



Başarı Duyguları Anketinin Türk Kültürüne Uyarlanması

The Adaptation of Achievement Emotions Questionnaire into Turkish Culture

Yafes CAN¹, Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA², Salih BARDAKCI³

Öz

Bu çalışmanın amacı, Pekrun, Goetz ve Perry (2002) tarafından öğrencilerin akademik ortamlarda yaşadığı başarı duygularını ölçmek için geliştirilen Başarı Duyguları Anketini (BDA) Lise öğrencileri örnekleminde Türk dili ve kültürüne uyarlamaktır. BDA, öğrencilerin başarı duygularını üç farklı bölümde (Ders, Sınav ve Öğrenmeye İlişkin Duygular) ve 24 farklı ölçekle değerlendirmek için tasarlanmış çok boyutlu bir öz bildirim aracıdır. Ders ile ilişkili başarı duyguları ölçekleri toplamda 80 maddeden oluşmaktadır ve keyif, umut, gurur, öfke, kaygı, utanma, umutsuzluk ve sıkılma olmak üzere 8 ölçekten oluşmaktadır. Öğrenme ile ilişkili başarı duyguları ölçekleri 75 maddeden oluşmaktadır ve ders duyguları ölçekleri ile aynı duyguları ölçmektedir. Sınav ile ilişkili duygular bölümü toplam 77 maddeden ve keyif, umut, gurur, öfke, kaygı, utanma, umutsuzluk ve rahatlama olmak üzere 8 ölçekten oluşmaktadır. BDA modüler olarak tasarlanmıştır ve araştırmacının ihtiyacı doğrultusunda şekillendirilebilir. Çalışmada veriler 14-19 yaş arasındaki 1155 Türk öğrencisinden (%59.6 kadın, %40.4 erkek) elde edilmiştir. Uyarlama aşamasında ölçek maddeleri dört İngilizce öğretmeni ve bir İngilizce okutmanı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmacılar tarafından çeviriler incelenerek en tutarlı şekilde çevrilen maddeler seçilmiştir. Ölçek maddeleri daha sonra iki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni tarafından Türk diline uygunluğu açısından incelenmiştir. Uyarlanan ölçeğin faktör yapısını incelemek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Pekrun ve diğerlerinin (2011) çalışmasına dayanarak ölçeklerin faktör yapısı üç farklı model karşılaştırarak incelenmiştir. Model 1 tek faktörlü yapıdadır ve ölçek maddeleri duygu durumuna ilişkin faktörün gözlenen göstergeleridir. Model 2 dört faktörlü yapıdadır ve her bir duygu durumu fizyolojik, güdüsel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere dört faktör altında toplanmaktadır. Model 3 ise Model 1 ve 2'nin birleştirildiği hiyerarşik bir modeldir; duygu durumu ikinci sıralı faktör; fizyolojik, güdüsel, bilişsel ve duyuşsal durumlar, birinci sıralı faktörlerdir. Çalışma sonuçları ölçekten elde edilen puanlara ait geçerlilik ve güvenilirlik kanıtlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre, Türk kültürüne uyarlanan Başarı Duyguları Anketinin Türkiye bağlamında kullanılabileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Başarı duyguları anketi, sınav duyguları, ders duyguları, öğrenme duyguları, ölçek uyarlama

Abstract

The aim of this study is to adapt the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) developed by Pekrun, Goetz, and Perry (2002) to the Turkish language and culture in the sample of secondary school students. AEQ is a multi-dimensional self-reporting tool designed to evaluate students' achievement emotions on 24 different scales in three sections (Emotions related to Course, Test, and Learning). The course achievement emotions section consists of 80 items and has 8 scales: pleasure, hope, pride, anger, anxiety, shame, despair, and boredom. The learning-related achievement emotions section consists of 75 items and measures the same emotions in 8 scales. The test-related achievement emotions section consists of 77 items and has 8 scales: pleasure, hope, pride, anger, anxiety, shame, despair, and relaxation. The AEQ has a modular design that it can be reshaped according to the needs of the researcher. The data were obtained from 1155 Turkish students aged between 14 and 19 (59.6% women). The questionnaire was translated into Turkish independently by five English instructors. Authors reviewed these five different translations and kept the most consistent translations of the items. The scale was then independently examined by two different Turkish Language specialists and corrections were made on the Turkish form of the scale. In order to test the factorial structure of the achievement emotions scales, a confirmatory factor analysis was used. Based on Pekrun et al. (2011) study, the factor structure of the scales were examined by comparing three models. Model 1 is a one factor model, one latent emotion factor, with all scale items being manifest indicators. Model 2 is a four factors model representing the four emotion components: affective, cognitive, motivational, and physiological. Model 3 is a hierarchical model that integrated the perspectives of the first two models by consisting of four latent primary component factors and one latent secondary emotion factor. The results of the study revealed that the data obtained from the scales had high score validity and reliability. It is suggested that the Turkish version of the Achievement Emotions Questionnaire can be used in Turkish context.

Keywords: Achievement Emotions Questionnaire, Test Emotions, Course Emotions, Learning Emotions, Scale Adaptation

¹Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye; <http://orcid.org/0000-0001-5664-6781>

²Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat, Türkiye; <http://orcid.org/0000-0002-6188-7173>

³Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat, Türkiye; <http://orcid.org/0000-0003-1163-2794>

Atf / Citation: Can, Y., Emmioğlu Sarıkaya, E., & Bardakcı, S. (2020). Başarı duyguları anketinin türk kültürüne uyarlanması. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 673-693. doi:10.24106/kefdergi.697110

Extended Abstract

Introduction: *The emotions felt by students have traditionally been neglected in educational research (Pekrun & Frese, 1992; Pekrun & Stephens, 2010; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011). However, numerous studies in various fields have shown that emotions have a vital importance for learning, memory, motivation, development, and psychological health (i.e., Aspinwall, 1998; Bower, 1981; Govaerts & Gre'goire, 2008; Pekrun et al., 2002; Weiner, 2010). After the 1990s, more studies have been done on the role of emotions in learning and achievement, and the situation pertaining to emotions in learning environments has begun to change slowly (Pekrun & Frese, 1992). In these studies, test anxiety was often the subject of study and studies related to other emotions were limited (Aydın, 2009; Ergür, 2004; Harper, 1974; Hill & Sarason, 1966; Hoferichter et al., 2015; Lau & Liao, 2011; Lowe & Ang, 2014; Nie, Putwain & Best, 2011; Pekrun, 1992, 2000, 2005, Pekrun and Stephens, 2010; Scott, 1986; Young, 1986;). In recent years, many researchers from USA, Europe, and Australia have started to investigate the emotions of students and teachers, the causes and changes of these emotions, their functions on learning, success, personality, and health (McGregor & Elliot, 2005; Pekrun & Frese, 1992; Pekrun, 2005; Schutz & Lanehart, 2002).*

According to Pekrun and Stephens (2010), there is a general view that the different feelings we experience every moment in learning environments are a multi-faceted phenomenon. Because, emotions have cognitive, affective, psychological, and motivational components (Pekrun & Stephens, 2010). Emotions play important roles in the academic achievement of students. Emotions that are directly related to achievement activities and to the achievement results are called achievement emotions. In other words, achievement emotions are defined as emotions that are directly linked to achievement activities or achievement outcomes (Hacıömeroğlu et al., 2013; Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2007, Pekrun & Stephens, 2010). The success or failure of students is not only related with test anxiety but also related to emotions such as shame, pride, and guilt (Weiner, 1985). Pekrun (2005) mentioned eight different emotions- four positive (enjoyment, hope, pride and relief) and five negative (anger, anxiety, hopelessness, shame, boredom) emotions- as sections of the achievement emotions questionnaire that they developed.

The control-value theory of achievement emotions provides a comprehensive framework for analysing the emotions experienced in the academic and achievement environment and their antecedents and their effects (Buil et al., 2016). The theory implies that when individuals feel that they are out of control or control of activities and outcomes, their emotions of success are stimulated (Pekrun & Stephens, 2010). According to this theory, there are three important academic environments where emotions are experienced in the course. These are being in class, taking exams and tests and studying outside of class. Each of these settings supports different emotional states such as emotions related to class, test, and learning. In addition, control-value theory shows that emotions are considered as a mixture of different psychological processes related to each other (Buil et al., 2016).

Based on this theory, Pekrun, Goetz, and Perry (2002) developed Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) to measure achievement emotions in three sessions: before, during, and after the course; before, during, and after the test; and, before, during, and after the learning. Each component of the AEQ (joy, hope, pride, relief, anger, anxiety, hopelessness, boredom, and embarrassment) also consists of four different dimensions: affective, cognitive, motivational and physiological.

Various studies used AEQ and investigated the factors related to achievement emotions. Some of these studies showed that academic emotions are related to students' learning and achievement (i.e., Villavicencio & Bernardo, 2013), student engagement (Garn et al., 2017), beliefs of math ability (Luo et al., 2014), and elaboration and metacognition (Artino & Jones, 2012). These studies were conducted in Philippines, USA, Singapore, and USA, respectively.

The adaptation of the same scales into different cultural context allows researchers for making comparisons across countries. It also provides confirmation for the scale stability across different cultures. For these reasons, the Achievement Emotions Questionnaire was adapted to Turkish culture and the resulting psychometric characteristic were examined in the current study.

Method: *The participants were 1155 Turkish students (59.6% women) enrolled in different types of public high schools (Science, Social, and General High School) in a mid-eastern city in Turkey. The students' ages were ranged between 14 and 19 and they were studying at the 9th, 10th, 11th, and 12th grades.*

Achievement Emotions Questionnaire was used in the study. This questionnaire is a multidimensional self-report instrument designed to evaluate students' achievement emotions and consists of 24 scales. The questionnaire consists of three different sections: class, learning, and test related emotions. Class related emotions questionnaire consists of 80 items and measures emotions in 8 scales: joy, hope, pride, anger, anxiety, shame, hopelessness, and boredom. The learning-related emotions questionnaire consists of 75 items and measures the same emotions as the lesson related emotions questionnaire. Test related emotions questionnaire consists of 77 items and measures 8 emotions in 8 scales: joy, hope, pride, anger, anxiety, shame, hopelessness, and relief. Each questionnaire measures the emotions in three different situations before, during, and after the achievement situation (eg. before, during, and after the test). Three parts of the achievement emotion questionnaire can be used separately or as a whole. The questionnaire also has four dimensions: motivational, cognitive, physiological, and affective. The scale is designed as modular and can be reshaped according to the needs of the researcher.

The most important part of scale adaptation is the translation process (Beaton et al., 2000; Geisinger, 1994). The questionnaire was translated into Turkish independently by five English instructors. Authors reviewed these five different translations and selected the best items on the basis of the consistency between these translations. The scale was then independently examined by two different Turk-ish Language teachers. Based on their feedback, corrections were made on the Turkish form of the scale. In order to support

face validity, five students studying in a high school were asked to read the items of the scales using think-aloud technique. The items that students had difficulty in understanding were determined and the final corrections were made on the Turkish version of the AEQ.

Data Analysis. Prior to the main analysis, the data were examined for potential outliers using box-plots. One outlier from test related achievement emotions questionnaire, 8 outliers from course related achievement emotions questionnaire and 9 outliers from learning related achievement emotions questionnaire were eliminated from the data set. Our data consisted of items with less 3% missing data. Although, missing data could be ignored in such a case, the software used in this study, Lisrel, required all missing values to be filled. Missing data were imputed using mean imputation method. The distribution of the data was examined for the assessment of normality using Skewness and Kurtosis. Skewness values ranged between -.77 and 1.25 for test, between -1.03 and 1.17 for course, and between -1.18 and -.90 for learning related emotions questionnaire. The Kurtosis values ranged from -1.61 to .35 for test, from -1.57 to .35 for course, and from -1.51 to -.05 for learning. As Skewness values were lower than 3.0 and Kurtosis values were lower than 10, it was assumed that the normality assumption has been met (Kline, 2016). Multivariate outliers were examined using Mahalanobis distances and no influential outlier has been found compared to the .001 probability level.

Confirmatory Factor Analysis: In order to test the factorial structure of the achievement emotions scales, a confirmatory factor analysis with maximum likelihood estimation was used. Based on Pekrun et al. study (2011), we examined the scales by comparing three models. Model 1 is a general one factor model, one latent emotion factor, with all scale items being manifest indicators. Model 2 is a four factors model representing the four emotion components: affective, cognitive, motivational, and physiological. Model 3 is a hierarchical model that integrated the perspectives of the first two models by consisting of four latent primary component factors and one latent secondary emotion factor.

In order to evaluate the models, multiple model fit indices were examined: the chi square (X^2), normed chi square (NC), goodness of fit index (GFI), adjusted goodness of fit index (AGFI), the comparative fit index (CFI), the root mean square error of approximation (RMSEA), normed fit index (NFI) and non-normed fit index (NNFI) and incremental fit index (IFI). The CFI value higher than .90, RMSEA values lower than .10, NC value lower than 5, IFI, NFI, NNFI value lower than .1, AGFI value higher than .80, and GFI value higher than .85 was considered as reasonable fit indices (Bentler & Bonet, 1980; Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012; Jöreskog & Sörborn, 1988; Kline, 2016; Marsh, Balla, & McDonald, 1988; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2013; Wang & Wang, 2012).

From the course related achievement emotions questionnaire, for the model 2 and model 3, it was seen that the goodness of fit indexes of shame and boredom scales were outside of the values determined as the criteria. The modification suggestions produced were examined and the results of these modifications were considered appropriate as a result of theoretical examination and respectively done. The goodness of fit values obtained at the end of the modification were found to be generally within the acceptable and perfect model fit range. From the learning related achievement emotion questionnaire, the goodness of fit indexes of pride, joy and anxiety scales for all three models were outside of the values determined as the criteria. For this reason, items were examined for these dimensions, and 64th item from pride, 5th item from anxiety, and 52th item from joy were subtracted from the analysis. The modification suggestions produced were examined and the results of these modifications were considered appropriate as a result of theoretical examination and respectively done. The goodness of fit values obtained at the end of the modification were found to be generally within the acceptable and perfect model fit range. The CFA was used for investigating the factor structures of the scales of test related achievement emotions questionnaire. It was found that goodness of fit values were generally within the acceptable and perfect model fit range. In CFA analysis, t values of items were examined. In this study, the t values measured in all three models were above 2.58.

Internal Consistency Internal consistency values of the scales of the test, course and learning related achievement emotions questionnaires were assessed using Cronbach Alpha coefficients. The Cronbach alpha values for the scales were between .73 and .92. These findings indicated good score reliabilities (Kline, 2016).

Results and Suggestions: The achievement emotions questionnaire is easy to apply and evaluate. When the scale was adapted to Turkish culture, it was found that psychometric properties were slightly different from the original scale. The most important difference was the exclusion of 3 items from the scale of learning related achievement emotions. Results of the CFA analysis showed that the adapted scale is parallel to the original form in terms of construct validity. When the internal consistency of the scale scores were examined in terms of the values obtained from Cronbach alpha coefficients, it was observed that the reliability of the scores was high. Briefly, the results of the study based on the data obtained from the students studying at high schools in Sivas revealed that the validity and reliability of the data obtained from the questionnaire were high. It is recommended that this questionnaire can be used in future studies that measure the students' test, course and learning related achievement emotions in Turkish context.

1. Giriş

Öğrenciler tarafından hissedilen duygular genel olarak ihmal edilen bir konu olmuştur (Pekrun & Frese, 1992; Pekrun, & Stephens, 2010; Pekrun R., Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011). Ancak yapılan çalışmalar duyguların öğrenme, güdülenme, psikolojik sağlık gibi çeşitli alanlarda hayati önem taşıdığını göstermektedir (Aspinwall, 1998; Bower, 1981; Govaerts & Gregoire, 2008; Pekrun, Goetz, & Perry, 2002; Weiner, 2010). Bu sebeple 1990'lardan sonra öğrenme ve başarı üzerinde duyguların rolüne ilişkin birçok çalışma yapılmış ve öğrenme ortamlarında duyguların rolüne ilişkin durum değişmeye başlamıştır (Pekrun & Frese, 1992). Ancak bu çalışmalarda genellikle sınav duyguları konu edilirken diğer duygular genellikle sınırlı kalmıştır (Aydın, 2009; Ergür, 2004; Harper, 1974; Hill & Sarason, 1966; Hoferichter, Raufelder, Ringeisen, Rohrmann, & Bukowski, 2015; Youyan, Lau, & Liau, 2011; Lowe & Ang, 2012; Scott, 1986; Young, 2008). Son yıllarda Amerika, Avrupa ve Avusturyalı birçok araştırmacı öğrenci ve öğretmenlerin hissettiği duyguları, bu duyguların sebeplerini ve değişimini, öğrenme, başarı, sağlık ve kişilik üzerindeki etkilerini araştırmaya başlamıştır (Mcgregor & Elliot, 2005; Pekrun & Frese, 1992; Pekrun, 2005).

Pekrun ve Stephens'e (2010) göre eğitim ortamlarında hissettiğimiz farklı duyguların çok boyutlu bir olgu olduğuna dair genel bir görüş vardır. Çünkü duygular bilişsel, duyuşsal, fizyolojik ve güdüsel bileşenlere sahiptir. Bu sebeple duygular öğrencilerin akademik başarılarında önemli rol oynamaktadır. Başarı aktiviteleri ve başarı sonuçları ile ilişkili olan bu duygulara başarı duyguları denilmektedir. Yani başarı duyguları başarı aktiviteleri ve sonuçları ile doğrudan ilişkili olan duygulardır (Hacıömeroğlu, Bilgen, & Tabuk, 2013; Pekrun, 2006; Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007; Pekrun & Stephens, 2010). Öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı sadece sınav kaygısı ile değil ayrıca utanma, gurur gibi diğer duygularla da ilişkilidir (Weiner, 1985). Bu bağlamda Pekrun, Goetz ve Perry (2002) dördü olumlu (keyif, umut, gurur ve rahatlama), beşi olumsuz (öfke, kaygı, umutsuzluk, sıkılma ve utanma) olan dokuz farklı başarı duygusundan bahsetmektedir. Akademik ortamlarda yaşanan bu duyguları analiz etmeyi amaçlayan Kontrol-Değer Kuramı bu bağlamda kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Buil, Catalan, & Martinez, 2016).

Kontrol-Değer Kuramı, bireylerin başarı ve başarıya dayalı yaşadıkları sonuçların kendi kontrollerinde ya da kontrolleri dışında olduğunu hissettiklerinde başarı duygularının uyarıldığını önermektedir (Pekrun & Stephens, 2010). Bu kurama göre başarı duygularının tecrübe edildiği üç akademik ortam vardır; sınıf, sınav ve öğrenme ortamları. Bu ortamların her birinin farklı duygu durumlarının ortaya çıkmasında rolü vardır. Bu kurama dayalı olarak Pekrun, Goetz ve Perry (2002) tarafından geliştirilen Başarı Duyguları Anketi, sınav öncesi, esnası ve sonrası, ders öncesi, esnası ve sonrası ve öğrenme öncesi, esnası ve sonrası olmak üzere duygu durumlarını ölçen ölçeklerin üç farklı bağlamda kullanılabilmesini amaçlanmaktadır. Başarı Duyguları Anketinin her bir bileşeni (keyif, umut, gurur, rahatlama, öfke, kaygı, umutsuzluk, sıkılma ve utanma) ayrıca dört farklı bileşenden de oluşmaktadır: duyuşsal, bilişsel, güdüsel ve fizyolojik.

Başarı Duyguları Anketi, Filipinler, Singapur ve Amerika gibi farklı ülkelerde gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda kullanılmış ve başarı duyguları ile ilişkili olan değişkenler incelemiştir. Bu çalışmalardan bazıları başarı duygularının öğrenme ve akademik başarı (Villavicencio & Bernardo, 2013), derse bağlanma (Garn, Simonton, Dasingert, & Simonton, 2017), matematik yeteneğine inanç (Luo, Lee, TeeNg, & Ong, 2014) ve üst bilişsel beceriler (Artino & Jones, 2012) ile ilişkisi olduğunu göstermiştir. Türkiye'de başarı duygularına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde "Başarı Duygusu ölçeği-ilkokul" (Hacıömeroğlu, Gilgen ve Tabuk, 2013), "Öğretmen duyguları ölçeği" (Alpaslan ve Ulubey, 2017) ve "Matematik başarı duyguları ölçeği" (Çalık, 2014) araçlarının Türk kültürüne uyarıldığı görülmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde başarı duygularının öz yeterlik inancı ve öz düzenleyici öğrenme stratejileri (Çalık, 2014), algılanan öğretmen duyuşsal desteği, akran ilişkileri (Kök, 2017) ve akademik başarı (Can, 2018) ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Ancak bu ölçekler sadece ilköl öğrencilerine, öğretmenlere ya da matematik başarısına yönelik olmak üzere geliştirildiğinden sınırlıkları mevcuttur. Bu çalışma kapsamında Türkçe'ye uyarlanan başarı duyguları anketi ise herhangi bir derste ve her hangi bir öğretim seviyesinde uygulanabilmektedir, ayrıca yapısı gereği modüler olarak tasarlanan anket araştırmacının ya da uygulayıcının ihtiyacına göre farklı şekillerde kullanılabilir (Pekrun ve ark., 2011). Bu nedenlerden dolayı, başarı duyguları anketinin Türk kültürüne kazandırılmasının literatüre ve eğitim alanındaki uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Başarı Duyguları Anketinin farklı kültürel bağlamlara uyarlanması, araştırmacıların ülkeler arasında karşılaştırma yapabilmelerini sağlamıştır. Bu çalışmada da Başarı Duyguları Anketi Türkçeye uyarlanmıştır ve uyarlanan anketin psikometrik yapısı incelenmiştir. Bu çalışmada başarı duygularına ilişkin bir ölçek geliştirmek yerine mevcut bir ölçeği uyarlama yoluna gidilmiştir. Bunun sebebi uyarlanmış bir ölçeğin farklı bir kültür için ölçek geliştirmede etkili bir yol olması, uyarlama çalışmasının geliştirmeye kıyasla daha hızlı ve ucuz olması, ölçeğin orijinal halinin iyi bilinen bir ölçek olması ve yeni geliştirilecek olan teste kıyasla daha güvenilir olacağı düşüncesidir (Hableton & Patsula, 1999). Ayrıca ölçek uyarlama çalışmaları verilerin

genellenebilirliğini arttırmaktadır ve ölçüm yapılan kültürlerarasında benzer ve farklılıkların araştırılmasına imkân sağlamaktadır (Borsa, Damásio & Bandeira, 2012).

2. Yöntem

Katılımcılar

Çalışma gerekli izinler doğrultusunda, 2016-2017 yılı Mayıs ayı içerisinde Sivas il merkezinde bulunan iki Anadolu Lisesi, bir Fen Lisesi ve bir Sosyal Bilimler Lisesi olmak üzere dört okulda, 9., 10.,11. ve 12. sınıfta öğrenim gören ve çalışmaya gönüllülük esasına göre katılan toplam 1155 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama ve veriye ulaşım kolaylığı, kaynakların etkili kullanımı gibi nedenlerle araştırma, çalışmanın birinci yazarının çalıştığı il merkezinde çalışmaya katılmaya gönüllü olan okullarda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaş ortalaması 16'dır (SS=1.28). Öğrencilerin %59.6'sı kadın, %40.4'ü erkektir. Araştırmaya katılanların %21.2'si sosyal bilimler lisesi, %58.6'sı anadolu lisesi ve %20.2'si fen lisesi öğrencisidir. Öğrencilerin %47.5'i 9. sınıf, %19.1'i 10. sınıf, %14.6'sı 11. sınıf ve %18.7'si de 12. sınıf düzeyinde eğitim görmektedir. Buna göre, cinsiyet dağılımı açısından grup sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Okul tipi ve sınıf düzeyi dağılımına göre en kalabalık grubu Anadolu Lisesi ve 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada başarı duyguları anketinin bölümleri olan Ders duyguları ölçekleri, Sınav duyguları ölçekleri ve Öğrenme duyguları ölçeklerinin Türkçeye uyarlanmasında her bölüm için farklı katılımcılardan veri toplanmıştır. Bunun sebebi üç bölümün toplam madde sayısının (80+77+75=232) çok oluşu ve öğrencilerin sıkılmadan ölçeği doldurmaları sağlanarak veri kaybının önlenmesidir. Sınıf düzeylerinden her bölüm için yer alacak katılımcılar seçkisiz atama yöntemi ile belirlenmiştir. Ders duyguları ölçekleri uyarlama çalışmalarına katılan öğrencilerin yaş ortalaması 15.92 (SS=1.21) olarak hesaplanmıştır. Sınav duyguları ölçekleri uyarlama çalışmalarına katılan öğrencilerin yaş ortalaması 16.05 (SS=1.25) olarak hesaplanmıştır. Öğrenme duyguları ölçekleri uyarlama çalışmalarına katılan öğrencilerin yaş ortalaması ise 16.29 (SS=1.37) olarak hesaplanmıştır. Her üç grupta da cinsiyet dağılımı açısından kadın öğrenciler çoğunluktadır ve okul türüne göre en kalabalık grubu Anadolu Lisesi öğrencileri ve sınıf seviyesine göre ise 9.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Başarı duyguları anketinin alt bölümler bazında katılımcılarının gruplara göre dağılımları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet, Okul Türü ve Sınıf Seviyelerine göre Dağılımları

			f	%
Ders Duyguları Bölümü	Cinsiyet	Erkek	144	37.5
		Kadın	240	62.5
	Okul Türü	Sosyal Bilimler Lisesi	80	20.8
		Anadolu Lisesi	249	64.8
		Fen Lisesi	55	14.3
	Sınıf	9. sınıf	178	46.4
		10. sınıf	106	27.6
		11. sınıf	47	12.2
		12. sınıf	53	13.8
	Toplam			384
Sınav Duyguları Bölümü	Cinsiyet	Erkek	169	44.7
		Kadın	209	55.3
	Okul Türü	Sosyal Bilimler Lisesi	91	24.1
		Anadolu Lisesi	201	53.2
		Fen Lisesi	86	22.8
	Sınıf	9. sınıf	208	55.0
		10. sınıf	60	15.9
		11. sınıf	33	8.7
		12. sınıf	77	20.4
	Toplam			378
Öğrenme Duyguları Bölümü	Cinsiyet	Erkek	154	39.2
		Kadın	239	60.8
	Okul Türü	Sosyal Bilimler Lisesi	74	18.8
		Anadolu Lisesi	227	57.8
		Fen Lisesi	92	23.4
	Sınıf	9. sınıf	163	41.5
		10. sınıf	55	14.0
		11. sınıf	89	22.6
		12. sınıf	86	21.9
	Toplam			393

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin elde edilmesinde Başarı Duyguları Anketi (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2005) kullanılmıştır (Ek 1). Bu anket öğrencilerin başarı duygularını değerlendirmek için tasarlanmış olan ve 24 ölçekten oluşan çok boyutlu bir öz bildirim aracıdır. Ölçeklerde yer alan duygular aktivite duyguları (keyif, sıkılma ve öfke), olası sonuç duyguları (umut, kaygı ve umutsuzluk) ve geriye yönelik duygular (gurur, rahatlama ve utanma) olarak sınıflandırılmaktadır. Anket değer açısından hem olumlu hem de olumsuz olan duyguları, aktifleştirme açısından hem harekete geçirici hem de pasifleştirici duyguları ölçmektedir. Bu açıdan BDA değerlik ve aktivasyon boyutlarını içeren dört duygu kategorisini oluşturur: olumlu aktifleştirici (keyif, umut ve gurur), olumlu pasifleştirici (rahatlama), olumsuz aktifleştirici (öfke, kaygı ve utanma) ve olumsuz pasifleştirici (umutsuzluk ve sıkılma) (Pekrun ve ark., 2011).

BDA ders, öğrenme ve sınav ile ilişkili duygular olmak üzere üç farklı bölümden oluşmaktadır. Ders ile ilişkili başarı duyguları bölümü toplam 80 maddeden ve keyif, umut, gurur, öfke, kaygı, utanma, umutsuzluk ve sıkılma olmak üzere 8 ölçekten oluşmaktadır. Öğrenme ile ilişkili başarı duyguları bölümü 75 madde ve ders ile ilişkili başarı duyguları bölümü ile aynı duyguları ölçen 8 ölçekten oluşmaktadır. Sınav ile ilişkili duygular bölümü ise 77 maddeden ve keyif, umut, gurur, öfke, kaygı, utanma, umutsuzluk ve rahatlama duygularını ölçen 8 ölçekten oluşmaktadır. Burada ders ve öğrenme ile ilişkili başarı duyguları bölümünde bulunan sıkılma ölçeğinin yerine rahatlama ölçeğinin bulunduğu görülmektedir. Her üç bölüm de başarı durumundan önce, esnasında ve sonrasında (örn. sınavdan önce, sınav esnasında, sınav sonrası gibi) olmak üzere üç farklı bağlamda başarı duygularını ölçmektedir. Başarı duyguları anketinin üç bölümü ayrı ayrı veya bütün olarak kullanılabilir. Böylece her bir duygu durumu için 24 farklı ölçek ayrı olarak da, birlikte de kullanılabilir. Ölçekler ayrıca güdüsel, bilişsel, fizyolojik ve duyuşsal olmak üzere dört boyuta da sahiptir. Buna göre, BDA modüler olarak tasarlanmıştır ve araştırmacının ihtiyacına göre yeniden şekillendirilebilmekte ve kullanılabilir. (Ek 2)

Anketin orijinal formunun geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmada ölçekler için Cronbach Alfa güvenilirlik değerinin .75 ile .92 arasında olduğu ve buna göre verilere ait güvenirliliğin iyi ile mükemmel arasında olduğu belirtilmiştir. Anketin yapı geçerliğini incelemek için ölçeklerin faktör yapıları üç farklı model ile incelenmiştir. Model 1’de her bir duygu durumuna ilişkin gözlenen değişkenler doğrudan ilişkili duyguyu tek boyutlu yapıda ölçmekte, Model 2’de her bir duygu durumu fizyolojik, güdüsel, bilişsel ve duyuşsal olarak dört faktörlü yapıda incelenmekte ve Model 3’te de Model 1 ve 2 birleştirilerek ikinci sıralı faktör olan her bir duygu durumu birinci sıralı dört faktörlü yapı altında incelenmektedir. Bu amaçla her üç modelin de uyumunu ölçmek için DFA yapılmıştır. DFA analizinde model iyiliği göstergeleri olarak CFI, GFI, RMSEA ve (X^2 / df , NC) indeksleri incelenmiştir. Bu kriterleri kullanarak incelenen modellerin model uyumunun en az tüm ölçekler için makul ve ölçeklerin büyük çoğunluğu için iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, genel olarak model 2 ve model 3’ün model 1’e kıyasla daha üstün olduğu görülmüştür. Araştırmacılar kuramsal olarak model 3’ü önermekte empirik olarak model 2 ve model 3 arasında fark görülmediğini belirtmektedirler (Pekrun ve ark., 2011).

Ölçek Uyarlama Süreci

Başarı duyguları anketinin uyarlama sürecinde ilk olarak orijinal anketi geliştiren Dr. Pekrun ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiş ve anket uyarlamasına yönelik izin alınmıştır. Ardından ölçeklerin İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmaya başlanmıştır. Basit bir işlem olarak görülen ölçek uyarlamanın (Geisinger, 1994) en önemli kısmı çeviri işlemidir (Beaton, Bombardier, Guillemin, & Ferraz, 2001). Ölçek uyarlama çalışmalarında çeviri için genel olarak iki farklı yöntem kullanılmaktadır. Bunlar geri çeviri ve ileri çeviri yöntemleridir. Geri çeviri çok yaygın olarak kullanılan bir yöntem olmasına rağmen gereken zaman ve maliyet açısından ileri çeviri yöntemine kıyasla daha zorlu bir süreçtir (Maneesriwongul & Dixon, 2004). Ayrıca geri çeviri tekniği yalnızca orijinal dili kullanan çevirinin kalitesinin değerlendirilmesine yol açar ve bu nedenle önyargılar ortaya çıkabilir. Hedef dilde iki (veya daha fazla) anlamı olan bir kelime, orijinal dilde aynı kelimeye çevrilebilir. Bu nedenle, geri çevrilmiş sürümün orijinalle karşılaştırılması, çevrilmiş sürümün uygun olduğu konusunda yanlış bir varsayımına yol açabilir. Ayrıca ileri ve geri çevirmenlerin çeviri becerileri arasındaki tutarsızlıktan da sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Hambleton, 1993). İleri çeviri yönteminde ise ölçek orijinal dilden uyarlanacak olan dile bir grup tercüman tarafından tercüme yapılır. Çevirinin uygunluğu başka bir grup tercüman tarafından incelenir ve gerekli düzeltmeler yapılır. Bu yöntemin en büyük avantajı uzmanların kaynak ve hedef dildeki karşılaştırmayı doğrudan yapabilmeleridir (Hambleton, 2005). Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada ileri çeviri yöntemi kullanılmıştır.

Ölçekler, alanında uzman olan dört İngilizce öğretmeni ve bir İngilizce okutmanı tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen bu çeviriler araştırmacılar tarafından tutarlılığa ve Türk kültürü ile uyumu bağlamında incelenerek tekrar düzenlenmiştir. Çeviriler arasındaki tutarlılık incelenirken beş farklı çeviriden

her bir ölçek maddesi tek tek incelenmiş ve maddeler arası çeviri benzeşimine dayalı olarak en çok benzerliği sağlayan ve üç ya da daha fazla çevirmen tarafından ortak çevrilen ifadeler ölçeğe alınmıştır. Sonrasında formun Türk diline uygunluğu alanında uzman iki farklı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde incelenmiş ve yapılan düzenlemeler tekrar yazarlar tarafından değerlendirilerek son hali verilmiştir. Bu aşamalardan sonra Türkçe ölçek formu görünüş geçerliğini desteklemek için ortaöğretimde okuyan 5 öğrenci ile sesli düşünme (think aloud) tekniği kullanılarak pilot çalışma yapılmış ve öğrencilerin anlamada güçlük çektiği maddeler belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda sınav duyguları ölçeğinin 52. maddesi “doğru yanıtlayamadığımdan” yerine “yanlış yaptığımdan” şeklinde ve aynı ölçekteki 39. madde “soruların adil olmadığını düşünüyorum” ifadesinin başına “Sınavda çıkan” ifadesi eklenmiştir. Bu işlemde sonra yazarlar tarafından ankete son hali verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Son hali verilen anket ders, öğrenme ve sınav olmak üzere üçlü biçimde 2016-2017 eğitim öğretim yılı Mayıs ayında Sivas Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınarak Sivas il merkezindeki iki Anadolu Lisesi, bir Fen Lisesi ve bir Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan 9. 10. 11., ve 12. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama ilgili okullardaki ders öğretmenleri tarafından ders ortamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Her bir okulda da üç bölümdeki ölçekler farklı sınıflardan oluşan gruplara tek oturumda uygulanmıştır. Veri toplama süreci sonucunda ders duyguları bölümü için 384 öğrenciden, sınav duyguları bölümü için 378 öğrenciden ve öğrenme duyguları bölümü için 384 öğrenciden veri toplanmıştır.

Veri Analizi

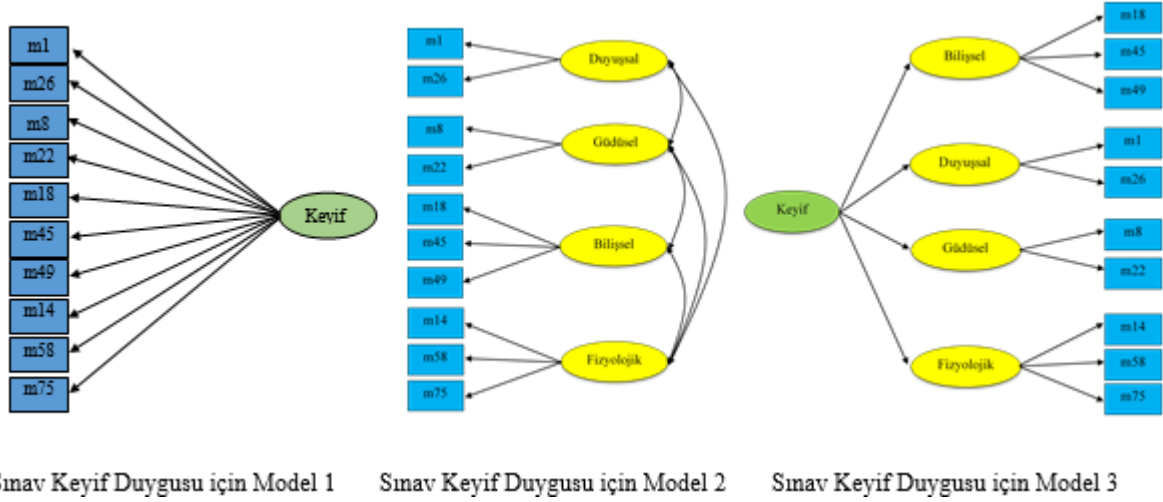
Kline (2016) ve Tabachnick ve Fidell (2013) daha önceden geliştirilmiş faktör yapısı bilinen ölçeklerin yeni bir örneklemden veri toplanarak faktör yapısının test edilmesini amaçlayan çalışmalarda doğrulayıcı faktör analizinin kullanılmasını önermekte, Kline (2016) doğrulayıcı faktör analizinin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarını doğrulamak amacıyla kullanılmaması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle, başarı duyguları anketinde yer alan ölçeklerin orijinal formlarına ait yapı geçerliğinin (Pekrun ve ark., 2011) Türk kültürüne uyarlanan ölçeklerle toplanan veriler ile doğrulayıp doğrulamadığını ortaya koymak amacının benimsendiği bu çalışmada, toplanan veriler doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada DFA kullanılmasının bir diğer nedeni de Pekrun ve arkadaşlarının (2011) anketi geliştirirken anketin faktör yapısını tek faktörlü yapı, dört faktörlü yapı ve ikinci sıralı hiyerarşik faktör yapısına sahip farklı modelleri karşılaştırarak incelemesidir. Türk kültürüne uyarlanan ölçeklerin faktör yapılarının incelendiği bu çalışmada da benzer şekilde üç farklı modelin faktör yapıları DFA analizi ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Veri analizinde LISREL 8.71 paket programı ile en çok olabilirlik yöntemi (maximum likelihood) tahmin edici olarak kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılabilmesi için öncelikle çoklu normallik varsayımının ve araştırma sonuçlarını etkileyebilecek çoklu uç değerlerin incelenmesi gerekmektedir (Harrington, 2009). Ayrıca çalışmada kullanılan paket program tüm eksik verilerin de doldurulmasını gerektirmektedir. Bu nedenle çalışmada toplanan kayıp verilerin %3'ün altında olmasına rağmen, kayıp veriler aritmetik ortalama değerleri (mean imputation method) kullanılarak doldurulmuştur. Çoklu normallik, tek değişkenli ve iki değişkenli dağılımın normal olmasının yanı sıra tüm değişken çiftlerin dağılımının lineer ve eşvaryanslı (homoscedastic) olmasıdır. Kline (2016) çok değişkenli normalliği test eden yaklaşımların (örn. Mardia testi) örneklem sayısından etkilenmelerinin en büyük sınırlılıkları olduğunu belirtmekte ve tek değişkenli normallik ve tek değişkenli uç değerler varsayımlarının incelenmesinin çok değişkenli normal dağılım ile ilgili sorunların pek çoğunun tespit edilmesine yardımcı olacağını belirtmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, öncelikle tek değişkenli uç değerler kutu grafiği kullanılarak incelenmiştir. Sınav duyguları ölçeğinde 1, ders duyguları ölçeğinde 8, öğrenme duyguları ölçeğinde 9 uç değer tespit edilmiş ve bu uç değerler veri setinden çıkartılmıştır. Veri dağılımının tek değişkenli normalliği ise çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılarak incelenmiştir. Sınav duyguları çarpıklık değeri -.77 ile 1.25, basıklık değerleri -1.61 ile .35, ders duyguları çarpıklık değeri -1.03 ile 1.17, basıklık değeri -1.57 ile .35 ve öğrenme duyguları çarpıklık değeri 1.18 ile -.90, basıklık değeri ise -1.51 ile -.05 arasında bulunmuştur. Çarpıklık değerleri 3.0'dan, basıklık değerleri 10.0'dan küçük olduğu için normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir (Kline, 2016). Son olarak, çoklu uç değerler mahalnobis uzaklığı kullanılarak incelenmiştir ve .001 anlamlılık düzeyinde sonuçları etkileyebilecek düzeyde uç değerlere rastlanmamıştır.

3. Bulgular

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları:

Sınav, ders ve öğrenme duyguları ölçeklerinin faktör yapılarını test etmek amacıyla en çok olabilirlik tahminine dayalı doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Pekrun ve diğerlerinin (2011) çalışmasına dayanarak ölçeklerin faktör yapısı üç farklı model karşılaştırılarak incelenmiştir. Model 1'de her bir duygu durumuna ilişkin tek faktörlü yapı

bulunmaktadır. Burada ölçekte bulunan bütün maddeler ölçülen duyguya ait faktörün göstergeleridir. Model 2’de her bir ölçek fizyolojik, güdüsel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere dört faktörlü yapıda incelenmektedir. Model 3’te ise ikinci sıralı hiyerarşik faktör yapısı bulunmaktadır. Burada duygu durumu ikinci sıralı faktör, fizyolojik, güdüsel, bilişsel ve duyuşsal durumlar, birinci sıralı faktör ve ölçek maddeleri de bu faktörlerin göstergeleridir. Bu üç model, sınav, ders, öğrenme başarı duygularına ait 24 ölçeğin her biri için test edilmiştir. Şekil 1’de test edilen modellere yönelik örnekler sınavla yönelik başarı duygularının keyif duygusu ölçeği üzerinden sunulmaktadır.



Şekil 1. Test edilen modellere yönelik örnek şekiller

Tüm modeller için kabul edilebilirlik düzeyleri model iyiliği göstergeleri ile değerlendirilmiştir. Model karşılaştırmalarında Ki-kare (X^2), normlaştırılmış Ki-kare (X^2/df , NC), uyum iyiliği indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), artan uyum iyiliği indeksi (IFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) ve normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) kullanılarak incelenmiştir. DFA sonucunda hata oranını en aza indirmek için hata kareleri ortalamasının karekökü olarak da adlandırılan RMSEA indeksine bakılmıştır. RMSEA'nın .05'ten küçük olması mükemmel uyum, .08'den küçük olması iyi uyum olduğunu açıklar (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012), değer .10'dan küçük olması da kabul edilebilir bir aralıkta olduğunu göstermektedir (Kline, 2016). IFI, NFI ve NNFI 0-1 arası değer almakta ve değer 1'e yaklaşması mükemmel uyumu işaret etmekte, .95 iyi uyum, .90 üzeri ise kabul edilebilir değeri işaret etmektedir (Bentler & Bonet, 1980; Marsh, Balla, & McDonald, 1988; Şimşek, 2007; Tabachnick & Fidell, 2013). AGFI değerinin .95 üstü olmasının mükemmel uyum, .80 üstü olmasının da iyi uyum göstergesi olduğu görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). GFI değerinin .85'in üstü ve CFI değerinin .90 üstü olmasının iyi uyum göstergesi olduğu görülmüştür (Jöreskop & Sörborn, 1988; Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012, Wang & Wang, 2012). NC değeri Ki kare değerinin serbestlik derecesine bölümü ile elde edilen bir değerdir. Bu değer 5'ten küçük ise kabul edilebilir düzeydedir (Yılmaz & Çelik, 2009). Önerilen model iyiliği kriter değerleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Model İyiliği Göstergelerine Yönelik Kriterler

Model İyiliği Göstergesi	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .10
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95
IFI	.95 ≤ IFI ≤ 1.00	.90 ≤ IFI ≤ .95
NNFI	.95 ≤ NNFI ≤ 1.00	.90 ≤ NNFI ≤ .95
NC	0 ≤ NC ≤ 2	2 ≤ NC ≤ 5
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI ≤ .95
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI ≤ .90
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI ≤ .95

Ders duygusu ölçeklerinin faktör yapısını incelemek için DFA yapılmış, model 2 ve model 3 için sıklık ve utanma ölçeklerinde uyum iyiliği göstergelerinin kriter olarak belirlenen değerlerin dışında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Üretilen modifikasyon önerileri incelenmiş ve model 2 ve model 3 için sıklık duygusu ölçeğinde 33-57 ve utanma duygusu ölçeğinde ise 64-68 maddeleri arası modifikasyon ürettiği görülmüştür. Kuramsal inceleme neticesinde bu modifikasyonların gerçekleştirilmesi uygun bulunmuştur ve sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin genel olarak kabul edilebilir düzey ile mükemmel düzey arasında olduğu bulunmuştur (Tablo 3).

Tablo 3. Ders Duyguları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ders Duyguları Bölümü Ölçekleri DFA Sonuçları											
	Ölçekler	X ²	df	NC	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	IFI	NFI	NNFI
Model 1	Keyif	129.38	35	3.70	.93	.90	.97	.08	.97	.96	.96
	Umut	73.54	20	3.68	.95	.92	.97	.08	.97	.95	.95
	Gurur	91.87	27	3.40	.95	.92	.96	.07	.96	.95	.95
	Öfke	94.53	27	3.50	.94	.91	.97	.08	.97	.95	.95
	Kaygı	263.70	54	4.89	.89	.82	.89	.11	.89	.86	.86
	Utanma	106.24	44	2.41	.95	.92	.98	.06	.98	.97	.98
	Umutsuzluk	107.49	35	3.07	.94	.91	.97	.07	.97	.96	.96
	Sıkılma	116.09	44	2.64	.95	.92	.99	.06	.99	.98	.98
Model 2	Keyif	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Umut	63.30	17	3.72	.96	.91	.97	.08	.97	.96	.95
	Gurur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Öfke	75.25	23	3.27	.96	.92	.97	.07	.97	.96	.96
	Kaygı	207.62	50	4.15	.91	.86	.91	.09	.92	.89	.89
	Utanma	104.64	40	2.62	.95	.91	.98	.06	.98	.97	.97
	Umutsuzluk	93.49	31	3.02	.95	.91	.97	.07	.97	.96	.96
	Sıkılma	106.57	40	2.66	.95	.92	.99	.06	.99	.98	.98
Model 3	Keyif	79.39	24	3.30	.95	.91	.98	.08	.98	.97	.96
	Umut	63.30	17	3.72	.96	.91	.97	.08	.97	.96	.95
	Gurur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Öfke	52.72	21	2.51	.97	.94	.98	.06	.98	.97	.97
	Kaygı	179.75	48	3.74	.92	.88	.93	.08	.93	.91	.90
	Utanma	90.29	38	2.38	.96	.92	.99	.06	.99	.97	.98
	Umutsuzluk	80.16	29	2.76	.96	.92	.98	.06	.98	.97	.97
	Sıkılma	90.69	38	2.39	.96	.93	.99	.06	.99	.98	.99

Öğrenme duyguları ölçeklerinin faktör yapısını incelemek için DFA yapılmış, üç model için de gurur, keyif ve kaygı ölçeklerine yönelik uyum iyiliği göstergeleri kriter olarak belirlenen değerlerin dışında bulunmuştur. Bu sebeple bu ölçeklerde yer alan maddeler incelenmiş ve gurur duygusu ölçeğinden 64'üncü madde (Kendimle gurur duyuyorum), kaygı duygusu ölçeğinden 5'inci madde (Ders çalışmak zorunda olduğum zaman midem bulanıyormuş gibi hissetmeye başlıyorum) ve keyif duygusu ölçeğinden 52'nci madde (Ders konusuyla ilgilenmekten keyif alıyorum) çıkartılmıştır. Sonrasında üretilen modifikasyon önerileri incelenmiş ve Model 1 için kaygı duygusu ölçeğinde 77-84, keyif duygusu ölçeğinde ise 30-45, model 2 için kaygı duygusu ölçeğinde 69-88 ve son olarak model 3 için kaygı duygusu ölçeğinde 70-91 maddeleri arası modifikasyon ürettiği görülmüştür. Kuramsal inceleme neticesinde bu modifikasyonların gerçekleştirilmesi uygun bulunarak analiz gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin genel olarak kabul edilebilir düzeyde ile mükemmel düzey arasında olduğu bulunmuştur (Tablo 4).

Tablo 4. Öğrenme Duyguları Bölümü Ölçekleri Doğrulayıcı Faktör Analizi

Öğrenme Duyguları Alt Ölçeği DFA Sonuçları											
	Ölçekler	X ²	df	NC	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	IFI	NFI	NNFI
Model 1	Keyif	59.03	19	3.10	.96	.93	.95	.07	.95	.93	.92
	Umut	31.02	9	3.44	.97	.94	.97	.07	.97	.96	.95
	Gurur	20.11	5	4.02	.98	.94	.96	.09	.96	.95	.92
	Sıkılma	97.6	44	2.22	.95	.93	.99	.05	.99	.98	.99
	Öfke	66.95	27	2.48	.96	.94	.98	.06	.98	.97	.98
	Kaygı	130.57	34	3.84	.93	.90	.93	.09	.93	.90	.90
	Utanma	80.31	35	2.29	.96	.94	.98	.05	.98	.96	.97
	Umutsuzluk	158.13	44	3.59	.92	.88	.97	.09	.97	.95	.96
Model 2	Keyif	76.80	16	4.8	.95	.90	.92	.09	.92	.91	.90
	Umut	24.53	6	4.08	.98	.93	.98	.08	.98	.97	.94
	Gurur	4.11	2	2.05	1.0	.97	.99	.05	.99	.99	.97
	Sıkılma	69.94	40	1.74	.97	.95	.99	.04	.99	.98	.99
	Öfke	65.67	23	2.85	.96	.93	.98	.06	.98	.97	.97
	Kaygı	139.94	31	4.51	.93	.90	.92	.09	.92	.90	.90
	Utanma	76.03	31	2.45	.96	.93	.98	.06	.98	.96	.97
	Umutsuzluk	81.39	40	2.03	.96	.94	.99	.05	.99	.98	.98

Model 3	Keyif	68.92	14	4.92	.96	.90	.93	.09	.93	.91	.89
	Umut	24.53	6	4.08	.98	.93	.98	.08	.98	.97	.94
	Gurur	4.11	2	2.05	1.0	.97	.99	.05	.99	.99	.97
	Sıkılma	66.82	38	1.75	.97	.95	.99	.04	.99	.99	.99
	Öfke	64.76	21	3.08	.97	.93	.98	.07	.98	.97	.97
	Kaygı	133.71	29	4.59	.93	.89	.92	.09	.92	.90	.90
	Utanma	72.69	29	2.50	.96	.93	.98	.06	.98	.97	.97
	Umutsuzluk	81.30	38	2.13	.96	.94	.99	.05	.99	.98	.98

Sınav duygusu bölümü için DFA yapılmış ve uyum iyiliği göstergeleri kriter değer olarak belirlenen uyum iyiliği değerlerinin genel olarak kabul edilebilir düzeyde ile mükemmel düzey arasında olduğu bulunmuştur (Tablo 5).

Tablo 5. Sınav Duyguları Bölümü Ölçekleri Doğrulayıcı Faktör Analizi

Sınav Duyguları Bölümü Ölçekleri DFA Sonuçları											
	Ölçekler	X ²	df	NC	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	IFI	NFI	NNFI
Model 1	Keyif	129.70	35	3.71	.93	.89	.95	.09	.95	.93	.93
	Umut	81.78	20	4.09	.95	.90	.95	.09	.95	.94	.93
	Gurur	131.22	35	3.75	.93	.90	.97	.08	.97	.95	.96
	Rahatlama	13.66	9	1.52	.99	.97	.99	.03	.99	.99	.99
	Öfke	137.28	35	3.92	.92	.88	.95	.09	.95	.93	.93
	Kaygı	226.16	54	4.19	.90	.88	.96	.09	.96	.94	.95
	Utanma	140.77	35	4.02	.92	.88	.97	.09	.97	.96	.96
	Umutsuzluk	180.70	44	4.11	.92	.88	.97	.09	.97	.96	.97
Model 2	Keyif	114.95	31	3.71	.94	.89	.95	.09	.95	.94	.93
	Umut	56.73	17	3.34	.96	.93	.97	.07	.97	.96	.95
	Gurur	77.53	31	2.50	.96	.93	.98	.06	.98	.97	.98
	Rahatlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Öfke	101.13	31	3.26	.95	.90	.96	.08	.96	.95	.95
	Kaygı	156.78	50	3.14	.93	.89	.97	.08	.97	.96	.96
	Utanma	124.94	31	4.03	.94	.88	.97	.09	.97	.97	.96
	Umutsuzluk	175.61	40	4.39	.92	.88	.97	.09	.97	.97	.96
Model 3	Keyif	113.31	29	3.91	.94	.89	.95	.09	.95	.94	.93
	Umut	56.73	17	3.34	.96	.93	.97	.07	.97	.96	.95
	Gurur	76.64	29	2.64	.96	.93	.98	.06	.98	.97	.97
	Rahatlama	10.95	8	1.37	.99	.98	1.00	.02	1.00	.99	.99
	Öfke	88.70	29	3.06	.95	.91	.97	.07	.97	.95	.95
	Kaygı	148.74	48	3.10	.93	.89	.97	.07	.97	.96	.96
	Utanma	109.03	29	3.76	.94	.89	.98	.08	.98	.97	.97
	Umutsuzluk	170.77	38	4.49	.92	.88	.97	.10	.97	.97	.96

DFA analizinde bir diğer önemli ölçüt de maddelere ilişkin t değerleridir. Elde edilen t değeri gözlenen değişkenin gizil değişken tarafından ne derecede yordandığını ortaya koymaktadır. Anlamlılık düzeyi .05 iken t değeri için eşik düzeyi 1.96, anlamlılık düzeyi .01 için ise t değeri eşik düzeyi 2.58'dir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012; Şimşek, 2007). Bu çalışmada maddelere ilişkin her üç modelde de elde edilen t değerleri 2.56 üstünde olduğu için manidardır. Elde edilen t değerleri Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Başarı Duyguları Anketinin Bölümlerinin Üç Model İçin Maddelere İlişkin En Küçük ve En Büyük T Değerleri

		En Küçük T değeri	En Büyük T değeri
Ders Duyguları Bölümü	Model 1	4.65	17.64
	Model 2	3.87	15.96
	Model 3	3.25	17.47
Sınav Duyguları Bölümü	Model 1	2.88	17.56
	Model 2	3.51	16.85
	Model 3	2.76	19.44
Öğrenme Duyguları Bölümü	Model 1	5.76	17.45
	Model 2	4.44	16.88
	Model 3	5.05	16.40

Güvenirlilik: Sınav, ders ve öğrenme duyguları ölçekleri alt boyutlarına ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ders duyguları bölümündeki ölçeklerinin güvenirlilik katsayıları .80 ile .92 arasında değişmektedir,

sınav duyguları bölümündeki ölçeklerinin güvenirlik katsayıları .74 ile .91 arasında değişmektedir ve öğrenme duyguları bölümündeki ölçeklerinin güvenirlik katsayıları .73 ile .89 arasında değişmektedir (Tablo 7).

Tablo 7. Sınav, Ders ve Öğrenme Duyguları Bölümlerindeki Ölçeklere ait Cronbach Alfa Değerleri

	Sınav Duyguları Bölümü Ölçeklerinin Cronbach Alfa Değerleri	Ders Duyguları Bölümü Ölçeklerinin Cronbach Alfa Değerleri	Öğrenme Duyguları Bölümü Ölçeklerinin Cronbach Alfa Değerleri
Keyif	.82	.87	.77
Gurur	.87	.82	.73
Kaygı	.88	.80	.78
Öfke	.82	.84	.86
Rahatlama	.76	*	*
Umut	.74	.83	.77
Umutsuzluk	.91	.85	.88
Utanma	.89	.88	.83
Sıkılma	*	.92	.89

*Not: Ders duyguları ve öğrenme duygularına ilişkin rahatlama ölçeği, sınav duygularına ilişkin sıkılma ölçeği bulunmamaktadır.

4. Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada “Başarı Duyguları Anketinin” (Pekrun, Goetz & Perry, 2002) Türkçe dili ve kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Başarı duyguları anketinin bölümleri olan sınav duyguları, ders duyguları ve öğrenme duyguları bölümlerinde yer alan ölçeklere ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde elde edilen uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir düzey ile mükemmel düzey arasında çıkmıştır. Bu bulgu anketin yapı geçerliği açısından özgün forma paralel olduğunu göstermektedir (Pekrun ve ark., 2011). Bu çalışmada ankette yer alan ölçeklerin faktör yapıları anketin orijinal halini geliştiren araştırmacılar gibi üç model karşılaştırılarak incelenmiştir. Model 1’de her bir duygu durumuna ilişkin gözlenen değişkenler doğrudan ilişkili duyguyu tek boyutlu yapıda ölçmekte, model 2’de her bir duygu durumu fizyolojik, güdüsel, bilişsel ve duyuşsal olarak dört faktörlü yapıda incelenmekte ve model 3’te de model 1 ve 2 birleştirilerek ikinci sıralı faktör olan her bir duygu durumu birinci sıralı dört faktörlü yapı altında incelenmektedir. Anketin orijinal formunu geliştiren araştırmacılar kuramsal olarak model 3’ün en üstün model olduğunu savunmakla birlikte, kuramsal ve empirik olarak model 2 ve model 3’ün model 1’den daha üstün olduğunu ve empirik olarak model 2 ve model 3 arasında fark olmadığını önermişler ve bulmuşlardır (Pekrun ve ark., 2011). Bu çalışmada da benzer şekilde 2. ve 3. modelin 1. modele kıyasla daha iyi uyum iyiliği göstergelerine sahip olduğu görülmüştür.

Anket Türk kültürüne uyarladığında bazı psikometrik özelliklerinin özgün anketten farklı olduğu da görülmüştür. Burada en önemli fark öğrenme duyguları bölümünde üç maddenin ölçekten çıkartılması olmuştur. Bu maddeler gurur ölçeği 64. madde (Kendimle gurur duyuyorum), keyif ölçeği 52. madde (Ders konusyla ilgilenmekten keyif alıyorum) ve kaygı ölçeği 5. maddedir (Ders çalışmak zorunda olduğum zaman midem bulanıyormuş gibi hissetmeye başlıyorum). Ayrıca öğrenme duyguları bölümünde model 1’de 77-84, 30-35, model 2’de 69-88 ve model 3’te 70-91 maddeleri arasında modifikasyonlar yapılmıştır. Ders duyguları bölümünde ise model 2 ve model 3’te 33-57 ve 64-68 maddeleri arası modifikasyon yapılmıştır. Sınav duyguları bölümünde herhangi bir modifikasyon yapılmamıştır. BDA’nın İspanyol kültürüne uyarlanmış formu üzerinde ölçeklerin yapı geçerliliğini inceleyen bir çalışmaya rastlandığında bu çalışmada incelenen BDA formunda herhangi bir modifikasyon yapılmadığı ve madde çıkartılmadığı görülmüştür (Rosas, 2015).

Sınav, ders ve öğrenme duyguları bölümlerindeki ölçeklerin iç tutarlılıklarını incelemek için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Faktörlerin güvenirlik katsayılarının .73 ve .92 arasında olduğu görülmüştür. Bu bulguların ölçeğin orijinal formu ile elde edilen bulgularla tutarlı olduğu görülmektedir. Orijinal ölçeğin geliştirildiği çalışmada ise tüm ölçekler için güvenirlik katsayılarının .75 ile .92 arasında değiştiği belirtilmiştir (Pekrun ve ark., 2011). Ölçeklerin İspanyolca kültürüne uyarlanmış formlarına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının ise .82 ve .96 arasında değiştiği görülmüştür (Rosas, 2015). Sınav duyguları bölümünün Almanca versiyonun geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapıldığı bir çalışmada ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .70 ve .94 arasında olduğu görülmüştür (Pekrun ve ark., 2004).

Bu çalışma sonunda başarı duyguları anketinin uygulanması ve değerlendirilmesi kolay olan bir anket olduğu, Sivas ilinde ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilen verilere ait geçerlik ve güvenirlik

kanıtlarının yüksek olduğu, Türkçeye uyarlanan form ile ojinal anket formunun faktör yapısının genel olarak benzer olduğu görülmüştür. Bu nedenlerle, bu anketin öğrencilerin tecrübe ettikleri farklı duyguları anlama, öğrencilerin başarı duygularına yönelik yaşadığı problemleri tespit etme ve çözmeye yardımcı olma amaçlarıyla kullanılabileceği düşünülmektedir. Modüler olarak tasarlanmış olması nedeniyle de farklı ders, sınıf seviyesi, ders öncesi-sırası-sonrası, sınav öncesi-sırası-sonrası, öğrenme süreci öncesi-sırası-sonrası gibi farklı bağlamlarda kullanılabilir. Ayrıca başarı duygularını incelemek isteyen araştırmacıların başarı duygularını etkileyen ve/veya ilişkili olan değişkenleri incelemek için de bu anketi araştırmalarında kullanabilecekleri düşünülmektedir. Araştırmacılar ayrıca Türkçeye çevrilen formu kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmalarının sonuçlarını İspanyolca, Japonca, Almanca gibi farklı dillere çevrilmiş BDA formlarından elde edilen sonuçlarla karşılaştırarak kültürlerarası karşılaştırmalı araştırmalar yapabilirler. Sonuç olarak, öğrencilerin ders, öğrenme ve sınav başarı duygularının hepsini ya da bir bölümünü farklı durumlarda ölçmek isteyen araştırmacı ve öğretmenlere Türk kültürüne uyarlanan Başarı Duyguları Anketini kullanmaları önerilmektedir.

Not: Bu çalışma birinci yazar tarafından ikinci ve üçüncü yazarın danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

5. Kaynakça

- Alpaslan, M. M., & Ulubey, Ö. (2017). Öğretmen Duygu Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Journal of Turkish Studies*, 12(25), 119–130.
- Artino, A. R., & Jones, K. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviours in online learning. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 170-175. doi:10.1016/j.iheduc.2012.01.006
- Aspinwall, L. G. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion*, 22(1), 1-22. doi:10.1023/A:1023080224401
- Aydın, S. (2009). Test Anxiety among Foreign Language Learners: A Review of Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 127-137.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. (2001). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191. doi:10.1097/00007632-200012150-00014
- Bentler, P., & Bonet, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. doi:10.1037/0033-2909.88.3.588
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). CrossCultural adaptation and validation of psychological instruments: Some considerations. *Paidéia*, 22(53), 423–432.
- Bower, H. G. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Buil, I., Catalan, S., & Martinez, E. (2016). Do clicker s enhance learning? A control-value theory approach. *Computers & Education*, 103, 170-182. doi:10.1016/j.compedu.2016.10.009
- Can, Y. (2018). *Öğrenci Yanıt Sisteminin Ortaöğretim Öğrencilerinin İnilizce Derslerindeki Başarıları ve Başarı Duyguları Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Çalık, B. (2014). *The Relationship Between Mathematics Achievement Emotions, Mathematics Self-Efficacy, And Self-Regulated Learning Strategies Among Middle School Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergür, D. O. (2004). Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 48-53.
- Garn, A. G., Simonton, K., Dasingert, T., & Simonton, A. (2017). Predicting changes in student engagement in university physical education: Application of control-value theory of achievement emotions. *International Journal of Testing*, 8, 34-54.
- Geisinger, K. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instrument. *Psychological Assessment*, 6(4), 304-312. doi:10.1037//1040-3590.6.4.304

- Govaerts, S., & Gregoire, J. (2008). Development and construct validation of an academic emotions scale. *International Journal of Testing*, 8(1), 34-54. doi:10.1080/15305050701808649
- Hacıömeroğlu, G., Bilgen, S., ve Tabuk, M. (2013). Başarı duygusu ölçeği-ilkokul'un Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 85-96. doi:10.15285/EBD.2013385568.
- Hambleton, R. K. (1993). Translating achievement tests for use in cross-national studies. *European Journal of Psychological Assessment*, 9, 57-68.
- Hambleton, R.K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. Hambleton, R.K., Merenda, P. F. ve Spielberger, C. D. (Eds.), *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment* (pp. 3-38). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Harper, F. B. (1974). The comparative validity of the Mandler-Sarson Test Anxiety Questionnaire and The Achievement Anxiety Test. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 961-966.
- Harrington D. (2008) *Assessing Confirmatory Factor Analysis Model Fit and Model Revision. Confirmatory Factor Analysis. 1st ed.* New York: Oxford University Press; 2009. p.1-11, 52-3.
- Hill, K. T., & Sarason, S. (1966). The Relation Of Test Anxiety And Defensiveness To Test And School Performance Over The Elementary-School Years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 31(2), 1-76. doi:10.2307/1165770
- Hoferichter, F., Raufelder, D., Ringeisen, T., Rohrmann, S., & Bukowski, W. (2015). Assessing the Multi-faceted Nature of Test Anxiety Among Secondary School Students: An English Version of the German Test Anxiety Questionnaire. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 34. doi:10.1080/00223980.2015.1087374
- Jöreskog, K. G., & Sörborn, D. (1988). *LISREL 7: A guide to the program and applications*. Chicago: SPSS Inc.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 4th ed. New York: The Guilford Press.
- Kök, E. H. (2017). *The Role of Perceived Teacher Affective Support And Relatedness To Peers In Achievement Emotions Of Middle School Students In Efl Classrooms*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Middle East Technical University, Ankara.
- Lowe, P. A., & Ang, R. (2012). Cross-cultural examination of test anxiety among US and Singapore students on the Test Anxiety Scale for Elementary Students. *Educational Psychology*, 32(1), 107-126. doi:10.1080/01443410.2011.625625
- Luo, W., Lee, K., TeeNg, P., & Ong, J. (2014). Incremental beliefs of ability, achievement emotions and learning of Singapore students. *Educational Psychology*, 34(5), 619-634. doi:10.1080/01443410.2014.909008
- Maneesriwongul, W., & Dixon, J. K. (2004). Instrument translation process: a methods review. *Journal of advanced nursing*, 48(2), 175-186.
- Marsh, H., Balla, J., & McDonald, R. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Mcgregor, H. A., & Elliot, A. (2005). The Shame of Failure: Examining the Link between Fear of Failure and Shame. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 218-231. doi:10.1177/0146167204271420
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive motivational mediators. *Applied Psychology: an International Review*, 41(4), 359-376.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. *Advances in psychology, Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (s. 143-163). içinde New York: Elsevier Science.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instructions*, 15, 497-506.

- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). In *Anxiety, Stress and Coping* (Vol. 17). <https://doi.org/10.1080/10615800412331303847>
- Pekrun, R., & Frese, M. (1992). Emotions in work and achievement. *International review of industrial and organizational psychology*, 7, 153-200.
- Pekrun, R., & Stephens, E. (2010). Achievement emotions: A Control-Value Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238-255. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An integrative approach to emotions in education. R. Pekrun, & P. Schutz içinde, *Emotions in Education*. Elsevier Inc. doi:10.1016/B978-0-12-372545-5.X5000-X
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' selfregulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Rosas, J. S. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire-Argentine (AEQ-AR): internal and external validity, reliability, gender differences and norm-referenced interpretation of test scores. *Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa*, 15(0), 41-77.
- Scott, M. L. (1986). Student affective reactions to oral language tests. *Language Testing*, 3(1), 99-118.
- Şimşek, Ö. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş; Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340. doi:10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications Using Mplus: methods and applications*. (Wiley Series in Probability and Statistics). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. doi:10.1037/0033-295X.92.4.548
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-38.
- Yılmaz, V., & Çelik, H. (2009). *LISREL ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Young, D. J. (2008). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445. doi:10.1111/j.1944-9720.1986.tb01032.x
- Youyan, N., Lau, S., & Liao, A. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 736-741. doi:10.1016/j.lindif.2011.09.005.

Ek 1. Başarı Duyguları Anketi Alt Boyutları

Başarı Duyguları Anketi Alt Boyutları								
Ders Duyguları Bölümü			Sınav Duyguları Bölümü			Öğrenme Duyguları Bölümü		
Ölçekler	Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Ölçekler	Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Ölçekler	Alt Boyutlar	Madde Numaraları
Gurur	Duyuşsal	70	Gurur	Duyuşsal	69, 77	Gurur	Duyuşsal	-
	Güdüsel	46, 77, 80		Güdüsel	32, 57, 60		Güdüsel	49
	Bilişsel	30, 40, 53, 74		Bilişsel	5, 41		Bilişsel	26, 69
	Fizyolojik	60		Fizyolojik	54, 65, 72		Fizyolojik	42, 53
Kaygı	Duyuşsal	17, 21, 50	Kaygı	Duyuşsal	15, 33, 42	Kaygı	Duyuşsal	5, 38, 64
	Güdüsel	6, 56		Güdüsel	19, 37, 46		Güdüsel	2, 21
	Bilişsel	3, 12, 15, 25		Bilişsel	2, 24, 27		Bilişsel	15, 45, 59
	Fizyolojik	19, 35, 65		Fizyolojik	10, 29, 35		Fizyolojik	30, 51
Keyif	Duyuşsal	1, 24, 67	Keyif	Duyuşsal	1, 26	Keyif	Duyuşsal	1, 44
	Güdüsel	11, 32, 41		Güdüsel	8, 22		Güdüsel	29, 63, 71
	Bilişsel	5, 71, 76		Bilişsel	18, 45, 49		Bilişsel	67
	Fizyolojik	49		Fizyolojik	14, 58, 75		Fizyolojik	37, 54
Öfke	Duyuşsal	28, 73	Öfke	Duyuşsal	31, 59	Öfke	Duyuşsal	9, 35, 41
	Güdüsel	8, 69		Güdüsel	64, 71		Güdüsel	4, 19
	Bilişsel	44, 59, 78		Bilişsel	4, 12, 39, 53		Bilişsel	11, 48
	Fizyolojik	39, 54		Fizyolojik	68, 76		Fizyolojik	25, 61
Sıkılma	Duyuşsal	36, 63	Rahatlama	Duyuşsal	63, 66, 73	Sıkılma	Duyuşsal	31, 33
	Güdüsel	26, 29, 66		Güdüsel	-		Güdüsel	6, 12
	Bilişsel	51, 61		Bilişsel	-		Bilişsel	28, 39, 58
	Fizyolojik	33, 42, 45, 57		Fizyolojik	55, 61, 70		Fizyolojik	16, 22, 46
Umut	Duyuşsal	7, 9	Umut	Duyuşsal	11, 38	Umut	Duyuşsal	7, 17
	Güdüsel	4, 13, 16		Güdüsel	3, 25, 28,		Güdüsel	23, 32
	Bilişsel	20, 23, 37		Bilişsel	15, 20, 21		Bilişsel	3, 13
	Fizyolojik	-		Fizyolojik	-		Fizyolojik	-
Umutsuzluk	Duyuşsal	14, 48	Umutsuzluk	Duyuşsal	23, 50	Umutsuzluk	Duyuşsal	14, 50, 70
	Güdüsel	2, 18, 22		Güdüsel	13, 17, 34		Güdüsel	27, 36
	Bilişsel	10, 55, 79		Bilişsel	9, 30, 40, 47		Bilişsel	43, 62, 66, 72
	Fizyolojik	31, 75		Fizyolojik	6, 43		Fizyolojik	10, 20
Utanma	Duyuşsal	43, 58	Utanma	Duyuşsal	44, 56	Utanma	Duyuşsal	47
	Güdüsel	38, 72		Güdüsel	48, 67		Güdüsel	60, 68
	Bilişsel	34, 47, 64		Bilişsel	7, 36, 52, 62		Bilişsel	8, 18, 24, 52, 56
	Fizyolojik	27, 52, 62		Fizyolojik	51, 74		Fizyolojik	34, 40

Ek 2. Başarı Duyguları Anketi

DERSE İLİŞKİN DUYGULAR

Dersler insanlarda farklı duygular uyandırabilir. Bu ölçek derslerde yaşayabileceğiniz duygulara yönelik maddeler içermektedir. Ölçekte yer alan sorulara yanıt vermeden önce lütfen genellikle sınavlarda nasıl hissettiğinizi hatırlayınız ve hissettiğiniz duyguları düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Ankette yer alan maddelere ne kadar katıldığınıza kesinlikle katılmıyorum için 1 ve kesinlikle katılıyorum için 5 ile belirtilmiş olan çizelgede ilgili rakamları yuvarlak içine alarak belirtiniz. Ankete verdiğiniz yanıtlar tamamen gizli tutulacak ve hiçbir şekilde açıklanmayacaktır. Soruları boş bırakmamaya ve sadece tek bir seçenek işaretlemeye özen gösteriniz. Çalışmamıza sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Ders Öncesi

Aşağıda sınavdan önce nasıl hissedebileceğinize yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen genel olarak **DERSLERDEN ÖNCE** nasıl hissettiğinizi düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız.

		Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum	
		①	②	③	④	⑤
1	Derse girmek için sabırsızlanırım.	①	②	③	④	⑤
2	Konuyu zaten anlamayacağım için derse hazırlanmam anlamsız.	①	②	③	④	⑤
3	Dersten önce bile konuyu anlayıp anlayamayacağım konusunda endişeleniyorum.	①	②	③	④	⑤
4	Konuyu anlayacağıma dair kendime güven duymam beni derse motive ediyor.	①	②	③	④	⑤
5	Bu derste birçok şey öğrenmeyi dört gözle bekliyorum.	①	②	③	④	⑤
6	Çok gergin olduğum için derse katılmamayı tercih ediyorum.	①	②	③	④	⑤
7	Derste kendime güveniyorum.	①	②	③	④	⑤
8	Keşke derse katılmak zorunda olmasam, çünkü ders beni öfkeliendiriyor.	①	②	③	④	⑤
9	Derse karşı umut doluyum.	①	②	③	④	⑤
10	Derse girmeden önce bile konuyu anlamayacağım gerçeğini kabulleniyorum.	①	②	③	④	⑤
11	Bu derse girerken motive oluyorum çünkü dersi heyecan verici buluyorum.	①	②	③	④	⑤
12	Derse yeterince hazırlanıp hazırlanmadığım konusunda endişeleniyorum.	①	②	③	④	⑤
13	Kendime olan güvenim derse hazırlanmam konusunda beni motive ediyor.	①	②	③	④	⑤
14	Bu dersi düşünmek beni umutsuz hissettiriyor.	①	②	③	④	⑤
15	Derste benden beklentiler çok fazla olabilir diye endişeleniyorum.	①	②	③	④	⑤
16	Başarılı olacağım ümidi daha fazla gayret göstermemi sağlıyor.	①	②	③	④	⑤
17	Dersi düşünmek beni huzursuz ediyor.	①	②	③	④	⑤
18	Umudumu kaybettiğim için derse girmeye enerjim yok.	①	②	③	④	⑤
19	Dersi düşündüğümde midem bulanıyor.	①	②	③	④	⑤
20	Dersi takip edebileceğim konusunda iyimserim	①	②	③	④	⑤
21	Korkuyorum.	①	②	③	④	⑤
22	Konuyu anlayacağım konusunda hiç umudum kalmadığı için derse gitmemeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
23	Derse önemli katkılarımla olacağı konusunda umutluyum.	①	②	③	④	⑤

Ders Esnasında

Aşağıda sınavdan önce nasıl hissedebileceğinize yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen genel olarak **DERESNASINDA** nasıl hissettiğinizi düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız.

		Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum	
		①	②	③	④	⑤
24	Derste olmaktan keyif alıyorum.	①	②	③	④	⑤
25	Diğer öğrencilerin dersi benden daha fazla anlayacağından endişeleniyorum.	①	②	③	④	⑤
26	Ders çok sıkıcı olduğu için dersten çıkıp gidesim geliyor.	①	②	③	④	⑤
27	Derste bir şey söylediğim zaman yüzüm kızarmış gibi hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
28	Derste kendimi sınırlı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
29	Zaman geçmek bilmediğinden sık sık saatime bakarım.	①	②	③	④	⑤
30	Dersi takip edebileceğim için kendimle gurur duyuyorum.	①	②	③	④	⑤

31	Konuyu anlamadığım için kendimi dersten kopmuş ve pes etmiş hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
32	Dersten aldığım keyif beni derse katılmaya teşvik ediyor.	①	②	③	④	⑤
33	Dersin bitmesini bekleyemediğim için huzursuzlanıyorum.	①	②	③	④	⑤
34	Derste bir şey söylediğimde kendimi aptalca bir şey yapmış gibi hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
35	Derste geriliyorum.	①	②	③	④	⑤
36	Sıkıldım.	①	②	③	④	⑤
37	Konuyu anladığım için kendime güveniyorum.	①	②	③	④	⑤
38	Derste bir şey söyledikten sonra keşke yerin dibine girseydim diyorum.	①	②	③	④	⑤
39	Öfkemin içimde kabardığımı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
40	Bu derste diğerlerinden daha başarılı olduğum için kendimle gurur duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
41	Ders öylesine heyecan verici ki saatlerce sınıfta oturup öğretmeni dinleyebilirim.	①	②	③	④	⑤
42	O kadar sıkıldım ki uyanık kalmakta çok zorlanıyorum.	①	②	③	④	⑤
43	Mahcup hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
44	Dersin kalitesizliğini düşündüğümde öfkeleniyorum.	①	②	③	④	⑤
45	Derste çok sıkıldığım için esnemeye başlıyorum.	①	②	③	④	⑤
46	Derse önemli bir katkı yaptığımda daha da motive oluyorum.	①	②	③	④	⑤
47	Kendimi iyi ifade edemediğim için utanıyorum.	①	②	③	④	⑤
48	Umutsuz hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
49	Derse katılmaktan o kadar zevk alıyorum ki bu derse katılmak bana enerji veriyor.	①	②	③	④	⑤
50	Derste gerginim.	①	②	③	④	⑤
51	Bu ders beni sıkıyor.	①	②	③	④	⑤
52	Utandığım için kendimi gergin ve çekingen hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
53	Derste yaptığım katkılardan dolayı kendimle gurur duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
54	Öfkemden ötürü derste huzursuz oluyorum.	①	②	③	④	⑤
55	Bu dersi anlayabileceğime dair bütün umudumu yitirdim.	①	②	③	④	⑤
56	Yanlış bir şey söylemekten korktuğum için derste hiçbir şey söylememeyi tercih ediyorum.	①	②	③	④	⑤
57	Ders esnasında üzerime bir ağırlık çöküyor, kendimi sırama gömülüymüşüm gibi hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
58	Derste utanmış hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
59	Öğrenmek zorunda olduğum bütün gereksiz şeyleri düşündüğümde gıcık oluyorum.	①	②	③	④	⑤
60	Derste başarılı olduğum zaman kalbim gururla çarpıyor.	①	②	③	④	⑤
61	Sıkıldığım için kafam başka yerlerde.	①	②	③	④	⑤
62	Derste konuştuğum zaman kekelemeye başlıyorum.	①	②	③	④	⑤
63	Bu dersi oldukça sıkıcı buluyorum.	①	②	③	④	⑤
64	Eğer diğer öğrenciler, benim dersi anlamadığımı bilseydi utanırdım.	①	②	③	④	⑤
65	Derste önemli bir şeyi anlamadığımda kalbim hızla çarpıyor.	①	②	③	④	⑤
66	Bu sıkıcı derste bulunmaktansa başka neler yapabileceğimi düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤

Dersten Sonra

Aşağıda sınavdan önce nasıl hissedebileceğinize yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen genel olarak **DERSLERDEN SONRA** nasıl hissettiğinizi düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız.

		Kesinlikle Katılmıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		
67	Bir ders bittikten sonra hevesle diğer dersi beklerim.	①	②	③	④	⑤
68	Diğer öğrenciler dersi benden daha iyi anladığı için utanıyorum.	①	②	③	④	⑤
69	Keşke öğretmenleri azarlayabilsem.	①	②	③	④	⑤
70	Kendimle gurur duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
71	Konuyu anladığım için mutluyum.	①	②	③	④	⑤
72	Derste bir şeyi anlamadığım zaman kimseye söylememeyi tercih ediyorum.	①	②	③	④	⑤
73	Öfkeliyim.	①	②	③	④	⑤
74	Bence, bu konu hakkında bildiklerimle gurur duyabilirim.	①	②	③	④	⑤
75	Kendimi o kadar umutsuz hissediyorum ki bütün enerjim tükendi.	①	②	③	④	⑤
76	Derse gittiğime değdiği için memnunum.	①	②	③	④	⑤
77	Derste gösterdiğim başarılarından gurur duyduğum için derse devam etmeye motive oluyorum.	①	②	③	④	⑤
78	Derste katılarak boşa harcadığım zamanı düşündüğümde çileden çıkıyorum.	①	②	③	④	⑤
79	Okula devam etme konusunda kendimi umutsuz hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
80	Bu derste ne kadar başarılı olduğumu arkadaşlarıma anlatmak istiyorum.	①	②	③	④	⑤

SINAVA İLİŞKİN DUYGULAR

Sınavlar insanlarda farklı duygular uyandırabilir. Bu ölçek sınavda yaşayabileceğiniz duygulara yönelik maddeler içermektedir. Ölçekte yer alan sorulara yanıt vermeden önce lütfen genellikle sınavlarda nasıl hissettiğinizi hatırlayınız ve hissettiğiniz duyguları düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Ankette yer alan maddelere ne kadar katıldığınıza kesinlikle katılmıyorum için 1 ve kesinlikle katılıyorum için 5 ile belirtilmiş olan çizelgede ilgili rakamları yuvarlak içine alarak belirtiniz. Ankete verdiğiniz yanıtlar tamamen gizli tutulacak ve hiçbir şekilde açıklanmayacaktır. Soruları boş bırakmamaya ve sadece tek bir seçenek işaretlemeye özen gösteriniz. Çalışmamıza sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Sınav Öncesi Duygular

Aşağıda sınavdan önce nasıl hissedebileceğinize yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen genel olarak **SINAVLARDAN ÖNCE** nasıl hissettiğinizi düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız.

		Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum	
		①	②	③	④	⑤
1	Sınavı dört gözle bekliyorum.	①	②	③	④	⑤
2	Yeterince çalışıp çalışmadığım konusunda endişeliyim.	①	②	③	④	⑤
3	Sınavlarıma büyük bir umut ve beklentiyle çalışmaya başlıyorum.	①	②	③	④	⑤
4	Sınava hazırlanmak için yeterli zamanım olmadığında sinirlerim bozuluyor.	①	②	③	④	⑤
5	Sınav için yaptığım hazırlıklarla o kadar gurur duyuyorum ki sınava hemen başlamak istiyorum.	①	②	③	④	⑤
6	Umutsuzluğum tüm enerjimi yok ediyor.	①	②	③	④	⑤
7	Sınavda başarısız olmanın ne kadar utanç verici olduğunu düşünmek bile istemiyorum.	①	②	③	④	⑤
8	Sınava çalışmak hoşuma gittiği için gereğinden fazlasını çalışmaya hevesliyimdir.	①	②	③	④	⑤
9	Sınavda iyi bir şeyler yapacak yeteneğe sahip olmam konusundaki bütün umutlarımı kaybettim.	①	②	③	④	⑤
10	Mideme kramplar giriyor.	①	②	③	④	⑤
11	Her şeyin yolunda gideceği konusunda iyimserim.	①	②	③	④	⑤
12	Öğrenmem gereken konuların fazlalığı beni sinirlendiriyor.	①	②	③	④	⑤
13	Sınav konusunda o kadar umutsuzum ki çalışmaya bile başlayamıyorum.	①	②	③	④	⑤
14	Sınav olmadan önce sabırsızlanıyorum.	①	②	③	④	⑤
15	Sınavdan önce kendimi gergin ve rahatsız hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
16	Yeteneklerimin yeterli olacağına dair büyük umudum var.	①	②	③	④	⑤
17	Tüm umudumu yitirdiğim için sınavda hiçbir şey yapmamayı düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
18	Bilgimi göstermeyi dört gözle bekliyorum.	①	②	③	④	⑤
19	O kadar gerilirim ki keşke sınava girmeme şansım olsa diye düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
20	Sınav hazırlığımin yeterli olduğu konusunda kendime oldukça güveniyorum.	①	②	③	④	⑤
21	Sınav konusunda oldukça iyimserim.	①	②	③	④	⑤
22	Başarılı olmayı dört gözle beklediğim için çok sıkı çalışıyorum.	①	②	③	④	⑤
23	Sınav ile ilgili umudum olmadığı için moralim bozuk.	①	②	③	④	⑤
24	Sınavın çok zor olup olmayacağı konusunda endişeliyim.	①	②	③	④	⑤
25	Kendime olan güvenim sınava daha iyi hazırlanmam için beni motive ediyor.	①	②	③	④	⑤

Sınav Esnasında

Aşağıda yer alan her maddeyi lütfen genel olarak **SINAV ESNASINDA** nasıl hissettiğinizi düşünerek yanıtlamaya çalışınız.

		Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum	
		①	②	③	④	⑤
26	Sınav olmaktan keyif alıyorum.	①	②	③	④	⑤
27	Sınavı geçip geçemeyeceğim konusunda endişeleniyorum.	①	②	③	④	⑤
28	Başarıyı umut ederek sınava daha fazla gayret gösteriyorum.	①	②	③	④	⑤
29	Sınavın başında kalbim güm güm atıyor.	①	②	③	④	⑤

30	Ne kadar gayret etsem de sınavda başarılı olamayacağımı düşünmeye başladım.	①	②	③	④	⑤
31	Öfkeleniyorum.	①	②	③	④	⑤
32	Sanırım, bilgimle gurur duyabilirim.	①	②	③	④	⑤
33	Çok gerginim.	①	②	③	④	⑤
34	Pes etmiş gibi hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
35	Ellerim titriyor.	①	②	③	④	⑤
36	Sınava yeterli bir şekilde hazırlanmadığım için kendimden utanıyorum.	①	②	③	④	⑤
37	O kadar geriliyorum ki sınavın bitmesini bekleyemiyorum.	①	②	③	④	⑤
38	Sınav esnasında kendime çok güvenirim.	①	②	③	④	⑤
39	Sınavda çıkan soruların adil olmadığını düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
40	Soruların benim için çok zor olduğunu fark etmeye başladım.	①	②	③	④	⑤
41	Bilgim ile gurur duymam sınav için beni gayretlendiriyor.	①	②	③	④	⑤
42	Sınav esnasında panikliyorum.	①	②	③	④	⑤
43	Öylesine tükendim ki hiç enerjim kalmadı.	①	②	③	④	⑤
44	Aşağılanmış hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
45	Sınavla başa çıkabildiğim için mutluyum.	①	②	③	④	⑤
46	O kadar kaygılanıyorum ki sınav dışında herhangi bir yerde olmayı isterdim.	①	②	③	④	⑤
47	Soruları doğru cevaplayabileceğime inancımı yitirdim.	①	②	③	④	⑤
48	O kadar utanıyorum ki kaçıp saklanasım geliyor.	①	②	③	④	⑤
49	Bence sınav keyifli bir mücadeledir.	①	②	③	④	⑤
50	Umutsuz hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
51	Utandığım için nabzım hızlı atıyor.	①	②	③	④	⑤
52	Soruları yanlış yaptığım için utanıyorum	①	②	③	④	⑤

Sınav Sonrası

Aşağıda sınavdan sonra nasıl hissedebileceğinize yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen genel olarak **SINAVLARDAN SNRA** nasıl hissettiğinizi düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız.

		Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum	
53	Öğretmenin not verme yöntemine sinirleniyorum.	①	②	③	④	⑤
54	Sınav sonuçlarımı aldığım anda kalbim gururla çarpıyor.	①	②	③	④	⑤
55	Midemde hissettiğim rahatsızlık sınav sonrası kayboldu.	①	②	③	④	⑤
56	Utlanmış hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
57	Sınavın hakkından geldiğim için kendimle gurur duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
58	Kalbim zevkle hızlı atıyor.	①	②	③	④	⑤
59	Oldukça sinirliyim.	①	②	③	④	⑤
60	Başarım hakkında düşünmek beni gururlandırıyor.	①	②	③	④	⑤
61	Artık rahat bir nefes alabilirim.	①	②	③	④	⑤
62	Notlarımdan utanıyorum.	①	②	③	④	⑤
63	Çok hafiflemiş hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
64	İmkân olsa öğretmeni azarlamayı isterdim.	①	②	③	④	⑤
65	Sınavdan sonra kendimle çok gurur duyarım.	①	②	③	④	⑤
66	Rahatlamış hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
67	Kötü bir not aldığım anda öğretmenimin yüzüne bir daha bakmamayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
68	Öfkem yüzünden kan beynime sığıyor.	①	②	③	④	⑤
69	Kendimden oldukça memnunum.	①	②	③	④	⑤
70	Sonunda tekrar gülebiliyorum.	①	②	③	④	⑤
71	Keşke öfkemi özgürce ifade edebilsem.	①	②	③	④	⑤
72	Sınavdan bir şampiyon edasıyla çıkıyorum.	①	②	③	④	⑤
73	Özgür hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
74	Diğer kişiler kötü notlarımı görünce yüzüm kızarıyor.	①	②	③	④	⑤
75	Sınavdan sonra çok mutlu oluyorum.	①	②	③	④	⑤
76	O kadar sinirlenirim ki yüzüm kıpkırmızı oluyor.	①	②	③	④	⑤
77	Kendimle gurur duyuyorum.	①	②	③	④	⑤

ÖĞRENMEYE İLİŞKİN DUYGULAR

Ders çalışma insanlarda farklı duygular uyandırabilir. Bu ölçek ders çalışmada yaşayabileceğiniz duygulara yönelik maddeler içermektedir. Ölçekte yer alan sorulara yanıt vermeden önce lütfen genellikle öğrenme durumlarında nasıl hissettiğinizi hatırlayınız ve hissettiğiniz duyguları düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Ankette yer alan maddelere ne kadar katıldığınıza kesinlikle

katılmıyorum için 1 ve kesinlikle katılıyorum için 5 ile belirtilmiş olan çizelgede ilgili rakamları yuvarlak içine alarak belirtiniz. Ankete verdiğiniz yanıtlar tamamen gizli tutulacak ve hiçbir şekilde açıklanmayacaktır. Soruları boş bırakmamaya ve sadece tek bir seçenek işaretlemeye özen gösteriniz. Çalışmamıza sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Ders Çalışma Öncesi

Aşağıda ders çalışmada önce nasıl hissedebileceğinize yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen genel olarak **DERS ÇALIŞMADAN ÖNCE** nasıl hissettiğinizi düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız.

		Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum	
1	Ders çalışmayı dört gözle bekliyorum.	①	②	③	④	⑤
2	O kadar gergin oluyorum ki ders çalışmaya başlamak bile istemiyorum.	①	②	③	④	⑤
3	Konuyu tam olarak öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
4	Çalışılacak çok fazla konu olduğunda moralim bozulduğu için ders çalışmaya başlamayı bile istemiyorum.	①	②	③	④	⑤
5	Okumak zorunda olduğum kitaplara baktığımda endişeleniyorum.	①	②	③	④	⑤
6	Sıkıldığım için öğrenme isteğim yok.	①	②	③	④	⑤
7	Ders çalışmaya karşı iyimser bir bakış açısına sahibim.	①	②	③	④	⑤
8	Çalışmayı sürekli ertelemelerimden utanıyorum.	①	②	③	④	⑤
9	Ders çalışmak zorunda olduğumda öfkelenirim.	①	②	③	④	⑤
10	Güven eksikliğim daha derse başlamadan tüm enerjimi alıyor.	①	②	③	④	⑤
11	Çok ders çalışmak zorunda olmam beni rahatsız ediyor.	①	②	③	④	⑤
12	Bu sıkıcı işi yarına bırakmayı tercih ediyorum.	①	②	③	④	⑤
13	Ders çalışırken iyi bir ilerleme kaydedeceğim konusunda oldukça iyimserim.	①	②	③	④	⑤
14	Ders çalışma konusunu düşündükçe kendimi umutsuz hissediyorum.	①	②	③	④	⑤

Ders Çalışma Esnası

Aşağıda ders çalışmada önce nasıl hissedebileceğinize yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen genel olarak **DERS ÇALIŞMA ESNASINDA** nasıl hissettiğinizi düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız.

		Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum	
15	Bütün bu konularla başa çıkıp çıkamayacağım konusunda endişelenirim.	①	②	③	④	⑤
16	Sıkıldığım için sıramda oturmaktan yoruldum.	①	②	③	④	⑤
17	Ders çalışırken kendime güveniyorum.	①	②	③	④	⑤
18	En basit detayları bile kavrayamamaktan utanıyorum	①	②	③	④	⑤
29	O kadar çok sinirleniyorum ki kitabı camdan dışarı atasım geliyor.	①	②	③	④	⑤
20	Umutsuzluğum bütün enerjimi tüketiyor.	①	②	③	④	⑤
21	Çalışırken kaygımı azaltmak için dikkatimi dağıtım geliyor.	①	②	③	④	⑤
22	Bu ders beni o kadar sıkıyor ki kendimi tükenmiş hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
23	Dersle ilgili hedeflerime ulaşma düşüncesi bana ilham veriyor.	①	②	③	④	⑤
24	Ders çalışmakta diğerleri kadar becerikli olmadığım için utanıyorum.	①	②	③	④	⑤
25	Uzun bir süre sıramda oturduğum zaman rahatsız oluyorum.	①	②	③	④	⑤
26	Kapasitemle gurur duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
27	Kendimi o kadar umutsuz hissediyorum ki çalışmalarına tüm enerjimi veremiyorum.	①	②	③	④	⑤
28	Ders çalışırken aklım başka yerlere gidiyor.	①	②	③	④	⑤
29	Gereğinden çok çalışıyorum çünkü dersten çok keyif alıyorum.	①	②	③	④	⑤
30	Zaman azaldıkça kalbim hızla çarpmaya başlıyor.	①	②	③	④	⑤
31	Konu beni çok sıkıyor.	①	②	③	④	⑤
32	Kendime olan güvenim beni motive ediyor.	①	②	③	④	⑤
33	Derslerime çalışmak beni sıkıyor.	①	②	③	④	⑤
34	Biri çok az şey anladığımı fark ettiğinde göz temasından kaçınıyorum.	①	②	③	④	⑤
35	Ders çalışmak beni gıcık ediyor.	①	②	③	④	⑤
36	Başta çıkamadığım için keşke bırakabilsem diyorum.	①	②	③	④	⑤
37	Çalışmalarım iyi gittiğinde daha da hızlanıyorum.	①	②	③	④	⑤
38	Ders çalışırken asabi ve gergin oluyorum.	①	②	③	④	⑤
39	Bu sıkıcı konuyu çalışırken zaman geçmek bilmiyor.	①	②	③	④	⑤
40	Dersle alakalı bir sorunun cevabını bilmediğimde yüzüm kızarıyor.	①	②	③	④	⑤
41	Ders çalışırken sinirleniyorum.	①	②	③	④	⑤

42	Ders çalışırken zor bir soruyu çözdüğümde kalbim gururla çarpıyor.	①	②	③	④	⑤
43	Konuyu tam olarak öğrenemeyeceğimi kabullendim.	①	②	③	④	⑤
44	Konuyu öğrenmenin zorluğunu seviyorum.	①	②	③	④	⑤
45	Konuları tam olarak anlamadığım için ders beni korkutuyor.	①	②	③	④	⑤
46	Çalışırken çok sıkıldığım için neredeyse içim geçecek gibi oluyorum.	①	②	③	④	⑤
47	Utlanmış hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
48	Ders çalışmak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.	①	②	③	④	⑤
49	Başarılarımdan gurur duymak istediğim için ders çalışmaya çok motive oluyorum.	①	②	③	④	⑤
50	Çaresiz hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
51	Ders çalışırken konuyu bitirememeye endişesi beni terletiyor.	①	②	③	④	⑤
52	Konuyu diğer öğrencilere tam olarak anlatamadığım için utanıyorum.	①	②	③	④	⑤
53	Çalışmalarında başarı gösterdiğimde kalbim gururla kabarıyor.	①	②	③	④	⑤
54	Çalışmalarım iyi gittiğinde heyecandan yerimde duramıyorum.	①	②	③	④	⑤
55	Ders çalışmak sıradan ve sıkıcıdır.	①	②	③	④	⑤
56	Yeteneksizliğimi fark edince utanıyorum.	①	②	③	④	⑤
57	Yeni bilgiler edinmekten keyif alıyorum.	①	②	③	④	⑤
58	Konu o kadar sıkıcı ki sürekli hayallere dalıyorum.	①	②	③	④	⑤

Ders Çalışma Sonrası

Aşağıda ders çalışmada önce nasıl hissedebileceğinize yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen genel olarak **DERS ÇALIŞTIKTAN SONRA** nasıl hissettiğinizi düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız.

		Kesinlikle Katılmıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		
59	Konuyu tam anlamıyla anlayıp anlamadığım konusunda endişeliyim.	①	②	③	④	⑤
60	Ders ile ilgili çok fazla sorunum olduğu için onu tartışmaktan kaçınıyorum.	①	②	③	④	⑤
61	Uzun süre ders çalıştıktan sonra sinirli ve gergin oluyorum.	①	②	③	④	⑤
62	Ders çalıştıktan sonra becerikli olmadığım gerçeğini kabullendim.	①	②	③	④	⑤
63	Gösterdiğim ilerleme beni o kadar mutlu ediyor ki çalışmaya devam etmeye motive oluyorum.	①	②	③	④	⑤
64	Derslerimden geri kalırsam korkuya kapılıyorum.	①	②	③	④	⑤
65	Unutkanlığım beni utandırıyor.	①	②	③	④	⑤
66	Konuyu asla öğrenemeyeceğim gerçeği cesaretimi kırıyor.	①	②	③	④	⑤
67	Derste ilerlediğimi başkalarına göstermek beni mutlu ediyor.	①	②	③	④	⑤
68	Bir şeyi anlamadığım zaman kimsenin bunu bilmesini istemiyorum.	①	②	③	④	⑤
69	Sanırım ders çalışmadaki başarılarımdan dolayı kendimle gurur duyabilirim.	①	②	③	④	⑤
70	Bıkkın hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
71	Bazı konular o kadar eğlenceli ki onlar hakkında daha çok okuma yapmaya motive oluyorum.	①	②	③	④	⑤
72	Yeteneklerimin bu dersi başarmak için yeterli olmadığından endişeliyim.	①	②	③	④	⑤