

BAŞARI KAYGISI ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİĞİ VE GÜVENİRLİĞİ¹

²Yrd. Doç. Dr. Necla Acun KAPIKIRAN

ÖZET

Bu çalışma, akademik durumlardaki kaygıyı ölçmek için Albert ve Haber (1960) tarafından geliştirilen Başarı Kaygısı Ölçeğinin (BKÖ) güvenirlik ve geçerlik çalışmalarını vermektedir. Ölçek 157 lise öğrencisine uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmasında, madde-toplam korelasyonları .25 ve .50 genişliğindedir ve test tekrar test .76'dır. Her iki güvenirlik sonucu .001 düzeyinde anlamlıdır. Geçerlik çalışmasında, faktör analizi uygulanmış, ölçeğin iki boyutlu olarak değerlendirilebileceği görülmüştür. Ölçeğin, Spielberger (Öner,1990)'in Sınav Kaygısı Envanteriyle uyum geçerliği katsayısı .54 ve 001 düzeyinde anlamlıdır.

Anahtar Sözcükler: Başarı Kaygısı, geçerlik, güvenirlik, ergen.

ABSTRACT

This study reported the reliability and validity studies of the Achievement Anxiety Testing (AAT) developed by Albert and Haber (1960), to measure the anxiety in academic situations. The sample consisted of 157 high school students. The results showed that item-total correlations had changed between .25 and .50 ranges and principal components analysis explained two factors for the scale. The analysis also pointed out .54 correlation was found with Spielberger (Öner, 1990) Test Anxiety Inventory for concurrent validity. and .76 test-retest reliability correlation .

Key Words: Achivement Anxiety, validity, reliability, adolescence.

GİRİŞ

Kaygı uzun zaman önce araştırılmaya başlanmış ve hala araştırmalarda önemini yitirmemiş bir değişkenlerden biridir. Kaygı araştırmaları, okul yaşamından ya da iş yaşamına, çocukluktan yaşlılığa, normal örneklemelerden patolojik örneklemelere kadar farklı alanları içermektedir. Kaygı, uzun yıllar araştırılmış ve gelecekte de araştırmacıların ilgi alanı olamaya devam edecek gibi görünmektedir.

Kaygı (anxiety) belirsizlik , korku, endişe , sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı beklentisiyle hoş olmayan duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Sapir ve Aranson,1990; Reber,1985). Literatüre baktığımızda, kaygının beş boyutundan söz edilmektedir. Bunlar;

- 1.Gerçekçi ya da patolojik kaygı durumu,
- 2.Özgül ya da genel kaygı durumu,
- 3.Farkında olunun ya da olunmayan kaygı durumu,
4. Geçici ya da sürekli kaygı durumu ve
5. Olumlu ya da olumsuz kaygı durumu olarak belirtilmiştir (Coleman ve Broen, 1972).

Selye (1974) kaygının başarıyı kolaylaştırmasını **faydalı stres** olarak tanımlamıştır (Chapin,1989). Demek ki, kaygı yaratan durumlar her zaman kişiyi olumsuz etkilememektedir. Kaygı yaratan koşullar bazen kişinin performansını arttırabilmektedir. Bu konuya ilk dikkati çeken Albert ve Haber (1960) olmuştur.

Kolaylaştırıcı kaygı (facilitating anxiety); kaygının kişinin performansını arttırdığı yönünde algılanması ile ilişkilidir. Bu algılama, kişinin performansını arttırdığı için, daha fazla çaba

¹ Bu çalışma, 1999 yılında D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen doktora tezinden oluşturulmuştur.

² Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğretim üyesi

harcamasına neden olduğu düşünülür. Kaygının diğer bir boyutu olan engelleyici kaygı (debilitating anxiety) durumudur. Yaşanılan kaygı, kişinin davranışını düzenlenmesini ve performansı engellemektedir (Coleman ve Broen, 1972). Bazı öğrenciler için sınav gibi özgül kaygı durumlarının öğrencinin dikkatini artırırken ve odaklamasını sağlarken; aynı durum, bazı öğrenciler için tehdit edici bir durum olarak algılanabilmektedir. Albert ve Haber (1960) kolaylaştırıcı başarı kaygısı (facilitating achievement anxiety) ve engelleyici başarı kaygısı (debilitating achievement anxiety) olmak üzere kaygının olumlu ve olumsuz boyutlarına dikkati çekmişlerdir. Kaygının öğrenme sürecini etkileyen önemli bir değişken olduğu bilinen bir gerçektir (Phillips, 1984).

Kyosti (1992) kaygının tehdit edici bir durumla ilişkili olduğunu ve kaygının bilişsel, duygusal, davranışsal ve bedensel boyutlarını içeren karmaşık bir durum olduğunu belirtir. Kaygının bilişsel yönü; bireyin kendi hakkında olumsuz değerlendirme yapması ve performansına ilişkin endişe duyması, duygusal yönü; gerilim ve huzursuzluk hislerini, davranışsal yönü; beceriksizlik, susma, az konuşma, geri çekilme, bedensel yönü; avuç içi terlemesi, kalp atım hızının artması gibi somatik tepkileri içerir (Geen, 1985).

Çoğu zaman görev kaygı yaratıcı olmayabilir. Görevle ilişkili düşünceler tehdit edici olabilir. Araştırmalara baktığımızda, engelleyici kaygı puanı yüksek olanların test sonuçlarının daha düşük olduğu (Carrier ve ark.,1984), yüksek düzeydeki kaygının zeka testi ve başarı testi sonuçlarını düşürdüğü (Zatz ve Chassin, 1985), sınav kaygısının performansı olumsuz etkilediği (Hunsley, 1985) saptanmıştır. Ortalama not elde etmeyle engelleyici kaygının azaldığı (Chapin,1989), başarısız öğrencilerin daha çok sınav kaygısı yaşadıkları (Kyosti, 1992), yüksek sınav kaygısı olan öğrencilerin yarışma koşullarında düşük başarı gösterdikleri (Boor ve Herman,1971) görülmüştür. Yine, kolaylaştırıcı kaygının kişinin test performansını (Carrier ve ark., 1984) ve matematik başarısını (Zatz ve Chassin, 1983) arttırdığı bulunmuştur. Kaygı araştırmalarında cinsiyet değişkenin önemli fark yarattığı görülmektedir. Yine, kadınların daha çok olumsuz kaygı yaşadıkları kaydedilmiştir (Mulis ve ark., 1985; Rocklin ve Thompson, 1985, Watson,1988; Endler ve ark. 1992). Yine, kadınlar belirsizlik durumlarında ve sosyal değerlendirmelerde erkeklerden daha çok kaygı yaklaştıklarını ifade ettikleri saptanmıştır (Matsumi ve Kameoka, 1986). Ekonomik durumun olayların algılanmasında etkili olduğu görülmektedir. Yoksul öğrenciler olumsuz kaygılı yaşarken (Cohen, Burt ve Bjork, 1987; Johnson, 1981), üst sosyo-ekonomik düzeydeki kişilerin kolaylaştırıcı kaygı yaşadıkları kaydedilmiştir (Glennon ve Weisz, 1978).

Farklı kaygı durumlarını ölçmek için çok sayıda ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme araçlarından bazılarının ülkemiz için uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Özgül ve genel kaygıyı belirlemek için Spielberger (Öner,1985)'in Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, Taylor Açık Kaygı Envanteri (Öktem,1981) ve Cattell Anksiyete Testi (Kasatura, 1974)'nin uyarlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Akt: Öner, 1996). Ülkemizde kaygının olumsuz ya da engelleyici boyutunu ölçmeye yönelik araçların uyarlandığı görülmektedir (Sınav Kaygısı Envanteri (Öner,1990); Matematik Kaygısı Envanter (Erol,1989); Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (Öner,1985) görmekteyiz (Akt:Öner,1996).

Kaygı veren durumların kişilerin performansını sadece azaltmadığı, aynı zamanda performansı arttırabileceği ya da görevi kolaylaştırdığı bilinmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi, ülkemizde kaygı ya da kaygının engelleyici yönüyle ilişkili uyarlanmış çok sayıda ölçekler vardır.

Albert ve Haber (1960) tarafından geliştirilen Başarı Kaygısı Ölçeği (BKÖ) kaygının hem kolaylaştırıcı ve hem de engelleyici boyutunu içermektedir. 1969-1973 psikoloji özetlerine bakıldığında ergen araştırmalarında (13-19 yaş) bu ölçeğin referans gösterilme sıklığının yaygın olduğu görülmektedir (Le Unes ve ark. 1989). Ülkemizde kaygının engelleyici boyutuna yönelik ölçme araçlarının bulunması ve kaygının performansı arttırmasına yönelik ölçme arcının olmaması kaygı araştırmalarının kapsamını daralttığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, kaygının hem engelleyici hem de kolaylaştırıcı boyutunu ölçmek için geliştirilen Başarı Kaygısı Ölçeğinin lise öğrencileri için geçerliği ve güvenilirliği sınanmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Örneklem

Bu çalışmada, lise öğrencilerinden oluşan 157 kişi örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem tesadüfi olarak belirlenmiştir.

Başarı Kaygısı Ölçeği

Albert ve Haber (1960)'ın Başarı Kaygısı Ölçeği akademik durumlardaki kaygıyı ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek Kolaylaştırıcı Başarı Kaygısı (BKÖ-K) ve Engelleyici Başarı Kaygısı (BKÖ-E) olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Kolaylaştırıcı Başarı Kaygısı 9 maddeden ve Engelleyici Başarı Kaygısı 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 19 soruyu içeren 5'li likert türündedir. Ölçeğin bazı maddeleri ters puanlamayı gerektirmektedir. Bazı maddeler "Hiçbir zaman" kategorisi 1 puan alırken, ters puanlanan maddelerde 5 puan almaktadır. Başka bir deyişle, bazı maddeler "Her zaman" kategorisinde 5 puan alırken, ters puanlanan maddelerde 1 puan almaktadır. Ölçekten 19 ile 95 puan arasında değişen, bir puan elde edilmektedir. Puanın yüksekliği akademik durumlarda kaygının yüksekliğini belirtir. Kolaylaştırıcı Başarı Kaygısı alt ölçeğinden elde edilen puanlar ters puanlanır ve Engelleyici Başarı Kaygısı alt ölçeğinden elde edilen puanlara eklenerek, Başarı Kaygısı Ölçeğinden bir puan elde edilir. Engelleyici Başarı Kaygısı 10-50 arasında ve Kolaylaştırıcı Başarı Kaygısı 9-45 puan arasında değişmektedir. Ölçek aynı zamanda iki farklı ölçek olarak da değerlendirilebilmektedir. Yine Kolaylaştırıcı Başarı Kaygısı puanları ters puanlanarak genel bir puan da elde edilebilir (Watson,1988; Chapin,1989).

Orijinal Başarı Kaygısı Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği

Albert ve Haber (1960) 10 hafta arayla test tekrar test güvenirliliği BKÖ-K için .83 ve BKÖ-E için .87 olarak saptamıştır. Yine 8 ay arayla yapılan test tekrar test güvenirliliği BKÖ-K .75 ve BKÖ-E .76 bulmuştur (Albert ve Haber, 1960, Carrier ve ark. 1984). Kolaylaştırıcı ve engelleyici başarı kaygısı arasında -.48 (Albert ve Haber,1960) saptanmıştır. İç tutarlılığına bakıldığında, BKÖ'nin .82, BKÖ-K .67 ve BKÖ-E .79 olarak saptanmıştır (Watson, 1988). Engelleyici Başarı Kaygısı ile Taylor Açık Kaygı Envanteri arasında .38, Welsh Kaygı İndeksi ile .37 , Mandler ve Sarason Test Kaygısı ile .64 korelasyon elde edilmiştir (N: 40). BKÖ-K ile Taylor Açık Kaygı Envanteri arasında -.33 ve Welsh Kaygı İndeksiyle -.25 (anlamlı değil), Mandler ve Sarason Test Kaygısıyla -.40 düzeyinde anlamlı ilişkiler saptanmıştır(N:40) (Albert ve Haber, 1960).

Başarı Kaygısı Ölçeğinin Uyarlama Çalışması

Dil Eşdeğerliliğinin Sınanması: BKÖ'nin orijinal formu Türkçe'ye çevrildi. Daha sonra, 5 kişilik jüri (yabancı dilde eğitim yapan psikoloji ve psikolojik danışmanın en az bilim uzmanı eğitimi almış üç kişi ve iki yabancı dil uzmanına) çeviri ve geri çeviri işlemini gerçekleştirmiştir. Ölçeğin dil eşdeğerliğini sınamak için ölçeğin tümünün İngilizce, tümünün Türkçe, tek maddelerin İngilizce ve çift maddelerin Türkçe, tek maddelerin Türkçe ve çift maddelerin İngilizce olduğu dört ayrı form Anadolu Lisesi öğrencilerine uygulanmıştır. İki hafta sonra, ilk uygulamada İngilizce formunu alan kişilere ikinci uygulamada Türkçe form verilerek, dört grup öğrencinin (N:24x4=96) iki uygulamaları arasında ilişkiler saptandı. 2 ve 7 maddede ilişkiler anlamlı düzeye ulaşmadı. Bu iki madde tekrar gözden geçirildi. İki uygulamanın korelasyonları .22 ile .52 arasında değişmekte olup ilişkiler .001 düzeyinde anlamlıdır.

Uygulama: Başarı Kaygısı Ölçeği (BKÖ), ilk uygulamada Spielberger (1973)'in Sınav Kaygısı Envanteriyle birlikte verildi. Aynı gruba, ölçme aracı (BKÖ) üç hafta sonra tekrar uygulanmıştır.

BULGULAR

Başarı Kaygısı Ölçeğinin (Albert ve Haber, 1960) geçerlik çalışması için faktör yapısı belirlendikten sonra, sınav kaygısı ölçeği ile uyum geçerliliğine bakılmıştır. Güvenirlik çalışması madde-toplam ilişkisi ve ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkiler hesaplanarak saptanmaya çalışılmıştır.

Başarı Kaygısı Ölçeğinin Geçerliliği

Ölçeğin faktör yapısı temel bileşenler yöntemiyle (principal-components analysis) analiz edilmiştir. Bunlar toplam varyansın % 24'ünü açıklayabilmektedir ve 4.5 özdeğerliğe (eigenvalue)sahiptir. Ölçeğin Engelleyici Başarı Kaygısı alt ölçeği (1), toplam varyansın % 16'sını oluştururken, özdeğerliği 3.08'dir. Kolaylaştırıcı Başarı Kaygısını (2) oluşturan ikinci faktör ise toplam varyansın % 7.7'sini oluşturmakta ve özdeğerliği 1.47'dir. Orijinal ölçekte iki alt ölçekten oluşmaktadır. Aşağıda varimaks dönüşümüne ilişkin faktör yapıları verilmiştir.

Tablo.1. Başarı Kaygısı Ölçeğinin Faktör Yapısı

BKÖ Maddeleri	Faktör-1	Faktör-2	BKÖ Maddeleri	Faktör-1	Faktör-2
1	.47		11	.49	
2		.37	12		.51
3	.42		13	.53	
4	.44		14	.53	
5	.38		15		.29
6		.46	16		.57
7	.56		17	.36	
8		.33	18		.43
9		.57	19	.58	
10		.44			

BKÖ'nin Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) ile gerçekleştirilen uyum geçerliğine (concurrent validity) bakıldığında, BKÖ ile SKE .54, BKÖ ile SKE-D (duyuşsal) .47 , BKÖ ile SKE-K (kuruntu) .52, BKÖ-K ile SKE .-27, BKÖ-K ile SKE-D .-26, BKÖ-K ile SKE-K .-24, BKÖ-E ile SKE .58, BKÖ-E ile SKE-D .49 ve BKÖ-E ile SKE-K .58 düzeyinde ilişkiler saptanmıştır. Bu ilişkilerin hepsi de .001 düzeyinde öneme sahiptir.

Başarı Kaygısı Ölçeğinin Güvenirliği

BKÖ'nin her bir maddeden elde edilen ve toplam puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Madde-toplam (item-total)korelasyonları .23 ile 50 arasında değiştiği görülmektedir. Bu korelasyonların hepsinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu da görülmektedir (Tablo-2). Aiken(1976)'a göre, .20 ve üzerinde ayırt etme göstergeleri maddenin kabul edilebilir düzeyde işlev görebileceğini belirtmiştir (Öner,1996). Özdamar (1997) ise, madde-test korelasyonlarının eksi olmamasının kabul edilebilir olduğunu ancak .25 üzerinde olmasının beklendiğini ancak, bunun kesin bir kural olmadığını belirtmektedir. Yalnız 4. maddenin .23 ilişkili olduğu görülmektedir (maddenin faktör yükü .44, Tablo-2).

Tablo2. Başarı Kaygısı Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Korelasyonlar			Maddeler	Korelasyonlar		
	BKÖ	BKÖ-K	BKÖ-E		BKÖ	BKÖ-K	BKÖ-E
1.	.29**		.40**	11.	.50**		.59**
2.	.32**	.49**		12.	.27**	.46**	
3.	.33**		.44**	13.	.36**		.42**
4.	.23**		.29**	14.	.37**		.44**
5.	.32**		.50**	15.	.47**	.44**	
6.	.37**	.38**		16.	.33**	.49**	
7.	.25**		.40**	17.	.37**		.35**
8.	.33**	.41**		18.	.25**	.36**	
9.	.47**	.54**		19.	.39**		.49**
10.	.29**	.36**					

**001

Ölçek, iki ayrı ölçek olarak düşünülerek madde-toplam korelasyonlarına bakıldığında, elde edilen değerlerin .25'in üstünde olduğu görülmektedir. Kolaylaştırıcı Başarı Kaygısı Ölçeğinin ortalaması 25, standart sapması 5.1 ve alfa değeri .48'dir. Engelleyici Başarı Kaygısı Ölçeğinin ortalaması 30, standart sapması 5.4 ve alfa değeri .51'dir. BKÖ-E'ye ait olan 4. madde çıkarıldığında ölçeğin ortalaması 27, standart sapması 5,1 ve alfa değeri .53 olmaktadır. Maddenin ortalamayı çok değiştirmemesi ve alfa değerindeki artış çok fazla olmadığı için 4. madde ölçekten çıkarılmamıştır. Ayrıca, bağımsız ölçek olarak düşünülerek yapılan madde-toplam korelasyonunda 4. maddenin .29'a ulaştığı görülmektedir. Belirtilen referanslar çerçevesinde bakıldığında, elde edilen madde-toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Test-tekrar test güvenilirliği üç hafta arayla uygulanmıştır. İki uygulama arasında BKÖ'nin .76, BKÖ-K'nin .65 ve BKÖ-E'nin .69 düzeyinde korelasyonlar bulunmuştur. BKÖ'nin BKÖ-K ile -.55, BKÖ'nin BKÖ-E ile .65 ve BKÖ-K'nin BKÖ-E ile -.42'dir. Kolaylaştırıcı kaygı ile engelleyici kaygı arasındaki ilişki ortalama düzeydedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Kaygı günlük yaşamımızda farklı düzeylerde hemen herkesin yaşadığı duygu durumudur. Ancak, herkesin bu duygu durumunu yaşarken yaptığı açıklamalarının birbirinden farklı olduğunu görmekteyiz. Bazı insanlar, kaygı yaşamalarının onları olumsuz etkilemediğini, aksine görevlerini daha iyi yapmalarına neden olduğunu belirtmektedirler. Buna ek olarak, bazı kişiler kaygı yaşamadıklarında hiç çaba harcamadıklarını belirtmişlerdir. Bu kişiler, kaygı yaşamalarından dolayı daha çok çalıştıklarını ve görevlerini daha iyi yapmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bazı insanlar da tam tersini belirtmektedir. Kaygı kavramının daha çok olumsuz olarak algılanma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu yüzden de kaygı istenmeyen duygu durumu olarak görülür. Ülkemizde kaygıya yönelik yapılan araştırmalar kaygının hep olumsuz boyutuyla ilgili olduğunu görmekteyiz. Bu yüzden de ölçme araçlarının da kaygının bu boyutuyla ilişkilidir. Oysaki, kaygı her zaman olumsuz olarak algılanmayabilir. Kolaylaştırıcı kaygının ölçülmesi ve diğer değişkenlerle ilişkilerinin belirlenmesi, alandaki yeni araştırmaları temel oluşturabilir. Kaygı durumların olumlu algılanması akademik yaşamdan iş yaşamına, çocuklardan yaşlılara ve normal örneklem gruplarından patolojik örneklem gruplarına kadar oldukça geniş kesimde araştırmaların gerçekleşmesini sağlayabilir. Özellikle kaygının öğrenme sürecini etkileyen önemli bir değişken olduğu belirtilmektedir (Philips,1984). O zaman öğrenme sürecinde kaygı verici durumların öğrenciler tarafından nasıl algılandığı belirlenebilir. Gerçekten de, akademik başarıyla olumlu kaygı arasında ilişkilerin belirlenmesi durumunda; öğrencilerin bilişsel süreçlerine odaklanmayı gerektirebilir. Bu bilişlerin oluşmasını sağlayan etkenler belirlenebilir. Kadınların kaygı verici durumları daha çok olumsuz değerlendirildikleri saptanmıştır (Mulig ve ark.,1985; Rocklin ve Thompson, 1985; Watson, 1988; Endler ve ark. 1992; Kapıkıran, 1999). Kadınların neden daha fazla engelleyici kaygı yaşadıklarına ilişkin değişkenlerin belirlenmesi, kadınların hem başarılarını hem de ruh sağlıklarına katkı sağlayacaktır. Yine, ortalama not elde eden öğrenciler daha az engelleyici kaygı yaşadıkları belirtilmiştir (Chapin,1989).

Bu durum, öğrencinin başarı elde etmesine yönelik süreçlerin yeniden gözden geçirilmesini sağlayacaktır. Carier ve ark.(1984) matematik başarısı ile kolaylaştırıcı başarı kaygısı arasında olumlu ilişki tespit etmişlerdir. Aynı zamanda, Cohen, Burt ve Björk (1987) yoksul öğrencilerin daha kaygılı olduklarını belirtmişlerdir. Glennon ve Weisz (1978) kolaylaştırıcı kaygı ile üst sosyo-ekonomik durum arasında olumlu ilişki saptamıştır. Uyarılama çalışması yapılan Başarı Kaygısı Ölçeği'nin gerek eğitimciler gerekse psikolog ve psikolojik danışmanlar için özellikle kolaylaştırıcı kaygı boyutuyla önemli bir veri toplama aracı olacağı umulmaktadır. Ayrıca, ölçeğin farklı örneklem gruplarına uygulanarak aracın geçerlik ve güvenilirliğinin tekrar test edilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

Albert, R. ve Haber, R.N. (1960). Anxiety in Academic Achievement Situations (Eds.) R. N. Haber, *Current Research Motivation*, 586-597.

- Boor, M. ve Harman, J (1971). Comment on Weiner's (1966) Studies: Role of Success and Failure in the Learning of Easy and Complex Tasks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 2, 256-257.
- Carrier, C., Higson, V., Klimoski, V. ve Peterson, E. (1984). The Effects of Facilitative and Debilitative Achievement Anxiety on Note-taking. *Journal of Educational Research*, 77, 3, 133-138.
- Chapin, T.J. (1989). The Relationship of Trait Anxiety and Academic Performance to Achievement Anxiety: Student at Risk. *Journal of College Student Development* 30, 229-236.
- Cohen, L.H., Burt, C.E. ve Björk, J.B. (1987). Life Stress and Adjustment: Effects of Life Events Experienced by Young Adolescents and Their Parents. *Developmental Psychology*, 23,4, 583-592.
- Coleman, J.C. ve Broen, W. E. (1972) . *Abnormal Psychology and Modern Life*, Scott, Foresman and Company, 4.Edition,U.S.A.
- Endler, N.S., Brian, J.C., Parler, J.D.A. ve Bagby, R.M. (1992). Self-Report of Depression and State-Trait Anxiety : Evidence for Differential Assessment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 5, 832-838.
- Geen, R. G. (1985). Test Anxiety and Visual Vigilance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 4, 963-970.
- Glennon,B ve Weitz, J.R.(1978). An Observational Approach to the Assessment of Anxiety in Young Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 6,1246-1257.
- Hunsley, J. (1985) .Test Anxiety, Academic Performance and Cognitive Appraisals. *Journal of Educational Psychology*, 77, 6, 678-682.
- Johnson, E. (1981) .Anxiety Scale as a Retest Measure in College Courses. *ED.345551-ERIC*
- Kapıkıran, N.(1999). *Lise Öğrencilerinde Başarı Sorumluluğu ve Başarı Kaygısının Bazı Psikopatolojik Değişkenler Açısından İncelenmesi*, D.E.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Kyosti, J. (1992). Trait and Test Anxiety in the FL Classroom. *ED:345551-ERIC*
- Le Unes, A., Evans,M., Karnie, B. ve Lowry, N. (1989). Ergen Araştırmalarında Kullanılan Testler (1969-1973) (Çev.) F. Çok. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22,2, 768-773.
- Matsumi, J.T. ve Kameoka, V. A. (1986). Reliabilities and Concurrent Validates of Popular Self-Report Measures of Depression, Anxiety and Social Desirability . *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 3, 38-333.
- Mulig, J.C., Haggerty, M.E., Carbollosa, A.B., Cinnick, W.J. ve Madden, J.M.(1985). Relationships among Fear of Success, Fear of Failure and Androgyny. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 284-287.
- Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*, Y.Ö. Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetirme Vakfı Yay. Yay.No:1 İstanbul.
- Öner, N.(1996). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*, Boğaziçi Ün. Yay.2. Baskı, İstanbul.
- Özdamar, K. (1997). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-1* And. Ün. Fen Fak. Yay. No:11 Eskişehir
- Phillps, D. (1984). The Illusion of Incompetence among Academically Component Children.*Child Development*, 55, 2000-20116.
- Reber, A.S. (1985). *The Penguin Dictionary of Psychology*, Penguin Books, 1.Edition. Newyork.
- Rocklin, T. ve Thompson, J.M. (1985). Interactive Effects of Test Anxiety, Test Difficulty and Feedback. *Journal of Educational Psychology*, 77, 3, 368-372.
- Sapir, S. ve Aronson, A.E. (1990) .The Relationship Between Psychopathology and Speech and Language Disorder in Neurological Patients. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 55, 503-509.
- Watson, J.M.(1988). Achievement Anxiety Test: Dimensionality and Utility. *Journal of Educational Psychology*, 50, 4, 585-591.
- Zatz,S. ve Chassin, L. (1985). Cognition of Test-Anxious Children Under Naturalistic Test-Taking Conditions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 3, 393-401.