

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Ana Bilim Dalı
Klinik Psikoloji Bilim Dalı

**ERGENLERDE BAŞARI ODAKLI MOTİVASYON DÜZEYİ
İLE SINAV KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Sema ÖZCAN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÜNEŞ

İstanbul – 2021

TEZ TANITIM FORMU

Yazar Adı Soyadı	: Sema ÖZCAN
Tezin Dili	: Türkçe
Tezin Adı	Ergenlerde Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyi İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Enstitü	: İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Anabilim Dalı	: Psikoloji
Tezin Türü	:Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	: 10/01/2021
Sayfa Sayısı	: 90
Tez Danışmanı	: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Güneş
Dizin Terimleri	:Ergenlik, Motivasyon, Başarı Odaklı Motivasyon, Kaygı, Sınav Kaygısı
Türkçe Özet	: Bu çalışmada; ergenlerde başarı odaklı motivasyon düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişki incelenmektedir. Çalışmada temel olarak ergenlik, motivasyon, başarı odaklı motivasyon, kaygı ve sınav kaygısı kavramları incelenmektedir. Çalışmanın uygulama bölümünde araştırmanın araştırmanın modeli ve hipotezleri, kullanılan ölçüm araçları, kullanılan istatistiki analizler ve analiz bulguları yer almaktadır. Çalışmanın verilerini toplamak için İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi Atakent Koleji'nde 150 katılımcıya anket uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlemesinde ise SPSS istatistiki analiz paket programı ile kullanılmıştır.
Dağıtım Listesi	: 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne 2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

Sema ÖZCAN

T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Ana Bilim Dalı
Klinik Psikoloji Bilim Dalı

**ERGENLERDE BAŞARI ODAKLI MOTİVASYON DÜZEYİ
İLE SINAV KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Sema ÖZCAN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÜNEŞ

İstanbul – 2021

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite ya da başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Sema ÖZCAN

.../.../2021



İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Sema ÖZCAN'ın

“Ergenlerde Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyi İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Psikoloji anabilim dalı, Klinik Psikoloji bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÜNEŞ
(Danışman)

Üye

Doç. Dr. Canan TANIDIR

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hasan SEZEROĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2021

İmzası

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Sınav kaygısı öğrencilerin sınav öncesinde öğrendikleri bilgileri sınav sürecinde hatırlamalarını engelleyen ve öğrencilerin becerilerini etkin şekilde kullanamamalarına yol açan önemli bir sorundur. Bu araştırmada; lise öğrencilerinde başarı odaklı motivasyon ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmamızın örneklemini İstanbul ili Bayrampaşa İlçesi'ndeki bir lisede öğrenim gören 150 öğrenci (106 kız, 45 erkek; yaş ortalaması: 15,94±1,39) oluşturmaktadır. Araştırmamızda veri toplama aracı olarak Sosyodemografik Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmamızın sonuçlarına göre lise öğrencilerinin % 66,2'sinde orta düzeyde ve % 15,2'sinde yüksek düzeyde sınav kaygısı vardır. Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği öz bilinç alt boyutu puanları ile sınav kaygısı düzeyleri arasında negatif yönlü bir korelasyon ($r=-.212$, $p=0.009$) saptanmıştır. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği dışsal etki, içsel etki ve hedef büyütme alt boyutlarından alınan puanlar ile sınav kaygısı düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyet, aile yapısı, anne-baba eğitim durumu ve sınava hazırlık alışkanlıklarına göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Ders başarısını iyi olarak algılayan lise öğrencilerinde sınav kaygısı düzeyinin ders başarısını düşük olarak değerlendirenlere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Başarı odaklı motivasyon dışsal etki, içsel etki ve hedef büyütme alt boyutlarında kız öğrenciler erkeklerden daha yüksek puanlar almıştır. Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği dışsal etki alt boyut puanlarının sınava hazırlanma biçimlerine göre farklılaştığı, içsel etki, hedef büyütme ve öz bilinç alt boyutu puanlarının ise sınava hazırlanma biçimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği dışsal etki, içsel etki, hedef büyütme ve öz bilinç alt boyut puanlarının başarı düzeyini iyi olarak değerlendiren gruplarda daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Motivasyon, Başarı Odaklı Motivasyon, Kaygı, Sınav Kaygısı

SUMMARY

Test anxiety is an important problem interferes with the student's recalling of previously learned information and their using of academic skills effectively. In this study it is aimed to examine the relationship between success-oriented motivation and test anxiety in high school students. The sample consists of 150 students (106 females, 45 males with the average age: 15.94 ± 1.39) from a high school in Bayrampaşa District of Istanbul province. In the study, Sociodemographic Information Form, Test Anxiety Scale, and Achievement-Oriented Motivation Scale were used as data collection tools. According to the results of our research, 66.2% of high school students had a medium level of test anxiety and 15.2% of them had a high level of test anxiety. A negative correlation ($r = -.212, p = 0.009$) was determined between the self-awareness sub-dimension scores in the Achievement-Oriented Motivation Scale and the participant's test anxiety levels. No significant correlation was found between the scores obtained from the Achievement-Oriented Motivation Scale extrinsic impact, intrinsic impact, and goal enhancement sub-dimensions and test anxiety levels. It was found that the test anxiety levels of the students did not differ according to their gender, family structure, parents' educational status and test preparation habits. It was found that high school students perceiving themselves as well-achieving had a lower level of test anxiety than those who evaluated their academic achievement as low. Female students scored higher than males in the extrinsic impact, intrinsic impact, and goal enhancement sub-dimensions of Achievement-Oriented Motivation Scale. It was determined that the extrinsic impact sub-dimension scores of the Achievement-Oriented Motivation Scale differed according to test preparation habits. The internal impact, goal enhancement and self-consciousness sub-dimension scores did not differ significantly according to the students' test preparation habits. It was found that the scores of the Achievement-Oriented Motivation Scale extrinsic impact, intrinsic impact, goal amplification, and self-awareness sub-dimensions were higher in the group evaluating themselves as well-achieving.

Keywords: Adolescence, Motivation, Success Oriented Motivation, Anxiety, Test Anxiety

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
SUMMARY	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
KISALTMALAR	vi
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
ÖNSÖZ.....	ix
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN GENEL ESASLARI

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI VE SINIRLILIKLARI.....	4

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ergenlik.....	6
2.1.2. Ergenlik Dönemleri	7
2.1.5. Ergenlik Döneminde Yaşanan Değişim.....	10
2.2. Kaygı ve Sınav Kaygısı.....	12
2.2.1. Kaygının Tanımlanması.....	12
2.2.3. Kaygı Kavramı ile İlgili Yaklaşımlar	13
2.2.4. Kaygıya yol açan faktörler.....	14
2.2.5. Sınav Kaygısı.....	15
2.2.6. Sınav Kaygısına Yol Açan Etmenler	18
2.2.7. Sınav Kaygısının Sonuçları	20

2.2.8. Sınav Kaygısı ile başa çıkma	20
2.3. Motivasyon Kavramı	21
2.3.1. Motivasyon Türleri	23
2.3.2. Motivasyon Teorileri	25
2.3.3. Motivasyon ve Eğitim Arasındaki İlişki.....	30
2.3.4. Motivasyon ve Sınav Kaygısı	32
2.3.5. Başarı Odaklı Motivasyon ve Eğitim Arasındaki İlişki.....	33

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	35
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	35
3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ...	35
3.4. İSTATİKSEL ANALİZ	37

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1.KATILIMCILARA AİT SOSYODEMOGRAFİK VERİLER İLE İLİŞKİLİ BULGULAR.....	38
4.2. KATILIMCILARIN SINAV KAYGISI DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	40
4.4. BAŞARI ODAKLI MOTİVASYON ÖLÇEĞİ ile ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	43
4.4. KATILIMCILARIN SINAV KAYGI DÜZEYLERİ İLE BAŞARI ODAKLI MOTİVASYON ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUANLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	46

TARTIŖMA VE SONUÇ	48
KAYNAKÇA.....	56
EKLER	72
ÖZGEÇMİŖ	75



KISALTMALAR

BOM :Başarı Odaklı Motivasyon

SKÖ :Sınav Kaygısı Ölçeği



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler.....	38
Tablo 2. Katılımcıların sınava hazırlanma ile ilgili alışkanlıkları.....	39
Tablo 3. Katılımcıların ders başarılarına dair algıları	39
Tablo 4. Katılımcıların sınav kaygısı düzeyleri	40
Tablo 5. Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin sosyodemografik değişkenlere göre karşılaştırılması	40
Tablo 6. Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin anne eğitim durumuna göre karşılaştırılması	41
Tablo 7. Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması	41
Tablo 8. Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin sınava hazırlık alışkanlıklarına göre karşılaştırılması	42
Tablo 9. Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin ders başarılarına ilişkin algılarına göre karşılaştırılması	42
Tablo 10. Başarı odaklı motivasyon ölçeği alt boyut puan ortalamaları.....	43
Tablo 11. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği alt boyutları puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması	43
Tablo 12. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının öğrencilerin sınava hazırlık alışkanlıklarına göre karşılaştırılması	44
Tablo 13. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının öğrencilerin ders başarı düzeylerine ilişkin algılarına göre karşılaştırılması.....	45
Tablo 14. Katılımcıların Sınav Kaygısı Düzeyleri İle Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki.....	46

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Ergenlik Dönemleri.....	7
Şekil 2:	Motivasyon Teoriler.....	26
Şekil 3:	İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	27



ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan her sorun yaşadığımda samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli ve danışman hoca statüsünü hakkıyla yerine getiren Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÜNEŞ teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca eğitim hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen esirgemeyen her zaman yanımda olan aileme teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Sema ÖZCAN

GİRİŞ

Bireyin hayatında birçok değişikliğin yaşandığı ve genellikle sancılı bir dönem olarak bilinen ergenlik dönemi, bir dizi bilişsel, duygusal, sosyal ve biyolojik değişimi içermektedir. Bu dönem bireylerin kimlik oluşumunun gerçekleştiği ve kariyer planı belirleme gibi alanlarda önemli kararlar verdikleri bir dönemdir (Santrcok, 2016). Okul başarısı ergen açısından son derece önemlidir. Diğer taraftan okul başarısızlığı ise önemli bir sorun haline gelebilmektedir. Bu başarısızlığın temel nedenlerinden birisinin ders çalışma becerisindeki yetersizlikler olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin ders çalışma becerileri ise motivasyonlarından etkilenmektedir. Motivasyon, öğrencilerin sahip oldukları potansiyeli etkin bir şekilde ortaya koymalarında belirleyici rol oynamaktadır (Yazıcı, 2009, s.33-46). Motivasyon bireyleri belirli bir amaç doğrultusunda harekete geçiren, onları hedefe yönlendiren ve bunu sürekli kılan nitelikte bir güdüdür (Taşdemir, 2013).

Öğrenciler motivasyon sayesinde özellikle sınava hazırlık dönemlerinde olumlu tutumlar sergilemeye başlamaktadırlar. Eğitim öğretim süreçlerinde, motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözme konusunda istekli ve ısrarcı oldukları bilinmektedir. Ayrıca içsel motivasyonun öğrenmenin önemli bir pozitif öngörücüsü olduğu yönünde bulgular bulunmaktadır. Dolayısıyla içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin sorunlarla mücadele etme ve rekabete girme eğilimleri yüksek olurken; içsel motivasyonu yüksek olmayan öğrenciler ise genellikle herhangi bir faaliyete dahil olmamayı tercih etmekte ya da katıldıkları faaliyetlerden ayrılmaya yönelik eğilim göstermektedirler.

Eğitimin amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesine imkân hazırlayarak insan ilişkilerini, bilgi ve beceriyle donatılmış, sağlam ve iyi karakterli bireyler yetiştirmektir. Birçok eğitim sistemi öğrencilerin okul başarılarını temel başarı kriteri olarak değerlendirmektedir. Özellikle ergen bireylerin akademik başarıları meslek tercihleri, gelir ve refah düzeylerinde önemli bir belirleyici konumundadır (Spinath, 2012, s.1-9). Bireylerin akademik başarıları zihinsel, duygusal ve çevresel birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerden birisi de sınav anında yaşadıkları kaygıdır. Sınav öğrencilerin başarılarını ölçmenin en yaygın yöntemidir. Sınav, her ne kadar eğitim sisteminin kaçınılmaz bir parçası olsa da bu yöntem kimi zaman öğrenciler açısından çeşitli sorunlara yol açmaktadır.

Kaygı da bu sorunlardan biridir. Genel olarak sınav öncesinde ve sınav sırasında yoğun olarak ortaya çıkan sınav kaygısı kimi zaman sınavdan sonra da devam etmektedir. Sınav kaygısının orta düzeyde olması öğrencilerin performanslarını olumlu anlamda etkilerken öğrencilerin yüksek düzeyde kaygı yaşamaları zihinsel performanslarını düzeylerini olumsuz etkilemekte ve akademik başarılarının düşmesine yol açmaktadır (Koca ve Dadandı, 2019, s.245).

Tüm bu bulgular ergenlerde başarı odaklı motivasyonun sınav kaygısı düzeyi ile ilişkili bir faktör olduğunu düşündürmektedir. Bu noktada ergenlerde başarı odaklı motivasyon ile sınav kaygısı düzeyi arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.



BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN GENEL ESASLARI

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu araştırmanın problemi ergenlerde başarı odaklı motivasyon düzeyi ile sınav kaygısı arasında nasıl bir ilişki olduğudur.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; İstanbul ili, Bayrampaşa ilçesinde bulunan Atakent Koleji'nde öğrenim gören lise öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon ve sınav kaygısı düzeylerinin belirlenmesi, başarı odaklı motivasyon düzeylerinin ve sınav kaygısı düzeylerinin sosyodemografik özelliklere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi ve başarı odaklı motivasyon düzeyleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu amaçlar doğrultusunda şu hipotezler oluşturulmuştur:

Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi anne babanın birliktelik durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi sınava hazırlanma alışkanlıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyi cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyi sınava hazırlanma alışkanlıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin ders başarı düzeyi başarı odaklı motivasyon düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ergenlik dönemi bireyin çok yönlü ve hızlı değişim yaşadığı ve birçok risk ve olumsuz etkilenmeye açık olduğu bir dönemdir. Ergenlik dönemine giren bireyin gelişimi üzerinde etkili olan faktörlerden birisi de akademik motivasyondur (Pala, 2019, s.4-5). Ancak literatürde ergenlerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalar sınırlı düzeydedir. Bu noktada araştırmanın ilgili literatüre katkı sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonunda elde edilen bulguların sonraki çalışmalar için bir veri kaynağı oluşturacağı düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI VE SINIRLILIKLARI

Varsayımları:

- Araştırmanın örnekleminin evreni temsil gücüne sahip olduğu varsayılmaktadır.
- Katılımcıların Kişisel Bilgi Formu ve Sınav Kaygısı ve Başarı Odaklı Motivasyon ölçeklerinde yer alan soruları içtenlikle ve nesnel biçimde yanıtladıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu ve Sınav Kaygısı ve Başarı Odaklı Motivasyon ölçeklerinin değerlendirilmek istenilen nitelikleri doğru biçimde ölçtüğü varsayılmaktadır.

Sınırlılıkları:

- Araştırmanın evreni İstanbul İli'nde ikamet eden lise öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın örneklem grubu İstanbul-Bayrampaşa Atakent Koleji'nde öğrenim gören lise öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen veriler Kişisel Bilgi Formu, Sınav Kaygısı Ölçeği (SKÖ) ve Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği'nin ölçtüğü veriler ile sınırlıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya kavramsal ve kuramsal zemin oluşturacak ergenlik, motivasyon, başarı odaklı motivasyon, kaygı ve sınav kaygısı kavramları ile bu kavramlarla ilişkili kuramlar ele alınmaktadır.

2.1. ERGENLİK

Ergenlik kavramı Latince’de büyüme yetiştirilme anlamına gelen *adolescere* sözcüğünden gelmektedir (Poyraz, 2010, s. 60-104). İnsanların doğduğu andan itibaren ilk 8 ay hariç en hızlı değişimlerin yaşandığı dönem ergenlik dönemidir. Türk Dil Kurumunda (2017) yer alan tanıma göre ergenlik, cinsel organlarda görülen fizyolojik gelişim ile birlikte başlayan ve yetiştirilme ile son bulan dönem, yeni yetme olma durumudur.

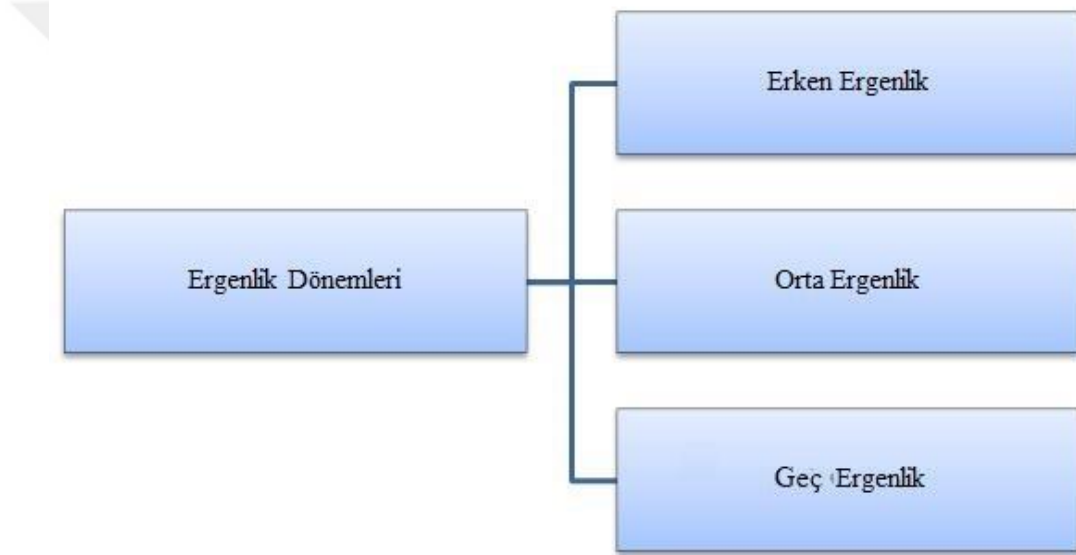
Yavuzer (2007) ergenliği bireyde gözlemlenebilen hızlı gelişim evresi şeklinde tanımlamıştır. Atkinson ve ark. (2008) ergenliği, 12 ile 18 15,94±1,39 arasında yaşanan çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlamaktadır. Baymur ise (1997) ergenliği, 13 ile 20 yaşları arasında çocukluktan yetiştirilme geçiş dönemi olarak açıklamaktadır.

Ergenlikte fizyolojik gelişimlerin yanında sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişimler gözlenmektedir. Zihinsel gelişim ise soyut düşünme becerisinin gelişmesine olanak vermektedir. Steinberg (2013) göre bu gelişim süreçleri bireyin yükümlülüklerinin de artmasına sebep olmaktadır. Sayar (2006)’a göre birey ergenlik döneminde bir yandan vücudundaki değişimlere uyum sağlamaya çalışırken diğer yandan kimlik karmaşası ile mücadele etmektedir.

Ergenliğin başlangıcı buluş dönemi olarak açıklanmaktadır (Kulaksızoğlu, 2004, s.20). Bireyin süreç içerisinde gösterdiği gelişim hızının farklılıklar göstereceği ifade edilirken, bireyin bu süreci hızlı ve keskin olarak değil, yavaş bir şekilde geçirdiği belirtilmektedir (Varış 1998). Gelişim kuramcılarının göre ergenlik baş, orta ve son şeklinde 3’e ayrılmaktadır (Dinç, 2007).

2.1.2. Ergenlik Dönemleri

Ergenliğin yaş aralıklarına göre farklılaştığı belirtilmiştir. Ergenlik dönemleri farklı araştırmacılar tarafından iki, üç ve dört bölüme ayrılmıştır. UNICEF(2011) ergenliği erken ergenlik ve geç ergenlik dönemleri olarak ikiye ayırmıştır. Pawlowski ve Hamilton (2008) ergenliği erken ergenlik, orta ergenlik ve geç ergenlik biçiminde üçe ayırmıştır. Ayrıca 11-13 yaş aralığı erken dönem ergenlik, 13-15 yaş aralığı orta dönem ergenlik, 15-16 yaş aralığı geç dönem ergenlik, 17-18 yaş aralığı ise ergenlik sonrası dönem olmak üzere dörde ayrılmıştır.



Şekil 1: Ergenlik Dönemleri (Arman, 2014, s.14).

Erken Ergenlik Dönemi: Erken ergenlik dönemi bireyin hormonal sisteminde farklılaşmaların oluşmasıyla başlamaktadır. Bu dönem bireyin hormonlarında yaşanan değişimin beyin gelişimini etkilediği ve bu durumun bireyin duyguları, davranışları ve bilişsel işlevlerinde değişimlere yol açtığı bir dönemdir (Karabekiroğlu, 2014, s.35; Sanders, 2013, s.354):

Orta Ergenlik Dönemi: Orta ergenlik 14-17 yaş arası dönemdir (Arman, 2014, s.78-95). Bu dönem bireyin bedensel değişim yaşadığı, yoğun derecede cinsel olarak

farklılaştığı bir dönemdir. Bu nedenle bu dönemde birey gençlik aşkları yaşamakta ve cinsel merak içerisinde olmaktadır.

Bu dönem bireyin soyut düşünmeye başladığı dönemdir. Birey bu dönemde bugünü ve geleceği arasında ilişki kurmaya başlamakta, entelektüel merak içerisinde olmaktadır. Birey yaşamı ile ilgili her konuya hakim olduğunu sanmakta ve her zorlukla baş edeceğine inanmaktadır. Bu dönemde iyi ve kötü ile doğru ve yanlış konusunda arkadaşlar ebeveynlerden daha etkili olmaktadır (Yavaş, 2017, s.114-115). Bu dönemde bireyde görülen genel özellikleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür: (Arman, 2014, s.78-95; Karabekiroğlu, 2014, s.37).

- Entelektüel uğraşlar edinmektedirler.
- Kendilerine rol model seçerler.
- Ebeveynlerinden şikâyetçidirler.
- Ebeveynlerinin kendilerini engellediğini düşünerek onlarla çatışma içerisine girmektedirler.
- Bedenlerine ve dış görünüşlerine daha çok özen gösterirler.
- Arkadaşları onlar açısından daha fazla önemlidir.
- Cinsel anlamda çekici görünmeye çalışırlar.
- Artan cinsel dürtü ve öfkelerini yönetmenin yollarını ararlar.
- Özerk olma çabası içerisindeyler.
- Gelecek planlarında ve tercihlerde değişim yaşarlar.

Orta ergenlik döneminde bireyler yaşadıkları değişime yavaşça alışmaya başlamaktadırlar. Gitgide artan cinsel dürtü ve öfkeyi kontrol edecek yöntemleri keşfetmektedirler. Bu dürtülerle birlikte bireyler kendilerini ve sınırlarını keşfedecek denemeler yapmaktadırlar. Bu dönemde bireylerin çeşitli konularda sahip oldukları fikirler çok sık değişebilmektedir. Orta ergenlik döneminde bireyler rol model aldıkları kişilerle ve arkadaşlarıyla zaman geçirmeyi istemektedirler.

Kişiliklerinin oluşması, başka bir ifadeyle kendilerine ait öznel bir dünya görüşü ve değer yargısı belirlemeleri için gerekli olan denemeler bireylerin dengesiz ve tutarsız bir görüntü sergilemelerine neden olmaktadır. Kimi zaman bu tarz konularda ebeveynleri ile çatışma yaşamaktadırlar. Bu dönemde ergen bireyler her şeye ve her konuya karşı muhalif görüntü içerisindeyler. Bu görüntünün temel nedeni ise özerk olma arzudur. Bu nedenle ebeveynler orta ergenlik döneminde olan çocukların görüşlerini almalı ve onların görüş ve düşüncelerine önem verdiklerini hissettirmelidirler. Ebeveynlerin onların tercihlerini desteklemeleri kendilerine olan güvenlerini artırmaktadır. Diğer taraftan karşı cins ile kurdukları ilişkiler konusunda yardım talep etmeleri halinde ebeveynlerin ergen bireyleri bilinçlendirecek bir tutum içerisinde olmaları son derece önemlidir (Sanders, 2013, s.354-358).

Geç Ergenlik Dönemi: Bu dönem ergen bireyin benlik saygısının geliştiği dönemdir. Birey bu döneme kadar kazanmış olduğu beceriler, kurduğu özdeşimler ve duygulardan hareketle kimliğini oluşturmaktadır (Arman, 2014, s.78-95).

Geç ergenlik döneminde birey kimlik kazanım döneminde yaşadığı çatışmaları tekrar yaşamakta, yeni değer ve rollere göre kendisini şekillendirmektedir. Bu dönemde birey yaşadığı bütün deneyimleri birleştirerek kimlik oluşumunu sağlamaktadır (Kekeç, 2019, s.10-11). Geç ergenlik dönemi ile birlikte bireyde yaşanan değişimler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Yavaş, 2017, s.115):

- Fiziksel gelişim tamamlanmaktadır.
- Bedensel değişim konusunda yaşanan kafa karışıklığı azalmaktadır.
- Bireyin duygularını kontrol etme becerisi artmaktadır.
- Birey daha olumlu bir benlik algısı geliştirmektedir.
- Gelecek konusunda daha açık hedefler belirlenmektedir.
- Soyut düşünme becerisi oluşmaktadır.
- Bireylerde arkadaş ile ilişkili davranışlar farklılaşmakta ve bireysel tavır oluşmaktadır.

- Duygu ve düşüncelerde kararsızlıklar azalmakta ve kendine özgü bir değer sistemi meydana gelmektedir.

Bu dönem bireyin hormonal değişimlerin etkisiyle gerçekleşen bedensel ve zihinsel değişimlere, dürtülerin artan baskısına uyum sağladığı bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde büyüme ve değişim artık yavaşlamaktadır. Birey bu dönemde dürtülerini ertelemeyi veya bunları kültürel ve sosyal beklentilere uygun biçimde doyuma ulaştırmayı öğrenmektedir. Birey bu dönemde cinsel partner ile cinsel deneyimler yaşamaktadır. Birey bu dönemde duygu, düşünce ve dürtülerini bir bütün olarak değerlendirebilmektedir. Bireyin kazandığı kimlik ile görüşlerinde tutarlılık oluşmaktadır. Bireyin sınırlarını keşfetmesi ile birlikte neleri yapabileceğini ve hangi konularda daha yetenekli olduğunu veya olmadığını fark etmesi ergenlik döneminin bitmeye yakın olduğunu haber vermektedir (Sanders, 2013, s.354-358).

2.1.5. Ergenlik Döneminde Yaşanan Değişim

Ergenlik terimleri 'gelişerek olgunlaşmak' anlamına gelir ve çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecini ifade eder. Bu dönem, hızlı bir fiziksel, biyokimyasal, psikolojik ve sosyal büyümenin, gelişimin ve olgunlaşmanın gerçekleştiği dinamik bir süreçtir. Birey cinsel, fiziksel ve psikolojik gelişim ile bilişsel ve sosyal değişimle yetişkin hale gelir (Büyükgebiz, 2013, s.37-47). Bu dönem, karmaşık nöroendokrin mekanizmaların koordineli çalışmasının bir sonucu olarak hipotalamik-hipofiz-gonadal eksenin olgunlaşması ve aktivasyonu ile başlar. Çevresel faktörlere maruz kalma, genetik değişkenler arasındaki etkileşim, zihinsel faktörler, beslenme ve yaşam koşullarından etkilenir. Bu nedenle ergenlik yaşı ve süresi bir çocuktan diğerine büyük farklılıklar göstermektedir (Büyükgebiz, 2013, s.1-9).

Büyüme, hücre sayısının ve boyutunun artması sonucu vücut büyüklüğü ve kütle artmasıdır. Gelişim, organların biyolojik işlevlerinin farklılaşması ve olgunlaşmasıdır. Büyüme dinamik bir süreçtir ve ergenlik döneminin sonuna kadar devam eder. Büyüme ve gelişme, genetik ve çevresel faktörlerden etkilenir (Okyay ve Ergin, 2012, s.3-52). Bu dönemdeki değişiklikler çok hızlı gerçekleşir. Fiziksel değişiklikler; boy ve kilo artışı, ikincil cinsiyet karakterlerinin gelişimi, yağ ve kas dokularının miktar ve dağılımındaki değişim ile dolaşım ve solunum sistemindeki değişikliklerdir (Traggiai ve Stanhope, 2003, s.41-56). Bu süre 2 ila 6 yıl sürer. Erkek

çocuklarda ikincil cinsiyet karakterlerinin gelişimi testis ve peniste büyüme, kasık, koltuk altı ve yüz kıllarının gelişmesi, sesin kırılması ve spermatik oluşum ile sonuçlanır. Kızlarda ikincil cinsiyet karakterlerinin gelişimi meme gelişimi ile başlar, kasık ve koltuk altı kıllarının gelişimi ve menarş ile devam eder. Ergenlik dönemindeki bu değişiklikler aynı yaştaki çocukların fiziksel olarak farklı görünmesine neden olur Akcan, Karademirci, Öngel ve Tekgül, 2012, s.10-16).

Bu dönemde yaşanan bir başka gelişim de bilişsel süreçlerde ortaya çıkmaktadır. Ergenlik dönemi ile beraber birey artık somut işlemler döneminde elde ettiği becerilerin üstüne farklı kazanımlar katmakta ve bu durum ergen bireyin daha farklı kazanımlara ulaşmasını sağlamaktadır. Bu dönemde bireyler bir sorunla karşılaştıklarında önce bu sorunla ilgili gerçek ve muhtemel durumları kapsayan hipotezler geliştirmektedirler. Bu noktada sorunun muhtemel bütün açıklamalarını ve niteliklerini değerlendirerek durumun gerçeklikle ilgisini kurup sorunun çözümüne ulaşabilmektedir. Böylece ergen birey yalnızca varsayımsal bir analizden hareketle hipotezlerini doğrulayacak deneysel bilgiye ulaşmaktadır. Bu durum literatürde varsayımsal tümden gelim olarak adlandırılmaktadır (Linberg ve Ahioğlu, 2011, s.6).

Ergen bireyler soyut düşünme becerileri ile beraber kuralları sorgulamaya başlayarak aileleri ile çeşitli çatışmalar yaşamaktadırlar. Bireylerin kuralları sorgulayarak bunun mantığını anlamaya çalışmaları, anne ve babalarının tutumunu sorgulamaları aileleri kimi zaman endişeye düşürmekte ve bu durum sık sık çatışmalara yol açmaktadır. Ergenlik, ergen bireylerin yalnızca kendileri, aileleri ve arkadaşlarını ilgilendiren bir süreç değildir, soyut düşünme becerisi ile birey kendi dünyasını görme konusunda bir süreç yaşamaktadır(Kekeç, 2019, s.19).

Ergenlik döneminde kişisel gelişim ile ahlaki gelişim arasında ilişki bulunmaktadır. Ergen bireyin ahlaki kuralları cezalandırmadan korktuğu için değil de bir zorunluluk olarak değerlendirmesi, kurallara uymasına ve bu kuralları gerekli görmesine neden olmaktadır ki bu durum ergen bireylerde iç disiplin eğilimini ortaya çıkarmaktadır. Bu dönemde sadakat, cömertlik ve vefa gibi sosyal alandaki bazı ahlaksal nitelikler de önemli hale gelmektedir. Ayrıca ahlâkın toplumsallaşması ergen bireylerde hak ve adalet gibi düşüncelerin egemen olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle ergen bireyler haksızlık yaparak eşitsiz davranan kişilere karşı sert tepki

vermektedirler. Fakat ergenliğin ilk dönemlerinde karşılaşılan bu tepkinin dozu ergenlik döneminin sonlarına doğru azalmaktadır (Lodder, 2017, s.709-720).

2.2. KAYGI VE SINAV KAYGISI

Gerginlik ve endişe duygularını içeren duygusal bir durum olan kaygı, bireyin geleceğe yönelik duyduğu korku ve endişeden dolayı vücudunun strese karşı verdiği doğal bir tepkidir. Kaygı farklı nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yoğun ders yükü algıları ve sınav sistemine ilişkin özelliklerin de sınav kaygısına neden olduğu bildirilmektedir. Sınavlar öğrenciler için büyük bir stres kaynağı oluşturmaktadır. Sınav kaygısı pek çok öğrenci tarafından tecrübe edilen bir durumdur (Moshe, 2010, s.1-3). Çalışmanın bu bölümünde kaygı kavramı bağlamında sınav kaygısı ve sınav kaygısının birey üzerindeki etkileri ele alınmaktadır.

2.2.1. Kaygının Tanımlanması

Literatürde kaygı kavramını tanımlamaya yönelik birçok model ve açıklama bulunmaktadır. Kaygı, Yunanca merak, korku ve endişe anlamlarına gelen “anxiety” kökünden gelmektedir. Türkçe’de ise kaygı kelime anlamıyla tasa ve üzüntü anlamlarında kullanılmaktadır. Kaygı; kişinin kendisine yönelik olarak bir tehdit unsuru algıladığında kendini huzursuz, çaresiz ve yetersiz hissetmesi durumudur. Bu durumu yaşama derecesi hafiften çok şiddetli bir şekilde hissetmeye kadar değişiklik arz eder. Yani kaygı yalnızca bir bunaltı hali ve korku sebebiyle yaşanan huzursuzluk şeklinde yaşanabildiği gibi kusma, mide bulantısı, kalp çarpıntısı ve titreme gibi fizyolojik belirtiler halinde de kendini gösterebilir. Buna benzer fizyolojik belirtiler bedenini kendisini korumak için aktive ettiği “kaç ya da savaş” tepkisiyle ilgilidir. Bu şekilde beden tehlikeli koşullarda kendi güvenliğini sağlamış olur. Kaygının; fizyolojik belirtileri olduğu gibi edilgenlik, utanma gibi sosyal hayatta ortaya çıkan sonuçları da olabilmektedir (Köknel, 2014, s.17).

Kaygı kavramı psikoloji bilimine XIX. yüzyılın ilk yarısında girmiş, bu alanda yapılan çalışmalar 1940’lı yılların sonunda yapılmıştır. Bu alanda kaygı kelimesini ilk tanımlayan kişi Freud’ tur (1856-1939). Freud’a göre, kaygının işlevi tehditlere karşı benliği uyarmaktır. Freud’dan başka Alfred Adler ise kaygıyı, insanların zayıf anlarında oluşan duygulanım olarak tanımlarken, Carl Gustav Jung, kaygıyı

bilinçaltından gelen korkular tarafından bilincin saldırıya uğraması, Otto Rank, ayrılma sonrası yaşanan duygusal reaksiyonlar olarak tanımlarlar (Köknel, 2017, s.17).

Kaygı, bireyde doğuştan var olan duyguların tehlike anında ortaya çıkardığı tepkilerdir. Kaygı ile korku kavramları birbirleriyle sıkça karıştırılmaktadır. Korku, kişinin karşılaşmak zorunda kaldığı tehlikelere karşı gösterdiği tepkidir. Kaygı ise, tehlikeyle orantılı olmayan, bireyin kendi zihninde oluşturduğu tehlikelere karşı ortaya çıkarılan bir tepki biçimidir (Horney, 2007). Kaygı, rahatsız edici durumların veya olayların kişinin üzerinde korku, tedirginlik yaratması halidir. Kaygı sadece olumsuz etkileri olan bir duygulanım değildir. Kaygının bir fonksiyonu, egoya bir tehlike işareti göndererek kişinin uyarılmasını sağlamaktır. Uyarıldığı için de iç ve dış tehlikelerden kaçınabilecek önlemler almasına yardımcı olur (Calvin, 1999).

Kaygı, stres yaratan durumların yarattığı hoş olmayan gözlenebilir tepkilerdir. Bireylerde gözlenen bazı kaygı belirtileri; kalp atışının hızlanması ve ellerin terlemesi gibi değişikliklerdir. Aynı olay başka kişiler tarafından farklı yorumlanabilir. Olayın birey tarafından tehlike olarak algılanması ve tehlikenin şiddeti kaygıyı artırabilir (Spielberg ve Reheiser, 2009, s.271-302). Bireyin yaşamış olduğu kaygının yoğunluğu dikkat bozukluğu ve algılama bozukluğuna yol açmaktadır. Kaygılı birey, kaygıya neden olan olay ve durumdan kaçınmaya yönelik davranışlar sergilediği için çevresinden kaynaklanan diğer uyarıların algılamakta zorlanmaktadır (Geçtan, 2016, s.84-94).

2.2.3. Kaygı Kavramı ile İlgili Yaklaşımlar

Psikanalitik kuram, kaygının sebebinin çelişki olduğunu ileri sürer. Freud'a göre içten veya dıştan gelen tehdit edici durumlar ego tarafından denetlenemediğinde anksiyete (bunaltı, kaygı) oluşmaktadır. Kaygı, normal düzeyde var olduğunda kişinin uyum sağlama ve yaşamı sürdürme becerisini olumlu yönde desteklerken şiddetinin artması durumunda nevroza dönüşmektedir. Sigmund Freud üç farklı anksiyete tanımlaması yapmıştır. Gerçeklik anksiyetesi, dış dünyadaki gerçek tehlikeler ile yüz yüze gelindiğinde ortaya çıkmaktadır. Nevrotik anksiyete mantık dışı bir hâlde karşımıza çıkmaktadır ve içgüdülerin doyum bulmasının cezalandırılmasından duyulan korkudur. Suçluluk anksiyetesi ise kişinin kendi vicdanında korku duyması durumunda ortaya çıkmaktadır (Freud, 1977). Harry Stack Sullivan'a göre anksiyete,

insanın yıkıcı yönüdür ve diğer insanlar ile olan iletişimi olumsuz etkileyen ve engelleyen bir unsurdur (Sullivan, 1948, s.1-13). Raymond Cattell'e göre psikanalitik kuram öğrenme ile bağdaştırılabilir ve anksiyete kişinin tercihlerinin sonucunda gelişir (Cattel, 1966, s.23-62).

Kaygı kavramı ile ilgili araştırmalar yapan bir diğer araştırmacı da Glen Gabbard'dır. Ona göre kaygı süperego'dan kaynaklanan bir durumdur. En ilkel kaygı türleri ise dağılma kaygısı ve kovuşturma kaygısıdır. Dağılma kaygısı; bireyin benlik sınırlarını yitirerek idealleştirme ihtiyacını karşılayamaması sonunda bütünlüğünü kaybetmesi ve dağılma korkusu yaşaması şeklinde ortaya çıkmaktadır (Gabbard, 1992, s.56).

Bireysel psikolojinin kurucularından olan Alfred Adler'e göre kaygı, bireyin güçsüz ve eksik olduğu durumda ortaya çıkan duygu durumudur (Köknel, 2014, s.19).

Varoluşçu yaklaşımın savunucularından biri olan Rollo May kaygının bireyde kederli ve olumlu olmak üzere iki farklı rol ile ortaya çıktığını savunmaktadır. Buna göre olumlu rol ile kaygı, bireyin tehlikeli durumlar ile yüzleşerek farklı durumları tecrübe etmesine imkan tanımaktadır. Kederli rol ile kaygı ise bireyin bu imkanlardan geri çekilerek hayatını belirli kurallar içerisinde ve dar bir alanda devam etmesine yol açmaktadır (Geçtan, 2016, s.302).

Spielberger'e göre kaygı bireyin otonom sinir sisteminde strese yol açan ve ileriye dönük hissettiği endişe ve telaş olarak tanımlanmaktadır. Spielberger kaygıyı iki şekilde ele almaktadır (Köknel, 2014, s.24-25):

Durumluk Kaygı: Tehlike anında ortaya çıkan tedirginlik ve korkunun kişide yarattığı geçici durumdur.

Sürekli Kaygı: Bireyin yaşadığı durum ile doğrudan ilişkili olmayan sürekli kaygı, bireyin kişisel özelliklerini belirlemektedir. Ayrıca sürekli kaygı düzeyi bireylerin birbirlerinden ayrılmasını sağlayan temel özelliklerini ifade etmektedir.

2.2.4. Kaygıya yol açan faktörler

Kaygıya neden olan faktörleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Cüceloğlu, 2015, s. 280-282):

Desteğin Ortadan Kalkması: Bireyin alıştığı çevresinden uzaklaşması kaygı hissetmesine neden olmaktadır. Başka bir ifadeyle bireyin ortamının değişmesi ve yeni bir ortama uyum sağlamak zorunda olması kaygıyı pekiştirmektedir. Böyle bir ortamda birey yeni çevresinden alıştığı desteği bulamadığı için kaygı duymaya başlamaktadır.

İç Çelişkileri: Bireyin inandığı ve önem verdiği düşüncelere aykırı davranışlar içerisinde bulunması ve bir davranış karmaşası yaşaması kaygıya yol açmaktadır. Bireyin bu karmaşıklığı giderecek davranışlarını düzelterek çözüm yolunu bulamaması kaygının devam etmesine neden olmaktadır.

Olumsuz Sonucu Beklemek: Bireyin olumsuz sonuçlara neden olacak durumlarda olumsuz sonuçları beklemesi ve bunu düşünmesi kaygıya neden olmaktadır. Örneğin bireyin yeteri kadar hazırlanmadığı bir sınava girmesi ve mahkeme salonunda duruşmayı beklemesi genellikle kaygıya neden olan durumlardır.

Belirsizlikler: Bireyin geleceğine yönelik yaşadığı belirsizlik kaygıyı tetiklemektedir. Nitekim ileride olumsuz bir olayın yaşanacağını bilmesi dahi bireyin daha az kaygı yaşamasını sağlamaktadır.

2.2.5. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, öğrencilerin sınav öncesinde öğrendikleri bilgileri sınav sürecinde hatırlamalarını engelleyen ve öğrencilerin becerilerini etkin şekilde kullanamadıkları yoğun bir kaygı durumunu ifade etmektedir. Bu kavram ilk olarak Alpert ve arkadaşları tarafından kullanılmıştır. Alpert ve Haber (1960) yaptıkları çalışmada katılımcıların girdikleri sınavda hissettikleri baskı ile başarısızlık yaşadıklarını fark etmişlerdir.

Sınav kaygısı, öğrencilerin sınav esnasında dikkatlerinin bozulmasına, motivasyonlarının düşmesine ve olumsuz düşüncelere kapılmasına yol açmaktadır. Yoğun düzeyde sınav kaygısı yaşayan kişiler kendilerini bilişsel anlamda yeteri kadar ortaya koyamadıkları için düşük düzeyde performans sergilemektedirler. Dolayısıyla kaygının artması başarıyı azaltmaktadır (Karakaş, 2013, s.140).

Sınav kaygısı ile ilgili önemli araştırmalar yapan Spielberger sınav kaygısını bireyin sınav ve değerlendirme sürecinde yaşadığı ve gerçek performansını

sergilemesini engelleyen, davranışsal, duygusal ve bilişsel bileşenleri bulunan ve bireyde gerginliğe yol açan duygu durumu olarak tanımlamaktadır. Liebert ve Morris (1970) ise sınav kaygısının duygusal ve kuruntu şeklinde iki boyutu bulunduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre duygusal boyut; bireyin fizyolojik uyarılmaları ile ilgili iken kuruntu boyutu bilişsel yönü ile ilişkilidir. Örneğin bireyin kalbinin hızlı atması, midesinin ağrması gibi durumlar duygusal boyutu ifade etmektedir. Bu iki boyut arasındaki fark araştırmalarla desteklenmiştir. Kuruntu boyutunun artması akademik başarıyı azaltmaktadır. Başka bir ifadeyle bu aşama kaygının bilişsel yönünü ifade etmekle birlikte bireyin sınav anında yapması gerekenleri yapamayacağına ve soruları çözemeyeceğine yönelik sahip olduğu olumsuz düşünceler ve dikkatinin dağılmasına yol açan süreçtir (Güler ve Çakır, 2016, s.39).

Sınav kaygısı ile akademik performans arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmalarda yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşayanların sınavı zorlu bir süreç olarak algıladıkları ve bu nedenle sınav üzerine dikkatlerini yoğunlaştıramadıkları ve sınav esnasında düşük performans gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca sınava yeteri kadar hazırlanmamaları sonucunda kaygı oluştuğu ve bu durumdan dolayı bilişsel becerilerini tam anlamıyla kullanamadıkları gözlemlenmiştir. Sınav kaygısı kimi zaman öğrencilerin eğitim öğretim hayatlarına ara vermesine neden olmaktadır. Bu durum gelecek hedefleri ve mesleki kararlarını negatif yönde etkilemekte ve uyumsuzluğa yol açmaktadır (Karakaş, 2013, s.140).

Sınav kaygısı yaşayan kişiler, bazı bilişsel, fizyolojik ve davranışsal semptomlar gösterir. Sınav kaygısının bireylerin hafıza ve dikkat süreçleri üzerindeki olumsuz etkileri bilişsel etkilerinden kaynaklanmaktadır. İnsanlar okuduğunu anlama, odaklanma veya bilgiyi organize etmede zorluklar yaşayabilir. Şiddetli sınav kaygısı, bilgi depolama veya geri çağırma sorunlarına neden olabilir. Bir teste çok fazla anlam verme, önceki başarısızlıkların genelleştirilmesi ya da incelemeye alınan kişinin kişiliği olduğu düşüncesi gibi bilişsel değerlendirmeler de bu olumsuz etkilerin nedenleri arasındadır (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011, s.40-45). Sınav kaygısı karşısında kalp atım hızında artış, nefes darlığı, kas gerginliği, çeşitli ağrı türleri, ağız kuruluğu, bulantı, ishal ve çeşitli bedensel işlev bozuklukları şeklinde fizyolojik tepkiler ortaya çıkabilir. Bu fizyolojik tepkiler bilişsel tepkilerin bir sonucu olarak ortaya çıkmakta, bilişsel ve fizyolojik etkiler birbirini bir kısır döngü şeklinde şiddetlendirmektedir

(Sötber, 2004, s.213-226). Davranışsal tepkilerin stres altında gözlemlenenlere eşdeğer olduğu gerçeği giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Sınav kaygısına karşı davranışsal tepkilere örnek olarak ders çalışma isteksizliği, çalışmaya başlama güçlüğü ve sınava girmeyi istememe verilebilir. Ayrıca duygusal sıkıntı, sinirlilik, karamsarlık ve korku ve panik hali de görülebilmektedir (Ahmed, 2015, s.233-236).

2.2.5.1. Sınav Kaygısını Açıklayan Modeller

İstek (Drive) Modeli: İstek modeline göre istek kaygıya kaynaklık etmekte; kaygı da isteği arttırmaktadır. Bireyin bu duygular ile mücadelesi onun sınav sorularına odaklanmasını ve doğru cevabı ayırt etmesini engellemektedir. Doğru cevapların fazla olduğu basit öğrenme ortamlarında kaygı kontrol altına alınabilmekte ve performans artmaktadır (Moshe, 1998, s.91).

Bilişsel-Dikkat Modeli: Bilişsel dikkat modeli sınav kaygısını duygusal davranışsal tepkilerden çok bilişsel yapılanma ile açıklamaktadır. Yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ile düşük sınav kaygısı yaşayan öğrenciler arasındaki temel fark bilişsel karışıklıklar ile benliklerine yönelik değerlendirmelerdir. Sınav ortamındaki ürkütücü atmosfer, rekabet ortamı, zaman sınırı, sınavın zorluk derecesi ve sınav yeri gibi faktörler bireyin kaygı duymasına neden olmaktadır. Oluşan bu kaygı öğrencilerin normal durumlarda bildikleri konuları hatırlamasını zorlaştırmakta, dikkatini dağıtmakta ve dolayısıyla sınav performansını düşürmektedir (Damer, lauren ve Melendres, 2011, s.163-177).

Beceri Eksikliği Modeli: Bu model, sınav kaygısını öğrencilerin öğrenme sırasında materyalleri yanlış biçimde kodlamaları sonucunda edinilen eksik ve düzensiz bilgilerden kaynaklandığını öne sürmektedir. Bu yönüyle bilişsel dikkat modelinden ayrılan beceri eksikliği modeli, aslında sınav kaygısının performans üzerinde belirleyici bir rolü olmadığını, sadece yetersiz bir çalışma becerisi ile ilişkili olduğunu kabul etmektedir (Moshe, 1998, s.91).

Öz Düzenleme Modeli: Bu modele göre sınav kaygısı, işlevsel olmayan bir baş etme yöntemidir. Sınav kaygısı düşük öğrenciler, sınav sırasında gösterecekleri performans hakkında iyimser ve öz güvenli oldukları için baş etmeleri sınav kaygısı yüksek öğrencilere göre daha kolaydır. Buna karşın sınav kaygısı yüksek öğrenciler kendi performansları hakkında şüphecidirler ve öz güvenleri düşüktür. Dolayısıyla

sınav kaygıları ile baş edemedikleri için sınav performansı da düşmektedir. Öz düzenleme modeline çevresel faktörler sınav kaygısında önemli rol oynamaktadır. Bu faktörlerin bilişsel yapılandırma ile düzenlenmesi ve performans beklentisinin yükseltilmesi yararlı olacaktır(Moshe, 1998, s.91).

Kendilik Değeri Modeli: İnsan değerinin gösterdiği başarı ile ölçülmesine dikkat çeken kendilik değeri modeline göre, öğrenciler kendilerini toplum tarafından kabul ve değer görmek için başarılı olmak durumunda hissetmektedirler. Sınav kaygısı öğrencinin yeterince başarı gösterememesi sonucunda akademik olarak yetenezsiz olduğunu fark etmesiyle yaşanmaktadır. Kendilik değeri modeline göre, benliğini tehdit altında hisseden öğrenciler kendini koruma bakımından sınav kaygısı ile tepki vermektedirler (Moshe, 1998, s.91).

Spielberger'in (1995) Durumluluk-Süreklilik Modeli: Bu model bir kişilik durumu olan kaygı ile bir kişilik özelliği olan kaygı kavramlarını ele almaktadır. Durumluluk kaygı, sınav kaygısının duyusallık boyutu ile ilişkilidir. Bu bakımdan durumluluk kaygısı yüksek öğrenciler duygusal olarak daha çok rahatsızlık duymaktadırlar. Aynı zamanda öğrencilerin belleklerinde yer alan kuruntu boyutunu da tetikleyen durumluluk kaygı, öğrencilerin arzulanan performansı göstermesini engellemektedir.

İşlemsel Süreç Modeli: İşlemsel süreç modeline göre sınav kaygısının bileşenleri arasında devamlılık gösteren dinamik bir ilişki söz konusudur. Başka bir deyişle kişi sınav ortamını, sınav ortamı da kişiyi etkilemektedir. Öğrenci sınav ortamına girdiği an, sınava hazırlık durumu, sınav konuları ve sınav soruları ile ne düzeyde baş edebileceğine göre değişkenlik gösteren bir tehdit algısı oluşmaktadır (Spielberger, 1966, s.134).

2.2.6. Sınav Kaygısına Yol Açan Etmenler

Öğrencilerin sınavda başarısız olma düşüncesini tehdit olarak algılamaları yaşadıkları kaygı düzeyini arttırmaktadır. Öğrencilerin önemli bir bölümü sınavı kendi kişiliklerini ölçen bir test olarak algılamaktadırlar. Bununla birlikte sınav kaygısına yol açan etmenler çeşitlilik göstermektedir. Literatürde sınav kaygısına neden olan faktörlerin belirlenmesi konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Güler ve Çakır (2016) sınav kaygısına neden olan faktörleri aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar:

- *Akılcı olmayan inançlar:* Akılcı olmayan inançlar katı, realite ile tutarsız, mantık dışı, bireyin psikolojik sağlığına engel oluşturan ve kendisi için anlamlı kişisel amaçlarından uzaklaştıran inançlardır. Öğrencilerin en sık karşılaştığı problemlerden olan sınav kaygısının oluşumunda da bu mantık dışı inanç, esas rolü oynar. Sınavın tehlike yaratan bir durum olarak düşünülmesi, zihnin sürekli sınav anı ve sınav sonrası olacaklarla (hayal kırıklığı gibi) meşgul edilmesi ve bu konuda endişe duyulması, sınav kaygısının yaşanmasına yol açar (Ağır, 2007).
- *Olumsuz otomatik düşünceler:* Otomatik düşünceler, bilinçli bir yargılama olmadan ortaya çıkan, duygu ve eylemlerimizi etkileyip, yön veren düşüncelerdir (Mozani, 2004, s.124). Bu düşüncelerin olumsuz olarak değerlendirilmesinin nedeni, üzüntü, kaygı, suçluluk gibi hoş olmayan rahatsız edici duygulara neden olmalarıdır. Olumsuz düşüncelerin sonucunda öz güvende düşme, problemler için alternatif çözüm bulamama, başarısızlığı önceden kabullenme, sorunlarla baş etme yetisinde azalma gibi akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen durumlar ortaya çıkmaktadır (Bozkurt, 1998).
- *İşlevsel olmayan tutumlar:* Fonksiyonel olmayan tutumlar ilk olarak Beck (1979) tarafından depresyondaki bilişsel süreçleri açıklamak amacıyla psikoloji literatüründe kullanılmaya başlanmıştır. Beck'e (1979) göre depresyonun gelişiminde bireyin sahip olduğu bilişlerin, inançların önemli bir yeri vardır. Erken çocukluk döneminden başlayarak aile içi ve yakın ilişkilerle biçimlenen fonksiyonel olmayan tutumlar, bir tetikleyici olayla aktif hale gelerek kaygının gelişimine katkıda bulunurlar.
- *Ebeveyn tutumu*

Ebeveynlerin çocuklara karşı tutumları sınav kaygısını anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Çünkü ebeveynlerin sahip oldukları tutum ve davranışlar çocukların ve ergenlerin kişiliklerini, sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilemektedir. Bu kapsamda yürütülen araştırmalarda çocuklarına hoşgörülü ve destekleyici tutum sergileyen ailelerin çocuklarının sağlıklı sosyal ve psikolojik gelişim gösterdikleri görülmüştür. Sınav döneminde çocuklarına yönelik olumsuz tutum ve davranışlarda bulunan ailelerde çocukların sınav kaygısı artmaktadır. Ayrıca sınavı hayatın önemli

bir aşaması olarak gören aileler, çocuklarını başka çocuklarla ve onların başarılarıyla kıyaslamakta ve bu durum çocukların sınav kaygısını artırmaktadır (Burke, 2016).

2.2.7. Sınav Kaygısının Sonuçları

Sınav kaygısı ile birlikte öğrenciler başarısızlık ve yetersizlik hissine kapılmakta ve endişelenmektedirler. Bu durum öğrencileri o denli etkilemektedir ki öğrenciler sınav yönergelerini takip edememekte ve sorularda verilen bilgileri yanlış yorumlamaktadırlar. Sınav kaygısı düzeyinin artması öğrencilerin önceki bilgilerini geri çağırma konusunda zorlanmalarına neden olmaktadır (Atkinson, 2010, s.234-245).

Bilişsel süreçlerin işleyişinde aksama meydana gelmekte ve öğrencilerin okuduklarını muhakeme edebilme becerileri azalmaktadır. Ayrıca sınav kaygısı bireyin farklı alanlarda da gergin davranışlar sergilemesine yol açmaktadır. Birey sınav kaygısı nedeniyle kendisiyle ilgili olumsuz düşüncelere kapılmakta ve bu durum bilişsel organizasyon becerisini olumsuz etkilemektedir. Kendisini ifade etmede, toplum içerisinde konuşmada ve tartışmada gerginlik yaşayan birey görüş ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanmaktadır. Bireyin ortalama düzeyde yaşayacağı sınav kaygısı motivasyonunu arttırırsa da kaygının düzeyinin artması heyecan ve gerginliği arttırarak bireyi başarısızlığa yöneltmektedir Spielberger, 1966, s.3-20).

2.2.8. Sınav Kaygısı ile başa çıkma

Sınav kaygısının yüksek seviyede olması olumsuz sonuçların oluşmasına neden olmaktadır. Sınav kaygı seviyesinin azaltılabilmesi ve kaygı ile baş edebilmek için farklı teknikler bulunmaktadır. Bu teknikler kaygı deneyimini doğrudan azaltmak (Gevşeme yöntemleri), kaygı deneyimi ve durumlar arasındaki alışkanlık bağlantılarını kırmak (Sistemik duyarsızlaştırma), sınav kaygısının altında yatan başarı değerleri, öz- kavramları, beklentiler gibi inanç yapılarını değiştirmek (Bilişsel terapi) şeklinde belirtilmiştir (Boner, 2009, s. 338-340).

Sınav kaygısı tedavisinde bilişsel davranışsal müdahaleler ile beceri odaklı yaklaşımların bir araya getirilmesinin en etkili yöntem olduğu belirtilmektedir (Embe vd., 2013, s.57-71). Neuderth ve arkadaşları (2009) sınav kaygısının tedavisiyle ilgili

seçkisiz kontrollü çalışmalarda bilişsel davranışçı yöntemlerin etkililiğinin kanıtlandığını belirtmişlerdir.

Doğru nefes kullanımı sınav kaygısı ile baş edebilmek için kullanılan tekniklerdendir. Bu teknikte, nefes ağızdan alınarak burundan boşaltılmalıdır. Bu tekniğin tekrarlanmasıyla bireyin kaygı seviyesinde azalma meydana gelmektedir (Yıldırım, 2015). Bu teknik dışında kullanılan bibliyoterapi tekniği ise kitap okumaya dayalı olup, kaygı nedeninin ortaya çıkarılması sonucunda kaygı ile baş etmeye yardımcı olmaktadır (Leaner- Taşçılar, 2012, s.2).

Gevşeme egzersizlerinin de kaygı durumunda azalma meydana getirdiği belirtilmiştir. Düzenli ve sağlıklı beslenmekde kaygıyı azaltan etkenlerdendir. Düzenli beslenilmediği takdirde bir takım bedensel, bilişsel ve psikolojik rahatsızlıklar meydana gelmektedir. Bu psikolojik rahatsızlıklardan birisi de aşırı kaygılanma duygusudur (Stavroula, 2007, s.23-34).

Sistemik duyarsızlaştırmaya göre korkulan veya endişe edilen bir durumun üstesinden gelinebilmesi için bireyin ilk olarak kendisi için en az kaygı yaşatacak durumla yüzleştirilmesi ve aşamalı olarak daha fazla kaygı duyacağı olaylarla sistemli bir şekilde karşı karşıya kalması sağlanmalıdır. Bu tekniğin de bireylerde sınav kaygısını azalttığı belirtilmiştir (Zettle, 2003, s.197-215).

2.3. MOTİVASYON KAVRAMI

Motivasyon kavramı, Latince “aksiyon ve hareket” anlamlarına gelen “movere” sözcüğünden türetilmiş bir kavramdır. Motivasyon, bireyin eyleme geçmesini sağlayan ve ona bir şeyler yaptıran nedenlerdir. Bireyin tüm davranışlarının arkasında bir ya da daha fazla motivasyon unsuru bulunmaktadır. Motivasyon bireyin ihtiyaçlarından doğmakta ve bu ihtiyaçlar herhangi bir anda bireyin hissettiği fizyolojik ve psikolojik yetersizlik veya mahremiyet duygusundan oluşmaktadır (Koç, 2011, s.257).

Motivasyon, bireylerin belirli bir amaca ulaşabilmek için kendi istek ve arzularıyla harekete geçme çabaları olarak tanımlanmaktadır. Motivasyonun özünde bireyin isteği, arzusu, gereksinimi, hedefi, hedefe yönelik hareketi ve bu hedefle ilgili geri bildirimler vermesi yer almaktadır. Motivasyon sürecini anlamak için bireyin hedefine yönelik hareketlerin nedenlerini, bu hedef ve amaçlarına yönelik hareketleri

devam ettirme koşullarını dikkate almak gerekmektedir. Bu bağlamda motivasyon istek, arzu, ihtiyaç, dürtü ve ilgiyi kapsayan genel bir kavramı ifade etmektedir (koçel, 2011, s.633).

Motivasyon bireyin daha etkili ve başarılı olabilmesi ihtiyacı nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Motivasyon, bireyin dünyayı anlayabilmek ve dünyaya anlam vermek konusunda edindiği bilgilerini daha önceki bilgilerle kaynaştırması ve dengelemesi çabasının sonucunda ortaya çıkmaktadır (Piaget, 1983, s.1-4). Motivasyon felsefede güdü başlığı altında ele alınmaktadır. Bu noktada bireyin bilinçli hareketlerine yol açan her tür etken veya neden güdü kavramı olarak tanımlanmaktadır. Bu güdüler fikir düzeyinde olmaları halinde güdü olarak adlandırılmaktadırlar. Ancak duyarlılık düzeyinde olmaları durumunda ise genellikle dürtü olarak adlandırılmaktadırlar. Bu bağlamda güdü bireyin ussal davranışlarının varoluş nedenidir (Timuçin, 2019, s.224).

Motivasyon çalışma hayatında belli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen insanları koordine etmek, yönlendirmek, uyumlaştırmak ve katılımcı bir atmosfer yaratmak için gösterilen uğraş ve çabaların tümü olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon kavramı bireyin istekli bir şekilde bir işi yaparken o iş konusunda algıladığı duyguyu anlatmaktadır. Bu yönüyle motivasyon itici ve engelleyici yönleri bulunan bir duygudur. Motivasyon, bireyin yaptıkları eylemlerin ardında yer aldığı için ilgi çekici bir konudur. Örneğin çocukların okula gitmeleri, öğrencilerin ileride doktor alma çabaları gibi. Bireyler davranışlarının ardındaki güdüleri belirlemek konusunda zaman harcamaktadırlar. Bu süreçte kimi zaman yanılgıya da düşmektedirler (Keser, 2019, s.29).

Günümüz toplumunda insan değişimi ve yaratıcılığı ortaya çıkararak fark yaratmaktadır. Fakat bu yaratıcı gücü harekete geçirebilmek geçmiş toplumlarda olduğu gibi günümüz toplumunda da bir sorun olmaktadır. Bu sorunun çözümü konusunda sıklıkla motivasyona başvurulmaktadır. Motivasyon temelde bireyi açık bir davranışa yönlendirmek için gerekli olan hareket veya güdü olarak ifade edilmektedir. Motivasyon bireyin fiziksel durumu ile ilişkili olmayan bir duygu durumudur (Kesici, 2011, s.79).

Tarihsel süreçte değerlendirildiğinde önceki araştırmacılar çalışanların çalışma nedenlerinin genellikle ücretlerine bağlı olduğunu öne sürmüşlerdir. Ancak zaman

içinde bu düşüncenin eksik bir düşünce olduğu ve yeniden değerlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Keser, 2019, s.133). Motivasyonun oluşma süreci 3 aşamadan oluşmaktadır:

- Bireyi belirli bir davranışa yönlendiren güç,
- Davranışın belirli bir yönde gelişmesini etkileyen güç,
- Davranışın gerçekleşmesinden sonra söz konusu davranışın sürdürülmesini ve korunmasını sağlayan güç (Ünsar, 2010, s.248-262).

2.3.1. Motivasyon Türleri

Motivasyon, birey davranışının kaynağını oluşturmaktadır. Bunun yanında motivasyon davranışların yönlendirilmesi ve sürdürülmesini de sağlamaktadır. Bu yönlendirme ve sürdürme işlevleri farklı motivasyon türleri ile ortaya çıkmaktadır. Bu noktada araştırmacılar motivasyonu farklı biçimlerde sınıflandırılmış olup, aşağıda açıklanmaktadır.

İçsel Motivasyon: Bireyin temel ihtiyaçlarından kaynaklanan ve dışsal faktörlerden etkilenmeden ortaya çıkan davranışlar içsel motivasyon ile ilişkilidir. Bu motivasyon türü sonradan elde edilememektedir. Dolayısıyla bireyde doğal olarak ortaya çıkmaktadır. İçsel motivasyon davranışları bireyin doğuştan gelen ihtiyaçlarını gidermeye dönük davranışlardır (Güner, 2016, s.56). Bireyin varlığını devam ettirmesini sağlayan içgüdüsel davranışları içsel motivasyon ile ilişkili davranışlardır. Yemek yeme ve su içme gibi herhangi bir beceri gerektirmeyen davranışları içsel motivasyonla ilişkili davranışlar olarak sıralamak mümkündür (Sabuncuoğlu, 2016, s.100).

İçsel motivasyon kendi içerisinde üç kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar; bilmeye dönük, başarmaya dönük ve uyarım yaşamaya dönük içsel motivasyondur. Bilmeye dönük içsel motivasyon, yüksek başarı ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için gerekli olan en önemli parçadır. Bu motivasyon bireyin öğrenme aktivitelerini keyif alarak yapmasını sağlayan motivasyon türüdür. Birey yaptığı öğrenme aktivitelerini tamamen kendi isteği ile gerçekleştirmektedir. Başarmaya dönük içsel motivasyon; bireyin bir görevi başarmak ve yeni bir şey üretmekten elde ettiği memnuniyeti ifade etmektedir. Burada birey öğrenme sürecini başarılı bir şekilde tamamlaması sonunda

hissettiği mutluluk ile motive olmaktadır. Uyarımı yaşamaya dönük içsel motivasyon bireyin heyecan yaşamak için eylemde bulunmasını ifade etmektedir. Bireyin gerçekleştirdiği davranışın sonunda duyduğu heyecan onu yeni bir davranış gerçekleştirme konusunda motive etmektedir (Gömlüksiz ve Serhatoğlu, 2013, s.7).

Sosyal Motivasyon: İnsanoğlu sosyal bir varlık olduğu için toplu halde yaşamak durumundadır. Toplu halde yaşama ise iletişim temeline dayanmaktadır. Bu bağlamda sosyal motivasyon bireyi bilinçli olarak sosyal hayata yöneltmektedir. Sosyal motivasyon insanları bir araya getirecek şekilde ortaya çıkmaktadır (Güner, 2016, s.58). Sosyal motivasyon bireyin hayatında daha sonradan öğrendiği motivlerdir. Başka bir ifadeyle bireyin hayatı boyunca süregelen ve dönemlik olmayan motivasyon unsurlarıdır. Sosyal bir varlık olan insan toplumun bir parçasıdır. Toplumsal düzenin korunması ve mevcut refahın devam etmesi için toplumu oluşturan bireylerin uymaları gereken belirli kurallar, gelenekler ve normlar bulunmaktadır. Bireyler de bu düzeni devam ettirebilmek için toplum tarafından oluşturulan bu davranış biçimlerine kendilerini adapte etmeye çalışmaktadırlar. İşte bu adapte olma sürecinde bireyin sosyal içerikli motivasyon unsurları önemli rol oynamaktadır. Toplumsal değer yargıları sosyal motivasyon unsurlarını etkilemektedir (Sökmen, 2010, s.214).

Fizyolojik Motivasyon: Organik motivasyon olarak da ifade edilen fizyolojik motivasyon bireyin temel motivasyonudur. Diğer bir ifadeyle bireyin yaşamına devam edebilmesi için gerekli olan nefes alma yeme, içme ve dinlenme gibi ihtiyaçlar onun fizyolojik anlamda yaşamına devam edebilmesi için gerekli olan temel ihtiyaçlardır. Birey yaşamına devam ettikçe bu ihtiyaçlar sürekli olarak ortaya çıkmakta ve uzun süre ertelenememektedir (Güner, 2016, s.57).

Fizyolojik motivler bireyin muhakkak karşılaması gereken ve erteleyemeyeceği motivlerdir. Her bireyde bulunan fizyolojik motivasyon bireyler arasında sosyal, kültürel, çevresel ve psikolojik faktörlere bağlı olarak farklılıklar göstermektedir (Sökmen, 2010, s.159).

Psikolojik Motivasyon: İnsanoğlu karmaşık yapıda bir zihne sahiptir. Zaman içerisinde birçok süreçten geçerek gelişen kişilik bireyin psikolojik motivasyonunu etkilemektedir. Psikolojik motivasyon kimi zaman bireyin kendisini diğer bireylerden daha üst düzeyde görmek şeklinde ortaya çıkarken, kimi zaman da özerk olma isteği

olarak ortaya çıkmaktadır. Her iki durumda da birey güç sahibi olmayı istemektedir (Sayın, 2019, s.60).

Psikolojik motivasyon bireyin tutum ve davranışlarını yönlendirmektedir. Fizyolojik motivasyon unsurları bireyin doğuştan kazandığı unsurlar olsa da psikolojik motivasyon unsurları sonradan öğrenme ile edinilmektedir. Bu fark psikolojik motivasyon ile fizyolojik motivasyon arasındaki en temel farktır. Çalışma hayatında psikolojik motivasyonu anlamak son derece güçtür. Her birey benzer olayları farklı şekillerde algılayarak farklı davranışsal tepkiler gösterdikleri için psikolojik motivasyonu anlamak ve kontrol etmek güç hale gelmektedir (Güner, 2016, s.58).

2.3.2. Motivasyon Teorileri

19. yüzyıl başlarında sanayileşme ile birlikte üretimin artması insan unsurunun geri plana itilmesine yol açmıştır. Bu durum insanların psikolojik, sosyal ve fiziksel anlamda yıpranmasına neden olmuştur. Bu gelişmeler sonucunda araştırmacılar ümitsiz, mutsuz ve isteksiz bireylerin yeniden hayata dahil olmalarını sağlamak konusunda nelerin yapılması gerektiği ile ilgili çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmaların sonunda motivasyonla ilgili bazı teoriler ortaya atılmıştır (İner, 2010, s.10).

Bu araştırmaların sonunda motivasyonla ilgili geliştirilen teoriler iki kategoride ele alınmaktadır (Şekil 2).



Şekil 2: Motivasyon Teoriler (Koçel, 2011)

2.3.2.1. Kapsam Teorileri

Kapsam teorileri bireyi belirli davranışlarda bulunmaya yönlendiren etkenleri ele almaktadır. Bu teorileri savunan araştırmacılar çalışanların bazı ihtiyaçlarının ve değerlerinin çalışma ortamında bulunan diğer bireyler tarafından karşılanması halinde motive olacaklarını öne sürmektedirler (Küçüközkan, 2015, s.101). Kapsam teorileri bağlamında ele alınan yaklaşımlardan bazıları ana hatlarıyla aşağıda incelenmektedir.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi: Maslow bireyin ihtiyaçlarının temel kaynağının motivasyon olduğunu ifade etmektedir. Bu ihtiyaçlar ise temelde içgüdüsel ve biyolojik ihtiyaçlardır. Bireyin davranışlarının temel nedeni ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgilidir (Yıldız, 2020, s.4). Bireyin birincil ve ikincil derecedeki ihtiyaçlarını daha iyi şekilde anlayabilmek ve tatmin edebilmek için ihtiyaçların önem sırasına göre sıralanması ve bir hiyerarşinin kurulması gerekmektedir (Şekil 3). Bu durumu kesin olarak belirleyebilmek zor olsa da Maslow, bireyin bazı ihtiyaçlarının diğerine oranla daha öncelikli olduğunu öne sürmektedir. Ona göre ilk sıradaki ihtiyaç karşılanmadan sonraki ihtiyaçlar ortaya çıkmamaktadır. Böylelikle önceki bir ihtiyacı giderilmeden sonraki ihtiyacın giderilmesi gecikmiş olmaktadır (Fred, 2008, s.150).



Şekil 3: İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Küçüközkan, 2015, s.100)

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en altında fizyolojik nitelikte ihtiyaçlar bulunmaktadır ve bunlar temel ve ilk ihtiyaçlardır. Dolayısıyla birey ihtiyaçlar hiyerarşisindeki tüm ihtiyaçları aynı anda hissetse dahi öncelikle fizyolojik ihtiyaçlarını tatmin etmeyi düşünmektedir. Bu ihtiyacın giderilmesinin sonunda üst seviyedeki ihtiyaç ortaya çıkmakta ve bu ihtiyaç bireyi etkisi altına almaktadır. Bireylerin ihtiyaçlarının bir kere karşılanması durumunda, ihtiyaçların karşılanması motivasyon unsuru olmaktan çıkmaktadır (Fallatah, 2018, s.19-59).

Çift Faktör Teorisi: Maslow'un kuramında temelde beş ihtiyaç bulunmakta ve bu ihtiyaçlara göre bireyin bu ihtiyaçları ne oranda karşıladığı ya da karşılamadığı konusu önem taşımaktadır. Frederick Herzberg ve arkadaşları ise araştırmalarında motivasyon konusunu çift faktör kuramıyla ele almışlardır (Eren, 2014, s.520). Bu kuram literatürde ihtiyaçlar hiyerarşisinden sonraki en yaygın kullanılan kapsam teorilerinden biridir (Yıldız, 2020, s.4). Belirli bir çalışma ortamında bazı faktörlerin bulunması bireyin doyumuna katkı sağlamaktadır. Ancak bu faktörlerin bulunmaması nötr bir ortam oluşturmakta ve doyumsuzluğa neden olmamaktadır. Belirli faktörlerin yokluğu çalışanları kötümser yaparak doyumsuz hale getirmektedir. Fakat bu faktörlerin varlığı çalışanları motive etmemektedir (Küçüközkan, 2015, s.104).

ERG Kuramı: Alderfer tarafından geliştirilen bu kuram bireylerin temelde üç ihtiyacı olduğunu savunmaktadır. Bunlar; var olma, ilişki kurma ve gelişme

ihtiyaçlarıdır. Bu kuram ihtiyaçlar hiyerarşisinin daha basit hali olarak değerlendirilmektedir. Çünkü ihtiyaçlar hiyerarşisindeki sıralamanın aksine bu kuramda bireyin ihtiyaçları üç kategoride sıralanmıştır. Buna göre varlık ihtiyaçları; bireyin fizyolojik olarak hayatını devam ettirmesi ile ilgili ihtiyaçlarıdır. Yeme, içme, güvenlik ve koruma ihtiyaçları bu kapsamdadır. İlişki ihtiyaçları; bireyin çevresi ile duygusal, destek, itibar ve saygı temeline dayalı ilişki kurma ihtiyacını kapsamaktadır. Birey bu ihtiyaçlarını iş ortamında, sosyal ortamında ve aile ortamında karşılamaktadır. Gelişme ihtiyacı ise bireyin sosyal çevresinin sahip olduğu beceri ve yeteneklerini olumlu açıdan etkileri etkileyerek bireyi daha üst seviye taşımasıdır (Alderfer, 1969, s. 142-175).

Başarı-Güç Teorisi: McClelland (1962) tarafından geliştirilen bu yaklaşıma göre bireyin temelde üç ihtiyacı bulunmaktadır. Bunlar; başarıma, güç ve bağlılık ihtiyaçlarıdır. Başarıma ihtiyacı; bireyin başarılı olmaya vermiş olduğu önem ve değeri ifade etmektedir. Güç ihtiyacı; bireyin çevresini etkileme ve prestij kazanma ve kazandığı bu prestiji koruma ihtiyacını ifade etmektedir. Son olarak bağlılık ihtiyacı ise bireyin çevresi ile ilişki kurma ve bir sosyal gruba dahil olarak sosyal ilişkiler geliştirmesini ifade etmektedir. Bu kuram bireyin ihtiyaçlarının belirlenmesi halinde kendisine en uygun pozisyonda değerlendirilebileceğini öne sürmektedir. Ayrıca bireyin motive olması için gereken ortamın oluşturulması halinde sahip olduğu bilgi ve yeteneğini tam anlamıyla işine yansıtacağını öne sürmektedir (Fındıkçı, 2012, s.385).

2.3.2.2. Süreç Teorileri

Kapsam teorilerinin motivasyonun karmaşık süreçlerini açıklama konusunda yetersiz kalması ile birlikte motivasyonun işleyişini açıklamaya yönelik süreç teorileri geliştirilmiştir (Küçüközkan, 2015, s.106). Bu teoriler motivasyon üzerinde etkili olan algı, beklenti, değer ve ihtiyaç gibi farklı faktörleri ve bu faktörlerin motivasyon sağlama konusunda nasıl birleştiklerini açıklamaktadır (Metle, 2001, s. 314). Bu kategoride yer alan yaklaşımlar ihtiyaçların birey davranışını yönlendiren faktörler olduğunu öne sürmektedir (Koçel, 2011, s.644). Bu yaklaşımlardan bazıları ana hatları ile aşağıda ele alınmaktadır.

Eşitlik Teorisi: Adams tarafından geliştirilen bu yaklaşım çalışanların kendilerini sürekli diğer çalışanların kazandıkları ücret, terfi, hak, prestij ve mevki gibi kavramlarla kıyasladıklarını öne sürmektedir. Buna göre çalışanlar bu kıyaslamaların sonunda elde ettikleri sonuç ile motive olmakta veya motive olmamaktadırlar (Ulukuş, 2016, s.252). Buna göre bireyin motivasyon algısı tamamıyla kendi algılamasına dayanmaktadır. Birey eğer kendisine yönelik bir hakkaniyetsizlik algılar ise bu noktada kendi hakkaniyetini sağlamaya çalışmaktadır. Birey bunu ise genellikle performansını düşürerek yapmaktadır. Adams çalışmasında ödül adaletinin çalışanlar açısından sürekli motivasyon ve teşvik unsuru olduğunu tespit etmiştir (Eren, 2014, s.538). Bu noktada bireyin başarısı ve motivasyon derecesi çalışma ortamı ile ilgili algılamış olduğu eşitlik eşitsizlik algısına bağlıdır. Bu yaklaşıma göre birey kişisel ve örgütsel ilişkilerinde eşitlik aramakta ve bunu sürdürmeye çalışmaktadır. Bireyin verdiği ve aldığı, yatırdığı ve kazandığı doğru orantılı olmalıdır (Adams, 1965, s.267-299).

Beklenti Teorisi: Vroom (1964) tarafından geliştirilen bu yaklaşım beklenti belli bir davranışın daha önceden belirlenen bir ödül ile ödüllendirileceğine dönük algı olarak tanımlanmaktadır. Buna göre birey göstermiş olduğu çabanın karşılığında ödül alacağı düşüncesiyle daha fazla çaba göstermektedir. Aksi durumda bireyde beklenti oluşmamakta ve birey daha fazla çaba sarf etmemektedir.

Bu yaklaşım değerlik, yararlık ve beklenti kavramlarının etrafında oluşmaktadır. Değerlik bireyin belirli bir sonuca yönelik biçmiş olduğu değerdir. Bu değer olumlu olması halinde birey tercihini bu yönde kullanmakta, olumsuz olması durumunda ise birey bunu tercih etmemektedir. Yararlık kavramına göre ise birey örgüt tarafından konulan hedeflerin kendisi için faydasına inanıyor ise örgütsel hedefler değer kazanmaktadır. Örneğin birey istediği terfiyi alabilmek için yüksek düzeyde performans göstermek üzere motive olmaktadır. Bireyin yüksek düzeyde performans göstermesi aynı zamanda örgütün bir hedefidir. Terfi ise burada bir araç konumundadır. Beklenti, başlangıçta yararlık kavramı ile benzer şekilde ele alınsa da aslında farklı bir kavramdır. Yararlık, örgütsel hedeflerle bireysel amaç arasındaki ilişki ifade ederken; beklenti ise örgütsel hedeflerle bireyin gösterdiği çaba arasındaki ilişkidir (Küçüközkan, 2015, s. 106-107).

Amaç Teorisi: John Locke tarafından ortaya konulan bu kurama göre bireylerin motivasyon seviyeleri hem kendileri hem de örgüt içerisindeki hedeflere göre belirlenmektedir. Burada amaç olarak belirtilen fikir ve istekler eylemin motivasyonunu sağlayan önemli bir kaynak olarak vurgulanmaktadır (Güney, 2015, s.276).

Amaçların motivasyon üzerindeki etkilerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Yılmaz ve Eroğlu, 2013, s.52):

- Bireyin belirlemiş olduğu amaç örgütün başarısını etkilemektedir.
- Bireyin belirlediği hedeflere ulaşması kolay değildir çünkü birey başarısını arttırabilmek için yüksek düzeyde çabaya ihtiyaç duymaktadır.
- Bireylerin belirlediği hedeflere ulaşabilmesi için örgütsel, bireysel hedefler ve çevresel koşulların uygunluğunun sağlanması gerekmektedir.

Bu yaklaşımda ifade edilen amaçlar çalışanların görevleri ile ilgili belirlenen amaçlar ve hedeflerdir. Çalışanların görevlerinde temel nitelikte bazı standartlar bulunuyor ise bunları da amaç kategorisinde ele almak mümkündür. Bu yaklaşıma göre birey çevresinde yaşanan olayları kendi değer yargılarına, bilgi düzeyine göre değerlendirerek çeşitli amaçlar belirlemekte ve davranışlarını bu amaca yönlendirmektedir. Bu noktada iş başarısını arttırmak için örgütsel misyonun ve vizyonun açık şekilde ortaya konulması ve çalışanların bu hedefe ulaşma dereceleri ile ilgili dönütler verilmesi gerekmektedir (Yıldız, 2020, s.12).

2.3.3. Motivasyon ve Eğitim Arasındaki İlişki

Motivasyon öğrenme süreçlerinde de bireyin davranışlarını yönlendirmektedir. Bireyin öğrenmeye yönelik isteği ve olumlu tutumu motivasyonunu etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Öğrenme motivasyonu üzerinde etkili olan iç ve dış faktörler bulunmaktadır. Dış faktörler çok çeşitli faktörlerdir. İç faktörler ise genellikle başarıya ve öğrenmeye yönelik tutum, ilgi, dikkat düzeyi ve kişilik özellikleri gibi faktörlerdir. Dış faktörler motivasyonu artırma konusunda etkili olmakla beraber iç faktörler olmaksızın genellikle gereken motivasyonu sağlayamamaktadır. Bireyin kendi başarı algısının en temel motivasyon kaynağı olduğu kabul edilmeden amaçlara yalnızca dışsal faktörler üzerinden ulaşılmaya çalışması bireyin hedefe ulaşmasını

zorlaştırmaktadır. Öğrenenlerdeki içsel motivasyon eksikliği genellikle ders çalışmaktan uzaklaşma ve eğitim dışı etkinliklere yönelme eğilimini beraberinde getirmektedir. Böyle bir durumda olan öğrenen kişi ders çalışmayı sıkıcı bir etkinlik olarak görmektedir. Bu durumda öğrenin ders dışı faaliyetlerinin ertelenmesi yalnızca belirli bir zorlamanın sonunda öğrenen bireyi ders çalışmaya yöneltmektedir. Ancak genellikle içsel motivasyondan yoksun olan kişi ders çalışma faaliyetinde başarıya ulaşmamaktadır (Si, 2020, s.3-10).

Motivasyon ve eğitim arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalarda motivasyonun başarı ve akademik performans üzerindeki olumlu etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin motive oldukları durumda davranışlarını öğrenmek üzere yönlendirdiklerini, öğrenme ortamlarında uygun davranışlar sergilediklerini ve daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Sikhwari, 2014, s.19-25; Javadi ve Faryabi, 2016, s.142-149). Ancak motivasyon yalnızca öğretmenlerin çabalarıyla oluşabilecek bir durum olmasının ötesinde öncelikle öğrencilerin öğrenmeyi içtenlikle istemelerini gerekmektedir. Bu noktada iç motivasyonun olması halinde öğrencilerin zorlanmadan eğitim süreçlerinde başarılı oldukları görülmüştür. Dış motivasyonun öğrenme ve performans üzerinde olumlu etki gösterebilmesi ise söz konusu motivasyon unsurunun performans odaklı olup olmadığı ve öğretmen tutumuyla ilişkilidir. Buna göre öğretmenlerin coşkulu ve istekli olmaları ve öğrencilerin ihtiyaçlarına zengin bir ortamda karşılık vermeleri öğrencilerin motive olmasını sağlamaktadır. Bunun yanında derse dahil olmayı istemeyen öğrenciler genellikle dersten sıkıldıkları için dikkatlerini konuya yoğunlaştıramamaktadırlar. Bu durum öğrenme sürecinde olumsuz davranışların sergilenmesine neden olmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin zaman yönetimini iyi yaparak öğrencilerin beklentilerini karşılamaları ve onlarda öğrenme süreçlerine yönelik istek uyandırmaları mümkündür (Ergin ve Karataş,2018, s.862-863).

Howard ve ark. (2020) içsel motivasyonun, eğitim psikolojisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Toste ve ark.(2020) motivasyonun öğrencilerde özellikle okuma başarısını artırdığını belirtmişlerdir. Navarro-Patón ve ark. (2019) 'nın yaptığı çalışmada ise öğrencilerin özellikle yetenek isteyen derslerin öğreniminde içsel motivasyonun başarıyı artırmada etkili olduğu bildirilmiştir.

2.3.4. Motivasyon ve Sınav Kaygısı

Günümüzde ergenler açısından hayatta başarı çıtasının yükselmeye çekildiğini söylemek mümkündür. Bunun yanında bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı günümüzde ergen bireylerin hızlı bilgi bombardımanı karşısında zorlanmalarına neden olmaktadır. Keşfetme ve öğrenmenin keyfini yaşamamanın yerini sınavlarda yüksek not alma kaygısı almaktadır.

Öğrencilerin içsel motivasyonları ve öğrenmelerinin önündeki en önemli engel ise kaygıdır. Kaygı ile motivasyon arasındaki ilişkinin ele alındığı araştırmalarda da görülmektedir ki sınav kaygısı motivasyonel ve bilişsel açıdan bireyi olumsuz yönde etkilemektedir. Sınav kaygısı öğrencilerin öğrenmeleri için gereken motivasyonlarını azaltmakta ve öğrencileri kopya çekmek gibi olumsuz davranışlara yönlendirmektedir. Bu durum akademik başarının düşmesine de yol açmaktadır (Bozkurt, 2012).

Bireyin yaşadığı aşırı kaygı dikkatin azalmasına motivasyon düzeyinin düşmesine ve doğal eğitim sürecinin verimsizleşmesine yol açmaktadır. Diğer taraftan bireyin kaygı yaşamaması da genel motivasyon açısından beklenmeyen bir durumdur. Bireyin yaşadığı aşırı kaygı daha çok başarısızlık endişesinden kaynaklanabileceği gibi kaygının yoksunluğu da başarı ihtiyacına dönük düşük beklentilerin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Bireyin makul düzeyde yaşadığı kaygı beraberinde motivasyonu arttırmaktadır. (Köymen, 2019).

Khalailila tarafından 2015 yılında yapılan bir çalışmada içsel motivasyonun sınav kaygısının akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisini hafifletip hafifletmediği incelenmiştir. Çalışma sonucunda daha yüksek bir benlik kavramının doğrudan daha büyük akademik başarı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Benlik kavramı ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve içsel motivasyonun önemli araçlar olduğu bulunmuştur. Ayrıca, içsel motivasyonun, sınav kaygısının akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisini anlamlı düzeyde azalttığı bildirilmiştir (Khalailila, 2015, s.432-438). Ayrıca Bembenutty ve ark.(1998)'nin yaptığı çalışmada motivasyonun artmasıyla sınav kaygısı düzeylerinin düştüğü bildirilmiştir. Stoeber ve ark. (2009)'nin çalışmasında mükemmeliyetçilik, içsel-dışsal motivasyon ve çok boyutlu sınav kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Motivasyon ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Sınav kaygısı ile ilgili mükemmeliyetçilik arasında da

pozitif korelasyon bulunmuştur. Dışsal motivasyon ve sınav kaygısı arasında pozitif ilişki bulunurken, içsel motivasyon ve sınav kaygısı arasında ilişki bildirilmemiştir (Joachim vd., 2009, s.423-428). Ghiasvand ve ark. (2017)'nin araştırmalarında da sınav kaygısı ile motivasyon arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

2.3.5. Başarı Odaklı Motivasyon ve Eğitim Arasındaki İlişki

Başarı ve mutluluğun ortak noktasındaki motivasyon sınıf yönetiminde eğitiminde kullanılan önemli bir kavramdır. Yüksek düzeyde motivasyona sahip olan öğrencilerin öğrenmeleri de üst seviyede gerçekleşmektedir. Motivasyon öğrenme sürecinde en zor ölçülebilen ve en kritik öğelerden birisidir. Yeteri kadar motive olamamış bir öğrencinin öğrenmeye hazır hale geldiğini söylemek mümkün değildir. Çünkü bu öğrencilerde dikkat etme, ilgi duyma ve çaba gösterme süreklilik arz etmemektedir. Bu öğrenciler öğrenme için yeteri kadar zaman harcamaz ve öğrenmeleri gereken konuya henüz odaklanamazlar (Bağrıyanık ve Ömerustaoğlu, 2018, s.1-11).

Eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerin başarılı olabilmelerinde duyuşsal alan becerileri son derece önemli rol oynamaktadır. Motivasyon da bir tür duyuşsal alan becerisidir. Motivasyon eylem içeren döngü özelliğine sahiptir. Eğitim de bu noktada öğrencilerin istenilen yolda çalıştırılması sanatıdır. Genel anlamıyla başarı odaklı motivasyon, belirli bir gayretin gerektirdiği faaliyetlerde yetkin olma çabasını ifade etmektedir. Bu faaliyetler ise öğrenmeyi ilgilendiren faaliyetlerdir. Çünkü öğrenme yapılan işin akademik amaç ve etkinliklerini kapsayan farklı motivasyonel faktörlerden etkilenmektedir. Başarılı olan öğrenciler başarılı olmalarının sebebi olarak çaba ve yeteneği; başarısız olmalarının sebebi olarak ise çaba eksikliğini göstermektedirler. Bu noktada başarıya bir ihtiyaç olarak bakmak mümkündür (Semerci, 2010, s.2124).

Başarı odaklı motivasyon üç farklı ihtiyaca dayanmaktadır. Bunlar; başarı için ihtiyaç, üyelik ihtiyacı ve iktidar ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçlar öğrenilmekte, zaman içerisinde kazanılmakta ve bireyin kendi hayat tecrübeleri ile şekillenmektedir. Araştırmacılar başarı odaklı motivasyonun algılanan başarı ve akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bireylerde düşük motivasyonun akademik performans eksikliğine yol açtığı da belirtilmiştir (Matos, 2007, s.1118-

1120). Bunun yanında araştırmacılar başarı odaklı motivasyonun öznel iyi oluş, mesleki tercih, yaşam hedefleri, üniversite memnuniyeti, öğrenme stratejisi ve kontrol odağı ile anlamlı şekilde ilişkide olduğu bulgusuna ulaşmışlardır (Engin ve Karataş, 2018, s.873).

Başarı odaklı motivasyon için öğrencilerin farklı başarı hedeflerine yatkın olmaları ve başarısız olmaktan korkmamaları gerekmektedir (Engin ve Karataş, 2018, s.873).

Öğretmenler ve ebevenler sürekli olarak öğrencilerin daha iyi akademik performans sergilemeleri konusunda yeni stratejiler geliştirmektedirler. Bu konudaki problemin önemli bir bölümü öğrencileri nelerin motive ettiğinin tam anlamıyla bilinmemesidir. Bu noktada üst düzeyde başarı odaklı motivasyonu sağlayabilmek için aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir (Akbaba, 2006, s.348):

- Öğrencilerin dışsal baskıyla değil içsel gerekçelerle çalışmalarını sağlanmalıdır. Dolayısıyla öğrencilerin üzerindeki baskının minimize edilmesi gerekmektedir.
- Verilen ödevlerin öğrencilerin yetenek ve yaşlarına uygun düzeyde olması gerekmektedir. Bu noktada verilen ödevlerin kolay olması öğrencilerin sıkılmasına ve motive olmamalarına yol açmaktadır. Aynı şekilde öğrencilerin kabiliyetlerinin üzerindeki ödevler ise öğrencileri uzaklaştırmaktadır.
- Verilen ödevler öğrenciler için ilgi çekici ve anlamlı olmalıdır
- Öğrenciler çaba ve ilerleme adına ödüllendirilmelidir.
- Öğrencilere verilen talimatlar anlaşılır olmalıdır.
- Destekleyici eğitim ortamı oluşturulmalıdır.

Sonuç itibari ile başarı odaklı motivasyon çaba gerektiren faaliyetlerde yetkin olmayı gerektirmektedir. Öğrenme ile ilgili olan bu faaliyetler yapılan işin değerini etkileyen farklı motivasyon faktörlerinden etkilenmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN TÜRÜ

Bu araştırma tarama (ilişkisel ve karşılaştırmalı) modeline göre tasarlanmış betimsel bir araştırmadır. Tarama (survey) araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, 2009). Karasar (1999)'a göre tarama araştırması günümüzde veya geçmişte yaşanan bir olayı yaşandığı gibi betimlemeyi hedefleyen araştırma türüdür.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi Atakent Koleji'nde okuyan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini ise İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi Atakent Koleji'nde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 151 öğrenci (Kız, n=106 ; Erkek; n=45). Katılımcıların yaş ortalamaları $15,94 \pm 1,39$ 'dır.

3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Katılımcıların yaş, cinsiyet, anne-baba birliktelik durumu, anne-baba sağ olma durumu, anne-baba eğitim durumu ile sınavlara hazırlık alışkanlıklarına dair bilgileri almaya yönelik sorular içermektedir (EK-1).

Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği: Araştırmada öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Semerci (2010) tarafından geliştirilen Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahiptir (1= hiç katılmıyorum, 5 = tamamen katılıyorum). Semerci (2010) tarafından gerçekleştirilen faktör analizi sonrasında Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği'nin dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür (EK-2).

Dışsal etki alt boyutu: “Yeni bilgi ufkumu açmaktadır”, “Anne ve babamın okuması çalışma konusunda beni isteklendirir”, “Dersteki sıcak bir öğrenme atmosferi başarıyı artırır”, “Ödevlerimde arkadaşlarıma yardımcı olmayı severim.”,

“Öğretmenin istekli ders anlatması beni derse karşı heyecanlandırır.” gibi ifadeler içermekte ve ölçeğin ilk 12 maddesini oluşturmaktadır.

İçsel etki alt boyutu: “Ders öncesi hazırlık yaparım.”, “Derslere ilgili son gelişmeleri öğrenmek isterim.”, “Çalışmaktan hoşlanırım.”, “Öğrendikçe öğrenme isteğim artar.” gibi ifadeler içermekte ve ölçeğin 12 ile 21. maddeleri arasında yer alan 9 maddeden oluşmaktadır.

Hedef büyütmeye alt boyutu: “Yüksek puan almak isterim.”, “Öğretmenimden takdir beklerim.”, “Öğrenmede sabırsızım.” gibi ifadeler içermekte ve ölçeğin 22 ile 28. Maddeleri arasında yer alan 7 maddeden oluşmaktadır.

Özbilinç alt boyutu: “Öğrendiklerimi sorgularım.”, “Hiçbir engel başarıyı engellemez.”, “İşbirlikli öğrenme (kubaşık öğrenme) ile motivasyonum artar.” şeklinde ifadeler içermekte ve ölçeğin 29 ve 35. Maddeleri arasında yer alan 7 maddeden oluşmaktadır.

Semerci (2010) Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlik katsayısının toplam ölçek için .895 olduğunu saptamıştır. Dışsal etki, içsel etki, hedef büyütmeye ve özbilinç alt boyutlarının Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının sırasıyla 0.805, 0.758, 0.745 ve 0.666 olduğu saptanmıştır.

Araştırmamızda Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı toplam ölçek için .913 olarak saptanmıştır. Dışsal etki, içsel etki, hedef büyütmeye ve özbilinç alt boyutlarının Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.788, 0.849, 0.749 ve 0.728 olarak hesaplanmıştır.

Sınav Kaygısı Ölçeği: Sınav kaygısı ölçeği bireylerde sınav kaygısı varlığı ve düzeyi ile ilgili bilgilerin elde edilmesini sağlamaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Bahçeci (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçek 34 sorudan oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert (1- Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3- Bazen, 4-Sık sık, 5-Her zaman) tipi derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin iç güvenirlik katsayısı Cronbach’s Alpha (α)=0,87 olarak hesaplanmıştır. Bahçeci (2006) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasına göre ölçekten elde edilen 34- 78 arası puanlar düşük düzeyde kaygı, 79- 125 arası puanlar orta düzeyde kaygı, 126-170 arası puanlar yüksek düzeyde kaygı ile ilişkilidir (EK-3).

Araştırmamızda Sınav Kaygısı Ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlık katsayısı toplam ölçek için .928 olarak saptanmıştır.

3.4. ARAşTIRMANIN ETİK İZİNLERİ

Araştırma İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu'nun 30.04.2020 tarih ve 2020-12 sayılı toplantısında alınan 2020-16 nolu izin ile yürütölmüştür (EK-4). Çalışma öncesinde öğrencilerin ailelerinden ve kendilerinden onam alınmıştır. Anketler 21.09.2020- 06.10.2020 tarihleri arasında aileler ve kendileri çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden lise öğrencilerine çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

3.5. İSTATİKSEL ANALİZ

Araştırmamızda toplanan verilerin analizinde nicel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, verilerin analizinde SPSS 25.0 paket programı kullanılarak tanımlayıcı ve anlam çıkarıcı istatistik yöntemler kullanılmıştır. Verilerin değerlendirmesi ise %95 güven aralığında ve $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Buna göre, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiştir. Verilerin tanımlanmasında frekans ve yüzde analizi, verilerin karşılaştırılmasında ise One Way Anova analizi kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan anketlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmamız kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulacaktır.

4.1.KATILIMCILARA AİT SOSYODEMOGRAFİK VERİLER İLE İLİŞKİLİ BULGULAR

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

		N	ort± std
Yaş		151	15.94±1.39
Anne yaşı		151	41.60±4.88
Baba yaşı		151	44.86±6.21
		N	%
Cinsiyet	Kız	106	70.2
	Erkek	45	29.8
Anne baba birliktelik durumu	Ayrı	14	9.5
	Birlikte	132	90.5
Anne sağ mı?	Evet	148	98.0
	Hayır	3	2.0
Anne eğitim durumu	İlkokul	53	35.1
	Ortaokul	41	27.2
	Lise	46	30.5
	Üniversite	8	5.3
	Lisansüstü	3	2.0
Baba sağ mı?	Evet	149	98.7
	Hayır	2	1.3
Babanın eğitim durumu	İlkokul	38	25.2
	Ortaokul	38	25.2
	Lise	51	33,8
	Üniversite	22	14,6
	Lisansüstü	2	1,3

Çalışmaya dahil edilen katılımcıların yaş ortalaması 15,94±1,39'dır. Katılımcıların % 70,2'si kız ve % 29,8'i erkektir. Katılımcıların % 98,0'inin annesi ve % 98,7'sinin babası sağdır. Annelerin yaş ortalaması 41,60±4,88 ve babaların yaş ortalaması 44,86±6,21 olarak bulunmuştur. Katılımcıların annelerinin %35,12'i

ilkokul, %27,2'si ortaokul, %30,5'i lise, % 5,3'ü Üniversite ve % 2,0'si lisansüstü mezunudur. Katılımcıların babalarının %25.2'si ilkokul, %25.2'si ortaokul, %33.8'i lise, % 14.6'sı Üniversite ve % 1.3'ü lisansüstü mezunudur. Katılımcıların % 9.5'inin anne ve babalarının ayrı, % 90.5'inin anne babaları ise birlikte yaşamaktadır (Tablo 1).

Tablo 2. Katılımcıların sınava hazırlanma ile ilgili alışkanlıkları

		N	%
Sınava hazırlanma biçimi	Yalnızca sınav öncesi değil düzenli olarak ders çalışırım.	54	35.8
	Sınavdan bir hafta önce o sınavla ilgili ders çalışmaya başladım	73	48.3
	Yalnızca sınavdan bir önceki gün o sınav için ders çalışırım	22	14.6
	Sınavlar öncesinde hiç ders çalışmam	2	1.3

Sınava hazırlanma şekli olarak katılımcıların % 35,8'i yalnızca sınav öncesi değil düzenli olarak ders çalıştıklarını, %48.3'ü sınavdan bir hafta önce o sınavla ilgili ders çalışmaya başladıklarını, %14.6'sı yalnızca sınavdan bir önceki gün o sınav için ders çalıştıklarını ve %1.3'ü sınavlar öncesinde hiç ders çalışmadıklarını belirtmişlerdir (Tablo 2).

Tablo 3. Katılımcıların ders başarılarına dair algıları

		N	%
Ders başarısına dair algı	Düşük	2	1.3
	Orta	66	43.7
	İyi	69	45.7
	Çok iyi	14	9.3

Katılımcılar ders başarı düzeylerini %1.3 oranında düşük, %43.7 oranında orta, %45.7 oranında iyi ve %9.3 oranında çok iyi olarak değerlendirmektedir (Tablo 3).

4.2. KATILIMCILARIN SINAV KAYGISI DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 4. Katılımcıların sınav kaygısı düzeyleri

	ort±std	N	%
Düşük düzey (34- 78 puan)	67.92±6.94	25	18.5
Orta düzey (79-125 puan)	101.27±12.70	100	66.2
Yüksek düzey (126-170 puan)	139.39±8.32	23	15.2

Katılımcıların %18.5’inde sınav kaygısı düzeyi düşük, %66.2 sinde orta, %15.2’sinde yüksek düzeyde bulunmuştur (Tablo 4).

Tablo 5. Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin sosyodemografik değişkenlere göre karşılaştırılması

		Sınav kaygısı			Toplam	p*
		Düşük düzey	Orta düzey	Yüksek düzey		
		n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	
Cinsiyet	Kız	17(16)	69(65.1)	20(18.9)	106(100)	0.113
	Erkek	11(24.4)	31(68.9)	3(6.7)	45(100)	
Anne baba birliktelik durumu	Ayrı	3(21.4)	6(42.8)	5(35.8)	14(100)	0.080
	Birlikte	24(18.2)	91(68.9)	17(12.9)	132(100)	
	Hayır	0	1(50)	1(50)	2(100)	

*p≤0,05 Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Yapılan Anova testi analizi sonucunda öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin kızlar ve erkekler arasında istatistiksel anlamda farklılık göstermediği bulunmuştur. Sınav kaygısı düzeyleri katılımcıların anne baba birlikte yaşama durumuna göre farklılık göstermemektedir (p≤0,05) (Tablo 5).

Tablo 6. Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin anne eğitim durumuna göre karşılaştırılması

	Sınav kaygısı				p
	Düşük düzey	Orta düzey	Yüksek düzey	Toplam	
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	
İlkokul	7(13.2)	35(66.0)	11(20.8)	53(100)	0.446
Ortaokul	7(17.1)	29(70.7)	5(12.2)	41(100)	
Lise	11(23.9)	30(65.2)	5(10.9)	46(100)	
Üniversite	3(37.5)	3(37.5)	2(25)	8(100)	
Lisansüstü		3(100)		3(100)	

* $p \leq 0,05$ Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Yapılan Anova testi analizi sonucunda katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin annelerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p \leq 0,05$) (Tablo 6).

Tablo 7. Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması

	Sınav kaygısı				p
	Düşük düzey	Orta düzey	Yüksek düzey	Toplam	
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	
İlkokul	4(10.5)	25(65.8)	9(23.7)	38(100)	0.407
Ortaokul	6(15.8)	27(71.2)	5(13.2)	38(100)	
Lise	13(25.5)	30(58.8)	8(15.7)	51(100)	
Üniversite	5(22.7)	16(72.7)	1(4.5)	22(100)	
Lisansüstü		2(100)		3(100)	

* $p \leq 0,05$ Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Yapılan Anova testi analizi sonucunda öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin babalarının eğitim durumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p \leq 0,05$) (Tablo 7).

Tablo 8. Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin sınava hazırlık alışkanlıklarına göre karşılaştırılması

	Sınav kaygısı			Toplam	p
	Düşük düzey	Orta düzey	Yüksek düzey		
Yalnızca sınav öncesi değil düzenli olarak ders çalışırım	12(22.2)	38(70.4)	4(7.4)	54(100)	0.388
Sınavdan bir hafta önce o sınavla ilgili ders çalışmaya başladım	12(16.4)	45(61.6)	16(21.9)	73(100)	
Yalnızca sınavdan bir önceki gün o sınav için ders çalışırım	4(18.2)	15(68.2)	3(13.6)	22(100)	
Sınavlar öncesinde hiç ders çalışmam		2(100)		2(100)	

* $p \leq 0,05$ Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Yapılan Anova analizi sonucunda öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin sınava hazırlanma biçimlerine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p \leq 0,05$) (Tablo 8).

Tablo 9. Katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin ders başarılarına ilişkin algılarına göre karşılaştırılması

	Sınav kaygısı			Toplam	p*
	Düşük düzey	Orta düzey	Yüksek düzey		
Düşük	0	1(50)	1(50)	2(100)	0.002*
Orta	6(9.1)	47(71.2)	13(19.7)	66(100)	
İyi	14(20.3)	47(68.1)	8(11.6)	69(100)	
Çok iyi	8(57.1)	5(35.7)	1(7.1)	14(100)	

* $p \leq 0,05$ Gruplar arasında farklılık bulunmaktadır.

Yapılan One Way Anova analizine göre, ders başarı düzeyi ile sınav kaygısı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p \leq 0,05$) (Tablo 9).

4.4. BAŞARI ODAKLI MOTİVASYON ÖLÇEĞİ İLE ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 10. Başarı odaklı motivasyon ölçeği alt boyut puan ortalamaları

	ort±std
Dışsal etki	51.51±5.78
İçsel etki	34.17±5.88
Hedef büyütme	27.54±4.35
Öz bilinç	25.03±4.68

Başarı odaklı motivasyon ölçeği dışsal etki alt boyut puanı ortalama 51.51±5.78, içsel etki alt boyut puanı ortalama 34.17±5.88, hedef büyütme alt boyut puanı ortalama 27.54±4.35 ve öz bilinç alt boyut puanı ortalama 25.03±4.68 olarak bulunmuştur (Tablo 10).

Tablo 11. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği alt boyutları puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

		N	ort±std	p*
Dışsal etki	Kız	106	52.51±4.94	0.001*
	Erkek	45	49.15±6.90	
İçsel etki	Kız	106	34.63±5.64	0.147
	Erkek	45	33.11±6.33	
Hedef büyütme	Kız	106	28.26±3.62	0.002*
	Erkek	45	25.84±4.87	
Öz bilinç	Kız	106	24.95±4.68	0.727
	Erkek	45	25.24±4.72	

*p≤0,05 Gruplar arasında farklılık bulunmaktadır.

Yapılan One Way Anova analizine göre dışsal etki ve hedef büyütme alt boyutunda kızların erkeklere göre daha fazla puan aldığı bulgusuna ulaşılmıştır (p≤0,05). İçsel etki ve öz bilinç alt boyutun puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır (p≥0,05) (Tablo 11).

Tablo 12. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının öğrencilerin sınava hazırlık alışkanlıklarına göre karşılaştırması

		N	ort±std	p*
Dışsal etki	Yalnızca sınav öncesi değil düzenli olarak ders çalışırım.	54	52.57±5.85	0.054
	Sınavdan bir hafta önce o sınavla ilgili ders çalışmaya başladım	73	51.75±4.80	
	Yalnızca sınavdan bir önceki gün o sınav için ders çalışırım	22	49.13±6.86	
	Sınavlar öncesinde hiç ders çalışmam	2	40.5±10.60	
İçsel etki	Yalnızca sınav öncesi değil düzenli olarak ders çalışırım.	54	36.61±5.31	0.041*
	Sınavdan bir hafta önce o sınavla ilgili ders çalışmaya başladım	73	33.24±5.41	
	Yalnızca sınavdan bir önceki gün o sınav için ders çalışırım	22	31.68±6.52	
	Sınavlar öncesinde hiç ders çalışmam	2	30.0±11.31	
Hedef büyütme	Yalnızca sınav öncesi değil düzenli olarak ders çalışırım.	54	28.57±4.21	0.076
	Sınavdan bir hafta önce o sınavla ilgili ders çalışmaya başladım	73	27.32±3.94	
	Yalnızca sınavdan bir önceki gün o sınav için ders çalışırım	22	25.45±5.36	
	Sınavlar öncesinde hiç ders çalışmam	2	30.5±3.53	
Özbilinç	Yalnızca sınav öncesi değil düzenli olarak ders çalışırım.	54	26.38±4.56	0.066
	Sınavdan bir hafta önce o sınavla ilgili ders çalışmaya başladım	73	24.30±4.32	
	Yalnızca sınavdan bir önceki gün o sınav için ders çalışırım	22	24.36±4.96	
	Sınavlar öncesinde hiç ders çalışmam	2	23.0±12.72	

*p≤0,05 Gruplar arasında farklılık bulunmaktadır.

Yapılan One Way Anova analizi sonucunda öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği içsel etki, hedef büyütme ve öz bilinç alt boyutundan aldıkları puanların sınava hazırlanma biçimlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır (p≤0,05).

Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği dışsal etki alt boyut puanlarının ise sınava hazırlanma biçimlerine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dışsal etki alt boyutunda en yüksek puan “Yalnızca sınav öncesi değil düzenli olarak ders çalışırım” grubunda bulunmuştur (p≤0,05) (Tablo 12).

Tablo 13. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının öğrencilerin ders başarı düzeylerine ilişkin algılarına göre karşılaştırılması

		N	ort±std	p*
Dışsal etki	Düşük	2	42±12.72	0.000*
	Orta	66	49.63±5.35	
	İyi	69	53.24±4.90	
	Çok iyi	14	53.25±7.30	
İçsel etki	Düşük	2	28.5±9.19	0.000*
	Orta	66	31.56±5.11	
	İyi	69	36.23±5.36	
	Çok iyi	14	37.21±6.25	
Hedef büütme	Düşük	2	27.5±0.70	0.002*
	Orta	66	26.19±4.26	
	İyi	69	28.42±3.89	
	Çok iyi	14	29.57±5.58	
Özbilinç	Düşük	2	15.5±2.12	0.000*
	Orta	66	23.42±4.08	
	İyi	69	26.18±4.26	
	Çok iyi	14	28.35±5.30	

*p≤0,05 Gruplar arasında farklılık bulunmaktadır.

Yapılan One Way Anova analizi sonucunda öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği dışsal etki alt boyut puanlarının algıladıkları başarı düzeylerine göre farklılaştığı ve buna göre dış etkiye bağlı başarı odaklı motivasyon düzeyinin ders başarısını çok iyi algılayan grupta daha yüksek olduğu saptanmıştır. (p≤0,05) (Tablo 13).

Yapılan One Way Anova analizi sonucunda öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği içsel etki alt boyut puanlarının algıladıkları başarı düzeylerine göre farklılaştığı ve buna göre iç etkiye bağlı başarı odaklı motivasyon düzeyinin ders başarısını çok iyi algılayan grupta daha yüksek olduğu saptanmıştır. (p≤0,05) (Tablo 13).

Yapılan One Way Anova analizi sonucunda öğrencilerin hedef büyütme alt boyut puanlarının algıladıkları başarı düzeylerine göre farklılaştığı ve buna göre hedef büyütmeyle ilgili başarı odaklı motivasyon düzeyinin ders başarısını çok iyi algılayan grupta daha yüksek olduğu saptanmıştır. ($p \leq 0,05$) (Tablo 13).

Yapılan One Way Anova analizi sonucunda öğrencilerin özbilinç alt boyut puanlarının algıladıkları başarı düzeylerine göre farklılaştığı ve buna göre özbilinçle ilgili başarı odaklı motivasyon düzeyinin ders başarısını çok iyi algılayan grupta daha yüksek olduğu saptanmıştır. ($p \leq 0,05$) (Tablo 13).

4.4. KATILIMCILARIN SINAV KAYGI DÜZEYLERİ İLE BAŞARI ODAKLI MOTİVASYON ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUANLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tablo 14. Katılımcıların Sınav Kaygısı Düzeyleri İle Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki

		Sınav kaygısı
Dışsal etki	R	0.124
	P	0.130
	N	151
İçsel etki	R	-0.127
	P	0.121
	N	151
Hedef büyütme	R	0.141
	P	0.084
	N	151
Özbilinç	R	-.212**
	P	0.009
	N	151

** $p \leq 0,001$ Gruplar arasında farklılık bulunmaktadır.

Katılımcıların sınav kaygısı düzeyi ile Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için yapılan korelasyon analizi sonucunda; Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği özbilinç alt boyutundan alınan puanlar ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = -0,212$ $p = 0,009$). (Tablo 14).

Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği dışsal etki, içsel etki ve hedef büyütme alt boyutlarından alınan puanlar ile sınav kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Tablo 14).



TARTIŞMA VE SONUÇ

Sınav kaygısı özellikle çocukluk ve ergenlikte görülen sınav öncesinde ve sınav sırasında ortaya çıkan, sınavda özellikle başarısızlıkla ilgili olumsuz duygu, düşünce ve davranışlardan kaynaklanır. Yüksek düzeyde sınav kaygısı öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumsuz etki gösterebilmektedir (Mondal vd., 2013, s.443-444; Chapell vd., 2005, s.268; Khalaila, 2015, s.432-438). Yapılan araştırmalar öğrencilerin sınav kaygılarının akademik motivasyon düzeyleri ile ilişkili olabileceğine işaret etmektedir (Cassady, 2010, s.7-26). Bu çalışmada ergenlerde başarı odaklı motivasyon ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmamıza yaş ortalaması $15,94 \pm 1,39$ olan 150 lise öğrencisi (Kız=105 Erkek=46) dahil edilmiştir. Araştırmamızda katılımcıların %18,5'inde düşük düzeyde, % 66,2'sinde orta düzeyde ve % 15,2'sinde yüksek düzeyde sınav kaygısı saptanmıştır. Softa, Karaahmetoğlu ve Çabuk (2015) tarafından lise son sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin % 87,61'inde orta düzeyde ve yüzde 7,09'unda yüksek düzeyde sınav kaygısı tespit edilmiştir. Yolcu (2015)'nin üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde aile sosyoekonomik durumu ve anne baba tutumlarının sınav kaygısı üzerine etkilerinin incelendiği çalışmasında ise kız öğrencilerin %29,7' sinin, erkek öğrencilerin ise %16,4'ünün (64 kişi) yüksek düzeyde sınav kaygısı taşıdığı görülmüştür. Şahin, Günay, ve Batı (2006) tarafından lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısının araştırılması amacıyla yapılan bir araştırmada da dönem başında öğrencilerin %85,3'ünün dönem sonunda ise %85,2'sinin yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları bildirilmiştir (Şahin, Günay, ve Batı, 2006). Yapılan araştırmalar ve bu araştırmada elde edilen bulgular ülkemizde lise öğrencilerinin önemli bir bölümünün belirgin düzeyde sınav kaygısı yaşadıklarına işaret etmektedir.

Araştırmamızda katılımcıların sınav kaygısı düzeylerinin kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Karaşahin (2020) tarafından yapılan ve lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ile yeme tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada çalışmamızla benzer şekilde öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusuna erişilmiştir. Güler ve Çakır (2016) tarafından yapılan ve Kilis ilindeki tüm Anadolu liseleri, Anadolu

öğretmen liseleri, fen liseleri ve genel liselerin son sınıflarında öğrenimine devam eden öğrencilerde sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelendiği bir araştırmada ise kız öğrencilerde sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Onuk (2017)' un ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmasına 138'i erkek, 147'si kız olmak üzere 285 katılımcı dahil edilmiş ve kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısı olduğu belirtilmiştir. Lowe ve ark. (2007) tarafından yürütülen bir araştırmada çocuk ve ergenlerde (391 kız, 305 erkek öğrenci) sınav kaygısı düzeyi incelenmiş ve kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Wren ve Benson (2004) tarafından yapılan çalışmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınav kaygısı ölçeğinden daha yüksek puanlar aldıkları belirtilmiştir. Zeidner (2014) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sık ve daha yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıklarını göstermiştir. Brandmo ve ark. (2019) tarafından yapılan ve lise öğrencilerinde sınav kaygısının sosyal ve kişisel yordayıcılarının araştırıldığı çalışmada da kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Yukarıda sözü edilen araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda araştırmalar sonucunda elde edilen bulguların birbiriyle tutarlı olmaması ile birlikte araştırmaların çoğunluğunda kız öğrencilerde sınav kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusunun öne çıktığı görülmektedir. Araştırmamızın örneklem sayısının kısıtlılığı ya da metodolojik farklılıkların çalışmamızda kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri arasında bir farklılık bulunmayışı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamıza katılan öğrencilerin %90.5'inin anne babası birlikte, %9.5'inin anne babası ise boşanmıştı. Yapılan analiz sonucunda anne babası boşanmış olgular diğer grupla karşılaştırıldığında sınav kaygısı düzeylerinin farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar Öztürk (2006), Duman (2008), Guttman (2010) ve Olaseni ve Olomosaye (2018) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Söz konusu çalışmalarda anne ve babası ayrılmış öğrencilerde sınav kaygısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrılma veya boşanmayı takip eden süreçte ailede bir düzensizlik ve stres ortamı oluşur. Bu süreç çocukların gelişimini etkilerken kaygı düzeylerinin de artmasına neden olmaktadır. Çocukların aile ilişkileri, okul ve akademik başarıları ve arkadaşlarıyla ilişkileri bu durumdan olumsuz etkilenir.(Bılcı, 2014, s.79-110); bu nedenle sınav kaygısı

düzeylerinin de artmış olması beklenebilir. Araştırmamızda sınav kaygı düzeylerinin anne babası boşanmış olan olgularla diğer grup arasında farklılık göstermemesinin örneklem sayısının kısıtlılığı ve bu grup içinde anne babası boşanmış olguların sayısının oldukça az olması ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda öğrencilerin sınav kaygısı ile anne-baba eğitim durumları arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Kabalcı (2008), ortaokul öğrencilerinde sınav kaygısı ve bazı sosyo-demografik özelliklerin ilişkisini incelediği araştırmasında baba eğitim seviyesi arttıkça çocuklarda kaygı düzeylerinin azaldığı, anne eğitim durumunun ise sınav kaygısını etkilemediğini belirtmiştir. Kısa (1996) tarafından yapılan ve son sınıf lise öğrencilerinde sınav kaygısı düzeyi ile ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile anne baba öğrenim durumu arasında istatistiksel yönden anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Boyacıoğlu (2010)'nın 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerde sınav kaygısı ve mantık dışı inançların incelendiği araştırmasında, sınav kaygısı ile anne-baba eğitim durumu arasında ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Yalçinkaya (2011)'nin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirildiği çalışmada da öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin anne baba eğitim durumuna göre değişkenlik göstermediği bildirilmiştir. Softa ve ark. (2015)'nin çalışmalarında lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygı düzeylerini etkileyen faktörler incelenmiş ve anne-baba eğitim durumunun sınav kaygı düzeylerini etkilemediği bulunmuştur. Kurt (2017) tarafından yapılan ve ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algılarıyla ilgili olarak sınav kaygısı ve umutsuzluk düzeylerinin değerlendirildiği çalışmada da sınav kaygısı ile anne-baba eğitim durumu arasında ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Literatür incelendiğinde araştırmamız sonuçları ile paralel şekilde anne-baba eğitim durumunun öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulgusunun öne çıktığı görülmektedir.

Araştırmamızda lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin sınava hazırlık alışkanlıklarına göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde ise araştırmamız sonuçları ile çelişen biçimde sınav kaygısı düzeylerinin öğrencilerin sınava hazırlanma biçimleri ile ilişkili olduğuna dair bulgular elde edildiği görülmektedir. Hashmat ve ark. (2008) tarafından yapılan bir çalışmada derslere düzenli devam etmeyen ve sınavla ilgili hazırlık çalışmalarını son günlere bırakan öğrencilerin daha çok sınav kaygısı taşıdığı bildirilmiştir. Araştırmalar

sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin sınavlara hazırlıkla ilgili olarak bilgi ve organizasyon yetersizliğine sahip olduklarına ve öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi bakımından eksiklikleri olduğuna işaret etmektedir (Jabs, Neuderth ve Schmidtke, 2009, s.785- 790). Araştırmamızda sınav kaygısı ile öğrencilerin sınavlara hazırlanma biçimi arasında ilişki bulunmayışının örneklem sayısının kısıtlılığı ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta ve yüksek düzeyde sınav kaygısı bildirmeleri ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızın sonuçlarına göre ders başarısını iyi olarak algılayan lise öğrencilerinde sınav kaygısı düzeyi ders başarısını düşük olarak değerlendirenlere göre daha azdır. Schwarzer (1988) yaptığı çalışmada, endişenin sınav kaygısına etki düzeyinin motivasyondan daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Erözkan (2004) yaptığı çalışmada öğrencilerde sınav kaygısı nedeniyle ortaya çıkan başarısızlığın nedenleri arasında öğrencinin kendi başarısına inanmasını tespit etmiştir. Dolayısıyla, ders başarısını yüksek algılayan öğrenciler, sınavları başarı durumlarını test edebilecekleri ortamlar olarak nitelendirmekte ve bu yüzden sınav kaygısını düşük hissetmektedir. Ancak diğer yandan ders başarısını düşük algılayan öğrenciler ise sınavları bir tehdit olarak algılamakta ve sınava karşı olumsuz bir tutum içerisine girmektedirler, bu da sınav kaygı düzeylerini artırmaktadır (Erözkan, 2004).

Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre başarı odaklı motivasyon dışsal etki, içsel etki ve hedef büyütme alt boyutlarında kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar almış; özbilinç alt boyutunda ise erkek öğrenciler kızlardan daha yüksek puan almış fakat aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlılığa ulaşamamıştır. Dış etkiler, kişinin kendisi dışında kalan faktörlerin öğrenme ve başarı üzerindeki etkileridir. İç etkiler, insanın iç dünyasıyla ilgili olanlardır. Hedef büyütme, vizyonu büyütme, yüksek not almayı isteme, ilklerden olma isteği, sınavlardan yüksek not almak için çalışma gibi önermeler hedeflerin büyüklüğünün göstergeleridir. Öz-bilinç ise, kişinin kendini tanıması, hangi durumda ne yapacağını bilmesidir (Semerci, 2010, s.2124). Araştırmamıza benzer şekilde Polat (2020)'ın üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada katılımcıların dışsal etki, içsel etki ve hedef büyütme alt boyutlarında kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek puan aldığı belirtilmiştir. Buna ek olarak Arda (2016)'nın 8. sınıf öğrencilerinde Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin değerlendirildiği ve başarı odaklı motivasyonun çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmasında başarı odaklı motivasyon dış etkiler ve hedef büyütme alt

boyutunda kızlar öğrenciler erkeklere göre daha yüksek puan almıştır. İçsel etkiler ve öz-bilinç alt boyutlarında ise cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bildirilmemiştir. Ortaokul öğrencilerinde fen öğrenmeye dönük motivasyon konusunda da kız öğrencilerin motivasyon düzeyinin erkeklerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Khamis ve ark. (2008) tarafından yapılan araştırmada da kız öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal beklentiler öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve motivasyonları ilişkili özellikler üzerinde etkili olabilecek unsurlardır (Burg, Glienke ve Meece, 2006, s.351-373). Kadınların toplumda erkeklere göre dezavantajlı durumda olmalarının onay alma, değer görme ve toplumda yer edinme ihtiyacı ile bağlantılı olarak başarmaya dair motivasyon düzeylerini etkiliyor olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği içsel etki, hedef büyütme ve öz bilinç alt boyut puanlarının sınava hazırlanma biçimlerine göre farklılık göstermediği ancak dışsal etki alt boyut puanlarının en yüksek olduğu grubun düzenli olarak ders çalıştığını bildiren öğrencilerden oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde başarıya motivasyonu, gayret gerektiren faaliyetlerde yetkin olabilme çabası olarak ifade edilmiştir (Pajares ve Schunk, 2009, s.35, 53). Öğrenme, yapılan işin değeri, akademik amaçlar ve etkilerini kapsayan çeşitli motivasyon faktörlerinden etkilenir (Braten ve Olaussen, 2005, s.359-396). Başarıya motivasyonu, bir öğrencinin standardını belirlediği hedefine ulaşmak için zaman ve enerjisini ayarlamasıdır. Başarılı öğrenciler başarılarının nedeni olarak yetenek ve çabayı, başarısızlıklarının nedeni olarak da çaba eksikliklerini görme eğilimindedirler (Ergin ve Karataş, 2018). Araştırmamızda elde edilen düzenli ders çalışan öğrencilerde başarı odaklı motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğu bulgusu literatürde belirtilen başarı için yeteri kadar çabanın ortaya konulması ve yeterli zaman ayrılması gerektiği bilgisi ile uyumludur. Yine araştırmamız bulguları öğrencilerin başarmak üzere düzenli çaba göstermekteki motivasyonlarının çevresel etkilerle bağlantılı olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmamızda Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği dışsal etki, içsel etki, hedef büyütme ve öz bilinç alt boyut puanlarının başarı düzeyini iyi olarak değerlendiren gruplarda daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Muola (2010), akademik başarıya katkıda bulunan faktörlerden birinin başarıya motivasyonu olduğunu belirtmiştir. Awan ve ark. (2011), başarıya motivasyonunun ortaokul öğrencilerinin

İngilizce ve Matematikteki başarısını artırdığını bulmuştur. Steinmayr ve Spinath (2009) 342 Alman öğrenciden oluşan bir örneklemede başarı motivasyonunun genel okul performansındaki varyansı açıkladığını bulmuşlardır. Ancak Affum-osei ve ark. (2014) ve Ergene (2011) başarı motivasyonu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Aksini bildiren çalışmalar olmakla birlikte literatürde elde edilen bulgular araştırmamızla uyumlu olarak ve beklenebileceği üzere genel olarak başarı düzeyi ile motivasyon arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Başarı motivasyonu üzerine yapılan çoğu araştırma, daha yüksek bir başarı ihtiyacı olan öğrencilerin, daha düşük bir başarıya ihtiyaç duyanlara göre önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiklerini desteklemiştir (Canatan, Thijs ve Verkuyten, 2001, s.378-408). Bunun nedeni, başarı motivasyonunun, rekabete başarılı katılım için insan davranışını yönlendiren etkili bir uyarılma durumu olması olarak bildirilmiştir (Mondal vd., 2013, s. 443-444).

Bu araştırmada Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği dışsal etki, içsel etki ve hedef büyütme alt boyutlarından alınan puanlar ile sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Başarı Odaklı Motivasyon öz bilinç alt boyutu puanları ile sınav kaygısı düzeyi arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öz-bilinç kişinin kendini tanıması, hangi durumda ne yapacağını bilmesidir. Zengin öğrenme etkinlikleriyle başarıya motive olma, başarıya inanma, başarısızlığın yıldırmayacağını bilmesi gibi önermelerin öz bilinçle ilgili olduğu söylenebilir (Kabadayı, 2018). Çalışmamızda öz bilinç ile sınav kaygısının negatif korelasyon göstermesi kendi farkındalığını oluşturan katılımcılarda sınav kaygısı ile baş etme yeteneğinin daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir. Başarı motivasyonu yüksek bireyler, yüksek özgüvene sahip oldukları, odaklanmış, sakin, cesur oldukları ve rekabetçi görevde mükemmellik standartlarını aşma konusunda yüksek kararlılığa sahip oldukları için düşük düzeyde kaygı yaşayabilirler (Mondal, 2013, s.443-444). Yakın tarihte yapılmış bir gözden geçirmede öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile sınav kaygısı arasında bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin içsel ve dışsal motivasyon için farklılık gösterdiği bildirilmiştir. Buna göre sınav kaygısı içsel motivasyon ile negatif, dışsal motivasyon ile pozitif korelasyon göstermektedir (Embse vd., 2004, s.483-493). Yüksek başarı beklentileri, yüksek performans standartlarına yol açabilir ve bu da sonuç olarak değerlendirme karşısında yüksek düzeyde kaygı ile sonuçlanabilir (Covington, 2004, s.114). İçsel motivasyonun yüksek olması ise kaygı

düzeşinin azalmasını sağlayabilir (Khalaila, 2015, s.432- 438). Literatürde yer alan bu bulgular araştırmamız sonuçları ile tam olarak uyumlu olmamakla birlikte öz bilincin içsel bir unsur olduğu göz önünde bulundurulduğunda benzerlikler gösterdikleri görölmektedir. Araştırmamızın örneklemini oluşturan grubun sayıca küçük olmasının ve büyük çoğunluğunun sınav kaygısı orta ve yüksek düzeyde bireylerden oluşmasının içsel ve dışsal motivasyon ve sınav kaygısı arasında bir ilişki bulunamamış olmasına yol açmış olabileceği düşünölebilir.

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirilirken çeşitli kısıtlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmamızın örneklemini sayıca küçüktür ve tek bir okula devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Bu da araştırmamızda elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Araştırmamızda öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi ölçek kullanılarak değerlendirilmiş ve klinik bir görüşme yapılmamıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda daha geniş bir örnekleme grubu ile çalışılmasının ve sınav kaygısı düzeyinin yapılandırılmış görüşmelerle desteklenmesinin sonuçların güvenilirliğini artırabileceği düşünölmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmamızda lise öğrencilerinin %18,5'inde düşük düzeyde, % 66,2'sinde orta düzeyde ve % 15,2'sinde yüksek düzeyde sınav kaygısı saptanmıştır.

Öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyet, aile yapısı, anne-baba eğitim durumu ve sınava hazırlık alışkanlıklarına göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Ders başarısını iyi olarak algılayan lise öğrencilerinde sınav kaygısı düzeyinin ders başarısını düşük olarak değerlendirenlere göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

Başarı odaklı motivasyon dışsal etki, içsel etki ve hedef büyütme alt boyutlarında kız öğrenciler erkeklerden daha yüksek puanlar almıştır.

Öğrencilerin Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği dışsal etki alt boyut puanlarının sınava hazırlanma biçimlerine göre farklılaştığı, içsel etki, hedef büyütme ve öz bilinç alt boyutu puanlarının ise sınava hazırlanma biçimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği dışsal etki, içsel etki, hedef büyütme ve özbilinç alt boyut puanlarının başarı düzeyini iyi olarak değerlendiren gruplarda daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmada Başarı Odaklı Motivasyon leği dışsal etki, içsel etki ve hedef büyütme alt boyutlarından alınan puanlar ile sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Başarı Odaklı Motivasyon zbilin alt boyutu puanları ile sınav kaygısı düzeyi arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Sınav kaygısı öğrencilerin ruh sağlığı üzerinde önemli etkiler gösterebilecek bir sorundur ve öğrencilerin öğrenime yönelik motivasyonlarını etkileyebilir. Aynı şekilde öğrencilerin başarmaya yönelik motivasyonlarının da öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve sınav kaygısı düzeyleri ile ilişkili olabileğeği grlmektedir. Araştırmalar göstermektedir ki öğrencilerin içsel motivasyonunu artırmaya yönelik çalışmalar, çevresel beklentilerin düzenlenmesi, doğru ders çalışma ve öğrenme becerilerinin kazandırılması sınav kaygısı düzeylerinin azaltılması açısından yararlı çalışmalar olabilecektir.

KAYNAKÇA

Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.

Ahmed, Z. (2015). Pre-exam anxiety among students and its coping mechanism. *Rawal Medical Journal*, 40(2), 233-236.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.

Aktaş, S. (2009). *Eşlerden birini kaygı düzeyi ile evlilik uyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Alibak, M., Talebi, H., & Neshat-Doost, H. T. (2019). Development and Validation of a Test Anxiety Inventory for Online Learning Students. *Journal of Educators Online*, 16(2).

Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-108.

Alparlan, A. (2016). Sınav Kaygısı ve Tedavisi, 08 Ağustos 2020 tarihinde https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_16290.htm/ adresinden alındı.

Alpertonga, H., Ünsar, A. S., & Akın, Y. K. (2016). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Kaygı Ve Stres Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(32), 71-83.

Arda, L. (2016). *Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinde Psikometrik Özelliklerin Değerlendirilmesi ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul).

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., & Hilgard, E. R. (2008). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Arkadaş Yayınları.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). *Psikolojiye Giriş* (Çev. Yavuz Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınları.

Awan, R. U. N., Noureen, G., & Naz, A. (2011). A Study of Relationship between Achievement Motivation, Self Concept and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level. *International education studies*, 4(3), 72-79.

Bağrıyanık, E., & Ömerustaoğlu, A. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Faktörler. *Biruni Üniversitesi Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 1-11.

Bandura, A., & Ramachaudran, V. S. (1994). Encyclopedia of human behavior. *New York: Academic Press*, 4, 71-81.

Barrows, J., Dunn, S., & Lloyd, C. A. (2013). Anxiety, Self-Efficacy, and College Exam Grades. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 204-208.

Barutçugil, İ. (2016). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Baymur, F. (1997). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Bembenutty, H., McKeachie, W. J., Karabenick, S. A., & Lin, Y. G. (1998). The Relationship between Test Anxiety and Self-Regulation on Students' Motivation and Learning.

Benor, D. J., Ledger, K., Toussaint, L., Hett, G., & Zaccaro, D. (2009). Pilot study of emotional freedom techniques, wholistic hybrid derived from eye movement desensitization and reprocessing and emotional freedom technique, and cognitive behavioral therapy for treatment of test anxiety in university students. *Explore*, 5(6), 338-340.

Boyacıoğlu, N. E. (2010). *Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi).

Boyacıoğlu, N. E., & Kucuk, L. (2011). How do irrational beliefs affect test anxiety during adolescence?/Ergenlikte mantik disi inanclar sinav kaygisini nasil etkiliyor?. *Journal of Psychiatric Nursing*, 2(1), 40-46.

Bozkurt, N. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi).

Brandmo, C., Bråten, I., & Schewe, O. (2019). Social and personal predictors of test anxiety among Norwegian secondary and postsecondary students. *Social Psychology of Education*, 22(1), 43-61.

Bråten, I., & Olaussen, B. S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 359-396.

Burke, F. (2016). *How to End Exam Anxiety: The Ultimate Approach for Parents, Teachers, & Students*. BookBaby.

Büyükgemiz, B. (2013). Ad Adölesan Yaş Grubunda Beslenme. *Türkiye Klinikleri Pediatrik Bilimler-Özel Konular*, 2013, 37-47.

Caplan, S., Williams, D., & Yee, N. (2009). Problematic Internet use and psychosocial well-being among MMO players. *Computers in human behavior*, 25(6), 1312-1319.

Capulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.

Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, 39(1), 90-102.

Cassady, J. C. (2010). Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*, 7-26.

Ceylan, A. (2017). *Ergenlerde mükemmeliyetçi benlik sunumunun özgüven ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of educational Psychology*, 97(2), 268.

Covington, M. V. (2004). Self-worth theory goes to college: Or do our motivation theories motivate. *Big theories revisited*, 91114.

Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 90(4), 666.

Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Damer, D. E., & Melendres, L. T. (2011). “Tackling test anxiety”: A group for college students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 163-177.

Davranış Bilimleri Enstitüsü (2016). Sınav Kaygısı Nedir? Başa Çıkma Yöntemleri, 08 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.dbe.com.tr/Cocukvegenc/tr/news/sinav-kaygisi-nedir-basa-cikma-yontemleri/> adresinden alındı.

Demir, R., Öztürk, N., & Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-21.

Demir, R., Öztürk, N., & Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-21.

Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63(1), 19-21.

Dinç, A. (2007). Ergenlerde anne-baba tutumları ve dinî yönelim. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Dünya Sağlık Örgütü (2003). Promoting the health of young people in Custody, 06 Temmuz 2020 tarihinde <http://www.euro.who.int/document/e81703.pdf> adresinden alındı.

Emmanuel, A. O., Adom, E. A., Josephine, B., & Solomon, F. K. (2014). Achievement motivation, academic self-concept and academic achievement among high school students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2(2).

Erdogan, A. H. M. E. T., & Kesici, S. (2010). Mathematics anxiety according to middle school students' achievement motivation and social comparison,. *Education, 131*(1), 54-63.

Erdoğan, A., Kesici, Ş., & Şahin, İ. (2011). Prediction of High School Students' Mathematics Anxiety by Their Achievement Motivation and Social Comparison. *Ilkogretim Online, 10*(2).

Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (8. Baskı)*. İstanbul: Beta.

Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *Egitim ve Bilim, 36*(160), 320.

Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(4), 868-887.

Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(12), 13-38.

Fallatah, R. H. M., & Syed, J. (2018). A critical review of Maslow's hierarchy of needs. *Employee Motivation in Saudi Arabia, 19-59*.

Fındıkçı, İ. (2012). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Gabbard, G. O. (1992). Psychodynamics of panic disorder and social phobia. *Bulletin of the Menninger Clinic, 56*(2).

Gander, M. J., Gardiner, H. W., & Bass, G. M. (1981). *Child and adolescent development*. Little, Brown.

Geçtan, E. (2016). *İnsan olmak*. İstanbul: Metis Yayınları.

Ghiasvand, A. M., Naderi, M., Tafreshi, M. Z., Ahmadi, F., & Hosseini, M. (2017). Relationship between time management skills and anxiety and academic motivation of nursing students in Tehran. *Electronic physician, 9*(1), 3678.

Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 8*(7).

Guttman, J. (1987). Test anxiety and performance of adolescent children of divorced parents. *Educational Psychology*, 7(3), 225-229.

Gül Çelik, G. (2007). Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları kliniğine başvuran ergenlerin özellikleri. *Uzmanlık Tezi, Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Adana.*

Güler, D., & Çakır, G. (2016). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(39).

Güler, M. (t.y.). Sınav Kaygısı Tedavisi Hakkında, 08 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.ameliyat.com/hastalik/sinav-kaygisi-tedavisi#sinav-kaygisi-tedavileri> adresinden alındı.

Güner, M. B. (2016). *Çalışanların yetenek yönetimi algısının iş motivasyonuna etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Doğuş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hakan, Y. (2007). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hanımoğlu, A. G. E., & İnanç, B. Y. (2011). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan ilköğretim ikinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı Mükemmeliyetçilik Ve Anne baba Tutumu Arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366.

Harland, P., Reijneveld, S. A., Brugman, E., Verloove-Vanhorick, S. P., & Verhulst, F. C. (2002). Family factors and life events as risk factors for behavioural and emotional problems in children. *European child & adolescent psychiatry*, 11(4), 176-184.

Hashmat, S., Hashmat, M., Amanullah, F., & Aziz, S. (2008). Factors causing exam anxiety in medical students. *Journal-Pakistan Medical Association*, 58(4), 167.

Horney, K. (2007). *Çağımızın Nevrotik Kişiliği (3. baskı)*. (Çev. Selçuk Budak). Ankara: Öteki.

Hoşgörür, V. (2018). *Sosyal Bilimlerde Kuramlar*. Ankara: Pegem Akademi.

Howard, J. L., Chong, J. X., & Bureau, J. S. (2020). The tripartite model of intrinsic motivation in education: A 30-year retrospective and meta-analysis. *Journal of Personality*, 88(6), 1268-1285.

İner, S. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler (Kırıkkale ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi).

İzci, B. (2018). *İstanbul Gelişim Üniversitesi Öğrencilerinde Sosyal Fobi Yaygınlığı ile Akademik Başarı Oranları Arasındaki İlişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Javadi, A., & Faryabi, R. (2016). Relationship between motivation and academic performance in students at Birjand University of Medical Sciences. *Education Strategies in Medical Sciences*, 9(2), 142-149.

Kabadayı, F. (2018). *Benliğin Kariyer Araştırma Öz-yeterliğini Yordayıcı Rolü: Öz-Aşkınlık, Öz-Bilinç, Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim* (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Eğitim Bilimleri)).

Kabalıcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi).

Karabekiroğlu, K. (2014). *Ergenin ruhsal gelişimi: gençlik başımında duman*. İstanbul: Say Yayınları.

Karakaş, A. C. (2013). Paylaşma tutumlarının sınav kaygısı-gelecek kaygısı ile ilişkisi (Sakarya ili örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 135-157.

Kartopu, S. (2012). Lise öğrenci ve öğretmenlerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Kahramanmaraş örneği). *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 147-170.

Kavakcı, Ö., Güler, A. S., & Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14(1), 7-16.

Kaya, U. (t.y.). Öğretimde Motivasyon ve Dikkat, 09 Eylül 2020 tarihinde <http://www.antalyaozelegitim.com/blog/psikolojik-degerlendirme-ve-danisma/ogretimde-motivasyon-ve-dikkat.html/> adresinden alındı.

Kekeç, A. N. (2019). *Ergenlik dönemindeki bireylerde saldırganlık davranışları ve algılanan anne baba tutumları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Keser, A. (2019). *Çalışma yaşamında motivasyon*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Kesici, Ş. (2011). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.

Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432-438.

Khamis, V., Dukmak, S., & Elhoweris, H. (2008). Factors affecting the motivation to learn among United Arab Emirates middle and high school students. *Educational studies*, 34(3), 191-200.

Khan, Z., Haider, Z., Ahmad, N., & Khan, S. (2011). Sports achievement motivation and sports competition anxiety: A relationship study. *Journal of Education and Practice*, 2(4), 1-5.

Kırmızıgül, K. (2018). *Sınavların Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Üzerinde Yarattığı Kaygı ve Başarısızlık Durumunu Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Kısa, S. S. (1996). İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Koca, F. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *Elementary Education Online*, 18(1).

Koç, E. (2011). *Tüketici Davranışı ve Pazarlama Stratejileri: Global ve Yerel Yaklaşım*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Koçel T. (2011). *İşletme Yöneticiliği* (10. Basım). İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

Köknel, Ö. (2014). *Kaygıdan Korkuya*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Köroğlu E. (2012). *Kaygılarımız Korkularımız*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Köymen, K. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenme motivasyonlarına sınav kaygısının etkisi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır)*.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi* (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı* (2. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
- Lakot, H. (2019). *8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Fiziksel Aktivite Düzeyleri ve Beden Eğitime İlişkin Yatkinliklerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Beden Eğitimi ve Spor)).
- Lambrinakou, S., Katsa, M. E., Zyga, S., Ioannidis, A., Sachlas, A., Panoutsopoulos, G., & Gil, A. P. R. (2017). Correlations between nutrition habits, anxiety and metabolic parameters in Greek Healthy Adults. In *GeNeDis 2016* (pp. 23-34). Springer, Cham.
- Lawrence Neuman, W. (1997). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Leana, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model önerisi. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 118-136.
- Lodder, G. M., Scholte, R. H., Goossens, L., & Verhagen, M. (2017). Loneliness in early adolescence: Friendship quantity, friendship quality, and dyadic processes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(5), 709-720.
- Luthans, F. (2008). *Organizational Behaviour*. USA: McGraw Hill.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(S1), 167-210.

May, R. (t.y.). Sınav Kaygısı, 10 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.psikiyatri.org.tr/halka-yonelik/13/sinav-kaygisi/> adresinden alındı.

Metle, M. A. K. (2001). Education, job satisfaction and gender in Kuwait. *International Journal of Human Resource Management*, 12(2), 311-332.

Miili Eğitim Bakanlığı (t.y.). Ergen ve Aile, 06 Temmuz 2020 tarihinde http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/742362/dosyalar/2015_03/27120121_07012120_ergenlik.pdf adresinden alındı.

Mondal, P., Ghosh, A., & Das, S. S. (2013). Relationship between anxiety and achievement motivation of chess players. *Physical Education*, 3, 443-444.

Muola, J. M. (2010). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils.

Na, K. S., Petsangri, S., & Tasir, Z. (2020). The Relationship between Academic Performance and Motivation Level in e-Learning among Thailand University Students. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(03), 184.

Navarro-Patón, R., Lago-Ballesteros, J., Basanta-Camiño, S., & Arufe-Giraldez, V. (2019). Relation between motivation and enjoyment in physical education classes in children from 10 to 12 years old.

Neuderth, S., Jabs, B., & Schmidtke, A. (2009). Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: a prevention-oriented pilot project of the University of Würzburg. *Journal of Neural Transmission*, 116(6), 785-790.

Okyay, P., & Ergin, F. (2012). Physical growth and development in adolescence period. *Youth in Turkey*, 3-52.

Olaseni, J. T., & Olomosaye, V. M. (2018). Socio-Demographic and situational factors predicting severity of test anxiety among teen-aged students: A multi-site nigeria study. *Int. J. Innov. Res. Adv. Stud*, 5, 70-76.

Onuk, T. (2017). *Ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi).

Orhan, F. G. (2020). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı İle Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi).

Özbay, H. M. (2000). *Ruh sağlığı ve hastalıkları kliniğine başvuran ergenlerin kendilerini algılamalarıyla başvurmayanların kendilerini algılamalarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Özdemir-Kurt, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algılarıyla ilgili olarak sınav kaygısı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).

Pala, G. (2019). *Ergenlerin Kimlik Gelişimi İle Akademik Motivasyon Ve Umudun İlişkisinde Psikolojik İhtiyaçların Aracı Rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Panzeri, P., & Testoni, C. (2001). Renal immunology and pathology. *Kidney Int*, 59, 1520-1528.

Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.

Pawlowski, W. & Hamilton, G. (2008). Talking to Your Adolescents about STDs, HIV, & Sex, 08 Ağustos 2020 tarihinde <http://www.proyectoideas.jsi.com/Docs/OCC%20Notes%20Feb.%202008.pdf> adresinden alındı.

Piaget, J. (1983). Piaget's theory. *Handbook of child psychology*, 1(4).

Polat, M. (2020). Measuring Language Learners' Success Oriented Motivation. *Anatolian Journal of Education*, 5(2), 151-162.

Poyraz, C. (2010). Fiziksel gelişim. Yıldız, SA ve Ergin, H.(Ed). "Gelişim Psikolojisi". Ankara: Nobel.

Remzi, C. A. N., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.

Rodopman-Arman, (2011). *Kim korkar ergenlikten*. Doğan Egmont Yayıncılık, İstanbul.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. V. (2016). *Örgütsel davranış*. Bursa: Alfa Akademi Basım Yayım Dağıtım.

Sanders, R. A. (2013). Adolescent psychosocial, social, and cognitive development. *Pediatrics in review*, 34(8), 354-8.

Santrock, J. W. (2016). *Adolescence* (6th ed.). New York: McGraw Hill Education.

Sayar, K. (2006). *Ruh Hali*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Sayın, S. (2019). *Belediyelerde Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması ile Çalışanların Motivasyonu Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Schetter, C. (1999). *Freudyen Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. *Handbook of motivation at school*, 35, 54.

Schwarzer, R. (1988). Worry and emotionality as separate components in test anxiety. *International Review of Applied Psychology*, 33, 205-220.

Semerci, Ç. (2010). Başarı Odaklı Motivasyon (Bom) Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Education Sciences*, 5(4), 2123-2133.

Sencard (t.y.). Ergenlik Döneminin Evreleri ve Yaklaşımlar, 06 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.sencard.com.tr/sen-programi/ailen/ergenlik/ergenlik-doneminin-evreleri-ve-yaklasimlar> adresinden alındı.

Serim, S. (2016). *Sınav kaygısı ile geleceğe yönelik umut beklentisi arasındaki ilişki: 17-18 yaş arası İstanbul lise son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).

Sevinc, B., Ozmen, H., & Yigit, N. (2011). Investigation of Primary Students' Motivation Levels towards Science Learning. *Science Education International*, 22(3), 218-232.

Sikhwari, T. D. (2014). A study of the relationship between motivation, self-concept and academic achievement of students at a university in Limpopo Province, South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 6(1), 19-25.

Siyez, D. M. (2013). *Ergenlerde Problem Davranışlar (4. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.

Softa, H. K., Karaahmetoğlu, G. U., & Çabuk, F. (2015). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.

Sökmen, A. (2010). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. *Anxiety and behavior*, 1(3).

Spielberger, C. D., & Reheiser, E. C. (2009). Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression, and curiosity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(3), 271-302.

Steinberg, L. (2007). *Ergenlik. (Çev. Figen Çok)*. Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.

Steinberg, L. (2013). *Ergenlik*, Ankara: İmge Kitapevi.

Steiner, H., & Hall, R. E. (2015). *Treating adolescents*. John Wiley & Sons.

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and individual differences*, 19(1), 80-90.

Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 423-428.

Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 213-226.

Şahin, H., Günay, T., & Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.

Şahin, Ş., & Özçelik, Ç. Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1), 42-49.

Şimşek, D. (2013). *Ergenlik döneminde çocukların evden kaçma nedenlerinin incelenmesi: İstanbul ilinde kurum bakımında olup evden kaçma geçmişi bulunan ergenler üzerinden bir değerlendirme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi).

Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi*. Ankara: Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu.

Tekgöl, N., Dirik, N., Karademirci, E., BIÇAKCI, B., & Öngel, K. (2012). Ergen ebeveynlerinin ergenlik hakkındaki bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *İzmir Tepecik Eğitim Hastanesi Dergisi*, 22(1), 59-62.

Timuçin, A. (2019). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayıncılık.

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A Meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456.

Törüner, E. & Büyükgöncü, L. (2012). *Çocuk sağlığı: temel hemşirelik yaklaşımları*. Ankara: Göktuğ Yayıncılık.

Traggiai, C., & Stanhope, R. (2003). Disorders of pubertal development. *Best practice & research Clinical obstetrics & gynaecology*, 17(1), 41-56.

Ulukoş, K. S. (2016). Motivasyon teorileri ve lider yöneticilik unsurlarının bireylerin motivasyonuna etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(25), 247-262.

UNICEF (t.y.). The State of the World's Children, 08 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children/> adresinden alındı.

Varış, F. (1998). *Ergenin Gelişimine Etki Yapan Kültürel Faktörler, Ve Güvenirlik Çalışmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Verkuyten, M., Thijs, J., & Canatan, K. (2001). Achievement motivation and academic performance among Turkish early and young adolescents in the Netherlands. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 127(4), 378-408.

Von Der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57-71.

Wren, D. G., & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 227-240.

Yalçinkaya, N. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yavaş, C. Ö. G. (2017). Orta ve geç ergenlik dönemindeki ergenlerde tutum ve davranış farklılıkları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2).

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

Yeniçifti, N. T. (2010). *Halkla İlişkiler Sürecinde Sosyal Kaygı Düzeylerinin Sosyal Sorumluluk Projeleri ile Giderilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım).

Yıldırım, F. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Kendini Sabotaj: Cinsiyet, Öz-saygı, Erteleme, Sınav Kaygısı ve Öz-anlayışın Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yıldız, F. (2020). *Saha satış temsilcilerinin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyi arasındaki ilişki: Bir üretim işletmesi üzerine araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yılmaz, A. & Eroğlu, C. (2013). *Davranış bilimleri ve örgütsel davranış*. İstanbul: Detay Yayıncılık.

Yolcu, M. A. (2015). *Aile sosyo-ekonomik durumu ve ana-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi: Konya örneğinde üniversite sınavına dershaneye giderek hazırlanan öğrencilere bir uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: Plenum Press.

Zeidner, M. (2010). Test anxiety. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.

Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 265–288). Oxon, UK: Routledge.

Zengin, E. (2019). *Ergenlerde anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Ortaokul örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Zettle, R. D. (2003). Acceptance and commitment therapy (ACT) vs. systematic desensitization in treatment of mathematics anxiety. *The psychological record*, 53(2), 197-215.



EKLER

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formu

1) Cinsiyetiniz: K E

2) Yaşınız: _____

3) Anne- Baba: Birlikte Ayrı

4) Annenizin yaşı: _____ Annenizin eğitim durumu: _____

Anne: Sağ Ölü

5) Babanızın yaşı: _____ Babanızın eğitim durumu: _____

Baba: Sağ Ölü

6) Sınav öncesi hazırlanılan süre: 0-4 saat 4 saatten fazla

7) Sınava hazırlanma şekli:

Yalnızca sınav öncesi değil düzenli olarak ders çalışırım.

Sınavdan bir hafta önce o sınavla ilgili ders çalışmaya başladım.

Yalnızca sınavdan bir önceki gün o sınav için ders çalışırım.

Sınavlar öncesinde hiç ders çalışmam.

8) Ders başarı düzeyiniz:

Düşük Orta İyi Çok iyi

EK-2: BAŞARI ODAKLI MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği (The Scale of Achievement Focussed Motivation)

Değerli katılımcı aşağıdaki her maddeyi dikkatlice okuyarak size uygunluğuna göre puanlayınız.
Ölçeğe isim yazmanıza gerek yoktur. Kişisel bir değerlendirme yapılmayacaktır.

1- Hiç katılmıyorum 2- Çoğunlukla katılmıyorum 3- Kısmen katılıyorum
4- Çoğunlukla katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum

	Rakam Değeri
1. Yeni bilgi ufkumu açmaktadır.	[]
2. Ders konularıyla ilgili ders arkadaşlarıma yardımcı olmaktan hoşlanırım.	[]
3. Kitap ve ders notlarımı sınıf arkadaşlarımla paylaşmayı severim.	[]
4. İlgili duyduğum derslere sıkı çalışırım.	[]
5. Cesaretlendirilirim başarılı olurum.	[]
6. Ders sorumlusunun ders anlatmaya istekli olması, beni pozitif etkiler.	[]
7. Değerli olduğum hissettirilirse başarılı olurum.	[]
8. Dersteki sıcak bir öğrenme atmosferi başarıyı artırır.	[]
9. Sonuçta kazanacaklarım motivasyonumu pozitif etkiler.	[]
10. Başarıya ulaştıkça başarıya isteğim artar.	[]
11. Başarılı olduğumda mutlu olurum.	[]
12. Ailemin evde okuması (kitap, dergi vb.) beni çalışmaya teşvik eder.	[]
13. Derslere hazırlıklı giderim.	[]
14. Yeni bir konu öğrenme düşüncesi beni heyecanlandırıyor.	[]
15. Derslere ilişkin yenilikleri öğrenmek isterim.	[]
16. Ödev hazırlarken yeni bilgiler öğrenmeyi severim.	[]
17. Ders anlatılırken not alırım.	[]
18. Derse ilişkin detaylı bilgi verilmesini severim.	[]
19. Ödevlerimi zamanında yaparım.	[]
20. Çalışmaktan hoşlanırım.	[]
21. Öğrendikçe öğrenme isteğim artar.	[]
22. Yüksek puan almayı severim.	[]
23. Derse ilişkin etkinlikleri ilk bitiren kişi olmak isterim.	[]
24. Derse ilişkin çabalarım için ders sorumlusundan takdir beklerim.	[]
25. Sınavlarda yüksek not almak isterim.	[]
26. Derse ilişkin etkinliklerde aranan kişi olmak isterim.	[]
27. Sınavlarda yüksek puan alırım.	[]
28. <i>Öğrenmede sabırsızım.</i>	[]
29. Öğrendiğim her bilgiyi sorgularım.	[]
30. Zengin öğrenme etkinlikleri (rol oynama, beyin fırtınası, gösteri, örnek olay, görsel sunu, misafir konuşmacı vb.) ile başarıya motive olurum.	[]
31. İşbirlikli öğrenme (kubalık öğrenme) ile motivasyonum artar.	[]
32. Kafama takılan bir konuyu araştırıp öğrenmeden rahat etmem.	[]
33. Ne olursa olsun başaracağıma inanırım.	[]
34. Başarısızlık beni yıldıramaz.	[]
35. Başarısızlıktan ders çıkarırım.	[]

EK-3: SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ

SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ					
Lütfen, her maddeyi dikkatle okuyarak size en uygun düzeyi işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkürler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Sınava girmeden de sınıf geçmenin ve başarılı olmanın bir yolu olmasını isterim.	1	2	3	4	5
2. Çevremdekiler (ailem, arkadaşlarım) sınavları başaracağım konusunda bana güvenirliler.	1	2	3	4	5
3. Sınavlar sırasında, zihnimin sınavla ilgili olmayan konulara kaydığını hissedirim.	1	2	3	4	5
4. Sınavların mutlaka resmi, ciddi ve gerginlik yaratan durumlar olması gerekmez.	1	2	3	4	5
5. Önemli sınavlardan önce veya sonra canım bir şey yemek istemez.	1	2	3	4	5
6. Eğer sınavlar olmasaydı, dersleri daha iyi öğrenirdim.	1	2	3	4	5
7. Başarı konusundaki endişelerim sınava hazırlığımı ve sınav başarıyı etkiler.	1	2	3	4	5
8. Önemli sınavlara gireceğim zaman uykularım kaçır.	1	2	3	4	5
9. Başarısız olduğumda çevremdekilerin hakkımdaki düşünceleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
10. Başarısız olursam insanlar benim yeteneğimden şüpheye düşecekler.	1	2	3	4	5
11. Sınavlardan önce bir türlü gevşeyemem.	1	2	3	4	5
12. Önemli sınavlardan önce zihnim adeta durur.	1	2	3	4	5
13. Sınavdan önce daima huzursuz, gergin ve sıkıntılı olurum.	1	2	3	4	5
14. Sınavların insanın gelecekteki amaçlarına ulaşması konusunda ölçü olmasına hayret ederim.	1	2	3	4	5
15. Sınavlar insanın gerçekten ne kadar bildiğini göstermez.	1	2	3	4	5
16. Düşük not aldığımda, hiç kimseye notumu söylemem.	1	2	3	4	5
17. Önemli Sınavlara çalışırken olumsuz düşüncelerle peşin bir yenilgi yaşarım.	1	2	3	4	5
18. Sınav sonuçlarını almadan önce kendimi çok endişeli ve huzursuz hissedirim.	1	2	3	4	5
19. İşe alınırken sınavlar veya test yapılmasını istemem.	1	2	3	4	5
20. Sınavlarda başarılı olamazsam zannettiğim kadar akıllı olmadığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
21. Sınavlarla ilgili endişelerim tam olarak hazırlanmamı engeller ve bu durum beni daha çok endişelendirir.	1	2	3	4	5
22. Sınav sırasında bacağımı salladığımı, parmaklarımı sıraya vurduğumu fark ederim.	1	2	3	4	5
23. Sınavlardan sonra gösterdiğim performanstan daha iyisini yapabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
24. Sınavlar sırasında duygularım dikkatimin dağılmasına neden olur.	1	2	3	4	5

EK-4: ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ



T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
Etik Kurul Başkanlığı

ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ : 11.06.2020
TOPLANTI SAYISI : 2020-16

KARAR NO: 2020-16-13: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı 180624158 numaralı öğrencisi Sema ÖZCAN'ın "Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyinin Sınav Kaygısı Üzerine Etkisinin Yaş ve Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi" konulu tezi hakkında yapacağı anket çalışmasının, etik kurallara uygun olup olmadığını tespit etmek üzere, Etik Kurulumuzun 30.04.2020 tarih ve 2020-12 sayılı toplantısında, İGÜ Etik Kurul Yönergesinin 12(1) maddesine göre değerlendirme yapmak üzere görevlendirilen öğretim elemanlarının raporları incelenmiş olup, ilgili çalışmada yer alan bilimsel araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna oy çokluğu ile karar verildi.