak bulunmuştur. Bu bulgu ölçeğin test tekrar test güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrencilerin AODK Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile akademik başarı not ortalamaları arasındaki ilişkinin yönünün ve derecesinin belirlenmesi için değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı incelenmiştir. Analiz sonucunda, öğrencilerin AODK Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile akademik başarı not ortalamaları arasında negatif yönde orta düzeyde manidar bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.327$, $p<0.01$). Bu bulgu, öğrencilerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu yükseldikçe, akademik başarılarının düştüğünü göstermektedir. Bu sonuç literatürde bulunan olumsuz değerlendirilme korkusu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların (McKinney, 2003; VandeWalle, 1997) sonuçları ile paralellik göstermektedir.

3.4. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Alman Puanların Öğrencilerin Bazı Kişisel ve Eğitsel Özelliklerine Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğrencilerin AODK Ölçeği'nden aldıkları puanların kişisel ve eğitsel bazı değişkenlere göre manidar fark gösterip göstermediğine dair bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

3.4.1. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nin aldıkları puanların cinsiyete göre manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Çizelge 8'de sunulmuştur.

Çizelge 8

Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	585	66.19	13.01	1024	0.926	0.354
Erkek	441	65.43	12.83			

Çizelge 8'e göre, öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($t_{(1024)}=0.926$, $p>0.05$). Bir başka deyişle, kız öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ile erkek öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması arasında manidar fark bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde, olumsuz değerlendirilme korkusunun cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılan bazı çalışmalar (Çam, Sevimli ve Yerlikaya, 2010; Köydemir ve Demir, 2007; Karabulut ve Bahadır, 2013; Karabulut, Bahadır, Certel ve Pulus, 2013; Yokuş, 2013; Moore, 2014) bulunmaktadır ve bu araştırmada elde edilen bulguyu desteklemektedir.

3.4.2. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nin aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre manidar farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Tek faktörlü ANOVA sonuçları Çizelge 9'da sunulmuştur.

Çizelge 9

Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Manidar Fark (Dunnett C Testi)
İlkokul ve altı	271	67.23	12.15	1025	6.242	.000	1-4
Ortaokul	219	67.24	11.75				2-4
Lise	345	65.75	13.24				
Üniversite ve üstü	191	62.50	14.13				

Çizelge 9'a göre, öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanlar anne eğitim durumuna göre manidar fark göstermektedir ($F_{(3,1022)}=6.242$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek üzere, varyansların eşit olmaması durumunda kullanılan bir test olan Dunnett C testi kullanılmıştır. Buna göre, üniversite mezunu annelerin çocuklarının AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}_6=62.51$) ile lise mezunu ($\bar{X}_5=65.76$), ortaokul mezunu ($\bar{X}_4=67.25$) ve ilkokul mezunu ve altı ($\bar{X}_3=67.24$) eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması arasında manidar fark bulunmuştur.

Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nin aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır. Tek faktörlü ANOVA sonuçları Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10

Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Manidar Fark (Dunnett C Testi)
İlkokul ve altı	146	68.67	13.45	1025	5.172	.002	1-3, 1-4
Ortaokul	238	67.13	12.16				2-4
Lise	353	65.27	12.12				
Üniversite ve üstü	289	64.10	13.91				

Çizelge 10'a göre, öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanlar baba eğitim durumuna göre manidar fark göstermektedir ($F_{(3,1022)}=5.172$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek üzere uygulanan Dunnett C testi sonuçları incelendiğinde, üniversite mezunu babaların çocuklarının AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}_6=64.10$) ile ortaokul mezunu ($\bar{X}_4=67.14$) ve ilkokul mezunu ve altı ($\bar{X}_3=68.68$) eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları

arasında manidar fark olduğu görülmektedir. Ek olarak, lise mezunu babaların çocuklarının AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}_5=65.28$) ile ilkököl mezunu ve altı ($\bar{X}_3=68.68$) eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları arasında da manidar fark belirlenmiştir.

Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyinin yüksek olması çocuklarıyla kuracakları ilişkinin daha kaliteli olacağına bir göstergesidir (Quinn, 1999; Harold, Aitken ve Shelton, 2006). Ebeveynleriyle iyi ilişkilere sahip çocukların yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun daha az olması (Brumariu ve Kerns, 2008) da öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların anne-baba eğitim durumuna göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Üniversite mezunu annelerin çocuklarının akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu lise mezunu annelerin çocuklarının yaşadığı korkudan düşükken, üniversite mezunu babaların çocuklarının akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu ile lise mezunu babaların çocuklarının yaşadığı korkudan arasında fark bulunmamıştır. Bu durum, annenin çocuğu ile daha fazla zaman geçirmesi ve çocuğuna babadan daha yakın olması nedeniyle anne tutumlarının baba tutumlarına oranla çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel gelişiminde ve kişiliğinin şekillenmesinde daha etkili olmasından (Hanımoğlu, 2010; Kulaksızoğlu, 2004) kaynaklanıyor olabilir.

3.4.3. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Anne-Baba Mesleğine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nin aldıkları puanların annenin mesleğine göre manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Tek faktörlü ANOVA sonuçları Çizelge 11'de sunulmuştur.

Çizelge 11

Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Annenin Mesleğine Göre Karşılaştırılması

Meslek	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Manidar Fark (Bonferroni Testi)
Çalışmayan	711	66.32	12.65	1025	9.182	.000	1-3
Alt Düzey	204	66.93	13.36				2-3
Üst Düzey	111	60.98	12.91				

Çizelge 11'e göre, öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanlar anne mesleğine göre manidar fark göstermektedir ($F_{(2,1023)}=9.182, p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek üzere, varyansların eşit olması durumunda kullanılan bir test olan Bonferroni testi kullanılmıştır. Buna göre, üst düzey mesleklerde çalışan annelerin çocuklarının AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}_u=60.98$) ile alt düzey mesleklerde çalışan ($\bar{X}_a=66.93$) ve çalışmayan ($\bar{X}_ç=66.32$) annelerin çocuklarının AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları arasında manidar fark bulunmuştur. Bu bulgu, annenin mesleği ile çocuğunun akademik ortamlarda yaşadığı olumsuz değerlendirilme korkusu arasında manidar bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Annenin mesleği ve çocuğun akademik ortamlarda yaşadığı olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyi iki yönden değerlendirilebilir. Bunlar; çalışmayan annelerin çocuklarının durumu ile çalışan annelerin çocuklarının durumunun karşılaştırılması ve alt düzey meslek grubunda çalışan annelerin çocuklarının durumu ile üst düzey mesleklerde çalışan annelerin çocuklarının karşılaştırılması durumudur.

Çalışan anneler ve çocukları üzerinde yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular genellikle annenin çalışmasının çocuğu olumsuz yönde etkilemediği şeklindedir. Bu araştırmalara göre, çalışan annelerin çocuklarının okul başarıları ve sosyal gelişimleri çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha üstündür (Cherry ve Eaton, 1977; Dolores ve Andres, 1978). Çalışmayan annelerin bütün gün evde çocuğu ile birlikte olmaları, bu ailelerde anne-çocuk ilişkisinin daha fazla yıpranmasına neden olmaktadır. Çalışmayan annelerin yaşadıkları ekonomik zorluklar da bazı problemlerin ortaya çıkmasına neden olmakta ve bu durum anne-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir (Santrock, 1983; Stewart ve Friedman, 1987). Buna karşın çalışan anneler çalışmayan annelere göre çocuklarıyla daha az zaman harcamakla birlikte, evde oldukları saatlerde çocuklarıyla daha fazla ilgilenerek bu yoksunluğunu telafi etmektedirler. Özellikle aile üyelerinin hep birlikte olduğu akşam saatlerinde ve hafta sonlarında zamanlarının çok büyük bölümünü birlikte ortak faaliyetlerde harcadıklarından annenin çalışmasının olumsuz etkisi ortadan kalkmaktadır (Dworetzky, 1990; Crockenberg ve Litman, 1991). Dolayısıyla, çalışan annelerin çocuklarının akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun çalışmayan annelerin çocuklarının yaşadığı korkuya göre daha az olması beklenen bir sonuçtur. Fakat çalışmanın bulgularına göre, çalışmayan annelerin çocuklarının akademik ortamlarda yaşadığı olumsuz değerlendirilme korkusu üst düzey mesleklerde çalışan annelerin çocuklarının yaşadığı korkusundan manidar bir

şekilde yüksekken, alt düzey mesleklerde çalışan annelerin çocuklarının yaşadığı korkudan manidar bir fark göstermemektedir. Alt düzey mesleklerde çalışan annenin işinden tatmin olmaması, çocuğun bakımı ve emniyeti konusunda endişe duyması veya çalışma şartlarının çok ağır ve stresli olması gibi faktörler çalışan anne ve çocuğu arasındaki etkileşimi olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Dolores ve Andres 1978; Steward ve Fredman, 1987). Bu durum, çalışmayan ve alt düzey mesleklerde çalışan annelerin çocuklarının akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu arasında fark olmamasını açıklamaktadır. Aynı zamanda, işinde mutlu olan ve çocuğunun bakımı konusunda hiçbir endişe duymadan çalışan anneler iyi bir ebeveyn rolüne sahiptirler (Dworetzky, 1996). Bu durum, üst düzey mesleklerde çalışan anneler ile alt düzey mesleklerde çalışan annelerin çocukların akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki manidar farkı açıklamaktadır.

Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nin aldıkları puanların babanın mesleğine göre manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Çizelge 12'de sunulmuştur.

Çizelge 12

Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Babanın Mesleğine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Alt	775	66.67	12.76	1003	4.121	.000
Üst	230	62.70	13.05			

Çizelge 12'ye göre üst düzey mesleklerde çalışan babaların çocuklarının AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ile alt düzey mesleklerde çalışan veya çalışmayan babaların çocuklarının AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması arasında manidar bir fark bulunmaktadır ($t_{(1003)}=4.121$, $p<.05$). Üst düzey mesleklerde çalışan babaların çocuklarının akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu ($\bar{X}_{\bar{u}}=62.70$) alt düzey mesleklerde çalışan veya çalışmayan babaların çocuklarının akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusundan ($\bar{X}_{\bar{a\bar{c}}}=66.67$) daha azdır. Bu bulgu, babanın çalıştığı mesleğin statüsü ile çocuğunun akademik ortamlarda yaşadığı olumsuz değerlendirilme korkusu arasında manidar bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Babanın üst düzey bir meslek sahibi olması aynı zamanda eğitim düzeyinde yüksek olduğunu gösterir. Bunun yanında, annenin çalışmadığı ailelerde babanın üst düzey meslek sahibi olması sosyo-ekonomik durumun kötüleşmesini önler. Dolayısıyla, babanın eğitim düzeyinin yüksek olması, babanın çocuğuyla kaliteli vakit geçirmesini ve ailenin sosyo-ekonomik durumunun iyi olmasını sağlar. Bu durum, akademik ortamlarda yaşanan olumsuz değerlendirilme korkusunun babanın mesleğine göre manidar fark göstermesini açıklamaktadır.

3.4.4. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nin aldıkları puanların kardeş sayısına göre manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Tek faktörlü ANOVA sonuçları Çizelge 13'te sunulmuştur.

Çizelge 13

Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması

Kardeş sayısı	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Manidar Fark (Bonferroni Testi)
Kardeş yok	117	62.26	14.15	1025	3.830	.010	1-2, 1-3, 1-4
1 kardeş	516	66.23	12.56				
2 kardeş	290	66.03	12.67				
3 kardeş ve üstü	103	67.60	13.47				

Çizelge 13'e göre, öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanlar kardeş sayısına göre manidar fark göstermektedir ($F_{(3,1022)}=3.830$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek üzere, varyansların eşit olması durumunda kullanılan bir test olan Bonferroni testi kullanılmıştır. Buna göre, tek çocuklu ailelerin çocuklarının AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}_1=62.26$) ile iki çocuklu, ($\bar{X}_2=66.23$) üç çocuklu ($\bar{X}_3=66.03$) ve dört ve üzeri çocuk sahibi ($\bar{X}_4=67.60$) ailelerin çocuklarının AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları arasında manidar fark bulunmuştur.

Ailesinin tek çocuğu olan öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların daha düşük olması, bu ebeveynlerin çocuklarına diğer ailelerle göre daha çok zaman ayırmalarıyla açıklanabilir. Tek çocuklu ailelerde ebeveynlerin çocuğa daha fazla zaman ayırabiliyor olması çocuğun sosyal özelliklerinin gelişimine olanak sağlar (Arslan,

2002). Bunun yanında, tek çocuklu ailelerin ekonomik anlamda diğerlerine göre daha avantajlı olması çocuğun sosyal gelişimini de olumlu etkileyecektir. Bu durum, sosyal anlamda daha iyi durumda olan öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun diğer öğrencilere göre daha az olmasını açıklamaktadır.

3.4.5. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nin aldıkları puanların sınıf düzeylerine göre manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü ANOVA uygulanmıştır. Tek faktörlü ANOVA sonuçları Çizelge 14'te sunulmuştur.

Çizelge 14

Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	S	sd	F	p
6. Sınıf	279	64.81	11.56	1025	1.289	.276
7. Sınıf	344	66.11	13.22			
8. Sınıf	403	66.37	13.54			

Çizelge 14'e göre, öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanlar sınıf düzeyine göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2,1023)}=1.289$, $p>.05$). Bir başka deyişle, AOODK değişkeninden alınan puanlar sınıf değişkeninden etkilenmemektedir.

Sekizinci sınıf öğrencileri 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden farklı olarak TEOG sınavına katılmaktadırlar. Sınav dolayısıyla kaygı düzeyi artan öğrencilerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularının da artması beklenir (Nonterah ve diğerleri, 2013). Bu durumda, 8. sınıf öğrencilerinin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha fazla olması beklenir. Çalışmada elde edilen bulguya göre ise, öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu sınıf düzeyine göre manidar fark göstermemektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin öğrencilere daha duyarlı davranması (Güler ve Çakır, 2013), bu öğrencilerin sınav kaygısından kaynaklanan akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun düşmesine neden olmuş olabilir. Bu durum, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik

ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun sınıf düzeyine göre farklılık göstermemesinin nedeni olarak ifade edilebilir.

3.4.6. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Dershaneye Gitme ve Özel Ders Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nin aldıkları puanların dershaneye gidip gitmeme durumuna göre manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Çizelge 15'te sunulmuştur.

Çizelge 15

Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Dershaneye Gitme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Durum	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Giden	400	64.94	13.66	792.748	-1.780	.075
Gitmeyen	626	66.44	12.43			

Çizelge 15'e göre, öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanlar dershaneye gitme durumuna göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($t_{(792.748)}=-1.780$, $p>.05$). Bir başka deyişle, dershaneye giden öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ile dershaneye gitmeyen öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması arasında manidar fark bulunmamaktadır.

Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nin aldıkları puanların özel ders alıp almama durumuna göre manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Çizelge 16'da sunulmuştur.

Çizelge 16

Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Özel Ders Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Özel Ders	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Alan	118	66.12	13.31	1024	.229	.819
Almayan	908	65.83	12.89			

Çizelge 16'ya göre, öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanlar özel ders alma durumuna göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($t_{(1024)}=.229$, $p>.05$). Bir

başka deyişle, özel ders alan öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ile özel ders almayan öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması arasında manidar fark bulunmamaktadır.

3.4.7. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Kişilik Tipine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nin aldıkları puanların kişilik tipine göre manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır. Tek faktörlü ANOVA sonuçları Çizelge 17'de sunulmuştur.

Çizelge 17

Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Kişilik Tipine Göre Karşılaştırılması

Kişilik tipi	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Manidar Fark (Bonferroni Testi)
Uçarı dışadönük	285	69.22	13.83	1025	21.331	.000	1-3, 1-4
Uçarı içedönük	87	72.13	11.45				2-3, 2-4
Oturmuş dışadönük	219	63.34	12.44				
Oturmuş içedönük	435	63.68	11.94				

Çizelge 17'ye göre, öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanlar kişilik tipine göre manidar fark göstermektedir ($F_{(3,1022)}=21.331$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek üzere, varyansların eşit olmaması durumunda kullanılan bir test olan Dunnett C testi kullanılmıştır. Buna göre, oturmuş dışadönük öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}_3=63.34$) ile uçarı dışadönük ($\bar{X}_1=69.22$) ve uçarı içedönük ($\bar{X}_2=72.13$) öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları arasında manidar fark bulunmuştur. Aynı şekilde, oturmuş içedönük öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}_4=63.68$) ile uçarı dışadönük ($\bar{X}_1=69.22$) ve uçarı içedönük ($\bar{X}_2=72.13$) öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları arasında manidar fark bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun kişilik tipi açısından farklılaşması, öğrencilerin içedönük veya dışadönük olmalarından çok uçarı veya oturmuş bir tipe sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Nörotisizm (uçarılık) ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasında orta derecede pozitif yönde ilişkinin (sırasıyla ($r=.524$, $p<.001$), ($r=.55$, $p<.01$)) bulunduğu çalışmalar (Szafranski, Garnaat, Barrera ve Norton, 2015; Lennox, 1985) ve

dışadönüklük ve olumsuz değerlendirilme korkusunun arasında orta derecede negatif yönde ilişkinin (sırasıyla ($r=-.372$, $p<.01$), ($r=-.32$, $p<.01$)) bulunduğu çalışmalar (Noyan ve Berk, 2007; Lennox, 1985) birlikte ele alındığında nörotisizmin (uçarılığın) olumsuz değerlendirilme korkusu üzerindeki etkisinin oturmuşluktan daha fazla olduğu, dolayısıyla bu çalışmaların elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, Hazel, Keaten, ve Kelly (2014)'nin dışadönüklükle olumsuz değerlendirilme korkusu arasında herhangi bir doğrudan ilişkinin tanımlanmadığı fakat nörotisizmle olumsuz değerlendirilme korkusu arasında orta derecede pozitif yönde bir ilişkinin ($r=.51$) tanımlandığı modelleri de bu sonucu destekler niteliktedir. İçedönük öğrencilerin yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu ile dışadönük öğrencilerin yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu arasında manidar farkın bulunduğu çalışma (Keighin, Butcher ve Darnell, 2009) ise bu çalışmada elde edilen manidar farkın olmadığına dair bulguyla uyuşmamaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin içedönük-dışadönük olduğunu belirlerken kullanılan yöntemin hataya açık olması çalışmada elde edilen bulgunun benzer çalışmalarda elde edilen bulgulardan farklı olmasının nedeni olabilir.

3.4.8. Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çalışma Türüne Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin AOODK Ölçeği'nin aldıkları puanların tercih ettikleri çalışma türüne göre manidar fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Çizelge 18'de sunulmuştur.

Çizelge 18

Öğrencilerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çalışma Türüne Göre Karşılaştırılması

Çalışma Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Bireysel	541	64.58	13.24	1024	-3.379	.001
Grup	485	67.29	12.44			

Çizelge 18'e göre bireysel olarak çalışmayı tercih eden öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ile grup halinde çalışmayı tercih eden öğrencilerin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması arasında manidar bir fark bulunmaktadır ($t_{(1024)}=-3.379$, $p<.05$). Bireysel olarak çalışmayı tercih eden

öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu ($\bar{X}_u=62.70$) grup halinde çalışmayı tercih eden öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusundan ($\bar{X}_a=66.67$) daha azdır. Bu bulgu, çalışma türü ile öğrencinin akademik ortamlarda yaşadığı olumsuz değerlendirilme korkusu arasında manidar bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ve öneriler sunulmaktadır.

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi ve öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların kişisel ve eğitsel bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaçla oluşturulan 43 maddelik Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin deneme formu Ankara ilinin Çankaya, Keçiören ve Altındağ ilçelerinde bulunan üç ortaokulda öğrenim gören 581 öğrenciye uygulanmıştır. Deneme uygulamasından elde edilen verilere, ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve 22 maddeden oluşan iki faktörlü yapıda karar kılınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi uygulamak üzere, Ankara ilinin Çankaya, Keçiören ve Altındağ ilçelerinde bulunan üç ortaokulda öğrenim gören 514 öğrenci üzerinde ölçeğin nihai formu kullanılarak ikinci bir uygulama yapılmıştır. Son olarak AOODK Ölçeği'nin nihai formu öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların kişisel ve eğitsel bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla 1299 öğrenciye uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak çıkarılabilecek sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Uzmanların AOODK Ölçeği'nin nihai formunda yer alan maddeler hakkındaki görüşleri ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.
- AOODK Ölçeği'nin faktör yapısı belirlemek için uygulanan açımlayıcı faktör analizinin bulguları, akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu adlı psikolojik yapının “olumsuz değerlendirilme korkusunun davranışsal etkileri” ve “olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel etkileri” olmak üzere iki faktörden oluştuğunu göstermektedir.

- Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen t değerleri ve uyum indeksleri, AOODK Ölçeği'nin iki faktörlü yapısının geçerliğini doğrulamaktadır.
- Ölçeğin bütünü ve alt faktörler için hesaplanan Cronbach-alfa katsayıları, ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin bütünüyle tutarlılık içerisinde olduğunu ve faktörlerin altında yer alan maddelerin ait oldukları faktörün bütünüyle tutarlılık içerisinde olduğunu göstermektedir.
- Ölçeğin zamana karşı kararlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan test-tekrar test katsayısı, ölçeğin tekrarlanan uygulamalarında benzer sonuçlar vereceğini göstermektedir.
- Ölçeğin uygulama süresinin kısa olması, 22 addeden oluşması ve yönergesiyle birlikte bir sayfayı kaplaması, uygulamasının kolay ve puanlamasının pratik olması, kullanışlı olduğu anlamında yorumlanabilir.

Ortaokul 6., 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin AOODK Ölçeği'nden aldıkları puanları kişisel ve eğitsel bazı değişkenler açısından incelenmesine ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu, akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ölçeği oluşturan maddeler bir bütün olarak ele alındığında, söz konusu korkuyu yaşayan öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmenleriyle yeterince iyi iletişim kuramamaları, sınıf arkadaşlarıyla uyumlu çalışamamaları ve derslerle ilgili problemlerini ebeveynleriyle paylaşmaktan çekinmeleri akademik başarılarının olumsuz etkilenmesinin nedenleri olarak görülmektedir.
- Öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır.
- Anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu, anneleri daha düşük eğitim düzeylerine sahip (lise, ortaokul, ilkokul ve altı) çocukların yaşadıkları korkudan daha düşüktür. Bu durum akademik ortamlarda yaşanan olumsuz değerlendirilme korkusunda, annenin eğitim düzeyinin fark oluşturduğunu göstermektedir. Benzer bir bulgu üniversite mezunu babalar için de elde edilmiş fakat üniversite mezunu ve lise mezunu babaların çocuklarının yaşadıkları korku arasında fark bulunmamıştır. Bu durum, annenin üniversite mezunu olmasının çocuğun yaşadığı olumsuz

değerlendirilme korkusu üzerindeki etkisinin babanın üniversite mezunu olmasından daha etkili olduğunu göstermektedir.

- Alt düzey mesleklerde çalışan ve çalışmayan annelerin çocuklarının akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu, üst düzey mesleklerde çalışan annelerin çocuklarının akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusundan daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, üst düzey mesleklerde çalışan babaların çocuklarının akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu alt düzey mesleklerde çalışan babaların çocuklarının yaşadığı korkudan daha düşük bulunmuştur. Bu durum, ebeveynleri üst düzey mesleklerde çalışan öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun diğer öğrencilere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çocukların akademik ortamlarda yaşadığı olumsuz değerlendirilme korkusu bakımından alt düzey mesleklerde çalışan anneler ile çalışmayan anneler arasında fark olmadığı görülmektedir.
- Öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu kardeş sayısına göre manidar farklılık göstermektedir. Ailesinin tek çocuğu olan öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu, kardeşi olan öğrencilerden daha düşüktür.
- Öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu dershaneye gitme ve özel ders alma durumlarına göre manidar farklılıklar göstermemektedir.
- Öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu kişilik tipine göre manidar bir şekilde farklılaşmaktadır. Oturmuş içedönük ve oturmuş dışadönük öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun, uçarı içedönük ve uçarıdışadönük öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusundan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Buna durum, uçarı kişilik tipine sahip öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun daha fazla olduğu göstermektedir.
- Öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu tercih ettikleri çalışma türüne göre manidar fark göstermektedir. Bir başkasının yardımıyla veya grup halinde çalışmayı tercih eden öğrencilerin akademik

ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun, bireysel olarak çalışmayı tercih eden öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2. Öneriler

AODK Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar kişisel ve eğitsel bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan öneriler aşağıda verilmiştir.

- Ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu AODK Ölçeği kullanarak belirlenip, ölçekten yüksek puan alan öğrencilerin bu korkuyu yenmeleri için gerekli önlemler okullardaki rehber öğretmenler tarafından alınabilir.
- Öğrencilerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu yaşamalarında önemli role sahip öğretmenler ve ebeveynlerin bu konu hakkında bilgilendirilmesi sağlanabilir.
- Akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusuna neden olabilecek etmenler ve bunların öğrenciler üzerindeki etkisini azaltmanın yolları araştırılabilir.
- Öğrencilerin AODK Ölçeği'nden aldıkları puanların kişilik tipine (içedönük-dışadönük) göre farklılaşıp farklılaşmadığı, daha güvenilir sonuçlar elde etmek için çeşitli kişilik envanterleri kullanılarak tekrar araştırılabilir.
- AODK Ölçeği içinde öğretmen, akran ve ebeveynlerle ilgili maddeler bulunduran zihinsel ve davranışsal adlı iki faktörden oluşan 22 maddelik bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Bu ölçekten elde edilen sonuç akademik ortamlarda yaşanan olumsuz değerlendirilme korkusuna dair bilgi verse de, bu korkunun ağırlıklı olarak hangi gruptan kaynaklandığını gösterememektedir. Bu yüzden her bir faktörü kendi altında bilişsel etkiler ve davranışsal etkiler olarak ayrılan, öğretmen, akran ve aile faktörlerinden oluşan akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçen bir ölçme aracı geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3. Baskı). Washington DC: American Psychiatric Press.
- Arslan, K. (2002). Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 3 (2), 1-11.
- Barrett, P M., Rapee, R. M., Dadds, M. M., ve Ryan, S. M. (1996). Family enhancement of cognitive style in anxious and aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24 (2), 187-203.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Beidel, D. C (1998). Social anxiety disorder: Etiology and early clinical presentation. *The Journal of Clinical Psychiatry*. 59 (17), 27-32.
- Bögels, S. M. (2006). Task concentration training versus applied relaxation for social phobic patients with fear of blushing, trembling and sweating. *Behavioral Research Therapy*, 44 (8), 1199-1210.
- Bögels, S.M., Alden, L., Beidel, D. C., Clark, L. A., Pine, D. S., Stein, M. B., ve Voncken, M. (2010). Social anxiety disorder: Questions and answers for the DSM-V. *Depression and Anxiety*, 27 (2), 168-189.
- Bögels, S. M., ve Reith, W. (1999). Validity of two questionnaires to assess social fears: the Dutch social phobia and anxiety inventory and the fear of blushing, trembling and sweating questionnaire. *Journal of Psychopathology Behavioral Assessment*, 21 (1), 51-66.
- Bremser, J. A. (2012). From one extreme to the other: Negative evaluation anxiety and disordered eating as candidates for the extreme female brain. *Evolutionary Psychology*, 10 (3), 457-486.
- Brown, E. J., Turovsky J., Heimberg, R. G., Juster H. R., Brown T. A., ve Barlow, D. H. (1997). Validation of the social interaction anxiety scale and the social phobia scale across the anxiety disorders. *Psychological Assessment*, 9 (1), 21-27.
- Bruch, M. A., ve Heimberg, R. G. (1994). Differences in perceptions of parental and personal characteristics between generalized and nongeneralized social phobics. *Journal of Anxiety Disorders*, 8 (2), 155-168.
- Brumariu, L. E., ve Kerns, K. A. (2008). Mother-child attachment and social anxiety symptoms in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29 (5), 393-402.

- Carleton, N., McCreary, D., Norton, P. ve Asmundson, G. (2006). Brief fear of negative evaluation scale revised. *Depression and Anxiety*, 23 (5), 297-303.
- Cherry, F. F., ve Eaton, E. L. (1977). Physical and cognitive development in children of low-income mothers working in the child's early years. *Child Development*, 48 (1), 158-166.
- Clark, D. M., ve McManus, F. (2002). Information processing in social phobia. *Biological Psychiatry*, 51 (1), 92-100.
- Clark, D. M., ve Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. Heimberg, R. G., Liebowitz, M. R., Hope, D. A. ve Schneier, F. R. (Ed.). *Social phobia: diagnosis, assessment, and treatment* (s. 69-93). New York: Guilford Press.
- Cowden, C. R. (2005). Worry and its relationship to shyness. *North American Journal of Psychology*, 7 (1), 59-70.
- Cox, B. J., Clara, I. P., Sareen, J., ve Stein, M. B. (2008). The structure of feared social situations among individuals with a lifetime diagnosis of social anxiety disorder in two independent nationally representative mental health surveys. *Behavioral Research Therapy*, 46 (4), 477-486.
- Crockenberg, S., ve Litman, C. (1991). Effects of maternal employment on maternal and two-year-old child behavior. *Child Development*, 62 (5), 930-953.
- Çam, S., Sevimli, D. ve Yerlikaya, E. (2010). Olumsuz değerlendirilmekten korkma ölçeğine (ODKÖ) ilişkin bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 132-140.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Daniels, D., ve Plomin, R. (1985). Origins of individual differences in infant shyness. *Developmental Psychology*, 21 (1), 118-121.
- Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. *Pskiyatri Dünyası*, 1 (1), 18-24.
- Dolores, G., ve Andres, D. (1978). Developmental comparisons between ten-year old children with employed and nonemployed mothers. *Child Development*, 49 (1), 75-84.
- Dworetzky, J. P. (1996). *Introduction to Child Development* (6. Baskı). USA: Wadsworth Publishing.
- Eaves, L. J., ve Eysenck, H. J. (1975). The nature of extraversion: A genetical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32 (1), 102-112.
- Ellis, A. (1991). Rational-emotive treatment of simple phobias. *Psychotherapy*, 28 (3), 452-456.

- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: temel kavramlar ve işlemler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Flor, H., Birbaumer, N., Hermann, C., Ziegler, S., ve Patrick, C. J. (2002). Aversive Pavlovian conditioning in psychopaths: Peripheral and central correlates. *Psychophysiology*, 39 (4), 505-518.
- Frost, R. O., Glossner, K. ve Maxner, S. (2010). Social anxiety disorder and its relationship to perfectionism (2. Baskı). Hofmann, S. G. ve DiBartolo, P. M. (Ed.). *Social anxiety: Clinical, developmental, and social perspectives* (s. 119-145). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.
- Gabbard, G.O. (1992). Psychodynamics of panic disorder and social phobia. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 56 (Suppl 2A), 3-13.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10. Baskı). Boston: Pearson.
- Guyton, M. J. (1997). *Contributors to individual differences in development of prosocial responsiveness in preschoolers*. Waltham: Brandeis University.
- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 82-94.
- Hanımoglu, E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Harold, G. T., Aitken, J. J., ve Shelton, K. H. (2007). Inter-parental conflict and children's academic attainment: A longitudinal analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (12), 1223-1232.
- Hazar, Ç. M. (2006). Kişilik ve iletişim tipleri. *Selçuk İletişim*, 4 (2), 125-140.
- Hazel, M., Keaten J., ve Kelly, L. (2014). The relationship between personality temperament, communication reticence, and fear of negative evaluation. *Communication Research Reports*, 31 (4), 339-347.
- Heckelman, L. R. ve Schneier, F. R. (1995). Diagnostic Issues. Heimberg, R. G., Liebowitz M. R., Hope D. A. ve Schneier, F. R. (Ed.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (s. 3-20). New York, Guilford Press.
- Heimberg, R. G., Hofmann, S. G., Liebowitz, M. R., Schneier, F. R., Smits, J. A. J., Stein, M. B., Hinton, D. E., ve Craske, M. G. (2014). Social anxiety disorder in DSM-V. *Depression and Anxiety*, 31 (6), 472-479.

- Heimberg, R. G., Holt, C. S., Schneier, F. R., Spitzer, R. L., ve Liebowitz, M. R. (1993). The issue of subtypes in the diagnosis of social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 7 (3), 249-269.
- Hoelter, J. W., (1983). The analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. *Sociological Methods & Research*, 11 (3), 325-344.
- Hofmann, S. G., Heinrichs, N., ve Moscovitch, D. A. (2004). The nature and expression of social phobia: Toward a new classification. *Clinical Psychology Review*, 24 (7), 769-797.
- Hook, J. N., ve Valentiner, D. P. (2002). Are specific and generalized social phobias qualitative distinct? *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9 (4), 379-395.
- Jin, X.H., Doloi, H., ve Gao, S.Y. (2007). Relationship-based determinants of building project performance in China, *Construction Management and Economics*, 25 (3), 297-304.
- Karabulut, E. O., ve Bahadır, Z. (2013). Ümit milli judo takımının olumsuz değerlendirilmekten korkma ve empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 108-115.
- Karabulut, E. O., Bahadır, Z., Certel, Z., ve Pulur, A. (2013). Investigation of fears of negative evaluation of young national kick boxers in terms of some variables. *Doaj Directory Of Open Acces Journals*, 13 (2), 183-188.
- Karademir, T. (2015). Fear of negative evaluation of deaf athletes. *Anthropologist*, 19(2), 517-523.
- Keighin, M., Butcher, K., ve Dornell, M. (2009). *The effect of interversion and extraversion on the fear of negative evaluation*. Undergraduate Research Conference of the Undergraduate Research Community, Orlando.
- Ketra, A. (2011). *Fear of negative evaluation on counseling-help seeking behaviors among public secondary school students in Nairobi province* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kenyatta University. Kenya.
- Kimbrel, N. A. (2008). A model of the development and maintenance of generalized social phobia. *Clinical Psychology Review*, 28 (4), 592-612.
- Kocovski, N. L. ve Ender, N. S. (2000). Social anxiety, self-regulation, and fear of negative evaluation. *European Journal of Personality*, 14(4), 347-358.
- Köydemir, S., ve Demir, A. (2007). Psychometric properties of the Brief Version of the Fear of Negative Evaluation Scale in a Turkish sample. *Psychological Reports*, 100 (3), 883-893.
- Köydemir-Özden, S., ve Demir, A. (2009). The relationship between perceived parental attitudes and shyness among Turkish youth: fear of negative evaluation and self-esteem as mediators. *Current Psychology*, 28 (3), 169-180.

- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Larkin, K. T., Ciano-Federof, L. M., ve Hammel, D. (1998). Effects of gender of observer and fear of negative evaluation on cardiovascular reactivity to mental stress in college men. *Interneational Journal of Psychology*, 29 (3), 311-318.
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9 (3), 371–375.
- Leary, M. R. ve Kowalski, R. M. (1995). The self-presentation model of social anxiety/phobia. Heimberg, R. G., Liebowitz, M. R., Hope, D. A. ve Schneier, F. R. (Ed.). *Social phobia: diagnosis, assessment, and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Leary, M. R., ve Meadows, S. (1991). Predictors, elicitors, and concomitants of social blushing, *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (2), 254-262.
- Lennox, R. D. (1985). *Expressive control and sensitivity to others' expression: Validation of the lennox-Wolfe self-monitoring scale* (Doktora Tezi). Texas Tech University. ABD.
- Maltby, J., ve Day, L. (1999). The reliability and validity of a susceptibility to embarrassment scale among adults. *Personality and Individual Differences*, 29 (4), 749-756.
- Mancini, C., Van Ameringen, M., Szatmari, P., Fugere, C., ve Boyle, M. (1996). A high-risk pilot study of the children of adults with social phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35 (11), 1511–1517.
- Marlowe, B., ve Page, M. L. (1998). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*, ABD: Corwin Press.
- Mattick, R. P., ve Clarke, J. C. (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. *Behavioral Research Therapy*, 36 (4), 455-470.
- Mazur, J.E. (2013). Basic principles of operant conditioning. *Learning and Behavior* (7. Baskı). Pearson.
- Mckinney, A. P. (2003). *Goal orientation: A test of competing models* (Doktora tezi). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3157771).
- Mia, M. (2013). Relationship between personality traits and self-concept in high school students. *Original Scientific Paper*, 144 (10), 551-562.
- Moore, K. A., ve Gee, D. L. (2003). The reliability, validity, discriminant and predictive properties of the social phobia inventory. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16 (1), 109-117.

- Moore, M. S. (2014). *Social anxiety with adolescents with cystic fibrosis* (Doktora tezi). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3642270).
- Mothander, P. R., ve Wang, M. (2014). Parental rearing, attachment, and social anxiety in Chinese adolescents. *Youth and Society*, 46 (2), 155-175.
- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., ve Turkheimer, E. (2012). Intelligence: New findings and theoretical developments. *American Psychologist*, 67 (2), 130-159.
- Nonterah, C. W., Hahn, N. C., Utsey, S. O., Hook, J. N., Abrams, J. A., Hubbard, R. R. Opera-Henako, A. (2015). Fear of negative evaluation as a mediator of the relation between academic stress, anxiety and depression in a sample of Ghanaian college students. *Psychology and Developing Societies*, 27(1), 125–142.
- Noyan, H. ve Sertel-Berk, H.Ö. (2007). Ergenlerde Sosyal Fobi, İç ve Dışa Dönük Kişilik Özellikleri ve Okul Başarı Durumu. *Psikoloji Çalışmaları*, 27 (1), 31-50.
- Oakman, J., Van Ameringen, M., Mancini, C., ve Farvolden, P. A. (2003). Confirmatory factor analysis of a self-report version of the Liebowitz Social Anxiety Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 59 (1), 149-161.
- Quinn, J. (1999). Where need meets opportunity: Youth development programs for early teens. *The Future of Children*, 9 (2), 96-116.
- Parker, G., Tupling, H. ve Brown, L.B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52 (1), 1-10
- Rapee, R. M., ve Heimberg, R.G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35 (8), 741-756.
- Rapee, R. M., ve Spence, S. H. (2004). The etiology of social phobia: Empirical evidence and an initial model. *Clinical Psychology Review*, 24 (7), 737-767.
- Safren, S. A., Heimberg, R. G., Horner, K. J., Juster, H. R., Schneier, F. R., ve Liebowitz MR (1999). Factor structure of social fears: The Liebowitz Social Anxiety Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 13 (3), 253-270.
- Safren, S. A., Turk, C. L., ve Heimberg, R. G. (1998). Factor structure of the Social Interaction Anxiety Scale and the Social Phobia Scale. *Behavioral Research Therapy*, 36 (4), 443-453.
- Santrok, J.W. (1983). *Life-Span Development* (13. Baskı). ABD: McGraw-Hill.
- Scheiner, F. R., Johnson, J., Hornig, C. D., Liebowitz, M. R., ve Weissman, M. M. (1992). Social phobia: Comorbidity and morbidity in an epidemiologic sample. *Archives of General Psychiatry*, 49 (4), 282-288.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4 (1), 27-41.
- Siqueland, L., Kendall, P. C., ve Steinberg, L. (1996). Anxiety in children: Perceived family environments and observed family interaction. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25 (2), 225-237.
- Stein, M. B. (1995). *Social phobia: Clinical and research perspectives*. Washington DC: American Psychiatric Publishing.
- Stewart, S. H., Morris, E., Mellings, T., Komar, J. (2006). Relations of social anxiety variables to drinking motives, drinking quantity and frequency, and alcohol-related problems in undergraduates. *Journal of Mental Health*. 15 (6), 671-682.
- Stewart-Clarke, A., ve Friedman, S. (1987) *Child Development Infancy Through Adolescence*. USA: Wiley.
- Stopa, L., ve Clark, D. M. (1993). Cognitive processes in social phobia. *Behavior Research and Therapy*, 31 (3), 255-267.
- Szafranski, D. D., Garnaat, S., Barrera, T. L., ve Norton, P. J. (2015). Test anxiety, neuroticism, perfectionism and fear of negative evaluation as predictors of academic performance. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 2 (2), 1-6.
- Şimşek, Ö. F. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayınları
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4. Baskı). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tokmak, H. S. (2011). Deneyimli K-12 okul öğretmenlerinin yapılandırmacı müfredatın başarılı bir şekilde uygulanmasını engelleyen faktörlerle ilgili düşünceleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 1-10.
- Turner, S.M., Beidel, D. C., ve Townsley, R. M. (1992). Social phobia: A comparison of specific and generalized subtypes and avoidant personality disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 101 (2), 326-331.
- Türkçapar, M. H. (1999). Sosyal fobinin psikolojik kuramı. *Klinik Psikiyatri*, 2, 247-253.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.
- Watson, D., ve Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 33 (4), 448-57.

Yokuş, H. (2013). Investigation of relationship between the fear of negative evaluation and musical instrument achievements of music teacher candidates (Gaziosmanpaşa University sampling). *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 2(3). 16-22.

EKLER

Ek 1

Uzman Değerlendirme Formu

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu

Akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu, öğrencilerin okulda arkadaşları ve öğretmenleri ve evde ebeveynleri tarafından olumsuz değerlendirilmekten korkmaları olarak tanımlanan psikolojik bir yapıdır. Aşağıda bu yapıyı ölçebileceği düşünülen maddeler verilmiştir. Sizden istenen maddeler hakkındaki görüşlerinizi 1 (Madde çıkarılmalı), 2 (Madde düzeltilmeli) ve 3 (Madde aynen kalmalı) şeklinde belirtmeniz ve düzeltilmesini düşündüğünüz maddeler ile ilgili tavsiyelerinizi belirtmenizdir.

Görüşleriniz için teşekkürler...

Arş. Gör Volkan Alkan

		(1) Çıkarılmalı	(2) Düzeltilmeli	(3) Kalmalı
1.	Öğretmenlerimin okul başarımlarım hakkında ne düşündükleri beni endişelendirir.			
2.	Öğretmenlerimin başarısız bir öğrenci olduğumu düşünmelerini umursamam.			
3.	Öğretmenlerimin okuldaki başarımla ilgili olumsuz düşünceleri olsa bile bu beni rahatsız etmez.			
4.	Öğretmenlerimin okul başarımlarıma ilişkin değerlendirmeleri beni etkilemez.			
5.	Derslerdeki başarımlarımın öğretmenlerim tarafından yeterli bulunmamasından korkarım.			
6.	Öğretmenlerimin benden bekledikleri başarıyı gösterememekten korkarım.			
7.	Öğretmenlerimin derslerle ilgili eksiklerimi fark etmesinden korkarım.			
8.	Öğretmenlerimin okuldaki başarımlarını nasıl bulduklarını düşünmek bile beni endişelendirir.			
9.	Öğretmenlerim benim başarısız bir öğrenci olduğumu düşünmesinler diye sürekli ders çalışırım.			
10.	Öğretmenlerimin gözünde başarısız görünürüm korkusuyla sınavlara çok çalışırım.			
11.	Öğretmenlerimin sordukları sorulara yanlış cevap verirsem başarısız olduğumu düşünürler diye cevap vermekten kaçınırım.			
12.	Öğretmenlerimin benim başarısız bir öğrenci olduğumu düşündüklerini bilirim çok üzülürüm.			
13.	Yaptığım ödevlerin öğretmenlerim tarafından beğenilmesi benim için önemli değildir.			
14.	Öğretmenlerim anlamadığımız yerler olup olmadığını sorduğunda, anlamamışsam bile başarısız olduğumu düşünmesinler diye cevap vermekten kaçınırım.			
15.	Öğretmenlerimin beni başarısız olarak damgalamasından/görmesinden korkarım.			
16.	Derslerimde başarısız olursam öğretmenlerimin beni sevmeyeceğini düşünürüm.			
17.	Derslerimde başarısız olursam öğretmenlerimin ders içinde bana daha az söz hakkı vereceğini düşünürüm.			
18.	Derste başarısız olursam öğretmenimin herkesin önünde bana kızmasından korkarım.			

19.	Arkadaşlarımın okul başarımlarını hakkında ne düşündükleri beni endişelendirir.			
20.	Arkadaşlarım başarısız bir öğrenci olduğumu düşünse bile bunu umursamam.			
21.	Arkadaşlarımın okuldaki başarımlarıyla ilgili olumsuz düşünceleri beni rahatsız etmez.			
22.	Derslerdeki başarı durumumun arkadaşlarım tarafından yeterli bulunmamasından korkarım.			
23.	Arkadaşlarımın derslerle ilgili eksiklerimi fark etmesinden korkarım.			
24.	Arkadaşlarımın okuldaki başarımlarını nasıl değerlendirdikleri hakkında düşünmek beni endişelendirir.			
25.	Arkadaşlarımın okul başarımlarıyla ilgili ne düşündükleri hakkında fazla endişelendiğimi düşünüyorum.			
26.	Sınıfta yaptığımız grup çalışmalarında, tartışılan konuya dair fikrim olsa bile yanlış olabilir endişesiyle söylemem.			
27.	Arkadaşlarımın okul başarımlarını hakkında bir değerlendirmede bulunurlarsa, bu beni etkilemez.			
28.	Arkadaşlarımın okul başarımlarını hakkında ne düşündükleri beni ilgilendirmez.			
29.	Arkadaşlarımın benim başarısız bir öğrenci olduğumu düşündüklerini duyarsam çok üzülürüm.			
30.	Arkadaşlarımın beni başarısız bir öğrenci olarak damgalamasından/görmesinden korkarım.			
31.	Yaptığım yanlışları görüp beni eleştirirler kaygısıyla ödevlerimi arkadaşlarıma göstermek istemem.			
32.	Bir sınavdan çıktığımız zaman, yanlışlarımı öğrenirler korkusuyla sınav sorularını arkadaşlarımla tartışmak istemem.			
33.	Arkadaşlarımın gözünde başarısız görünürüm korkusuyla sınavlara çok çalışırım.			
34.	Okulumdaki ya da sınıftaki başarısız öğrencilerle arkadaşlık yaptığımda benim de başarısız bir öğrenci olarak görüleceğimden korkarım.			
35.	Ailemin okul başarımlarını hakkında ne düşündüğü beni endişelendirir.			
36.	Ailem başarısız bir öğrenci olduğumu düşünse bile bunu umursamam.			
37.	Derslerdeki başarımlarımın ailem tarafından yeterli bulunmamasından korkarım.			
38.	Ailemin benden beklediği başarıyı gösterememekten korkarım.			
39.	Ailemin derslerle ilgili eksiklerimi fark etmesinden korkarım.			
40.	Ailemin okuldaki başarımlarıyla ilgili olumsuz düşünceleri beni rahatsız etmez.			
41.	Ailemin okuldaki başarımlarıyla ilişkin görüşleri beni etkilemez.			
42.	Ailemin okul başarımlarını hakkında ne düşündüğü beni ilgilendirmez.			
43.	Ailemin okuldaki başarımlarını nasıl bulduklarını düşünmek bile beni endişelendirir.			
44.	Başarısız bir öğrenci olduğumu düşünecekler diye, derslerimle ilgili yaşadığım problemleri ailemle konuşmak istemem.			
45.	Ailemin benim başarısız bir öğrenci olduğumu düşünmesi beni çok üzer.			
46.	Ailemin beni başarısız olarak damgalamasından/görmesinden korkarım.			
47.	Derslerimde başarısız olursam öğretmenlerimin ders içinde bana daha az söz hakkı vereceğini düşünürüm.			
48.	Ailemin gözünde başarısız görünürüm korkusuyla sınavlara çok çalışırım.			
49.	Bir dersten düşük not aldığımda, bunu aileme söylemek istemem.			

Ek 2

Uzman Değerlendirme Sonuçları

		(1) Uygun	(2) Düzeltilmeli	(3) Uygun Değil
1.	Öğretmenlerimin okul başarımlarım hakkında ne düşündükleri beni endişelendirir.	5	0	0
2.	Öğretmenlerimin başarısız bir öğrenci olduğumu düşünmelerini umursamam.	1	3	1
3.	Öğretmenlerimin okuldaki başarımla ilgili olumsuz düşünceleri olsa bile bu beni rahatsız etmez.	5	0	0
4.	Öğretmenlerimin okul başarımlarıma ilişkin değerlendirmeleri beni etkilemez. Önerisi:	2	0	3
5.	Derslerdeki başarımlarımın öğretmenlerim tarafından yeterli bulunmamasından korkarım.	5	0	0
6.	Öğretmenlerimin benden bekledikleri başarıyı gösterememekten korkarım.	5	0	0
7.	Öğretmenlerimin derslerle ilgili eksiklerimi fark etmesinden korkarım.	5	0	0
8.	Öğretmenlerimin beni başarısız bir öğrenci olarak görmelerinden korktuğum için sürekli ders çalışırım.	2	2	1
9.	Öğretmenlerimin sordukları sorulara yanlış cevap verirsem başarısız olduğumu düşünürler diye cevap vermekten kaçınırım.	2	3	0
10.	Öğretmenlerimin başarısız bir öğrenci olduğumu düşündüklerini bilirsem çok üzülürüm.	1	3	1
11.	Yaptığım ödevlerin öğretmenlerim tarafından beğenilmesi benim için önemli değildir.	3	0	2
12.	Öğretmenlerim anlattıkları konuları anlamamışsam bile başarısız olduğumu düşünmesinler diye söylemekten kaçınırım.	2	2	1
13.	Derslerimde başarısız olursam öğretmenlerimin beni sevmeyeceğini düşünürüm.	2	1	2
14.	Bir öğrencinin adı başarısızla çıktığı zaman diğer öğretmenlerin de bundan etkilendiğini düşünürüm.	3	1	1
15.	Derslerimde başarısız olursam öğretmenlerimin ders içinde bana daha az söz hakkı vereceğini düşünürüm. Önerisi:	4	0	1
16.	Derste başarısız olursam öğretmenimin herkesin önünde bana kızmasından korkarım.	1	3	1
17.	Öğretmenlerimin sınavlarda aldığım notları arkadaşlarımla önünde söylemeleri beni kaygılandırır.	2	2	1
18.	Arkadaşlarımla okul başarımlarım hakkında ne düşündükleri beni endişelendirir.	5	0	0
19.	Arkadaşlarımla başarısız bir öğrenci olduğumu düşünse bile bunu umursamam.	5	0	0
20.	Arkadaşlarımla okuldaki başarımla ilgili olumsuz düşünceleri beni rahatsız etmez.	4	0	1
21.	Derslerdeki başarı durumumun arkadaşlarımla tarafından yeterli bulunmamasından korkarım.	5	0	0

22.	Arkadaşlarımın derslerle ilgili eksiklerimi fark etmesinden korkarım.	5	0	0
23.	Arkadaşlarımın okuldaki başarımla ilgili değerlendirdikleri hakkında düşünmek beni endişelendirir.	0	5	0
24.	Arkadaşlarımın okul başarımla ilgili ne düşündükleri konusunda fazla endişelendiğimi düşünüyorum.	2	2	1
25.	Sınıfta yapılan tartışmalarda bir fikrim olsa bile yanlış olabilir endişesiyle söylemem.	4	0	1
26.	Arkadaşlarımın okul başarımla ilgili değerlendirmeleri beni etkilemez.	5	0	0
27.	Arkadaşlarımın okul başarımla ilgili ne düşündükleri beni ilgilendirmez.	2	0	3
28.	Arkadaşlarımın benim başarısız bir öğrenci olduğumu düşündüklerini duyarsam çok üzülürüm.	3	0	2
29.	Yaptığım yanlışları görüp beni eleştirirler kaygısıyla ödevlerimi arkadaşlarıma göstermek istemem.	4	0	1
30.	Bir sınavdan çıktığımız zaman, yanlışlarımızı öğrenirler korkusuyla sınav sorularını arkadaşlarımla tartışmak istemem.	4	0	1
31.	Arkadaşlarımın gözünde başarısız görünürüm korkusuyla sınavlara çok çalışırım. Öneri:	2	2	1
32.	Okulda başarısız öğrencilerle arkadaşlık ettiğimde benim de başarısız bir öğrenci olarak damgalanacağımdan korkarım.	1	3	1
33.	Ailemin okul başarımla ilgili ne düşündüğü beni endişelendirir.	5	0	0
34.	Ailem başarısız bir öğrenci olduğumu düşünse bile bunu umursamam.	2	1	2
35.	Derslerdeki başarımla ilgili ailem tarafından yeterli bulunmamasından korkarım.	5	0	0
36.	Ailemin benden beklediği başarıyı gösterememekten korkarım.	5	0	0
37.	Ailemin derslerle ilgili eksiklerimi fark etmesinden korkarım.	5	0	0
38.	Ailemin okuldaki başarımla ilgili olumsuz düşünceleri beni rahatsız etmez.	5	0	0
39.	Ailemin okuldaki başarımla ilgili görüşleri beni etkilemez. Öneri:	2	0	3
40.	Ailemin okul başarımla ilgili ne düşündüğü beni ilgilendirmez. Öneri:	2	0	3
41.	Başarısız bir öğrenci olduğumu düşünecekler diye, derslerimle ilgili yaşadığım problemleri ailemle paylaşmak istemem.	4	1	0
42.	Ailemin benim başarısız bir öğrenci olduğumu düşünmesi beni üzer.	3	1	1
43.	Ailemin gözünde başarısız görünürüm korkusuyla sınavlara çok çalışırım.	2	2	1
44.	Bir dersten düşük not aldığımda, bunu ailemden gizlerim.	4	1	0
45.	Derslerimde başarısız olduğumda ailemin beni başkalarıyla karşılaştırmasından korkarım.	3	0	2
46.	Derslerimde başarısız olduğumda ailemin beni cezalandırmasından (telefonu almak, bilgisayara izin vermemek gibi) korkarım.	2	1	2
47.	Ailemin aldığım hiçbir notu beğenmeyeceğini düşünürüm.	2	2	1

Ek 3

AODK Ölçeği'nin Deneme Formu

Okul Başarısının Olumsuz Değerlendirilmesinden Korkma Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, okul başarınızın olumsuz değerlendirilmesinden korkma durumunuzu ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bir sonraki sayfada bazı ifadelerden oluşan bir ölçek bulunmaktadır. Lütfen bu ifadeleri dikkatlice okuyup, size en uygun olanını işaretleyiniz.

Aşağıdaki maddeleri ölçeği cevaplamaya başlamadan önce dikkatlice okuyunuz.

- Her satır için yalnızca bir işaretleme yapınız.
- Aklınıza gelen ilk seçeneği işaretleyiniz.
- Hiçbir ifadenin doğru ya da yanlış cevabı yoktur.
- Boş bırakmayınız.
- Cevaplamalarınızı içtenlikle ve gerçek düşüncelerinizi yansıtacak biçimde yapacağınıza inanıyoruz.
- İşaretlemelerinizi kimse görmeyecek ve isim yazmanız gerekmediği için yanıtların kime ait olduğu bilinmeyecektir.

Örnek İşaretleme

11.	1	2	3	4	5	Öğrenci, 11. ifadenin kendine hiç uygun olmadığını, 12. ifadenin kendine
12.	1	2	3	4	5	biraz uygun olduğunu ve 13. ifadenin ise tamamen uygun olduğunu
13.	1	2	3	4	5	belirtmiştir.

1: Hiç Uygun Değil

2: Uygun Değil

3: Biraz Uygun

4: Uygun

5: Tamamen Uygun

Not: 1'den 5'e doğru uygunluk derecesi artmaktadır.

Bu çalışmada yer aldığınız için sizlere teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Volkan ALKAN
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: (Kız) (Erkek)

Sınıf: (6) (7) (8)

		(1) Hiç Uygun Değil	(2) Uygun Değil	(3) Biraz Uygun	(4) Uygun	(5) Tamamen Uygun
1.	Öğretmenlerimin okul başarımlarım hakkında ne düşündükleri beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
2.	Öğretmenlerimin okul başarımlarıyla ilgili olumsuz düşünceleri olsa bile bu beni rahatsız etmez.	1	2	3	4	5
3.	Derslerdeki başarımlarımın öğretmenlerim tarafından yeterli bulunmamasından korkarım.	1	2	3	4	5
4.	Öğretmenlerimin beni başarısız bir öğrenci olarak görmemesi için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4	5
5.	Öğretmenlerimin gözünde başarısız görünürüm korkusuyla sınavlara çok çalışmam gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
6.	Öğretmenlerimin benden bekledikleri başarıyı gösterememekten korkarım.	1	2	3	4	5
7.	Öğretmenlerimin derslerle ilgili eksiklerimi fark etmesinden korkarım.	1	2	3	4	5
8.	Öğretmenlerimin beni başarısız bir öğrenci olarak gördüklerini fark edersem okuldan soğurum.	1	2	3	4	5
9.	Yaptığım ödevlerin öğretmenlerim tarafından beğenilmesi benim için önemli değildir.	1	2	3	4	5
10.	Hata yapmaktan korktuğum için çoğu zaman öğretmenlerimin sordukları sorulara cevap vermekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
11.	Öğretmenlerim anlattıkları konuları anlamamışsam bile başarısız olduğumu düşünmesinler diye soru sormaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
12.	Derslerimde başarısız olursam öğretmenlerimin beni sevmeyeceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
13.	Bir dersin sınavından düşük not aldığımda, başarısız bir öğrenci olduğumu düşünüyordur diye dersin öğretmeniyle göz göze gelmek bile istemem.	1	2	3	4	5
14.	Derslerimde başarısız olursam öğretmenlerimin ders içinde bana daha az söz hakkı vereceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
15.	Derste başarısız olursam öğretmenimin herkesin önünde bana kızmasından korkarım.	1	2	3	4	5
16.	Öğretmenlerimin sınavlarda aldığım notları arkadaşlarımla önünde söylemelerini istemem.	1	2	3	4	5
17.	Arkadaşlarımla okul başarımlarımdaki düşünceleri beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
18.	Arkadaşlarımla okul başarımlarıyla ilgili olumsuz düşünceleri olsa bile bu beni rahatsız etmez.	1	2	3	4	5
19.	Derslerdeki başarımlarımın arkadaşlarımla tarafından yeterli bulunmamasından korkarım.	1	2	3	4	5
20.	Arkadaşlarımla beni başarısız bir öğrenci olarak görmemesi için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4	5

		(1) Hiç Uygun Değil	(2) Uygun Değil	(3) Biraz Uygun	(4) Uygun	(5) Tamamen Uygun
21.	Arkadaşlarımın gözünde başarısız görünürüm korkusuyla sınavlara çok çalışmam gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
22.	Arkadaşlarımın derslerle ilgili eksiklerimi fark etmesinden korkarım.	1	2	3	4	5
23.	Arkadaşlarımın beni başarısız bir öğrenci olarak gördüklerini fark edersem arkadaşlarımdan uzaklaşıyorum.	1	2	3	4	5
24.	Yaptığım ödevlerin arkadaşlarım tarafından beğenilmesi benim için önemli değildir.	1	2	3	4	5
25.	Arkadaşlarımın okuldaki başarıyı nasıl değerlendirdikleri hakkında düşünmek beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
26.	Sınıfta yapılan tartışmalarda bir fikrim olsa bile yanlış olabilir endişesiyle söylemem.	1	2	3	4	5
27.	Yaptığım yanlışları görüp beni eleştirirler kaygısıyla ödevlerimi arkadaşlarıma göstermek istemem.	1	2	3	4	5
28.	Bir sınavdan çıktığımız zaman, yaptığım yanlışları öğrenirler korkusuyla sınav sorularını arkadaşlarımla tartışmak istemem.	1	2	3	4	5
29.	Arkadaşlarımın okul başarımla ilgili ne düşündükleri konusunda fazla endişelendiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
30.	Ailemin okul başarımla ilgili ne düşündüğü beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
31.	Ailemin okuldaki başarımla ilgili olumsuz düşünceleri olsa bile bu beni rahatsız etmez.	1	2	3	4	5
32.	Derslerdeki başarımla ilgili ailem tarafından yeterli bulunmamasından korkarım.	1	2	3	4	5
33.	Ailemin beni başarısız bir öğrenci olarak görmemesi için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4	5
34.	Ailemin gözünde başarısız görünürüm korkusuyla sınavlara çok çalışmam gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
35.	Ailemin benden beklediği başarıyı gösterememekten korkarım.	1	2	3	4	5
36.	Ailemin derslerle ilgili eksiklerimi fark etmesinden korkarım.	1	2	3	4	5
37.	Ailemin beni başarısız bir öğrenci olarak gördüğünü fark edersem ailemle iletişimim zayıflar.	1	2	3	4	5
38.	Yaptığım ödevlerin ailem tarafından beğenilmesi benim için önemli değildir.	1	2	3	4	5
39.	Başarısız bir öğrenci olduğumu düşünecekler diye, derslerimle ilgili yaşadığım problemleri ailemle paylaşmak istemem.	1	2	3	4	5
40.	Başarısız olduğumu düşünebilirler diye aldığım düşük notları aileme söylemem.	1	2	3	4	5
41.	Derslerimde başarısız olduğumda ailemin beni başkalarıyla karşılaştırmasından korkarım.	1	2	3	4	5
42.	Derslerimde başarısız olduğumda ailemin beni cezalandırmasından korkarım.	1	2	3	4	5
43.	Ailemin aldığım hiçbir notu beğenmeyeceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5

Ek 4

Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/7104058

31/12/2014

Konu: Araştırma izni

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 19/12/2014 tarihli ve 5916 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Volkan ALKAN' ın "Akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeğinin geliştirilmesi" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Özel Elektronik İmza
Aynı ile Aynıdır.

31/12/2014

Yaşar SUBAŞI

Şifreli bilgi için: Emine KONUK
Tel: 0 312 221 00 17/15

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ek 5

AODK Ölçeği'nin Nihai Formu

		(1) Hiç Uygun Değil	(2) Uygun Değil	(3) Biraz Uygun	(4) Uygun	(5) Tamamen Uygun
1.	Öğretmenlerimin okul başarımlarım hakkında ne düşündükleri beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
2.	Öğretmenlerimin okul başarımlarıyla ilgili olumsuz düşünceleri olsa bile bu beni rahatsız etmez.	1	2	3	4	5
3.	Öğretmenlerimin beni başarısız bir öğrenci olarak görmemesi için sınavlara çok çalışmam gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
4.	Öğretmenlerimin benden bekledikleri başarıyı gösterememekten korkarım.	1	2	3	4	5
5.	Öğretmenlerimin beni başarısız bir öğrenci olarak gördüklerini fark edersem okuldan soğurum.	1	2	3	4	5
6.	Hata yapmaktan korktuğum için çoğu zaman öğretmenlerimin sordukları sorulara cevap vermekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
7.	Öğretmenlerim anlattıkları konuları anlamamışsam bile başarısız olduğumu düşünmesinler diye soru sormaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
8.	Bir dersin sınavından düşük not aldığım da, başarısız bir öğrenci olduğumu düşünüyor diye dersin öğretmeniyle göz göze gelmek bile istemem.	1	2	3	4	5
9.	Öğretmenlerimin sınavlarda aldığım notları arkadaşlarımdan önünde söylemelerini istemem.	1	2	3	4	5
10.	Arkadaşlarımdan okul başarımlarıyla ilgili olumsuz düşünceleri olsa bile bu beni rahatsız etmez.	1	2	3	4	5
11.	Arkadaşlarımdan gözünde başarısız görünmemek için sınavlara çok çalışmam gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
12.	Arkadaşlarımdan beni başarısız bir öğrenci olarak gördüklerini fark edersem arkadaşlarımdan uzaklaşıyorum.	1	2	3	4	5
13.	Yaptığım ödevlerin arkadaşlarımdan tarafından beğenilmesi benim için önemli değildir.	1	2	3	4	5
14.	Sınıfta yapılan tartışmalarda bir fikrim olsa bile yanlış olabilir endişesiyle söylemem.	1	2	3	4	5
15.	Yaptığım yanlışları görüp beni eleştirirler kaygısıyla ödevlerimi arkadaşlarıma göstermek istemem.	1	2	3	4	5
16.	Bir sınavdan çıktığımız zaman, yaptığım yanlışları öğrenirler korkusuyla sınav sorularını arkadaşlarımla tartışmak istemem.	1	2	3	4	5
17.	Ailemin okul başarımlarım hakkında ne düşündüğü beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
18.	Ailemin okuldaki başarımlarıyla ilgili olumsuz düşünceleri olsa bile bu beni rahatsız etmez.	1	2	3	4	5
19.	Ailemin benden beklediği başarıyı gösterememekten korkarım.	1	2	3	4	5
20.	Ailemin beni başarısız bir öğrenci olarak gördüğünü fark edersem ailemle iletişimim zayıflar.	1	2	3	4	5
21.	Başarısız bir öğrenci olduğumu düşünecekler diye, derslerimle ilgili yaşadığım problemleri ailemle paylaşmak istemem.	1	2	3	4	5
22.	Başarısız olduğumu düşünebilirler diye aldığım düşük notları aileme söylemem.	1	2	3	4	5

Ek 6

İlk Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
M27	,696	-,014	-,052	-,193	,157	-,017	,025	,214	,091	,125
M11	,689	,057	-,009	,087	,172	,009	,245	,006	,001	,145
M13	,688	-,040	-,027	-,072	-,025	-,011	-,036	,068	,181	-,055
M26	,688	-,075	,058	,150	,039	,118	,048	-,029	-,091	-,212
M23	,668	-,071	,135	,120	-,013	,120	-,025	-,020	-,025	,002
M39	,663	,025	,047	,103	,059	,029	,112	,009	,146	,107
M10	,659	,075	,018	,104	,022	-,158	,183	-,151	,094	-,035
M37	,580	-,042	-,105	,119	-,020	,033	,014	,039	-,125	-,295
M8	,563	,003	,117	,078	,019	,040	,022	-,200	,006	,105
M4	,541	-,132	,035	,028	-,035	,116	,042	,422	-,100	,294
M40	,527	,051	-,023	,522	,004	-,016	,060	-,044	-,149	,159
M28	,513	-,070	-,038	,089	,012	,274	-,134	,391	,093	,142
M3	,409	,272	,133	,266	-,158	-,045	-,031	,129	-,063	-,331
M30	-,045	,604	-,075	-,010	-,051	,141	-,036	-,024	,080	,090
M5	-,044	,601	-,012	-,107	-,025	-,027	,155	,077	,080	-,208
M35	-,119	,590	-,111	,082	-,094	,043	,010	,078	,095	,156
M31	-,046	,588	,068	,048	-,065	,051	,153	,082	-,204	,037
M1	,014	,571	,053	,006	,036	,258	-,139	,063	,092	-,217
M21	,035	,564	,141	,028	-,018	,025	-,152	,073	,063	,120
M2	-,060	,547	,204	,022	-,024	-,082	,084	,318	-,118	,173
M18	-,066	,517	-,068	,010	,072	,098	,049	-,138	,010	-,087
M24	,284	,498	-,098	,100	-,012	-,037	-,330	-,100	-,311	,057
M6	,103	,461	,293	-,117	,114	-,059	-,052	,107	-,034	-,129
M34	,290	,455	-,126	-,281	,128	-,034	,133	,009	-,387	-,034
M33	,049	,404	,042	,045	,093	-,016	,067	,368	-,162	-,115
M29	-,027	,379	-,124	-,062	,025	,022	,105	,350	-,275	-,355
M32	,302	,340	,154	,080	-,080	-,227	,063	,054	,070	-,160
M43	,011	,041	,773	,065	-,026	,030	,075	,019	,035	-,001
M9	,036	-,197	,703	-,070	-,002	,053	,006	-,177	-,027	-,117
M14	,069	,261	,541	,040	,065	-,053	-,023	,057	,008	,150
M20	,321	-,028	,011	,744	,030	-,020	,083	,027	-,023	,129
M38	,088	,026	,021	,597	,300	,160	-,061	,097	,224	-,170
M42	,013	-,024	-,051	,096	,815	,070	-,056	,066	-,005	-,078
M36	,167	-,019	,100	,044	,804	,006	,013	-,052	-,017	,098
M12	,217	,238	,065	-,029	-,038	,616	,091	-,098	,205	-,071
M41	-,068	-,004	-,072	,102	,269	,577	,336	-,038	,055	-,006
M17	,095	,300	,066	,052	-,029	,576	-,082	,102	-,296	,108
M7	,146	,048	,064	-,054	-,097	,177	,710	,039	-,053	,002
M22	,321	,028	,030	,268	,058	-,211	,507	,017	,085	-,034
M15	,440	-,002	-,054	-,017	,004	,383	,505	,079	,009	,163
M25	-,077	,349	-,100	,060	-,008	-,076	,057	,620	,065	-,098
M16	,298	,109	-,015	,040	,008	,033	,031	-,030	,753	,040
M19	,446	,074	-,008	,147	-,011	,060	,072	-,029	-,008	,505

Ek 7

Yetersiz Faktör Yüküne Sahip Maddeleri Gösteren Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen	
	1	2
M11	,736	,061
M39	,693	,018
M26	,684	-,022
M23	,669	-,041
M10	,651	,028
M27	,649	,021
M40	,626	,054
M13	,625	-,033
M4	,578	-,010
M8	,563	-,034
M15	,550	,061
M28	,548	,033
M37	,539	,019
M19	,510	,037
M20	,505	-,019
M22	,435	,023
M3	,394	,341
M16	,337	,007
M12	,272	,262
M36	,264	-,039
M38	,264	,042
M7	,253	,112
M42	,109	-,017
M41	,104	,031
M31	-,027	,621
M5	-,077	,599
M2	-,029	,599
M1	,003	,590
M30	-,058	,568
M35	-,099	,551
M21	,022	,544
M33	,067	,504
M29	-,060	,503
M6	,054	,491
M34	,189	,480
M18	-,065	,473
M24	,190	,470
M25	-,048	,468
M17	,140	,400
M32	,271	,338
M14	,109	,257
M9	,051	-,171
M43	,084	,086

Ek 8

Binişik Maddeleri Gösteren Döndürölmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen	
	1	2
M11	,733	,068
M39	,698	,022
M26	,684	-,015
M23	,670	-,045
M10	,657	,032
M27	,657	,034
M13	,638	-,033
M40	,631	,066
M4	,586	-,011
M8	,566	-,039
M37	,549	,025
M28	,547	,032
M15	,536	,043
M19	,513	,033
M20	,497	-,018
M22	,432	,018
M3	,396	,346
M16	,331	-,004
M31	-,031	,617
M5	-,078	,603
M2	-,028	,594
M1	-,006	,592
M30	-,057	,567
M21	,023	,543
M35	-,099	,540
M33	,065	,515
M29	-,056	,511
M6	,046	,498
M34	,197	,492
M24	,204	,485
M25	-,043	,475
M18	-,073	,468
M17	,124	,396
M32	,276	,346

Ek 9

Asıl Uygulamada Kullanılan Form

Okul Başarısının Olumsuz Değerlendirilmesinden Korkma Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, okul başarınızın olumsuz değerlendirilmesinden korkma durumunuzu ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. İlerleyen sayfalarda bazı ifadelerden oluşan bir ölçek ve kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Lütfen önce ölçekteki ifadeleri dikkatlice okuyup, eksiksiz bir şekilde cevaplayınız ve ardından kişisel bilgi formunu doldurunuz.

Aşağıdaki maddeleri ölçeği cevaplamaya başlamadan önce dikkatlice okuyunuz.

- Her satır için yalnızca bir işaretleme yapınız.
- Aklınıza gelen ilk seçeneği işaretleyiniz.
- Hiçbir ifadenin doğru ya da yanlış cevabı yoktur.
- Boş bırakmayınız.
- Cevaplamalarınızı içtenlikle ve gerçek düşüncelerinizi yansıtacak biçimde yapacağınıza inanıyoruz.
- İşaretlemelerinizi kimse görmeyecek ve isim yazmanız gerekmeyeceği için yanıtların kime ait olduğu bilinmeyecektir.

Örnek İşaretleme

11.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Öğrenci, 11. ifadenin kendine hiç uygun olmadığını, 12. ifadenin kendine
12.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	biraz uygun olduğunu ve 13. ifadenin ise tamamen uygun olduğunu
13.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	belirtmiştir.

1: Hiç Uygun Değil

2: Uygun Değil

3: Biraz Uygun

4: Uygun

5: Tamamen Uygun

Not: 1'den 5'e doğru uygunluk derecesi artmaktadır.

Bu çalışmada yer aldığınız için sizlere teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Volkan ALKAN
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

		(1) Hiç Uygun Değil	(2) Uygun Değil	(3) Biraz Uygun	(4) Uygun	(5) Tamamen Uygun
1.	Öğretmenlerimin okul başarımlarım hakkında ne düşündükleri beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
2.	Öğretmenlerimin okul başarımlarıyla ilgili olumsuz düşünceleri olsa bile bu beni rahatsız etmez.	1	2	3	4	5
3.	Öğretmenlerimin beni başarısız bir öğrenci olarak görmemesi için sınavlara çok çalışmam gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
4.	Öğretmenlerimin benden bekledikleri başarıyı gösterememekten korkarım.	1	2	3	4	5
5.	Öğretmenlerimin beni başarısız bir öğrenci olarak gördüklerini fark edersem okuldan soğurum.	1	2	3	4	5
6.	Hata yapmaktan korktuğum için çoğu zaman öğretmenlerimin sordukları sorulara cevap vermekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
7.	Öğretmenlerim anlattıkları konuları anlamamışsam bile başarısız olduğumu düşünmesinler diye soru sormaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
8.	Bir dersin sınavından düşük not aldığımda, başarısız bir öğrenci olduğumu düşünüyor diye dersin öğretmeniyle göz göze gelmek bile istemem.	1	2	3	4	5
9.	Öğretmenlerimin sınavlarda aldığım notları arkadaşlarımla önünde söylemelerini istemem.	1	2	3	4	5
10.	Arkadaşlarımla okul başarımlarıyla ilgili olumsuz düşünceleri olsa bile bu beni rahatsız etmez.	1	2	3	4	5
11.	Arkadaşlarımla gözünde başarısız görünmemek için sınavlara çok çalışmam gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
12.	Arkadaşlarımla beni başarısız bir öğrenci olarak gördüklerini fark edersem arkadaşlarımdan uzaklaşıyorum.	1	2	3	4	5
13.	Yaptığım ödevlerin arkadaşlarımla tarafından beğenilmesi benim için önemli değildir.	1	2	3	4	5
14.	Sınıfta yapılan tartışmalarda bir fikrim olsa bile yanlış olabilir endişesiyle söylemem.	1	2	3	4	5
15.	Yaptığım yanlışları görüp beni eleştirirler kaygısıyla ödevlerimi arkadaşlarıma göstermek istemem.	1	2	3	4	5
16.	Bir sınavdan çıktığımız zaman, yaptığım yanlışları öğrenirler korkusuyla sınav sorularını arkadaşlarımla tartışmak istemem.	1	2	3	4	5
17.	Ailemin okul başarımlarım hakkında ne düşündüğü beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
18.	Ailemin okuldaki başarımlarıyla ilgili olumsuz düşünceleri olsa bile bu beni rahatsız etmez.	1	2	3	4	5
19.	Ailemin benden beklediği başarıyı gösterememekten korkarım.	1	2	3	4	5
20.	Ailemin beni başarısız bir öğrenci olarak gördüğünü fark edersem ailemle iletişimim zayıflar.	1	2	3	4	5
21.	Başarısız bir öğrenci olduğumu düşünecekler diye, derslerimle ilgili yaşadığım problemleri ailemle paylaşmak istemem.	1	2	3	4	5
22.	Başarısız olduğumu düşünebilirler diye aldığım düşük notları aileme söylemem.	1	2	3	4	5

Arka sayfaya geçiniz >>>

Kişisel Bilgi Formu

1) Cinsiyet: () Kız () Erkek

2) Sınıf: () 6 () 7 () 8

3) Karne not ortalaması (Bir önceki döneme ait Yıl Sonu Başarı Puanı, örn: 83,56 gibi):

4) Anne eğitim durumu: () Okur-yazar değil () Okula gitmemiş ama okuma-yazma biliyor
() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu

5) Baba eğitim durumu: () Okur-yazar değil () Okula gitmemiş ama okuma-yazma biliyor
() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu

6) Anne çalışıyor mu? () Evet () Hayır () Emekli Çalışıyorsa mesleği (Emekli ise eski mesleği):

7) Baba çalışıyor mu? () Evet () Hayır () Emekli Çalışıyorsa mesleği (Emekli ise eski mesleği):

8) Kardeş sayısı (Sen hariç):

9) Dershaneye gidiyor musun (Okul kursu haricinde)? () Evet () Hayır

10) Özel ders alıyor musun? () Evet () Hayır

11) En çok ilgi duyduğun üç dersi sırasıyla yazar mısın?

1-

2-

3-

12) Aşağıdaki sıfat gruplarından hangisi sana daha uygundur? (Lütfen sadece en uygun olan bir tanesini seçin)

(A)

(B)

(C)

(D)

*Çok hareketli
*Çabuk sinirlenen
*Çabuk değişebilen
*Alıngan

*Kalabalıktan kaçan
*Çoğu zaman endişeli
*Ne zaman neşeli ne zaman kızgın olacağı belli olmayan

*Liderlik etmeyi seven
*Atılgan
*Hoş sohbet
*Aldırmaz

*Sakin
*Güvenilir
*Dikkatli
*Kendini sorgulayan

13) Seçme şansın olduğunda hangi çalışma türünü tercih edersin? (Sadece birini seçiniz ve kısaca cevaplayınız.)

A- () Kendi başıma çalışmayı tercih ederim. Neden kendi başına çalışmayı tercih edersin?

B- () Arkadaşlarımla veya bir büyüğümle çalışmayı tercih ederim. Neden arkadaşlarımla veya bir büyüğümle (anne-baba, abi-abla, özel ders öğretmeni gibi) çalışmayı tercih edersin?

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Volkan Alkan

Doğum Tarihi: 03.09.1989

İletişim Bilgileri

Adres: Ankara Üniversitesi Cebeci Kampüsü Eğitim Bilimleri Fakültesi Oda no: 5016
Çankaya/Ankara

E-Posta : valkan@ankara.edu.tr

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İlköğretim Bölümü/İlköğretim Matematik Öğretmenliği Eğitimi	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2012

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi	Şubat 2013- Haziran 2013
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi	Haziran 2013-