

**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Bilim Dalı

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÖĞRENCİ
MOTİVASYONU İLE SINAV KAYGISI İLİŞKİSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nazlıcan Cemre YILDIZ

Danışman
Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN

İstanbul – 2021

TEZ TANITIM FORMU

Yazar Adı Soyadı : Nazlıcan Cemre YILDIZ

Tezin Dili : Türkçe

Tezin Adı : Üniversite Öğrencilerinde Öğrenci Motivasyonu ile Sınav Kaygısı İlişkisinin Değerlendirilmesi

Enstitü : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Psikoloji

Tezin Türü : Yüksek Lisans

Tezin Tarihi : 29.07.2021

Sayfa Sayısı : 74

Tez : Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN

Danışmanları

Dizin Terimleri : Sınav Kaygısı, Motivasyon, Üniversite Öğrencileri, Genç Birey

Türkçe Özet : Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinde öğrenci motivasyonu ile sınav kaygısı ilişkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, çalışmaya katılan öğrencilerin çeşitli demografik özellikleri ile bu kavramlar arasındaki ilişkiler incelenerek literatüre katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Dağıtım Listesi : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

İmzası

Nazlıcan Cemre YILDIZ

**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Bilim Dalı

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÖĞRENCİ
MOTİVASYONU İLE SINAV KAYGISI İLİŞKİSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nazlıcan Cemre YILDIZ

Danışman
Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN

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 veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Nazlıcan Cemre YILDIZ

.../.../2021



İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

“Nazlıcan Cemre Yıldız’ın Üniversite Öğrencilerinde Öğrenci Motivasyonu İle Sınav Kaygısı İlişkisinin Değerlendirilmesi adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Psikoloji anabilim dalı, Klinik Psikoloji bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir”.

İmza

Başkan

Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN
(Danışman)

İmza

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hanife Yılmaz
ÇENGEL

İmza

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Necmettin AKSOY

İmza

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

... / ... / 2021

İmzası

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Günlük hayat içinde motivasyon kavramı sıklıkla kullanılmaktadır ve bir çok alanda karşılığı vardır. Kelime anlamı olarak motivasyon, kişiyi bir davranışa yönelten, davranışını devam ettirmesine neden olan ve temelde harekete geçiren içsel bir süreçtir. Motivasyon bir amaca ulaşabilmek için içsel, dışsal şekilde kuvvetlenme halidir ve amaçlanan hedef anlamlandıkça kişi amacına ulaşmak için o davranışı devam ettirir. Sınav kaygısı, çocukluk evresinde oluşan ve ilerleyen yaşlarda, öğrencilik dönemiyle daha da artarak, miktarıyla da orantılı olarak, olumsuz şekilde etkisini gösteren bir duygudur. Çok küçük yaşlarda, evdeki aşırı otoriter ve kısıtlayıcı ebeveyn tutumuyla kendini gösteren, okul ortamındaki olumsuz eleştiriler, kıyaslama ve disiplinler eğitim-öğretim tarzı, sınav kaygısının artmasına elverişli ortamı oluşturmaktadır. Sınav kaygısının ortaya çıkmasında okulda yaşanan başarısızlıklar, ebeveynlerin negatif değerlendirmeleri ve bunların birey üzerinde ortaya çıkardığı öze yönelik tehdit duygusu etkilidir. Günümüzde hemen hemen her öğrenci sınav kaygısı ile ilgili bazı sorunlar yaşamaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları bu kaygı, özellikle sınav esnasında soruları yanıtlarken, daha önceden çalıştıkları konuları unutmalarına neden olmaktadır. Gerçekleştirilen literatür araştırmasının da gösterdiği üzere, motivasyon düzeyinin yüksek oluşu, sınav kaygısının azalmasına neden olmaktadır. Bu kapsamda, İstanbul'da faaliyet gösteren vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerine bir araştırma gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu araştırma tanımlayıcı kesitsel bir çalışmadır. Tanımlayıcı ve kesitsel bir araştırma olmasının yanında aynı zamanda nicel araştırma desenine sahiptir. Araştırmada 3 bölümden oluşan anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bunlar kişisel bilgi formu, motivasyon ölçeği ve sınav kaygısı ölçeğidir. Anket formları sayesinde elde edilecek veriler, SPSS 23.0 (Statistical Package for Social Sciences) analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin cinsiyet ve günlük uyku sürelerine göre motivasyon düzeylerinin ve sınav kaygılarının farklılaşmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan yapılan ilişki ve etki analizlerine göre ise üniversite öğrencilerinde motivasyon düzeylerinin sınav kaygısını etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınav Kaygısı, Motivasyon, Üniversite Öğrencileri, Genç Birey

SUMMARY

Motivation is a concept that is used a lot in daily life and is needed in many areas. Motivation is an internal state that activates, directs the individual, and causes him to continue his behavior. Motivation is the state of internal and external strengthening in order to reach a goal, and as the intended goal becomes meaningful, the person continues that behavior to achieve his goal. Exam anxiety is a feeling that occurs in childhood and increases with the student period in later ages and shows its negative effect in proportion to its amount. Negative criticism, comparison and discipline in the school environment, which is manifested by excessive authoritarian and restrictive parenting at home at very young ages, creates an environment conducive to an increase in test anxiety. Frequent school failures, negative evaluations by adults, and the sense of threat to the self that such situations evoke in the individual are important factors in the development of test anxiety. Today, almost every student has some problems with test anxiety. This anxiety experienced by the students causes them to forget the subjects they have studied before, especially while answering the questions during the exam. As the literature research shows, a high level of motivation leads to a decrease in test anxiety. In this context, it is aimed to conduct a research on students studying at foundation universities operating in Istanbul. This research is a descriptive cross-sectional study. Besides being a descriptive and cross-sectional research, it also has a quantitative research design. In the research, a questionnaire consisting of 3 parts was used as a data collection tool. These are the personal information form, the motivation scale and the test anxiety scale. The data to be obtained through the questionnaire forms were analyzed using SPSS 23.0 (Statistical Package for Social Sciences). As a result of the analysis, it was concluded that the motivation levels and exam anxiety of the students differ according to their gender and daily sleep time. On the other hand, according to the relationship and effect analyzes, it was determined that the motivation levels of university students affected test anxiety.

Keywords: Test Anxiety, Motivation, University Students, Young Individual

İÇİNDEKİLER

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

BİRİNCİ BÖLÜM

ÇALIŞMANIN ANA HATLARI

1.1. Araştırmanın Problemi ve Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Varsayımlar	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Motivasyon Kavramı.....	7
2.2. Kuramlar ve Motivasyon	11
2.2.1. Psikoanalitik Kuram ve Motivasyon	12
2.2.2. Davranışçı Kuram ve Motivasyon.....	12
2.2.3. Bilişsel Kuram ve Motivasyon	13
2.2.4. İnsancıl Kuram ve Motivasyon	13
2.2.5. Sosyal Bilişsel Kuram ve Motivasyon	15
2.3. Motivasyonu Etkileyen Araçlar	15
2.4. Genel Hatlarıyla Kaygı Kavramı	17
2.2. Kaygının kuramsal çerçevede incelenmesi	19
2.3. Kaygı Nedenleri	20
2.4. Kaygıyı Etkileyen Faktörler.....	21
2.5. Kaygıyla Başa Çıkma Yolları	22
2.6. Kaygı Türleri.....	24
2.8. Sınav Kaygısı	25

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Amacı ve Problemleri	28
3.2 Araştırmanın Önemi.....	29
3.3 Araştırmanın Varsayımları.....	29

3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	30
3.5 Yöntem.....	30
3.5.1 Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri	30
3.5.2. Evren ve Örneklem.....	31
3.5.3. Veri Toplama Aracı.....	32
3.5.4. İstatistiksel Analiz	33

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	34
4.2. Ölçeklere ait geçerlilik ve güvenilirlik analizleri.....	35
4.2.1. Motivasyon Ölçeği Faktör Analizi	35
4.2.2. Sınav Kaygısı Ölçeği Faktör Analizi	37
4.3. Farklılık Analizleri	38
4.3.1. Cinsiyete Göre Farklılık Analizi	38
4.3.2. Yaşa Göre Farklılık Analizi	39
4.3.3. Fakülteye Göre Farklılık Analizi.....	40
4.3.3. Günlük Uyku Süresine Göre Farklılık Analizi.....	42
4.3.4. Sınıfa Göre Farklılık Analizi.....	44
4.4. Motivasyon ve Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	45
4.5. Motivasyonun Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisine Ait Bulgular	46
TARTIŞMA VE YORUMLAR.....	49
KAYNAKÇA	53
EKLER.....	58

KISALTMALAR

- SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler
İçin İstatistik Program)
- YÖK** : Yüksek Öğretim Kurumu.



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı	34
Tablo 2. Motivasyon Ölçeği Faktör Yükleri.....	36
Tablo 3. Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları.....	37
Tablo 4. Sınav Kaygısı Ölçeği Faktör Yükleri	37
Tablo 5. Cinsiyete Göre Motivasyon ve Sınav Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması	38
Tablo 6. Yaşa Göre Motivasyon ve Sınav Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	39
Tablo 7. Fakülteye Göre Motivasyon ve Sınav Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	40
Tablo 8. Günlük Uyku Süresine Göre Motivasyon ve Sınav Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	42
Tablo 9. Sınıfa Göre Motivasyon ve Sınav Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması	44
Tablo 10. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi	45
Tablo 11. Regresyonun ANOVA Tablosu	47
Tablo 12. Model Katsayılar Tablosu.....	47
Tablo 13. Model Açıklayıcılığı Tablosu	48

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maslow Hiyerarşisi.....	14
Şekil 2. Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Etmenler	16
Şekil 3. Araştırma Modeli (Temel Boyutlar Bazında).....	30
Şekil 4. Araştırma Modeli (Alt Boyutlar Bazında).....	31



ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim süresince öğrencisi olduğum ve aynı zamanda tez danışmanlığımı yürüten, benden ilgi ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bu süreci sabırla götüren, özel olarak zaman ayıran, hem akademik hem psikolojik destekleri ile hayatıma dokunan sevgili danışman hocam Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN'a sonsuz şükranlarımı sunarım. Ayrıca tüm eğitim hayatım boyunca bana destek olan, beni cesaretlendiren, bu tez sürecimde de bir an olsun yardımlarını esirgemeyen, rahmetli babam Betrettin YILDIZ'a ve ne zaman yardıma ihtiyacım olsa beni hiç yalnız bırakmayan sevgili annem Nazime Şule YILDIZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Nazlıcan Cemre YILDIZ

GİRİŞ

Günlük hayat içinde motivasyon kavramı sıklıkla kullanılmaktadır ve bir çok alanda karşılığı vardır. Kelime anlamı olarak motivasyon, kişiyi bir davranışa yönelten, davranışını devam ettirmesine neden olan ve temelde harekete geçiren içsel bir süreçtir. (Woolfolk,2004). Motivasyon bir amaca ulaşabilmek için içsel, dışsal şekilde kuvvetlenme halidir ve amaçlanan hedef anlamlandıkça kişi amacına ulaşmak için o davranışı devam ettirir. Sınav kaygısı, çocukluk evresinde oluşan ve ilerleyen yaşlarda, öğrencilik dönemiyle daha da artarak, miktarıyla da orantılı olarak, olumsuz şekilde etkisini gösteren bir duygudur. Çok küçük yaşlarda, evdeki aşırı otoriter ve kısıtlayıcı ebeveyn tutumuyla kendini gösteren, okul ortamındaki olumsuz eleştiriler, kıyaslama ve disiplinler eğitim-öğretim tarzı, sınav kaygısının artmasına elverişli ortamı oluşturmaktadır. Sınav kaygısının ortaya çıkmasında okulda yaşanan başarısızlıklar, ebeveynlerin negatif değerlendirmeleri ve bunların birey üzerinde ortaya çıkardığı öze yönelik tehdit duygusu etkilidir (Öner, 1989).

Kaygı, günlük yaşam içinde bireyleri oldukça etkileyen ve pek çok kez tedirginlik hissi yaşatan bir duygudur. Bu nedenle kaygı bireylerin davranışlarını önemli ölçüde etkiler. Kaygı, uyumsuzluğa neden olarak okulda sıklıkla ortaya çıkmaktadır. Çocukların ev ortamlarındaki aşırı disiplin, ebeveynlerin fazla kısıtlayıcı tutumları, okuldaki sert ve otoriter anlayış, eğitimcilerin tutum ve davranışları, verilen cezalar, düşük not baskısı ve sınıf geçme kaygısı kaygının erken yaşlarda gelişmesine zemin oluşturmaktadır. Ebeveynlerin çocuk hakkındaki olumsuz değerlendirmeleri, okul başarısızlıkları, bunun gibi durumların birey üzerinde ortaya çıkardığı öze yönelik tehdit hissi sınav kaygısının gelişmesinde etkili olmaktadır (Hill ve Sarason,1966). Mandler ve Sarason (1952)'un ardından sınav kaygısının ortaya çıkması ve çalışmalar hız kazanmıştır. Sınav kaygısı ile durumluluk ve sürekli kaygı arasındaki ilişkiye ait birçok araştırmacı tarafından yapılan çalışmalar da vardır. Fakat bu çalışmaların sonuç kısımları birbirleriyle tutarlılık içermemektedir. Psikolojik açıdan bakıldığında ise; motivasyon üniversite öğrencilerinde hafıza, öğrenme, kıyaslama ve dikkat oluşturma gibi pek çok bilişsel sürece etki eden unsurdur (Konfe ve diğerleri,2005; Shun ve Roeser, 2002). Öğrencilerin motivasyon düzeylerinde yaşadıkları artış, onların sınava daha iyi adapte olmalarını ve sınav esnasında çalıştıkları konuları daha hatırlamalarını

sağlamaktadır. Kişilerdeki motivasyon kaynakları içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluktur.

Dışsal motivasyon sayesinde öğrenciler öğrenme eylemi esnasında düşük ilgi ve istek ile direnç gösterebilirken, içsel motivasyon yüksek kalitede ve yaratıcı öğrenmeye imkan verdiği için eğitimciler tarafından öğrenmenin önemli bir kaynağı olarak kabul edilmektedir (Edward ve Richard, 1990). Literatürde motivasyon ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu kabul edilmektedir. Motivasyon kaynaklarının, sınav kaygısını nasıl şekillendirdiği önemli bir araştırma konusudur. Kişinin içsel olarak, bir konu üzerinde, başlıca faktörlerinden olan sevme, hoş gitme sebebiyle, adapte ve odak noktası olarak ele alıp çaba gösterme halidir. Reeve'e göre içsel motivasyon kişinin kendi ilgileriyle uğraş içerisinde olması, kendi kapasitesini denemesi, bu şekilde ilerleme kaydetmesi için, gerekli olan doğuştan gelen bir istektir. İçsel motivasyon, bireylerin davranışlarını özgürce, tamamen kendi iradeleriyle, maddi ödül ihtiyacı ve baskıları olmaksızın gerçekleştirmesidir (Richard ve Stiller, 1991). Motivasyonsuzluk, kişide niyet olmadığını belirtir. Kişi motivasyonsuz olduğunda davranışlarından bağımsız olurlar ve davranışın kendisine yarar sağlayamayacağı fikri belirgindir. "Motivasyonsuzluk" kavramı ise genel bir yabancılaşma ve çaresizlik hissidir ve belirli bir ortamda meşgul olma ya da ortama katılım gösterme arzusundaki eksiklik veya yetersizliktir (Deci, 1975). Önceki araştırmalar yüksek motivasyonlu bireylerin başarı odaklı davranışlar göstererek daha başarılı olduklarını göstermiştir. (Green, ve diğerleri 2006; Krystle, 2012; Ethan ve diğerleri, 2010).

Bu tür araştırmalardan, motivasyonun, üniversite öğrencilerini ilgilendiren ve onların sınav kaygısı üzerinde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Kişilerdeki motivasyon kaynaklarının; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğun sınav kaygısı üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Ancak literatürde bu bileşenler arasındaki ilişkiyi inceleyen ve üniversite öğrencilerine odaklanan çalışma sayısı kısıtlıdır. Mevcut araştırmanın literatürdeki boşluğu doldurmak açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan, üniversite öğrencilerinde öğrenci motivasyonu ile sınav kaygısı ilişkisinin değerlendirilmesini inceleyen öncül çalışmalardan birisi olma özelliği taşımaktadır.

Günümüzde hemen hemen her öğrenci sınav kaygısı ile ilgili bazı sorunlar yaşamaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları bu kaygı düzeyinin özellikle sınav esnasında soruları yanıtlarken daha önceden çalışmış olduğu konuları unutmalarına neden olduğu düşünülmektedir, yapılan gözlemler, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu durumlarda sınav kaygılarında bir düşüş meydana getirdiğini göstermektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın temel amacı, öğrenci motivasyonunun sınav kaygısı üzerindeki etkisini incelemektir.



BİRİNCİ BÖLÜM

ÇALIŞMANIN ANA HATLARI

1.1.Araştırmanın Problemi ve Amacı

Günümüzde hemen hemen her öğrenci sınav kaygısı ile ilgili bazı sorunlar yaşamaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları bu kaygı düzeyi özellikle sınav esnasında soruları yanıtlarken daha önceden çalışmış olduğu konuları unutmalarına neden olmaktadır. Yapılan gözlemler, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek oluşunun sınav kaygılarında bir düşüş meydana getirdiğini göstermektedir. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, öğrenci motivasyonunun sınav kaygısı üzerindeki etkisini tespit etmektir. Bu kapsamda üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada yanıtlanması gereken sorular şu şekildedir:

- “Öğrencilerin cinsiyetlerine göre motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav kaygısı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “Öğrencilerin okudukları fakülteye göre motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “Öğrencilerin okudukları fakülteye göre sınav kaygısı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “Öğrencilerin günlük uyku sürelerine göre motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “Öğrencilerin günlük uyku sürelerine göre sınav kaygısı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “İçsel motivasyon ile sınav kaygısı arasında ilişki var mıdır?”
- “Dışsal motivasyon ile sınav kaygısı arasında ilişki var mıdır?”
- “Öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri ile sınav kaygısı arasında ilişki var mıdır?”
- “Öğrencilerin motivasyonu sınav kaygısını nasıl etkilemektedir?”

1.2.Araştırmanın Önemi

Üniversite öğrencilerinin gün geçtikçe sınav esnasında yaşadıkları kaygı düzeyi artmaktadır. Bu durumun öğrenci başarısı üzerinde negatif bir etki yarattığı aşıkardır. Sınava yönelik oluşan bu kaygı, sınava girmeye yakın çalışılan bilgilerin unutulmasına, sınav esnasında ise yanlış soruların cevaplanmasına ve sağlık açısından ise bir tedirginlik yaratmasına yol açar. Öğrencilerin yaşadıkları bu kaygıyı ortadan kaldırmaya yönelik alınacak tedbirler son derece önem kazanmaktadır. Literatür incelendiğinde, sınav kaygısını azaltmada etkili olan en önemli konuların başında motivasyon gelmektedir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinde yaşadıkları artış, onların sınava daha iyi adapte olmalarını ve sınav esnasında çalıştıkları konuları daha hatırlamalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla; üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı problemlerini ortadan kaldırmak için motivasyonun tam olarak nasıl bir etki yarattığını ortaya koymak amacıyla üniversite öğrencilerine yapılacak olan araştırmayla problemin net bir biçimde çözümü amaçlanmaktadır.

1.3.Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

- Üniversite öğrencilerinin ankette yer alan ifadeleri samimi ve tarafsız bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırma için seçilen minimum 384 kişilik örneklemin, evreni temsil edebilecek özellikte olduğu varsayılmaktadır.
- Öğrenci motivasyonunu ölçmek için üç boyut ve 26 sorudan oluşan “Öğrenci Motivasyonu Ölçeği” ile sınav kaygısını ölçmek için tek boyut ve 11 sorudan oluşan “Sınav Kaygısı Ölçeği” ’nin araştırmanın amacına uygun verilerin toplanmasında gereken nitelikleri taşıdığı varsayılmaktadır.
- Araştırma kapsamında toplanan verileri analiz etmek için kullanılan istatistiksel yöntemlerin, çalışmanın amacıyla uyumlu olduğu varsayılmaktadır.

1.4.Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

Türkiye’de Yükseköğretim Kurumu’na bağlı vakıf üniversitelerinde toplam 608.123 öğrenci vardır (“Yükseköğretimdeki öğrenci sayısı 8 milyonu buldu”, 2020). Bu sayıdaki evrene ulaşmak zor olduğu için araştırma, İstanbul’daki vakıf üniversiteleri ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma için tercih edilen veri toplama aracı anket tekniği ile sınırlandırılmıştır. Öğrenci motivasyonu ve sınav kaygısı konularında geliştirilmiş ve veri toplama araçları bölümünde detayları aktarılan ölçekler kullanılmıştır.

Öğrenci motivasyonunu belirlemeye yönelik veriler Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği” ve sınav kaygısını belirlemeye yönelik veriler ise Driscoll (2007) tarafından geliştirilen “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği”nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır (Driscoll, 2007; Yılmaz, 2018).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Tezin bu bölümünde motivasyon kavramı, motivasyon kuramları, motivasyon türleri ve motivasyonu etkileyen faktörler açıklanmıştır. Daha sonra kaygı ve sınav kaygısı kavramsal düzeyde ele alınmıştır.

2.1. Motivasyon Kavramı

Motivasyon kavramı pek çok araştırmacı tarafından tanımlanmış ve farklı disiplinlerde üzerinde çalışılan bir konudur. Bir kavram olarak motivasyonun Türkçe karşılığını ortaya koymak değildir. Belki de bu sebepten dolayı motivasyon, Türkçe literatüre güdü ya da harekete geçiren güç karşılıkları ile girmiş olsa da halen İngilizce ve Fransızcadaki “motive” şekliyle de kullanılmaktadır. Motivasyon kelime kökeni olarak Latince dilde “movere”, “hareket ettirme, hareketlendirme” sözcüğünden gelir ve arzu, ilgi ve ihtiyaç gibi kavramlarının geneli için kullanılmaktadır. Kavram aslında psikoloji bilimine ait bir terimdir. Ancak motivasyon kavramının bugüne kadar pek çok farklı bilim dallarında tanımları yapılmıştır (Ünal ve Bursalı, 2013).

Motivasyon kelime kökeni olarak Türkçe olan bir sözcük değildir. Kavramın farklı şekillerde tanımlamalarına geçmeden önce Türkçe ’de motivasyonun güdüleme olarak karşılığının olduğunu söylemek gerekir. Bir diğer ifade ile motivasyon kavramı Türkçe’de yaygın olarak güdülenme sözcüğü ile kullanılmaktadır. 1996 yılında Fidan güdüleme kavramını yani motivasyonu önceden saptanan hedef ve kazanımlara ulaşmak için gerekli görülen organizmayı harekete geçiren ve bunu sağlayacak davranışları yerine getirebilme kapasitesine sahip itici güç olarak tanımlamıştır (Fidan, 2012). Bir diğer tanıma göre motivasyon “kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranışları ve çaba göstermeleri” şeklinde tanımlanmıştır. Tanım içerisinde de yer aldığı üzere motivasyon kavramı temel olarak;

- Bireyin beklentileri ve ihtiyacı
- Davranışı
- Amacı

- Performansları hakkında kendisine bilgi verilmesi

konuları ile ilişkilidir. Bu nedenle motivasyon sürecini tam olarak anlayabilmek için kişileri belirli şekillerde davranmaya zorlayan nedenleri, kişinin amaçları, davranışların sürdürülme olanakları gibi konuların incelenmesi gerekmektedir (Cüceloğlu, 1991).

Motivasyon hem çekici hem de engelleyici bir konudur. Kişinin yaptığı hemen her şeyin altında motivasyon kavramı olduğu için ilgi çekicidir. Örneğin, bir çocuk her sabah uyandığında okula gider, bir üniversite lisansüstü öğrencisi doktor olmak için çaba harcar, bir siyasetçi seçilmek için çalışmalar yürütür ve seçimlere katılır, genç bir birey keyifli zaman geçirmek için arkadaşlarıyla dışarı çıkmak ister. Bütün bu ve daha da zenginleştirebileceğimiz davranışlar güdülenmiş davranışlardır. Psikoloji bilimi de insanların davranış biçiminde yer alan güdüyü bir diğer ifade ile motive edici faktörü saptamak için uğraşır. Bu bilime göre bazen yanılıp bazen de doğrunun bulunduğu çekici bir oyundur. Bu nedenle motivasyon konusu aynı zamanda engelleyicidir. Çünkü her ne kadar üzerinde çalışılsa da aslında somut olarak ortada görülen kişinin yaptığı yani davranışdır, güdü ya da motivasyon değildir. Ancak bu aslında kişiyi harekete geçiren gizli bir faktördür. Psikoloji biliminde de yapılan gündelik yaşamda bir davranışın altında hangi güdünün yer aldığı tahmin etmek ve bunu anlamaya çalışmaktır. Bir diğer ifade ile motivasyon gözlenebilen bir olay veya mikroskop altında incelenebilecek bir kavram değildir. Motivasyon ancak davranışların yorumlanması ile hakkında fikir ileri sürülebilecek bir konudur. Bu nedenle motivasyonu etkileyebilecek faktörler de ancak kişilerin davranışlarının yorumlanması ile anlaşılabilir (Morgan, 2005).

Motivasyon kavramı bireylerin amaç ve hedeflerine ulaşmaları ve başarılı olmalarında önemli bir unsurdur. Bu yönüyle motivasyonun önemli özelliklerinden birisi bireylerin kendilerine hedefler belirlemesine destek olması ve bu hedefler doğrultusunda bireyleri eyleme geçirecek şekilde güdülemesidir. Motivasyon eğitim bilimleri açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin dikkatini çektiği, gereksinim duyduğu, sorguladığı bir konuya etkin katılım sağlaması olduğu söylenebilir. Motivasyonun iki önemli özelliği olduğu söylenebilir. Bunlar (Koçel, 2011);

- Motivasyon bireysel bir kavramdır. Bir kişiyi güdüleyen bir durum ya da olay başkasını etkilemeyebilir.
- İkincisi motivasyon ancak insan davranışları yoluyla gözlemlenebilir olmasıdır.

Bu açıklamalardan sonra genel olarak motivasyonu insan organizmasının davranış yapmaya yönlendiren, bu davranışların tutarlılığını ve düzeyini belirleyen, davranışları şekillendirip onların sürekliliğini sağlayan duyuşsal bir etken olarak özetlemek mümkündür. Motivasyon konusunda önemli çalışmaları olan Maehr ve Meyer (1997)'e göre motivasyon insan hayatının bir çok farklı alanında etkisi olan bir olgudur. Bunlardan bir tanesi de motivasyonun öğrenme ve öğretme konusunda da yadsınamaz bir etkisinin olmasıdır (Eryılmaz ve Aypay, 2011).

Motivasyon konusunda kavramı farklı bakış açıları ve özellikler ile ele alan ve değişik öğrenme teorileri perspektifinde inceleyen kuramlar ortaya çıkmıştır. Bunlar;

- “psikoanalitik kuram”,
- “davranışçı kuram”,
- “bilişsel kuram”,
- “insancıl kuram” ve
- “sosyal bilişsel” kuram şeklinde sıralanabilir (Köymen, 2019).

Bu bölümde motivasyon kuramları açıklanacaktır. Bundan önce ise motivasyon kavramını açıklayan çeşitli yaklaşımlara yer verilmiştir. Motivasyon kavramını açıklayan yaklaşımlar çeşitli başlıklar altında sınıflandırılmaktadır. Bunlar motivasyonun (Şeker, 2014).

- Kaynağına göre
- İçsel ve dışsal ayrımına göre
- Süreç ve içerik ikilemine göre
- Farkında olunma ve olunmama durumuna göre
- Tekil ve çoğul ikilemine göre

- İtme ve çekme yaklaşımına göre olmak üzere motivasyon kavramına farklı açılardan bakan yaklaşımlardır.

Bu yaklaşımlar genelde dialektik olarak tez ve anti tez şeklinde iki karşı açıdan motivasyon kavramını ele alan yaklaşımlardır.

Kaynağına göre: Motivasyonun kaynağının mantıksal güdüler veya doğal güdüler olmak üzere iki ayrı grupta incelenmesidir. Doğal güdü yaklaşımına göre motivasyon kaynakları insanın insan olmasından gelen ve doğası ile ilişkili ihtiyaçlarıdır. Örneğin uyuma ihtiyacı ya da acıkma ve yemek yeme ihtiyacı gibi bedensel ihtiyaçlar veya aile, bir gruba ait olmak gibi sosyal ihtiyaçlar doğal ihtiyaçlar olarak görülebilir. Doğal kaynaklar ile birlikte bilişsel (Cognitive) temelleri olan güdüler de kaynağına göre ikinci motivasyon grubunu oluşturur. Bunlar akıl veya mantık yürütme, hafıza, bilgi, karşılaştırma ve muhakeme, bilgiyi işleme, farklı durumlarda ve seçeneklerde karar verme gibi yöntemlerle geliştirilen güdülerdir. Tüm bunlar mantıksal güdü olarak değerlendirilebilir. Örneğin bireyin içinde bulunduğu topluma yararlı olmak istemesi ve bu motive eden faktöre dayanarak sosyal bir eylemde bulunması (Şeker, 2014).

İçsel ve Dışsal Ayrımına göre: İçsel motivasyon bir davranışı gerçekleştiren bireyin bu davranıştan hoşnut olması, davranışa ilgi göstermesi ve bundan doyum hissetmesidir. Diğer taraftan dışsal motivasyon ise davranışın bir sonuç için gerçekleştirilmesidir. Dışsal motivasyonda kişi davranışın kendisinden ziyade ortaya çıkan sonuç ile ilgilidir (Aslan ve Doğan, 2020). Bir diğer ifade ile dışsal motivasyonda motivasyon kaynağı çevre iken, içsel motivasyonda kişinin iç dünyası yani kendisidir.

Süreç ve içerik ikilemine göre: Motivasyonun kaynaklarının bir diğer farklı gruplarda incelendiği durum ise motive eden faktörlerin içerik ve süreç kaynaklı olmasıdır. Nasıl? Sorusu süreç kaynaklı motivasyon çalışmalarında kullanılırken, neyin motive ettiği sorusu ise içerik temelli çalışmalarda kullanılan soru biçimidir. Örneğin; daha önce de ifade edildiği gibi aynı faktör veya aynı unsur herkesi aynı şekilde motive etmeyebilir, veya farklı düzeylerde motive edebilir. Bu noktadan hareket ile süreç temelli yaklaşımda motivasyonun kaynağı kadar süreç de ele alınmaktadır (Şeker, 2014).

Farkında olunma ve olunmama durumuna göre: Motivasyonu farklı perspektiflerden inceleyen bir diğer sınıflandırma kişinin kendisini motive eden faktörlerin farkında olması ya da bu faktörlerin farkında olmaması durumudur. Kişi kendisini motive eden faktörlerin farkındaysa örneğin; kariyer imkanı, ücret, bu farkında olunan motivasyondur. Buna ilave olarak kişinin farkında olmadığı motivasyon kaynakları da bulunmaktadır. Bu durumlarda kişi kendisini motive eden faktörlerin bilincinde değildir (Schacter, 2011)

Tekil ve çoğul ikilemine göre: Motivasyonu inceleyen araştırmacıların üzerinde durdukları bir diğer konu da kişiyi motive eden faktörlerin tekil ya da çoğul olması durumudur. Buna göre kişiyi motive eden faktörler kimi araştırmacılara göre tek ve baskın bir faktör iken, kimi araştırmacılara göre ise birden fazladır ve bütün faktörler dikkate alınmalıdır (Şeker, 2014).

İtme ve çekme yaklaşımına göre: Motivasyon kuramında bir diğer ele alınan yaklaşım grubu ise motivasyonun çekme ya da itme temelli olmasıdır. İlk olarak itme temelli yaklaşıma göre, kişiden kaynaklanan motivasyon unsurları, önceden belirlenen bir hedefi gerçekleştirmek amacıyla birey tarafından çevresine yayılır veya itilir. Örneğin kişinin kilo almak ya da vermek, dinlenmek, kaçmak, eğlence arayışı gibi içsel ve kendisinden kaynaklı bazı nedenlere dayanarak çevresini zorlaması, değiştirmeye çalışması itme tipi motivasyonlara örnektir. Bunun karşılığında ise çekme tipi motivasyonlar yer alır. Çekme tipi motivasyonlar ise kişinin çevresinden kaynaklanan ve kişiyi çeken motivasyonlardır. Örneğin; turizm işletmeciliğinde kullanılan ve kişinin tatil tercihlerini etkileyen dış faktörlerin kişi üzerinde bir çekici motivasyon etkisi yapması düşünülebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde çekme tipi (pull) motivasyon unsurları bunun karşılığı olan itme (push) tipine göre daha etkili olan faktörlerdir (Şeker, 2014).

2.2. Kuramlar ve Motivasyon

Çalışmanın bu bölümünde motivasyonla ilgili olarak kavramın farklı özelliklerini içine alan ve farklı öğrenme kuramları açısından kuramlar incelenmiştir. Bu kapsamda psikoanalitik kuram, davranışçı kuram, bilişsel kuram, insancıl kuram ve sosyal bilişsel açıklanmıştır.

2.2.1. Psikoanalitik Kuram ve Motivasyon

Psikanalitik kuram, daha sonraları pek çok psikoloji kuramının ve teorisinin ortaya çıkmasına ve gelişmesine temel oluşturmuş ve katkı sağlamıştır. Dönemi itibari ile incelendiğinde kuram, insanın davranışlarının anlamlandırılması ve açıklanmasına yönelik çığır açan ve devrim kabul edilebilecek yaklaşımları psikoloji bilimine kazandırmıştır. Kuram insan davranışlarını temelde görülebilir davranışlarla ve duygusal-psikolojik açıdan kişilerin zihinsel özellikleri yerine tamamen kişinin farkında olmadığı bastırılmış yaşanmışlıklar ve dürtüler ile açıklamıştır (Ağır, 2020). Bu kuramın geliştiricisi olan Sigmund Freud fikirleri ve geliştirdiği psikanaliz ile 20. yüzyılın en tartışmalı bilim insanlarından birisi haline gelmiştir. 20. yüzyılın başında ortaya çıkışından beri Freud'un kuramı farklı bakış açıları ile farklı şekillerde incelenmiş ve eleştirilmiştir. Psikanalitik kuramın ortaya çıkması ile birlikte motivasyon farklı yöntemler ile açıklanmaya çalışılmıştır (Koska ve Öztornacı, 2020). Genel olarak psikanalitik kuramın özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Ağır, 2020).

- Davranışların temelini bilinçdışı faktörler oluşturur.
- İnsan davranışlarını anlamak için bilinçdışındaki unsurların incelenmesi ve açığa çıkarılması gerekir.
- Cinsellik ve saldırganlık insanı en çok etkileyen dürtülerdir.
- Çocukluk dönemi yaşantıları ve çocukluk dönemi ebeveyn tutumu bireyin yaşamının devamını etkiler.

Psikoanalitik kuram, motivasyon kaynağının içsel olduğunu söylemiş ve içgüdü kavramı üzerinde durmuştur (Köymen, 2019). Motivasyonun içsel olması kaynağının kişinin iç dünyası kaynaklı olmasını ifade etmektedir.

2.2.2. Davranışçı Kuram ve Motivasyon

Davranışçı kuram Watson, Pavlov, Thorndike, Skinner ve Hull tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramın temel varsayımları şu şekilde sıralanabilir.

- Tüm davranış çevreden öğrenilir.
- Psikoloji bir bilimdir.
- Davranışçılık, gözlemlenebilir davranışlarla ilgilidir.
- İnsanlar ile hayvanlar arasında gerçekleşen öğrenme açısından az fark vardır.

- Davranış etki-tepkinin sonucudur.

1950'li yıllarda davranışçı yaklaşımın bir okul olarak gücünün zayıfladığı ortaya koyulmaktadır. Bu durum birbiriyle örtüşen dönemler boyunca sürmüştür. Bunlar 1900 ile 1925 dönemi arası kabul edilen Thorndike ve Watson'un çalışmaları dönemi ile başlayan ve 1960 ve 70'li yıllara denk gelen Skinnerci davranışçılık dönemi ve son olarak, davranış değişmesine saf bir Skinnerci yaklaşımın sınırlarının giderek görünür hale geldiği ve biliş (cognitive) perspektiflerinin edildiği bilişsel davranışçılık dönemidir. Bu dönem 1975 sonrasına denk gelmektedir. Psikoanalitik kuramın olduğu gibi davranışçı kuramın da motivasyon konusunda genel kabul görmüş bir bakış açısı vardır. Davranışçı kuramcılar motivasyonu dışsal süreç olarak görürler. Bu nedenle bu kuramdaki en temel sorun bireylerin içsel süreçlerinin göz ardı edilmesidir (Köymen, 2019).

2.2.3. Bilişsel Kuram ve Motivasyon

Bilişsel kuram davranışçıların bireyin zihinsel süreçlerini göz ardı etmelerine karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu kuramda zihinsel süreçlere önem verilir. Bilişsel kuramcılar insanın davranışı üzerinde zihinsel süreçlerin etkisine vurgu yaptılar (Remcdbrb, 2019).

Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşıma bir tepki olarak gelişmiştir. Motivasyon konusunda davranışçı yaklaşımda, dışsal etkenler önemli görülürken, bilişsel yaklaşımda ise içsel etkenler önemlidir. Bilişsel yaklaşıma göre, insanlar çevrelerini anlama, düzeni algılama ve bunlar arasında denge kurabilme güdüsü ile motive olurlar. Davranışsal yaklaşımın aksine bu kuramda dışsal etkilerden ziyade içsel etkenler önem kazanır. Örneğin; sevdiği bir derse çalışan bir öğrenci yorgunluk, açlık gibi ihtiyaçlarının farkında olmayabilir. Öğrenci burada amacını gerçekleştirme gibi içsel bir ihtiyaç odağındadır (Öztemel, 2000).

2.2.4. İnsancıl Kuram ve Motivasyon

İnsancıl kuram insan doğasını kuramlar içinde en olumlu bulan kuram olarak kabul edilmektedir. Kurama göre; Maslow'a göre birey kendisini gerçekleştirme güdüsüyle dünyaya gelmektedir. Bu durum insanın doğasına ilişkin umutlu bir bakış açısını göstermektedir. İnsancıl kurama göre; çevresel faktörler uygun olduğu zaman

birey kişisel gelişimini ve kendisini gerçekleştirmesini en yüksek düzeye çıkarabilecek kapasitededir. Kuram İkinci Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda ortaya çıkmıştır (Remcdbrb, 2019).

İnsancıl kuram içsel olan motivasyon kaynaklarını önemser. Kurama göre bireylerin kişisel yeterliklerine, başarıma ve üst düzeye çıkma isteklerine, özgürlüklerine odaklanılmalıdır. Maslow kuram çerçevesinde herkes kapsayan ve her birey için geçerli olan bir ihtiyaçlar hiyerarşisini ortaya koymuştur. Bu hiyerarşide sırasıyla “fizyolojik gereksinimler”, “güvenlik gereksinimleri”, “ait olma ve sevgi gereksinimi”, “saygınlık gereksinimi”, “bilişsel gereksinimler”, “estetik gereksinmesi” ve “kendini gerçekleştirme gereksinimi” yer almaktadır. Maslow’a göre bireyin kendini gerçekleştirme eğilimi temel motivasyon kaynağıdır (Köymen, 2019). Genel olarak bu hiyerarşiyi aşağıdaki gibi göstermek mümkündür (Öztemel, 2000).

PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR	Kompleks Üstü	Ben Üstü
	İhtiyaçlar	Ben
		Ait olmak
	Kompleks	Fırsat
	İhtiyaçlar	Emniyet
		Takdir
		Ümit etmek
	Basit Temel	Sinir Sisteminin Normal Çalışması
	İhtiyaçlar	Gururunu Korumak
		Yükselmek
SOSYAL İHTİYAÇLAR		Çevreye Uymak
		Sosyal Emniyet
		Meslek ve İş Sahibi Olmak
		Aile Kurmak
	Korunmak	
FIZYOLOJİK İHTİYAÇLAR		Cinsel Tatmin
		Uyumak
		Yemek Yemek

Şekil 1. Maslow Hiyerarşisi

Bu teoriye göre bireyler ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla davranışlarına yön vermekte ve davranış geliştirmektedirler.

2.2.5. Sosyal Bilişsel Kuram ve Motivasyon

Davranış kuramcıları, kendiliğinden ortaya çıkan davranışları açıklamada ve davranışların nasıl pekiştirildiğini açıklamada yetersiz kalmışlardır (Yıldız, 2014).

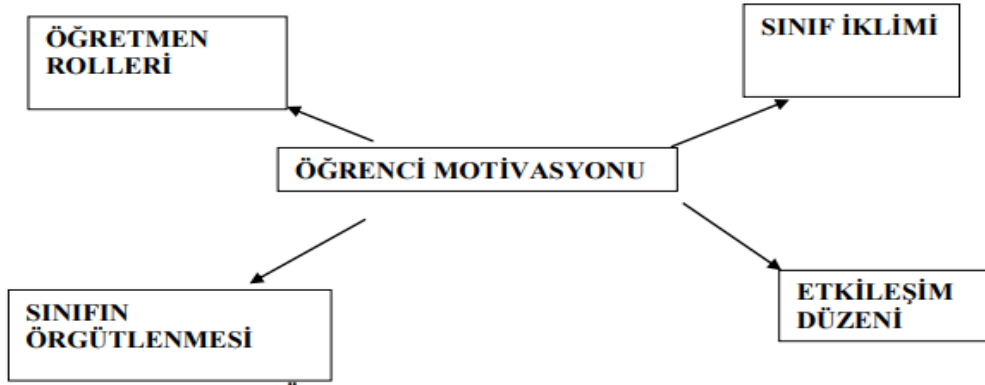
Bu kuramın savunucusu Bandura'dır. Ona göre; motivasyon davranışın sürekliliği ile ilişkilidir. Bu da bireyde davranışın ortaya çıkışı ve devam etmesi demektir. Kurama göre; herhangi bir durum karşısındaki beklenti, motivasyonda en önemli kaynaklardan birisidir. Bu alanda Bandura tarafından ortaya koyulan bir diğer önemli unsur ise "öz yeterlik" kavramıdır. Bu kavram, bireylerin belli bir performansı ortaya koymak amacıyla çeşitli etkinlikleri düzenleyip, başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesi konusunda kendisine olan inancıdır (Köymen, 2019).

2.3. Motivasyonu Etkileyen Araçlar

Bir davranışın tetiklenmesi, yönlendirilmesi ve devamlılığının getirilmesi motivasyon kavramının temelidir. Motivasyonun genel olarak en temel amacı, birey üzerinde herhangi bir baskı ve zorlama olmaksızın kendiliğinden istekli bir şekilde, bireyin verimli ve etkili davranışlar geliştirmesini sağlamaktır. Buradan hareketle insanlar beklentileri karşılandığı sürece daha verimli çalışır ve daha yüksek motive olur denebilir (Demirtaş, 2005).

Motivasyon eksikliği pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli sonuçlar yaratır. Motivasyon eksikliği ya da bir diğer ifade ile motivasyonsuzluk genel olarak okulda akademik başarının düşmesi ile kendini göstermektedir. Motivasyon düzeyinin düşmesi sonucu öğrenci çeşitli etkinliklerde dikkat kaybı yaşar, daha düşük sınav notları alır ve bunlara yönelik umursamaz tavırlar gösterir. Umursamaz tavırlar göstermesinde ise kendini değerli bulma duygusunu korumak yatmaktadır. Bu durumlarda kişiler başarısız olup, değersizlik duygusu yaşamak yerine, denememeyi tercih eder. Bu döngü ise motivasyon eksikliği ve yanlış tutumlar sonucunda başarısız olma kaygısı giderek daha çok yaşanmaya başlanır ve içinden çıkılmaz bir hale dönüşebilir. Böyle durumlarda ise yapılabilecek küçük yardımlar bile, birçok öğrencinin motive olması ve bu döngüden çıkması için faydalı olabilmektedir (Selçuk, 2000).

Eğiticilerin yetenekleri ğrenci motivasyonu ile doğrudan ilişkilidir. Sınıf yönetim becerisi yüksek olan eğiticilerin öğrencilerin etkili sınıf yönetimi becerisine sahip öğretmenlerin akademik başarısına ve öğrenmeye olan motivasyonlarına katkısı yüksektir. Genel olarak ğrenci motivasyonunu etkileyen etmenler aşağdaki şekilde gösterilmiştir



Şekil 2. Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Etmenler

Kaynak: (Bayraktar, 2015)

ğrenme noktasında motivasyonu etkileyen faktörlerden ğretmen rolleri (Bayraktar, 2015);

- Öğretmenin rehberlik ve danışmanlık rolü,
- Bilgi kaynağı rolü,
- Öğretim yöntem ve teknik rolü
- Düzen sağlayıcılık rolünden oluşmaktadır.

ğrenme noktasında motivasyonu etkileyen faktörlerden sınıfın rgtlenmesi;

- Sınıfın rgtlenmesi
- Dersin rgtlenmesi olmak üzere iki aşamada incelenmektedir.

ğrenme noktasında motivasyonu etkileyen faktörlerden etkileŐim;

- Sınıf içi etkileŐim
- YerleŐim düzeninden oluşmaktadır.

Son olarak öğrenme noktasında motivasyonu etkileyen faktörlerden iklim ise;

- Eğitici ve ğrenci ilişkileri,

- İletişim,
- Yönetim
- Eğitim Ortamının İklimi Ve Kültürü,
- Okul-Öğretmen-Aile İlişkilerinden oluşur.

Tezin bu bölümünde kaygı ve sınav kayısı kavramı, kaygının kuramsal çerçevede incelenmesi, kaygı türleri ve nedenleri ile öğrenme ile ilişkisi açıklanmıştır.

2.4. Genel Hatlarıyla Kaygı Kavramı

Batılı kaynaklarda anksiyete olarak kullanılan kavram günümüz Türkçesinde kaygı olarak kullanılmakta ve literatürde yer almaktadır. Kaygı Yunanca da “anxietas” sözcüğünden gelen, endişe, korku, merak anlamını içeren bir kelimedir. Genel olarak kaygı kavramı birey tarafından hissedilen korku, endişe ve sıkıntı halini ifade etmektedir. Kaygı, bireyde olumsuz bir durumun gerçekleşeceğine ve bunun önüne geçemeyeceğine dair düşüncelerin ortaya çıkması ile birlikte oluşan bir durumdur (Antony ve Swinson, 2008). Kaygı bireyin hayatının değişik dönemlerinde yaşanır ve ilerde olumsuz bir olay veya durum olacakmış gibi huzursuz ve güvensiz hissettiği zamanlarda gelecek kaygısı, kararsızlık, korku, endişe, umutsuzluk gibi duygu durumları yaşamasıdır. Kişinin kaygı ile birlikte bu duyguları yaşaması hayatında başarısızlıklara sebep olabilir.

Günlük hayat içinde kaygı sık sık yaşanılabilen bir durumdur. Kaygı sık yaşanması nedeniyle yaşamı da etkileyen duygulardan birisidir. Kaygı sıkıntı, korku, başarısızlık, belirsizlik, yargılanma gibi duyguları ya da birden fazla duyguyu aynı anda içeren bir durumdur. Toplumda neredeyse herkes engelleyici, endişe hissi yaratan, üzen durumlar karşısında kaygı hisseder. Bu durum normaldir ancak bu kaygı hali süreklilik kazanmışsa insanı uyumsuzluğa, başarısızlığa sürükleyebilir. Kaygı, geniş bir yelpazedir. Günlük hayatta en küçük sorunlara karşı gösterilen hafif endişelerden başlar ve insanın düşüncelerini toplamaktan, hafızasını kullanmaktan yoksun kılacak duruma kadar devam edebilir (Yaman, 2020).

Kaygı fizyolojik, davranışsal ve psikolojik bir tepkidir. Fizyolojik düzeyde kaygı bedensel tepkileri içerebilir. Bireyler bir kaygı durumu ile yüz yüze geldiklerinde, psikolojik rahatsızlık hissettiklerine benzer bir şekilde bedensel

rahatsızlıklar da hissederler. Bu tür durumlarda insanda oldukça fazla psikolojik ve bedensel reaksiyonlar ortaya çıkmaktadır. Kaygı belirtisi gösteren kişilerin ortak fiziksel reaksiyonlarına bakıldığında;

- Ağız kuruması,
- Ses tellerinde kısılma,
- Ter bezi faaliyetleri,
- Kalp atım hızında artış,
- Titreme

gibi durumlar gözlenmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Davranış düzeyinde ortaya çıkan kaygı, kişinin motive olmasını, harekete geçmesini, ifade yeteneğini ve sorunlarla başa çıkma becerisini engelleyebilir. Bir diğer ifade ile ortaya çıkan kaygı hali insanın algılama, farkına varma, düşünme ve öğrenme gibi yeteneklerine zarar verir. Yapılan çalışmalarda dünya nüfusunda kaygı sıklığının %10 ile %30 arasında değişmekte olduğu belirlenmiştir (Ozen ve diğerleri, 2008).

İnsan günlük hayatında birçok durum (sınav, ameliyat, mülakat, yarışma vb.) ile karşılaşabilir. Bu durumlar karşısında korku ve endişe duymaları doğaldır. Ancak bu korku ve endişe duyma durumu yaşamı zorlaştırmaya, uyku düzeni ve günlük hayat rutinini bozmaya ve normal karşılanması gereken durumlara aşırı tepkiler vermeye başlarsa kaygı bir probleme dönüşür (Özgür, 2018). 1950’li yıllardan itibaren başlamış ve bireyler üzerinde farklılık gösteren iki türü olduğu Spielberger tarafından “durumluluk ve sürekli kaygı” ilk defa tanımlanmıştır (Bereketoğlu, 2018).

- Durumluk kaygı, kişinin tehlikeli gördüğü durumlarda strese bağlı olarak kaygı düzeyinde artış olması ve stresin geçmesiyle kaygı durumunun ortadan kalkması durumudur.
- Sürekli kaygı, kişinin olay veya duruma bağlı olmadan genel olarak devam eden kaygı durumudur. Kişi memnuniyetsizlik, huzursuz olma ve sürekli kötü bir şey olacak hissine kapılır.

Kaygı insan hayatının her alanında bulunmaktadır. Bu nedenle kavramın tanımı geniş bir yelpaze içermektedir. Bu yelpazede kaygıyı tanımlayan bazı kuramlar

mevcuttur. Psikoloji konusundaki düşüncelerin, görüşlerin bütününde kaygıya yer verilmiştir. Tezin bu bölümünde Kaygının kuramsal çerçevede incelenmesi amacıyla Freud ve psikanalizde kaygı, Alfred Adler ve bireysel psikolojide kaygı, Horney ve bütüncül yaklaşımda kaygı, Davranışçı ve öğrenme yaklaşımları, May ve varoluşçu yaklaşımda kaygı açıklanmıştır.

2.2. Kaygının kuramsal çerçevede incelenmesi

Kaygının ortaya çıkmasında yatan faktörlerden birisi insanın ne zaman ne yaşayacağına dair bilgisinin olamaması ve belirsizlik durumudur. Bu bölümde kaygıyı açıklayan kuramlar Freud Psikanaliz kuramı ile başlayarak devam edecektir.

Freud ve psikanalizde kaygı: Psikoanalitik bakış açısındaki fikir bütünlüklerinin, nevrotik semptomların, davranışın gözlenen özelliklerinin arkasında simgesel bir anlam yattığını da belirtmektedir. Kendisini “kötü” diyerek tarif etmesi kaygı uyandırmakta bununla birlikte yansıtma, bastırma, yer değiştirme gibi egonun kendini koruma yöntemleri belirlemektedir (Bereketoğlu, 2018).

Freud kaygı ile ilgili olarak ilk başlarda kaygının bastırılan libidonun bir sonucu olduğunu savunmuştur. Daha sonraları ise; kaygının libidonun dönüşüme uğramış hali olduğu düşüncesini savunmayı bırakmış ve kaygının tehlike arz eden durumlara verilen bir tepki olduğunu ifade etmiştir. Ancak; yine de libido basıncının kaygı oluşumunda etkisi olabileceğini söylemektedir. Birkaç yıl sonra ise; bu düşüncesinden tamamen uzaklaşarak kaygının travmatik durumlara tepki olarak ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Freud psikanalizin ilk dönemlerinde, kaygıyı biyolojik bir olgu olarak tanımlarken, daha sonraları özellikle Yapısal Kişilik Kuramını geliştirdikten sonra kaygıyı egonun bir fonksiyonu olarak kabul etmiş ve psikolojik bir kavram olduğunu savunmuştur (Yerlikaya, 2016). Freud’a göre ego üç ayrı tehlikeyle karşı karşıyadır (Karaman, 2020).

- Tehditler ve kısıtlamalar
- Bireyin gerçek olmayan içgüdüsel talepleri
- Süperegonun cezalandırılması.

Freud’a göre ego kendini bu durumlardan koruyabilmek için 3 tür kaygı yaratır. Bunlar, gerçeklik anksiyetesi, nevrotik ve suçluluk anksiyetesidir.

Alfred Adler ve bireysel psikolojide kaygı: Adler ve bilişsel psikolojideki kaygı kuramına göre bireyde kaygıya sebep olan faktörler aşağılık duygusu ve üstünlük çabasıdır. Kişiler genellikle başkalarını kontrol etmeye çalışırlar, bunun altında yatan neden de kaygı ile diğerlerine karşı üstünlük kazanmak ve kendilerine güvenli bir alan sağlamaktır. Kurama göre bireylerde var olan yetersizlik duyguları ödünlediği ve saygı kazanmak için verilen çabalar başarısızlık ile sonuçlandığı zaman oluşan çaresizlik duyguları kaygının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Aynacı, 2018).

Horney ve bütüncül yaklaşımda kaygı: Bütüncül yaklaşımda kaygı kuramına göre Horney korku ve kaygı kavramlarını eş anlamda kullanmıştır. Horney bu iki kavramın benzerliğine dikkat çeker. Horney'in kuramına göre bu iki kavramın benzer yönleri her ikisinin de yüksek hızda kalp atışı gibi birey üzerinde fiziksel tepkiler yaratmasıdır. Ancak aralarında önemli farklılıklar da bulunmaktadır. Korku duygusu canlının tehlikeli bir durum olduğunu hissettiğinde ortaya çıkar. Bunun aksine kaygı ise ortada tehlike yaratabilecek bir durum yokken orantısız bir şekilde ortaya çıkabilir. Ayrıca bu yaklaşımda Horney, kaygının çocukluk döneminde ortaya çıkmasının sonraki yıllarda etkili olduğu söyler ancak Freud gibi tamamen çocukluk dönemine tepki olmadığını ifade eder (Aynacı, 2018).

May ve varoluşçu yaklaşımda kaygı: Bu yaklaşımın savunucusu May'a göre kaygının iki rolü vardır. Bunlar olumlu yön ve olumsuz yöndür. Kaygının olumlu yönü, bireylerin korktuğu durumlarla yüzleşmelerini sağlayarak yaşama imkânlarının artmasını sağlar. Olumsuz yönü ise; kaygının bu imkanlardan kaçınıp, dar bir çerçeve içinde sınırlanarak bazı kuralların tutsağı olarak yaşamaya sebep olmasıdır (Aynacı, 2018).

2.3. Kaygı Nedenleri

Kaygı genellikle bireylerin çocukluk dönemi yaşantılarına dayanmaktadır. Çocukluk döneminde ebeveynlerle, öğretmenlerle, akranlarla olan ilişkiler ve yaşantılar kaygının kökenini oluşturmaktadır. Çocuğun etrafında kaygı düzeyi yüksek insanların bulunması, çocuğun zihninde yeni bağlantılar kurarak çevresindeki olay ve kişilere karşı kaygı duymasına neden olmaktadır. Buna ilave olarak çocuğun anne ve babasının tavırları da çocukta kaygı oluşmasında etkilidir. Örneğin; ailenin ceza

verirken cezaya eşlik eden itici davranışları, ailenin çocuğu reddedici ve küçük düşürücü tavır ve davranışları, bu yöndeki tutumları, çocuğun arkadaşları tarafından kabullenilmemesi gibi durumlar çocukta yoğun kaygıların yerleşmesine sebep olur. (Yakar, 2015). Bu nedenle ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumu ve kaygı düzeyi özellikle ilgisiz, aşırı korumacı ve baskıcı tutumu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, çocukların kaygı düzeyini artıran önemli bir faktör olarak görülmektedir (Kozacıoğlu, 1986). Cüceloğlu'na göre; kaygının nedenleri dört başlık altında toplanabilmektedir. Bunlar (Cüceloğlu, 2011);

- Desteğin Çekilmesi
- Olumsuz Bir Sonucu Beklemek
- İç Çelişki.
- Belirsizliktir.

Ancak kaygıya neden olan durumlar bunlar ile sınırlı değildir. Bunların yanı sıra genetik kodlama, bilinçdışı iç yaşantılar ve çatışmalar, bağlanma sonucu korkular, bedensel rahatsızlıklar, kültür ve içinde yaşanılan çevre gibi pek çok faktör kaygının oluşmasına neden olmaktadır (Aynacı, 2018).

2.4. Kaygıyı Etkileyen Faktörler

Literatürde kaygıyı etkileyen faktörler üzerine yapılan çalışmalarda bireysel faktörlerin kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bireysel faktörler ise cinsiyet, yaş ebeveyn tutumları, ebeveyn eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum, ebeveyn mesleği, kardeş sayısı ve çocuğun başarı durumu gibi değişkenlerdir.

Yaş: Literatürde kaygıyı etkileyen faktörler üzerine yapılan çalışmaların pek çoğunda yaş sıklıkla incelenen bir değişken olarak yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda bireyde kaygı düzeyinin içinde bulunduğu yaşa göre farklılaştığı genellikle görülmektedir. Yapılan çalışmalara göre kaygının en yoğun şekilde yaşandığı yıllar, doğumdan sonraki iki yıl ve ergenlik yıllarıdır (Aynacı, 2018).

Cinsiyet: Literatürde yaş ile birlikte bireysel faktörlerden kaygı düzeyi üzerinde etkisi en sık incelenen değişken cinsiyettir. Yapılan çalışmalara göre kaygı düzeyinin cinsiyete göre de farklılık göstermekte olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda kızların kaygılanma olasılığının erkeklerin kaygılanma

olasılığından daha yüksek olduğu saptanmıştır (Varol, 1990). Benzer şekilde Softa ve arkadaşları tarafından lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada da kız öğrencilerin toplam kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır (Softa ve diğerleri, 2015).

Tutum: Ebeveynlerin tutumları da kaygıyı etkiler. Araştırmalar, kaygının anneden çocuğuna geçtiğini ve bunun sonucunda çocuğun zihninde yeni bağlantılar kurarak çevresi hakkında endişelenmeye başlayabileceğini göstermiştir.

Bu faktörlerin yanı sıra sosyoekonomik durumun kaygı düzeyi üzerinde etkili olduğu, görece olarak daha düşük düzeyde sosyoekonomik durumun kaygı düzeyini arttırdığı, benzer şekilde ebeveyn eğitiminin de kaygı düzeyi üzerinde etkili olduğu ve düşük ebeveyn eğitim düzeyinin daha yüksek kaygı düzeyine neden olduğu, negatif sonuç beklentisi, belirsizlik gibi faktörler, kaygının ortaya çıkmasında nedenler olarak literatürde yapılan çalışmalarda ortaya koyulmuştur (Karaman, 2020; Aynacı, 2018).

2.5. Kaygıyla Başa Çıkma Yolları

Hayatın içinde yaşantılar pek çok nedenle birlikte bireylerde kaygı durumunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ortaya çıkan kaygı durumu ile ise birey bilinçli ya da bilinç dışı bir şekilde baş etme yolları geliştirmektedir. Bunlara genel olarak kaygı ile baş etme ya da başa çıkma yolları denir. Kaygı ile başa çıkma yolları eğer bilinç dışı bir şekilde yapılıyorsa bunlara savunma mekanizması denir. Savunma mekanizmalarının en baskın özelliklerinden birisi bireyin kaygı ile başa çıkmada kullandığı yöntemin farkında olmamasıdır. Bunun tersine eğer birey öğrenme yoluyla bazı davranışlar geliştirerek kaygı ile başa çıkma yoluna gidiyorsa bu öğrenme sonucu edinilmiş bilinçli yapılan başa çıkma davranışlarıdır (Çakır, 2010). Genel olarak savunma mekanizmalarının dört özelliği bulunur. Bunlar;

1. Kullanıldığı sırada davranışın gerçek işlevinin farkına varılmaz.
2. Gerçeğin, olduğundan daha farklı algılanmasına neden olur.
3. Savunma mekanizmaları etkin yöntemlerdir. Bu yönleriyle zor durumlarla baş etmemizi sağlarlar.

4. Savunma mekanizmaları, herkes tarafından kullanıldığı için normal bir davranış biçimi olarak kabul edilirler.

Başlıca savunma mekanizmaları şunlardır:

- **Mantığa Bürüme:** Temelinde hafifletici gerekçeler bulma yatar. Birey, yapmış olduğu davranış nedeniyle daha az hatalı olabilmek adına hafifletici mazeretler yaratır.
- **Telaifi:** Bireyin başarısız olduğu bir alandaki eksik yönlerini başarılı olduğu alandaki becerileri ile kapatmaya çalışır ve gizler.
- **Bastırma:** Yokmuş gibi davranma durumudur. Birey ortada kötü bir durum varken yokmuş gibi davranır ve bunu bastırır. Bir diğer ifade ile kaygı uyandıran neden, bilinçaltına itilir.
- **Yansıtma:** Kişinin kendisinde olanı görmeyip, başkalarında görme durumudur.
- **Karşıt Tepki Geliştirme:** Var olan duyguları göstermenin zor olduğu durumlarda, gerçek duyguların tam tersi olan ve ortam içinde kabul edilebileni gösterme.
- **Soyut Kavramlara Bürüme:** Kaygıya neden olan durumu gerçek üstü varsaymadır.
- **Yer Değiştirme:** Kaygıyı görece olarak daha zayıf gördüğü ve gücünün yettiği bir kişiye aktarma.
- **Yüceltme:** Toplum tarafından hoş görülme eğilimlerinin kabul bulacak şekilde değiştirilmesidir.
- **Hayal Dünyasına Kaçma:** Bireyin kendisine kaygı yaratan durumla karşılaştığında zihninde daha güzel, hoşuna gidecek şeyleri düşleyip, hayal etmesi neticesinde içinde bulunduğu kaygı durumundan kurtulmaya çalışmasıdır.
- **İnkâr:** Kişi kendisinde kaygı yaratacak olan olumsuz davranışı kabullenmez ve iter.
- **Özdeşleşme:** Bireyin kendisinden farklı özelliklere sahip birisiymiş gibi kendisini görmesi ve davranmasıdır.

2.6. Kaygı Türleri

Kaygı ile ilgili olarak literatürde yapılan çalışmalarda, örneğin Cattell ve Scheier (1958) ve Spielberger (1966), kaygı sürekli kaygı ve durumluluk kaygısı olmak üzere iki tür kaygı kavramı üretilmiştir. Bu iki kuram durumluluk kaygısı ve sürekli kaygı şeklinde adlandırılmaktadır (Karaman, 2020).

Sürekli Kaygı: Sürekli kaygıda birey, çevresinde kendini rahatsız hissetmesine neden olabilecek bir tehdit olmamasına rağmen kendisini sürekli olarak endişeli hisseder ve içinde bulunduğu ortamı endişe verici olarak tanımlar ve kaygı durumu yaratır. Sürekli kaygı kronik bir durumdur. Birey kalıcı bir kaygı hissettiği için kronik stres olarak da düşünülebilir.⁴⁷ Sürekli kaygı, bir durum karşısında bireyin durumluluk kaygısı yaşama olasılığını da ifade eder. Örneğin; sürekli kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin, tehdit edici durumlara maruz kaldıklarında, durumluluk kaygısında yükselmeler yaşama olasılığı daha yüksektir. Sürekli kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin, kolaylıkla incindikleri ve karamsarlığa büründükleri görülür (Aynacı, 2018).

Durumluluk Kaygısı: Durumluluk kaygısı geçici bir durumdur. Sürekli kaygı ile kıyaslandığı zaman durumluluk kaygısında daha geçici tutukluk, gerginlik, endişe ve sinir sisteminin uyarılması duygularını ifade eder. Bu açıdan bakıldığında sürekli kaygı daha sabit bir kaygı türü iken durumluluk kaygı daha geçici ve belirli bir zaman dilimine veya içinde bulunulan durumun yoğunluk seviyesine göre değişiklik gösterebilir. Örneğin; durumluluk kaygısı olan bir kişi, sınavdan önce olduğu gibi yalnızca belirli koşullar altında endişe gösterme eğilimindedir (Çetin, 2020). Durumluluk ve sürekli kaygı tiplerinin özellikleri şu şekildedir: “*Durumluluk kaygısı, insanın içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılanmasından ve yorumlanmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum elem veren, hoş olmayan bir duygulanım durumu yaratır. Bu süreç içinde bilinç açık, haberdar ve uyanıktır*” “*Sürekli kaygı, durumluluk kaygısına oranla durağan ve süreklidir. Bu tip kaygının şiddeti ve süresi, kişilik yapısına göre değişir. Kişilik yapısının kaygıya yatkın olması, sürekli kaygı düzeyini etkiler*” (Aynacı, 2018).

2.8. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı Alpert tarafından incelenmeye başlanmış bir kaygı türüdür. Richard Alpert araştırmaları sonrasında çalışmalarına başlayarak 1960 yılından itibaren bu türün literatüre girmesini sağlamıştır (Bereketoğlu, 2018). Sınav kaygısı en genel olarak diğer zamanlarda kaygı belirtisi ve durumu olmadığı halde, sınavın yaklaştığı durumlarda ve sınav esnasında vücudun terlemesi, solunumda zorlanma, nabızda artma, kasların gerginliği, uyku bozuklukları, zihinsel karmaşıklık, dikkatsizlik, unutkanlık, huzursuzluk ve kötü bir şey olacaktı gibi hissetme duygularıdır. Sınav kaygısının, eğitimin önündeki ana engellerin başında geldiği çoğunluk tarafından kabul görmektedir. Sınav kaygısı insanın herhangi bir sınavda başarısız olacağına yönelik tecrübe ettiği endişe hissidir. Çoğu öğrenci sınavla yalnızca bildiklerinin değil kendi kişiliklerinin de yine aynı sınavdan alacakları nota göre değerlendirildiğini düşünmektedir. Bu şekilde yapılan değerlendirme akademik başarıyı ve öğrenmeyi negatif bir şekilde etkilemektedir. Alpert ve Haber'in çalışmaları sonucunda iki tür kaygılı öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Birinci tip, kaygı nedeniyle başarısız olanlar iken, ikinci tip öğrenciler ise kaygı sayesinde başarılı olurlar. Kaygının motive edici güç olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı; diğer zamanlarda kaygı duymamasına rağmen, sınav zamanı yaklaştığında ve sınav süresinde vücudun terleyip titremesi, solunumda sıkıntı yaşama, nabızda artma, yüzün kızarması, adalelerin gerginliği, uyku bozuklukları, zihinsel karmaşıklık, dikkatsizlik, unutkanlık, huzursuzluk ve başa iyi bir şey gelmeyecek hisleri ile kendini belli eder (Aydın, 2010).

Sınav kaygısının başlıca nedenlerinden başka bir tanesi de hiçbir şeyin olumlu gitmeyeceğine ve sonucun olumlu olmayacağına dair aklımızın içinde kurduğumuz düşünce ve senaryolardır. Sınav kaygısına bazı düşünceler de neden olabilir. Sınav kaygısına sebep olan olumlu olmayan düşünce biçimleri aşağıda sıralanmıştır (Bereketoğlu, 2018).

1) Ya Hep Ya Hiç: Eğer bir çalışmada ufak bir kusur bile varsa o başarısız olarak nitelendirilir. “Matematik sınavından tam puan alamayacağımı biliyordum. Bir daha asla başarılı bir puan alamam.” “Ya bu okuldan mezun olurum ya da okulu bırakırım.”

2) Aşırı Genelleme: Başa gelen tek bir olumsuz olay, tüm durumlara genellenir. “Türkçe sınavım iyi geçmemişti, zaten hangi birisi iyi ki.” “Sınavda başarılı olamadım. Ailem benim kaydımı okuldan mutlaka sildirir ve daha fazla okutmaz.”

3) Zihinsel Çarpıtma: Olayların olumsuz yönlerinin abartılması ve olumlu yönlerinin görülmemesi. “İngilizce sınavında 40 sorudan 10’unu yanlış yapmışım. Her zaman böyle oluyor, sınıfta yine sıralamada 5. oldum. Başarılı olamayacağım.”

4) Olumluyu Geçersiz Kılma: Sebebi fark etmeksizin konu ile ilgili bir olumlu durum varsa onun kabul görmeyip yok sayılmasıdır. İçinde bulunulan halin olumlu halden olumsuz bir hale getirilmesidir. “Çok yüksek bir not aldım ama sadece bildiğim sorular geldiği için öyle oldu. Aksi takdirde ben bu notu alamazdım çünkü başarılı bir öğrenci değilim.” “Okul arkadaşlarım bana işlenen konuları anlatmasalardı ben bu dersten başarılı olamazdım.”

5) Başarıyı Azımsama: Başka insanların başarıları yüceltilirken, kendi başarısını azımsar. “İkimiz de aynı sonucu elde ettik fakat o daha fazla çalıştı ve bu notu o kazandı”

6) Duygusal Hareket Etme: Gerçek olanın olumsuz olan hislerle açığa kavuşturulmaya çalışılmasıdır. “İstediğim kadar emek vereyim, eminim ki hiçbir şey istediğim gibi olmayacak.” “Ben bunun aynısını daha önce tecrübe etmişim. Biliyorum, sınavım iyi geçmeyecek.”

7) Cümleleri Kurma; kişi suçluluk duygusuna büründüğünde, her şeyin üstesinden geleceğini düşünür, bu durumun sorumluluğunu alır ve her şeyi kendisi halletmeye çabalar “Sınavı kazanmak için sürekli çalışmalıyım.” “Hata yapmamalıyım.”

8) Falcılık: Gelecekte gerçek olabilecek bir durumun olumsuz gideceğine dair çıkarımlar yapar ve gerçekleşmiş olgular olduğuna dair inancı vardır. “Biliyorum sınavda başarısız olacağım.”

9) Keyfi Çıkarsama: Gereken kadar kanıtı olmadığı halde durumlarla alakalı veya yaşadığı durumlardan olumlu sonuçlar çıkarmamasıdır. İngilizce dersinden verilen ödevleri yapmakta zorlanan öğrencinin, “İngilizce sınavında başarılı

olmayacağım.” örnek olarak verilebilir. Sınav kaygısının diğer nedenlerini şu şekilde ifade etmek mümkündür:

10) Genetik Faktörler ya da eğilim; öğrencinin ailesi ve aile içerisinde gördüğü eğitim, ailesinde kaygılı bireylerin bulunup bulunmaması öğrencinin kaygısını belirler.

11) Aile içinde verilen yanlış eğitim: aile içi eğitimde devamlı baskı altında olması, ardında kaygılara sebep olur. Çocuk, çok sıkı kuralları olan bir ailede yetişiyorsa sınav sonucunun iyi gelmeyecek olmasından dolayı değil, ailenin bu sonuca vereceği tepkiyi tam olarak kestirememesi sebebinden endişe duyar. Yani tepki belirsizlikleri de kaygıyı doğurabilir.

12) Bireydeki iç çatışmalar: Bireyin beklentilerinin ailenin beklentilerine uygun olmaması sınav kaygısına sebep olur. Mesela; konservatuar eğitimi almak isteyen ve üniversite sınavına hazırlanmakta olan bir öğrenci, ailesinin “kesinlikle iktisat okuyacaksın” gibi baskılarından dolayı çok fazla sınav kaygısını tecrübe edebilir.

13) Öğrenilmiş bir reaksiyon olarak kaygı; sınav kaygısı bireyin kendiliğinden verdiği bir tepki olabilir. Eğitim sisteminin değerlendirme yöntemi öğrencilerde sınav kaygısı oluşturabilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Günümüzde hemen hemen her öğrenci sınav kaygısı ile ilgili bazı sorunlar yaşamaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları bu kaygı düzeyi özellikle sınav esnasında soruları yanıtlarken daha önceden çalışmış olduğu konuları unutmalarına neden olmaktadır. Yapılan gözlemler, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek oluşunun sınav kaygılarında bir düşüş meydana getirdiğini göstermektedir. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, öğrenci motivasyonunun sınav kaygısı üzerindeki etkisini tespit etmektir. Bu kapsamda üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada yanıtlanması gereken sorular şu şekildedir:

- “Öğrencilerin cinsiyetlerine göre motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav kaygısı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “Öğrencilerin sınıfına göre motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “Öğrencilerin sınıfına göre sınav kaygısı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “Öğrencilerin yaşına göre motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “Öğrencilerin yaşına göre sınav kaygısı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “Öğrencilerin okudukları fakülteye göre motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “Öğrencilerin okudukları fakülteye göre sınav kaygısı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “Öğrencilerin günlük uyku sürelerine göre motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “Öğrencilerin günlük uyku sürelerine göre sınav kaygısı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”
- “İçsel motivasyon ile sınav kaygısı arasında ilişki var mıdır?”
- “Dışsal motivasyon ile sınav kaygısı arasında ilişki var mıdır?”

- “Öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri ile sınav kaygısı arasında ilişki var mıdır?”

3.2 Araştırmanın Önemi

Üniversite öğrencilerinin gün geçtikçe sınav esnasında yaşadıkları kaygı düzeyi artmaktadır. Bu durumun öğrenci başarı üzerinde negatif bir etki yarattığı aşikardır. Sınava yönelik oluşan bu kaygı, sınava girmeye yakın çalışılan bilgilerin unutulmasına, sınav esnasında ise yanlış soruların cevaplanmasına ve sağlık açısından ise bir tedirginlik yaratmasına yol açan. Öğrencilerin yaşadıkları bu kaygıyı ortadan kaldırmaya yönelik alınacak tedbirler son derece önem kazanmaktadır. Literatür incelendiğinde, sınav kaygısını azaltmada etkili olan en önemli konuların başında motivasyon gelmektedir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinde yaşadıkları artış, onların sınava daha iyi adapte olmalarını ve sınav esnasında çalıştıkları konuları daha hatırlamalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla; üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı problemlerini ortadan kaldırmak için motivasyonun tam olarak nasıl bir etki yarattığını ortaya koymak amacıyla üniversite öğrencilerine yapılacak olan araştırmayla problemin net bir biçimde çözümü amaçlanmaktadır.

3.3 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

- Üniversite öğrencilerinin ankette yer alan ifadeleri samimi ve tarafsız bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırma için seçilen minimum 384 kişilik örneklemin, evreni temsil edebilecek özellikte olduğu varsayılmaktadır.
- Öğrenci motivasyonunu ölçmek için üç boyut ve 26 sorudan oluşan “Öğrenci Motivasyonu Ölçeği” ile sınav kaygısını ölçmek için tek boyut ve 11 sorudan oluşan “Sınav Kaygısı Ölçeği” nin araştırmanın amacına uygun verilerin toplanmasında gereken nitelikleri taşıdığı varsayılmaktadır.
- Araştırma kapsamında toplanan verileri analiz etmek için kullanılan istatistiksel yöntemlerin, çalışmanın amacıyla uyumlu olduğu varsayılmaktadır.

3.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

Türkiye’de Yükseköğretim Kurumu’na (YÖK) bağlı vakıf üniversitelerinde toplam 608.123 öğrenci vardır (“Yükseköğretimdeki öğrenci sayısı 8 milyonu buldu”, 2020). Bu sayıdaki evrene ulaşmak zor olduğu için araştırma, İstanbul’daki vakıf üniversiteleri ile sınırlandırılmıştır.

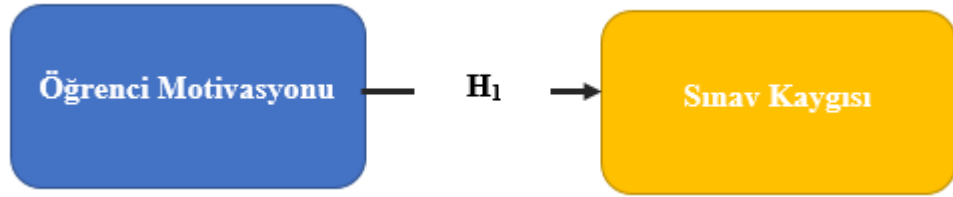
Araştırma için tercih edilen veri toplama aracı anket tekniği ile sınırlandırılmıştır. Öğrenci motivasyonu ve sınav kaygısı konularında geliştirilmiş ve veri toplama araçları bölümünde detayları aktarılan ölçekler kullanılmıştır.

Öğrenci motivasyonunu belirlemeye yönelik veriler Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği” ve sınav kaygısını belirlemeye yönelik veriler ise Driscoll (2007) tarafından geliştirilen “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği”nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

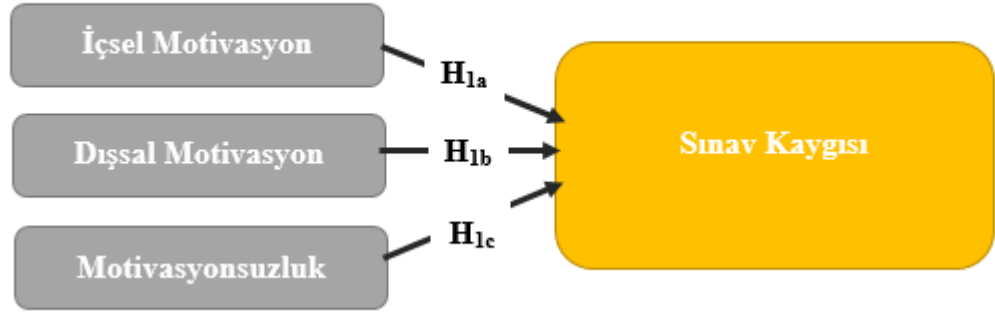
3.5 Yöntem

3.5.1 Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

Üniversite öğrencilerinin motivasyonunun sınav kaygısı üzerindeki etkisini belirlemek için Şekil 1 ve Şekil 2’de gösterilen model oluşturulmuştur.



Şekil 3. Araştırma Modeli (Temel Boyutlar Bazında).



Şekil 4.Araştırma Modeli (Alt Boyutlar Bazında)

3.5.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye’deki Yükseköğretim Kurumuna bağlı vakıf üniversitelerinde öğrenim gören üniversite öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul’daki Yükseköğretim Kurumuna bağlı vakıf üniversitelerinde öğrenim gören üniversite öğrencileridir. İstanbul’daki vakıf üniversitesi öğrencilerinin örneklem olarak seçilmesinin sebebi, katılımcıların ulaşılabilir olması ve öğrenci sayısı bakımından en büyük il olmasıdır. Verilerin toplanmasında “Kolayda Örneklem Yöntemi” kullanılacaktır. Araştırmada örneklem büyüklüğü aşağıdaki formül yardımı ile belirlenmiştir.

$$n = \frac{Nt^2P(1 - P)}{d^2(N - 1) + t^2P(1 - P)}$$

n : Örnek kütle büyüklüğü

N : Anakütle büyüklüğü

P : İncelenen olayın görülme sıklığı (olasılığı)

1-P : İncelenen olayın görülmeme sıklığı (olasılığı)

t: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosundan bulunan teorik değer

d : Örneklem Hatası

Mümkün olduğu kadar büyük örnekle çalışabilmek için olasılıklar 0,05 olarak alınmıştır. %95 güvenirlilik ile ($\alpha=0.05$ hata ile), incelenen olayın görülme sıklığının, (p) gerçek popülasyon oranından (P) %5 düşük / %5 yüksek olmasına razı olduğu bir diğer ifade ile $d=0.05$ örnekleme hatası altında ve 608123 çalışma evrenine göre minimum örnek büyüklüğü en az 384 olarak hesaplanmıştır.

3.5.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada 3 bölümden oluşan anket formu veri toplama aracı olarak kullanılacaktır. Bunlar kişisel bilgi formu, motivasyon ölçeği ve sınav kaygısı ölçeğidir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, çoktan seçmeli kategoride kişisel niteliklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan 5 adet sorudan oluşmaktadır. Bu sorular şu şekildedir:

- Cinsiyet
- Okuduğu fakülte
- Günlük uyku süresi

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Ankette, sınav kaygısını ölçmek için Driscoll (2007, s.5) tarafından geliştirilmiş “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği” kullanılacaktır. Anket, toplam 42 sorudan oluşmaktadır. Sınav kaygısı ölçeği 4’lü Likert derecelendirilmesi ile ölçülmüştür. Sınav kaygısı anket sorularına verilen yanıtlar; “1= Bana Hiç Uymuyor, 2= Bana Biraz Uyuyor, 3= Bana Oldukça Uyuyor, 4= Bana Tamamen Uyuyor” şeklinde kodlanmıştır.

Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği

Öğrenci motivasyonu ile ilgili soruların hazırlanmasında Yılmaz (2018, s. 20) tarafından geliştirilmiş “Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği” kullanılacaktır. “Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği” üç boyutlu ve toplam 26 sorudan oluşmaktadır. Öğrenci motivasyon ölçeği 5’li likert derecelendirilmesi ile ölçülmüştür. Öğrenci motivasyon anket sorularına verilen yanıtlar ise; “1= Asla

Doğru Değil, 2= Nadiren Doğru, 3=Bazen Doğru, 4= Genellikle Doğru, 5= Her Zaman Doğru’’ Şeklinde kodlanmıştır.

Kişisel bilgi formu, motivasyon leği ve sınav kaygısı leğinden oluşan veri toplama formu araştırmacı tarafından oluŐturulacak ‘‘Google Anket’’ yardımı ile dijital ortamlarda niversite öğrencilerine gönderilecektir. Bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni devam eden pandemi sebebiyle üniversitelerde yüz yüze eğitimin yapılmaması ve bu nedenle öğrencilere sadece dijital ortamda ulaŐma imkânının olmasıdır.

3.5.4. İstatistiksel Analiz

Anket formları sayesinde elde edilecek veriler, SPSS 23.0 (Statistical Package for Social Sciences) analiz edilmiştir. Araştırmada ilk olarak geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Sonrasında tanımlayıcı analizler, normallik testleri ve frekans analizleri gerçekleŐtirilecektir. Son olarak araştırmaya ait hipotezleri test etmek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Yapılan her analizde ‘‘p’’ anlamlılık değeri 0,05 olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya öğrencilerin demografik özelliklerini tanımlayan bulgular özetlenmiş ve aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Demografik Özellikler	n	%	
Cinsiyet	Kadın	239	60,2
	Erkek	158	39,8
Yaş	18-20	215	54,15
	21 ve üzeri	182	45,85
Fakülte	Diş Hekimliği	29	7,3
	Eğitim	56	14,1
	Fen-Edebiyat	74	18,6
	Hukuk	34	8,6
	İktisadi ve İdari Bilimler	51	12,8
	İletişim	32	8,1
	Mühendislik-Mimarlık	68	17,1
Tıp	53	13,4	
Günlük Uyku Süresi	0-5 Saat	39	9,8
	6-8 Saat	232	58,4
	9-12 Saat	98	24,7
	13 Saat ve üzeri	28	7,1
Sınıf	1	72	18,13

2	80	20,15
3	113	28,46
4 ve üzeri	132	33,24

Öğrencilerin demografik özelliklerinin dağılımı, birinci sıradaki çoğunluğu oluşturan gruplar açısından incelendiğinde; %60,2'sinin (n=239) kadın olduğu, %18,6'sının (n=74) fen-edebiyat fakültesinde okuduğu ve son olarak %58,4'ünün (n=232) ise günlük 6-8 saat uyku süresi olduğu belirlenmiştir (Tablo 1). Ayrıca %54,15'inin 18-20 yaş aralığında olduğu ve son olarak %33,24'ünün ise 4.ve üzeri sınıfta olduğu görülmüştür.

4.2. Ölçeklere ait geçerlilik ve güvenilirlik analizleri

Bu aşamada araştırmada kullanılan ölçeklere ait geçerlilik- faktör analizi ile gerçekleştirilmiştir. Güvenirlilik için her bir ölçeğin ve alt boyutunun Cronbach''s alfa değerleri hesaplanmıştır.

4.2.1. Motivasyon Ölçeği Faktör Analizi

Ölçeğe ait yapısal geçerlilik sınavında faktör analizden yararlanılmıştır. Faktör analizi yapılırken temel bileşenler analizi yöntemi ve dik döndürme yöntemlerinden varimax uygulanmıştır.

Faktör analizinde KMO için belirlenen aralıklar incelendiğinde; 0.90–1.00 arası olduğunda mükemmel, 0.80–0.89 arası çok iyi, 0.70–0.79 arası iyi, 0.60–0.69 arası orta, 0.50–0.59 arası zayıf 0.50 altında ise kabul edilemezdir (Avşar, 2007). Çalışmada elde edilen sonuç 0,922 ve 0.90-1.00 aralığında olduğundan örneklem hacmi mükemmel denebilir. Ayrıca Barlett Küresellik testi anlamlıdır. Ayrıca toplam açıklanan varyans düzeyi de %59 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular faktör analizinin yapısal olarak geçerli olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin maksimum faktör sayısı incelenmiş ve üç faktörlü bir yapı ortaya çıktığı görülmüştür. Faktör yükleri ölçekte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için kullanılmıştır. Faktör yüklerinin yüksek

olması, değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğini gösterir. Faktör analizi sonuçları, faktör yükleri ile birlikte Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.Motivasyon Ölçeği Faktör Yükleri

Faktör	İfade	Faktör Ağırlıkları	Faktörün Açıklayıcılığı (%)
İçsel Motivasyon	M1	,735	%39,874
	M2	,718	
	M3	,696	
	M6	,686	
	M7	,614	
	M8	,536	
	M10	,509	
	M11	,743	
	M12	,732	
	M15	,681	
	M18	,648	
	M19	,794	
	M24	,721	
	M25	,681	
M26	,645		
Motivasyonsuzluk	M5	,758	%13,142
	M9	,736	
	M17	,533	
	M22	,578	
	M23	,548	
Dışsal Motivasyon	M4	,845	%6,060
	M13	,711	
	M20	,594	
	M21	,774	
Toplam			%59
Kaiser - Meyer – Olkin Örneklem Yeterliliği			0,922
Bartlett’s Küresellik Testi Ki Kare			6877,683
p değeri			0,000

Ölçeğin faktörlere göre standartlaştırılmış Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları ise Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları

Ölçek	Cronbach's Alfa
İçsel Motivasyon	0,947
Motivasyonsuzluk	0,811
Dışsal Motivasyon	0,521
Toplam Motivasyon	0,890

Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları içsel motivasyon faktörü için 0,947, Motivasyonsuzluk faktörü için 0,811, Dışsal motivasyon faktörü için 0,521 ve toplam motivasyon için 0,890 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar geçerlidir.

4.2.2. Sınav Kaygısı Ölçeği Faktör Analizi

Sınav kaygısı ölçeği için yine yapısal geçerlilik sınamasında faktör analizinden yararlanılmıştır. Faktör analizi yapılırken temel bileşenler analizi yöntemi ve dik döndürme yöntemlerinden varimax uygulanmıştır. Ölçeğin maksimum faktör sayısı incelenmiş ve tek faktörlü bir yapı ortaya çıktığı görülmüştür. KMO için elde edilen sonuç 0,940 olarak bulunmuştur. Bu nedenle örneklem hacmi mükemmel denebilir. Ayrıca Barlett Küresellik testi anlamlıdır. Ayrıca toplam açıklanan varyans düzeyi de %62 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular faktör analizinin yapısal olarak geçerli olduğunu göstermektedir. Faktör yükleri ölçekte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için kullanılmıştır. Faktör yüklerinin yüksek olması, değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğini gösterir. Faktör analizi sonuçları, faktör yükleri ile birlikte Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.Sınav Kaygısı Ölçeği Faktör Yükleri

Faktör	İfade	Faktör Ağırlıkları	Faktörün Açıklayıcılığı (%)
Sınav Kaygısı	S4	,856	%62
	S5	,849	
	S3	,839	

S7	,838	
S2	,817	
S8	,799	
S9	,796	
S10	,774	
S1	,760	
S11	,740	
S6	,632	
Toplam		%62
Kaiser - Meyer – Olkin Örneklem Yeterliliği		0,940
Bartlett's Küresellik Testi	Ki Kare	3195,711
	p değeri	0,000

Ölçeğin faktörlere göre standartlaştırılmış Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0,940 olarak bulunmuştur.

4.3. Farklılık Analizleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin motivasyon ve sınav kaygısı düzeyleri açısından farklılık gösterip göstermemesi durumu farklılık analizleri ile incelenmiştir. Bu kapsamda ikili grupların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Bunun nedeni her iki ölçeğin de normal dağılım göstermemesidir.

4.3.1. Cinsiyete Göre Farklılık Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinden cinsiyete göre motivasyon ve sınav kaygısı düzeylerinin farklılık gösterip göstermemesine ilişkin bulgular Mann Whitney U Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'tedir.

Tablo 5.Cinsiyete Göre Motivasyon ve Sınav Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Cinsiyet N		Ortalama Standart Sapma		Mann Whitney U istatistik	p
İçsel Motivasyon	Kadın	239	10,2929	2,45933	-1,910	,055
	Erkek	158	9,7975	2,63190		
Motivasyonsuzluk	Kadın	239	8,0544	3,27730	-1,976	,048*
	Erkek	158	9,1013	4,13034		

Dışsal Motivasyon	Kadın	239	10,2929	2,45933	1,909	,056
	Erkek	158	9,7975	2,63190		
Toplam Motivasyon	Kadın	239	63,9540	11,79383	-2,134	,033*
	Erkek	158	61,5759	14,07500		
Sınav Kaygısı	Kadın	239	32,8075	10,69657	-1,567	,117
	Erkek	158	32,2469	11,44462		

*0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin motivasyon ve sınav kaygısı ölçeklerinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonuçları incelendiğinde, kadın ve erkek öğrenciler arasındaki farkın içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve sınav kaygısı puan ortalamaları açısından anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Motivasyon ölçeğinin alt boyutu olan motivasyonsuzluk değişkenine göre ise kadın ve erkek öğrenciler arasındaki puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklıdır ($p<0,05$). Buna göre erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre puan ortalaması daha yüksektir. Toplam motivasyon ölçeği açısından ise kadın ve erkek öğrenciler arasındaki puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklıdır. ($p<0,05$). Buna göre erkek öğrencilerin toplam motivasyonu, kadın öğrencilere göre daha düşüktür.

4.3.2. Yaşa Göre Farklılık Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinden yaşa göre motivasyon ve sınav kaygısı düzeylerinin farklılık gösterip göstermemesine ilişkin bulgular Mann Whitney U Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'dadır.

Tablo 6. Yaşa Göre Motivasyon ve Sınav Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Cinsiyet N		Ortalama	Standart Sapma	Mann Whitney U istatistik	p
İçsel Motivasyon	18-20	215	10,129	2,15933	-1,980	,065
	21 üzeri	182	9,857	2,53190		
Motivasyonsuzluk	18-20	215	8,0544	3,27730	-2,101	,088
	21 üzeri	182	9,013	4,13034		

Dışsal Motivasyon	18-20	215	10,3929	2,45933	1,949	,066
	21 üzeri	182	9,8975	2,13190		
Toplam Motivasyon	18-20	215	63,5540	10,79383	-2,144	,093*
	21 üzeri	182	62,4759	12,07500		
Sınav Kaygısı	18-20	215	32,7075	10,49651	-1,407	,127
	21 üzeri	182	32,2000	11,34462		

Öğrencilerin motivasyon ve sınav kaygısı ölçeklerinden elde edilen puan ortalamalarının yaş gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonuçları incelendiğinde, 18-20 yaş grubu ile 21 ve üzeri yaş grubu öğrenciler arasındaki farkın içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, toplam motivasyon ve sınav kaygısı puan ortalamaları açısından anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.3.3. Fakülteye Göre Farklılık Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinden okudukları fakülteye göre motivasyon ve sınav kaygısı düzeylerinin farklılık gösterip göstermemesine ilişkin bulgular Kruskal Wallis Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7'dedir.

Tablo 7. Fakülteye Göre Motivasyon ve Sınav Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Fakülte	N	Ortalama	Standart Sapma	Kruskal Wallis	p	
Dış Hekimliği	29	41,6552	11,48376	5,807	,563	
Eğitim	56	42,8214	14,56535			
Fen-Edebiyat	74	46,4459	9,26200			
İçsel Motivasyon	Hukuk	34	43,3235			11,97907
	İİBF	51	43,8235			11,53205
	İletişim	32	42,8437			12,61108
	Mühendislik-Mimarlık	68	45,3382			9,12371

	Tıp	53	46,0000	12,86916		
Dışsal Motivasyon	Diş Hekimliği	29	10,8621	2,27916	10,205	,177
	Eğitim	56	9,5714	2,47795		
	Fen-Edebiyat	74	10,1486	2,26155		
	Hukuk	34	10,1471	3,08596		
	İİBF	51	10,2353	2,52656		
	İletişim	32	9,4688	2,56508		
	Mühendislik- Mimarlık	68	10,0882	2,59008		
	Tıp	53	10,3774	2,61818		
	Diş Hekimliği	29	9,5172	3,49102	11,669	,112
	Eğitim	56	8,8036	4,24872		
Motivasyonsuzlu k	Fen-Edebiyat	74	7,5946	2,73445		
	Hukuk	34	8,5882	3,51721		
	İİBF	51	8,7647	4,18850		
	İletişim	32	9,2812	3,38149		
	Mühendislik- Mimarlık	68	8,5294	3,79894		
	Tıp	53	7,8491	3,69717		
	Diş Hekimliği	29	62,0345	13,68389	2,180	,949
Toplam Motivasyon	Eğitim	56	61,1964	14,67393		
	Fen-Edebiyat	74	64,1892	10,12074		
	Hukuk	34	62,0588	14,80774		
	İİBF	51	62,8235	12,09249		
	İletişim	32	61,5937	13,30501		
	Mühendislik- Mimarlık	68	63,9559	11,43500		
	Tıp	53	64,2264	14,43506		
Sınav Kaygısı	Diş Hekimliği	29	34,3793	12,31264	13,545	,060

Eğitim	56	30,6607	12,12552
Fen-Edebiyat	74	29,5811	8,49981
Hukuk	34	34,8824	12,82461
İİBF	51	33,1961	11,64993
İletişim	32	36,4688	12,32355
Mühendislik- Mimarlık	68	32,1765	9,88734
Tıp	53	31,4151	13,23084

Öğrencilerin motivasyon ve sınav kaygısı ölçeklerinden elde edilen puan ortalamalarının fakülteye göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonuçları incelendiğinde, farklı fakültede eğitim gören öğrenciler arasındaki farkın içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, toplam motivasyon ve sınav kaygısı puan ortalamaları açısından anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

4.3.3. Günlük Uyku Süresine Göre Farklılık Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinden günlük uyku sürelerine göre motivasyon ve sınav kaygısı düzeylerinin farklılık gösterip göstermemesine ilişkin bulgular Kruskal Wallis Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8'dedir.

Tablo 8. Günlük Uyku Süresine Göre Motivasyon ve Sınav Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Günlük Uyku Süresi	N	Ortalama	Standart Sapma	Kruskal Wallis	p
İçsel Motivasyon	0-5 Saat	39	42,1282	13,31042	3,134	,371
	6-8 Saat	232	45,3879	10,09502		
	9-12 Saat	98	44,3878	11,68983		
	13 Saat ve üzeri	28	40,0000	17,87404		
Dışsal Motivasyon	0-5 Saat	39	9,2308	2,79531	8,469	,037
	6-8 Saat	232	10,0216	2,25908		

	9-12 Saat	98	10,5000	2,59361		
	13 Saat ve üzeri	28	10,5000	3,70685		
Motivasyonsuzluk	0-5 Saat	39	8,6667	3,36650	22,399	,000
	6-8 Saat	232	7,8362	3,18667		
	9-12 Saat	98	8,6531	3,34326		
	13 Saat ve üzeri	28	12,8214	5,61119		
	0-5 Saat	39	60,0256	14,28375	,999	,801
Toplam Motivasyon	6-8 Saat	232	63,2457	10,80544		
	9-12 Saat	98	63,5408	13,25030		
	13 Saat ve üzeri	28	63,3214	21,60256		
	0-5 Saat	39	35,4359	10,64448	8,859	0,031
Sınav Kaygısı	6-8 Saat	232	32,3707	9,67751		
	9-12 Saat	98	29,7551	13,49690		
	13 Saat ve üzeri	28	35,5000	16,04738		

Öğrencilerin motivasyon ve sınav kaygısı ölçeklerinden elde edilen puan ortalamalarının günlük uyku süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonuçları incelendiğinde, öğrenciler arasındaki farkın içsel motivasyon ve toplam motivasyon puan ortalamaları açısından anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Motivasyon ölçeğinin alt boyutu olan dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk değişkenine göre ise öğrenciler arasındaki puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklıdır ($p<0,05$). Buna göre dışsal motivasyon boyutunda 0-5 saat uyuyan öğrencilerin puanı en düşüktür. Motivasyonsuzluk boyutunda ise 6-8 saat uyuyan öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri en düşük iken, 13 saat ve üzeri uyuyan öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyi en yüksektir.

Sınav kaygısı açısından bakıldığında ise yine öğrenciler arasındaki puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklıdır ($p<0,05$). Buna göre 0-5 saat

uyuyan ve 13 saat ve üzeri uyuyan öğrencilerin sınav kaygıları diğer gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir.

4.3.4. Sınıfa Göre Farklılık Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinden sınıflarına göre motivasyon ve sınav kaygısı düzeylerinin farklılık gösterip göstermemesine ilişkin bulgular Kruskal Wallis Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 9'dedir.

Tablo 9. Sınıfa Göre Motivasyon ve Sınav Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	Kruskal Wallis	p
İçsel Motivasyon	1	72	4,1282	13,31042	2,134	,471
	2	80	4,3879	10,09502		
	3	113	43,878	11,68983		
	4 ve üzeri	132	40,5000	17,87404		
Dışsal Motivasyon	1	72	10,308	2,79531	2,469	,337
	2	80	11,0216	2,25908		
	3	113	11,5000	2,59361		
	4 ve üzeri	132	10,7000	3,70685		
Motivasyonsuzluk	1	72	8,7667	3,36650	2,399	,380
	2	80	8,8362	3,18667		
	3	113	8,4531	3,34326		
	4 ve üzeri	132	8,8214	5,61119		
Toplam Motivasyon	1	72	61,0256	14,28375	,899	,701
	2	80	61,2457	10,80544		
	3	113	61,5408	13,25030		
	4 ve üzeri	132	62,3214	21,60256		

Sınav Kaygısı	1	72	33,4359	10,64448	1,859	0,531
	2	80	32,4707	9,67751		
	3	113	30,7551	13,49690		
	4 ve üzeri	132	34,5000	16,04738		

Öğrencilerin motivasyon ve sınav kaygısı ölçeklerinden elde edilen puan ortalamalarının sınıf gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonuçları incelendiğinde, farklı gruplardaki öğrenciler arasındaki farkın içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, toplam motivasyon ve sınav kaygısı puan ortalamaları açısından anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.4. Motivasyon ve Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon ve sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi yer almaktadır.

Korelasyon analizi iki değişken arasındaki ilişkiyi inceler. Korelasyon analizinde amaç bir değişken değiştiğinde, diğer değişkenin ne yönde değiştiğini görmektir. Bunun için korelasyon katsayısı hesaplanır ve r ile gösterilir. Katsayı -1 ile +1 arasında değer alır. Katsayının 1 ve -1'e yaklaşması iki değişken arasındaki ilişkinin arttığını ifade eder. Pozitif katsayı arasındaki ilişkinin aynı yönde, negatif katsayı ise zıt yönde olduğunu ifade eder (Kalaycı, 2013). Korelasyon analizi Tablo 10'dadır.

Tablo 10. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5
1.İçsel Motivasyon	Spearman					
	Korelasyon	1	.659**	-,102	,724	-,244
	p		.002	,043	,000	,000
2.Dışsal Motivasyon	Spearman					
	Korelasyon		1	-,412**	,371**	-,244**
	p			.000	.000	.000

3.Motivasyonsuzluk	Spearman	-,083	,344
	Korelasyon	1	
	p	,100	,000
4.Toplam Motivasyon	Spearman		-,297
	Korelasyon		1
	p		,000
5.Sınav Kaygısı	Spearman		
	Korelasyon		1
	p		

Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon ve sınav kaygısı ölçeklerinden aldıkları puanlar korelasyon analizi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda;

Öğrencilerin motivasyon ölçeğinin boyutlarından olan içsel motivasyon puanları ile dışsal motivasyon ve toplam motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü, sınav kaygısı ve motivasyonsuzluk ile ise anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Öğrencilerin motivasyon ölçeğinin boyutlarından olan dışsal motivasyon puanları ile toplam motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü, sınav kaygısı ve motivasyonsuzluk ile ise anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Öğrencilerin motivasyon ölçeğinin boyutlarından olan motivasyonsuzluk ile sınav kaygısı ile anlamlı ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Son olarak öğrencilerin toplam motivasyon düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasında da anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır.

4.5. Motivasyonun Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisine Ait Bulgular

Bu aşamada öğrencilerde motivasyon düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi kesitsel regresyon analizi ile açıklanmıştır. Regresyona ait denklem şu şekildedir.

$$\text{Sınav Kaygısı} = \beta_0 + \beta_1 \text{İçsel Motivasyon} + \beta_2 \text{Dışsal Motivasyon} + \beta_3 \text{Motivasyonsuzluk} + u$$

Motivasyon düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkisini ölçen regresyonun Anova tablosu Tablo 11'deki gibidir.

Tablo 11. Regresyonun ANOVA Tablosu

	Model	Toplam Kareler	sd	Ortalama Kareler	F	p
	Regresyon	11725,336	3	3908,445	38,822	,000
1	Artık	40142,473	393	102,144		
	Toplam	51867,809	396			

a. Bağımlı Değişken: Sınav Kaygısı

b. Bağımsız Değişkenler: Sabit, İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Motivasyonsuzluk

Tablo 11 incelendiğinde genel olarak modelin anlamlı olduğu görülmektedir (F:38,822 ve p:0,000). Bu göre; sınav kaygısı bağımlı değişkenini, sabit ve motivasyon değişkenlerinden en az biri ile açıklamak istatistiksel olarak mümkündür.

Modele ait katsayılar tablosu ise Tablo 12'deki gibidir.

Tablo 12. Model Katsayılar Tablosu

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	p
	B	Standart Hata	Beta		
(Sabit)	41,945	2,821		14,869	,000
1 İçsel Motivasyon	-,258	,263	-.237	,982	,327
Dışsal Motivasyon	-1,143	,219	-,253	-5,208	,000
Motivasyonsuzluk	,756	,150	,243	5,041	,000

Bağımlı Değişken: Sınav Kaygısı

Tablo 12 incelendiğinde sabit terim, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk katsayıları istatistiksel olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Modelin açıklayıcı değişkenlerinden birisi olan dışsal motivasyonun standardize katsayısı negatif işaretli bulunmuştur (Beta=-,253). Buna göre dışsal motivasyon düzeyi arttıkça sınav kaygısı öğrencilerde düşmektedir. Bir başka ifade ile dışsal motivasyon sınav kaygısını olumsuz etkilemektedir. Diğer taraftan modelin açıklayıcı değişkenlerinden diğeri olan motivasyonsuzluk standardize katsayısı pozitif işaretli bulunmuştur (Beta=,243). Buna göre motivasyonsuzluk düzeyi arttıkça sınav kaygısı öğrencilerde artmaktadır. Bir başka ifade ile motivasyonsuzluk sınav kaygısını olumlu etkilemektedir.

Model açıklayıcılığı tablosu ise Tablo 13'teki gibidir:

Tablo 13. Model Açıklayıcılığı Tablosu

Model	R	R Kare	Düzeltilmiş R Kare	Std. Hatanın Tahmini	Durbin-Watson
1	,475	,226	,220	10,10662	1,960

Tablo 13 modeldeki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranını göstermektedir. Buna göre ilgili regresyon modeli ile bağımlı sınav kaygısı değişkeninin yaklaşık olarak %22'sinin açıklanması mümkündür. Ayrıca Durbin-Watson test istatistiği de 1,960 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kurulan modelin uygunluğunu göstermektedir.

TARTIŞMA VE YORUMLAR

Günümüzde hemen hemen her öğrenci sınav kaygısı ile ilgili bazı sorunlar yaşamaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları bu kaygı, özellikle sınav esnasında soruları yanıtlarken, daha önceden çalıştıkları konuları unutmalarına neden olmaktadır. Gerçekleştirilen literatür araştırmasının da gösterdiği üzere, motivasyon düzeyinin yüksek oluşu, sınav kaygısının azalmasına neden olmaktadır. Bu kapsamda, bu çalışmada İstanbul’da faaliyet gösteren vakıf üniversitelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinde motivasyon düzeyinin sınav kaygısı ile olan ilişkisi incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin cinsiyet ve günlük uyku sürelerine göre motivasyon düzeylerinin ve sınav kaygılarının farklılaşmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan yapılan ilişki ve etki analizlerine göre ise üniversite öğrencilerinde motivasyon düzeylerinin sınav kaygısını etkilediği belirlenmiştir.

Araştırmanın “Öğrencilerin cinsiyetlerine göre motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt problemine ait ulaşılan sonuçlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve kadın öğrencilerin motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu genel olarak literatürde desteklenen bir bulgudur. Khamis ve arkadaşları 2008 yılında yapmış oldukları çalışmada genel olarak kadın öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Khamis ve diğerleri, 2008). Karakaya, Avgın ve Yılmaz da 2018 yılında Türkiye’de yapmış oldukları çalışmalarında motivasyon üzerinde cinsiyet değişkeninin kızlar lehine anlamlı fark gösterdiğini belirtmişlerdir (Karakaya ve diğerleri, 2018). Diğer taraftan araştırmanın “Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav kaygısı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt problemine ait ulaşılan sonuçlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre öğrencilerin kadın ya da erkek olmasının sınav kaygıları üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

“Öğrencilerin sınıfına göre motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? ve Öğrencilerin sınıfına göre sınav kaygısı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme ait ulaşılan bulgularda istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Literatürde bu konuda farklılaşan bulgular yer almaktadır. Örneğin; Azizoğlu ve Çetin yaptıkları çalışmada sınıfın motivasyonu etkilemediğini Atay ise etkilediğini, bulmuştur (Azizoğlu ve Çetin, 2009; Atay, 2014). Literatürde yer alan bulguların çelişmesi farklı örneklem gruplarıyla çalışılmasından kaynaklanabilir. Benzer durum sınav kaygısı için yapılan çalışmalarda da geçerlidir. Benzer şekilde “Öğrencilerin okudukları fakülteye göre motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” ve “Öğrencilerin okudukları fakülteye göre sınav kaygısı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen alt probleme ait ulaşılan bulgularda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumda öğrencilerin okudukları fakülleden bağımsız olarak sınav kaygısı yaşadıkları ya da yaşamadıklarını, diğer taraftan da motivasyon düzeylerinin de okudukları fakülte ile ilişkili olmadığını göstermektedir.

Araştırmada özellikle incelenen değişkenlerden birisi de günlük uyku süresidir. Uyku süresinin kişi üzerinde çeşitli etkileri olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. Bu çalışmada da uyku süresinin motivasyon ve sınav kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan analizlere göre “Öğrencilerin günlük uyku sürelerine göre motivasyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır? ve “Öğrencilerin günlük uyku sürelerine göre sınav kaygısı düzeyleri farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilen alt probleme ait ulaşılan bulgularda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre üniversite öğrencilerinde motivasyon ölçeğinin alt boyutu olan dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk değişkenine göre ise öğrenciler arasındaki puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklıdır ($p<0,05$). Buna göre dışsal motivasyon boyutunda 0-5 saat uyuyan öğrencilerin puanı en düşüktür. Motivasyonsuzluk boyutunda ise 6-8 saat uyuyan öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri en düşük iken, 13 saat ve üzeri uyuyan öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyi en yüksektir. Sınav kaygısı açısından bakıldığında ise; yine öğrenciler arasındaki puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklıdır ($p<0,05$). Buna göre 0-5 saat uyuyan ve 13 saat ve üzeri uyuyan öğrencilerin sınav kaygıları diğer gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu sonuçlar teorik olarak beklenti ile uyumludur. Benzer şekilde Kılıç ve Şahin (2018)’ in üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin günlük uyku süreleri ve ders çalışma saatlerinin uyku kalitesi üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Şahin, 2018). Çalışmamızda da literatür ile uyumlu sonuçlar saptanmıştır. Diğer taraftan Aysan ve arkadaşları

üniversite öğrencilerinin uyku kalitesinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, öğrencilerin uyku kalitesinin kötü olduğu ve bunun motivasyonu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada da uyku süresi ile öğrencilerin motivasyon düzeylerinin farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çalışmada ayrıca “İçsel motivasyon ile sınav kaygısı arasında ilişki var mıdır?”, “Dışsal motivasyon ile sınav kaygısı arasında ilişki var mıdır?” ve “Öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri ile sınav kaygısı arasında ilişki var mıdır?” şeklindeki alt sorulara da cevap aranmış ve öğrencilerin motivasyon ölçeğinin boyutlarından olan içsel motivasyon puanları ile dışsal motivasyon ve toplam motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü, sınav kaygısı ve motivasyonsuzluk ile ise anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Öğrencilerin motivasyon ölçeğinin boyutlarından olan dışsal motivasyon puanları ile toplam motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü, sınav kaygısı ve motivasyonsuzluk ile ise anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Öğrencilerin motivasyon ölçeğinin boyutlarından olan motivasyonsuzluk ile sınav kaygısı ile anlamlı ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Son olarak öğrencilerin toplam motivasyon düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasında da anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca motivasyonun sınav kaygısı üzerindeki etkisi regresyon analizi ile incelenmiştir. Buna göre dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk katsayıları istatistiksel olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Modelin açıklayıcı değişkenlerinden birisi olan dışsal motivasyonun standardize katsayısı negatif işaretli bulunmuştur ($Beta = -,253$). Buna göre dışsal motivasyon düzeyi arttıkça sınav kaygısı öğrencilerde düşmektedir. Bir başka ifade ile dışsal motivasyon sınav kaygısını olumsuz etkilemektedir. Diğer taraftan modelin açıklayıcı değişkenlerinden diğeri olan motivasyonsuzluk standardize katsayısı pozitif işaretli bulunmuştur ($Beta = ,243$). Buna göre; motivasyonsuzluk düzeyi arttıkça sınav kaygısı öğrencilerde artmaktadır. Bir başka ifade ile motivasyonsuzluk sınav kaygısını olumlu etkilemektedir. Bu sonuçlarda teorik olarak beklenti ile uyumludur. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlamak mümkündür ve bu çalışmalar araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir (Liu ve Huang , 2011; Tugan, 2015).

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan üniversite öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermesidir. Araştırma sonucunda kadın öğrencilerin motivasyon düzeyleri erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Buna yönelik olarak üniversite hayatında önemli konulardan birisi olan motivasyonu mümkün olduğu kadar arttırmak amacıyla üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları ve program geliştirme uzmanlarının bu sorunu dikkate alarak dersleri planlaması ve motivasyonu artırıcı faaliyetlere daha fazla yer vermesi önerilebilir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri de üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve motivasyon düzeylerinin günlük uyku süresine göre farklılık göstermesidir. Araştırma sonucunda çok uyuyan ya da yetersiz uyuyan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin düşük, kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur. Uyku sorunu günümüzde sık rastlanan problemlerdendir. Bu durum öğrencilerin okul yaşamını da etkilemektedir. Buna yönelik olarak üniversitelerde çalışmalar yapılması önemlidir.

Bu araştırma kapsamı itibariyle sadece İstanbul'da okuyan vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilen veriler üzerine kurulmuştur. Aynı araştırma daha fazla üniversitenin öğrencilerinden toplanan verilerle tekrarlanabilir. Yapılacak olan daha geniş katılımlı çalışmalarda sadece vakıf üniversiteleri yerine buna ilave olarak devlet üniversitelerinden de katılım sağlanarak çalışmanın kapsamı genişletilebilir. Bu sayede farklı mülkiyetteki kurumlarda konunun nasıl benzerlik ve farklılık gösterdiği araştırılabilir. Ayrıca bu araştırma kesitsel tiptedir. Yani veriler tek bir andaki durumu göstermektedir. Boylamsal veri kullanılmamıştır. Yapılacak olan farklı çalışmalarda zaman boyutunun genişletildiği boylamsal çalışmalar ilave bilgiler yaratabilir. Diğeri taraftan çalışma Türk öğrencilerden veri toplanarak yapılmıştır. Farklı milletlerden katılımcı çalışmada yoktur. Bu durum araştırmanın bir diğeri sınırlı noktasıdır. Bu nedenle farklı kültürlerden öğrencilerin de araştırmaya katılması kültürler arası farkları belirlemek açısından faydalı olabilir. Son olarak araştırmada nicel araştırma deseni izlenerek sadece anketler aracılığıyla veri elde edilmiştir, konuya özgü derinlemesine yapılacak olan nitel çalışmalar da farklı yeni bilgilere ulaşmada faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Ağır, M. (2021). Çağdaş Psikoloji Akımları. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakóltesi Yayınları . İstanbul
- Antony, M., Swinson, R. (2008).Shyness and Social Anxiety Workbook: Proven, Step-by-Step Techniques for Overcoming your Fear. Oakland: New Harbinger.
- Aslan, M , Doğan, S . (2020). Dişsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış . Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi , 11 (26) , 291-301 . DOI: 10.21076/vizyoner.638479
- Atay, A.D (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Aydın, F.(2010). Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara (Yüksek Lisans Tezi)
- Aynacı, B.(2018). Aile Danışmanlığı Merkezine Başvuran Kişilerin Kaygı Düzeyleri ile Dindarlık Durumlarının İlişkisi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul, (Yüksek Lisans Tezi.)
- Azizoğlu, N , Çetin, G . (2009). 6 Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Fen Dersine Yönelik Tutumları Ve Motivasyonları Arasındaki İlişki . Kastamonu Eğitim Dergisi , 17 (1) , 171-182 .
- Baltaş, Z., Baltaş, A.(2008). Stres ve başa çıkma yolları. Remzi Kitapevi. İstanbul
- Bayraktar, H. V (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu Ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. Turkish Studies (Elektronik), 10(3), 1079 - 1100.
- Bereketoğlu, K. (2018). İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülemelerinin ve Sınav Kaygılarının İncelenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Toros Üniversitesi, Mersin, 2018 (Yüksek Lisans Tezi)
- Bromberg, E., Martin, S. Matsumoto, M., Hikosaka, O., (2010). “Dopamine in motivational control: rewarding, aversive, and alerting”. Neuron, 68(5), s.815–834.

- Bursalı, H., Topçuoğlu Ünal, F. (2015). "Çizgi Dizilerin Beşinci Ve Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığına Katkısı" . Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 12: 60-74
- Cüceloğlu, D.(1991). İnsan ve Davranışı (2. Baskı b.). Remzi Kitapevi. İstanbul.
- Çakır, Z.Ş. (2010). Tekrarlayan atlayışlarda deneyimsiz paraşütçülerin sürekli-durumluk kaygı düzeyleri ve kalp atım hızı değişimleri, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, (Yüksek Lisans Tezi)
- Çetin, Ç.(2020). Üniversite Hazırlık Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Ve Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonlarının Yabancı dil Kaygısını Yordayıcı Rolünün İncelenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, (Yüksek Lisans Tezi)
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum New York.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation (pp. 237–288). University of Nebraska Press.
- Demirtaş, S.,(2005).Çalışma Yaşamında Motivasyonun Önemi ve Teşvik Araçlarının Yeri, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi).
- Driscoll, R. (2007). Westside Test Anxiety Scale Validation, Erişim adresi: <http://www.testanxietycontrol.com/research/sv.pdf>
- Eryılmaz, A., Aypay, A. (2011). Ergenlerin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, , 8(1), s.1219-1233.
- Fidan, N.,(2012). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A.J., & Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement". *International Education Journal*, 7(4), s. 534-546.
- Hill, K., & Sarason, S. (1966). The Relation of Test Anxiety and Defensiveness to Test and School Performance over the Elementary-School Years: A Further Longitudinal

Study. Monographs of the Society for Research in Child Development, 31(2), 1-76.
doi:10.2307/1165770

Kalaycı, Ş. (2013). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Karakaya, F., Yılmaz, M., Avgın, S.S. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi. KSÜSBD, 2018, 15(2) s.359-376.

Karaman, G.(2020). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı İle Stres ve Kaygının İlişkisi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, 2020, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)

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, 191–200.

Koçel, T.(2011). *İşletme Yöneticiliği*, (13. Baskı b.). Beta Basım. İstanbul.

Konfe, B.O., Cherruault, Y., Some, B. and Benneouala, T. (2005), "Alienor method applied to operational research", Kybernetes, Vol. 34 No. 7/8, pp. 1211-1222.

Koska, E., Öztornacı, B.(2020). Sigmund Freud: Eleştirel Bir Biyografi Denemesi, Madde, Diyalektik ve Toplum, 3(3), s.177-184.

Kozacıoğlu, G. (1986). Çocukların Anksiyete Düzeyleri ile Annelerin Tutumları Arasındaki İlişki. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 67.

Köymen, K.(2019). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenme Motivasyonlarına Sınav Kaygısının Etkisi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Dicle Üniversitesi, Diyarbakır,(Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi)

Lau, S., & Roeser, R. W. (2002). Cognitive abilities and motivational processes in high school students' situational engagement and achievement in science. Educational Assessment, 8, 139–162

Liu, M., & Huang, W. (2011). An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation. Education Research International, 2011, 1-8.

Luthans, F.(1973). *Organizational Behavior* (5 b.). McGraw Hill.New York.

- Morgan, C.(2005). A Brief Introduction to Psychology. McGraw-Hill Book Company. New York.
- Öner, N. (1989). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı..Yükseköğretimde rehberliği yayma vakfı Yayını No:1. İstanbul.
- Özgür, T. (2018). Futbol okullarında eğitim alan gençlerin lisanslı futbolcu olabilmeleriyle ilgili kaygı düzeylerinin belirlenmesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi).
- Öztemel, K. (2000). Sınıf Yönetimi Ders Notları. Gazi Üniversitesi: <http://www.mobdek.8m.net/motivasyon.htm> adresinden alındı.
- REMCDBCRB. (2019, Mart 8), *Psikoloji Kuramları*. <https://remcdbrb.org/psikoloji-kuramlari/> adresinden alındı
- Ryan, R., Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement (Vol. 7.)*. Greenwich, CT: JAI Press. 1991. s. 115–149.
- Sakin Ozen, N., Ercan, I., Irgil, E., & Sigirli, D. (2010). Anxiety Prevalence and Affecting Factors Among University Students. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 22(1), 127–133.
- Schacter, D. (2011). *Psychology*. Worth Publishers.New York.
- Selçuk, Z., Nedret, G. (2000). Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Softa, H , Karaahmetoğlu, G., Çabuk, F . (2015). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi . *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4) , 1481-1494.
- Şahin, E. (2018). Hemşirelik Öğrencilerinin Uyku Kalitesinin Belirlenmesi.Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi).

- Şeker, S.E (2014). MIS Sözlük. Motivasyon Teorisi,. <http://mis.sadievrenseker.com/2014/12/motivasyon-teorisi-motivation-theory/> adresinden alındı
- Tugan, S. E. (2015). Lise öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi. Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 98-106.
- Valerio, K. (2012). Intrinsic motivation in the classroom. Journal of Student Engagement: Education Matters, 2(1), s. 30-35.
- Varol, Ş.(1990). Lise Son Sınıfı Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler, Sosyal Bilimler Enstitüsü On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, 1990 (Yüksek Lisans Tezi)
- Woolfolk, A.(2004). Educational Psychology, 9th baskı., Allyn & Bacon, Boston.
- Yakar, T.(2015). Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda normal gelişim gösteren çocuğu bulunan ailelerin kaygı düzeyi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, (Yüksek Lisans Tezi)
- Yaman, A.(2020), Mesleki Açıköğretim Lisesi Öğrencilerinin Sınav Hizmetlerine Yönelik Görüşleri ve Sınav Kaygıları, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi).
- Yerlikaya, Y.G. (2016). Psikodinamik Kuramın Kaygı ile İlişkili Açıklamaları ve Kaygı Modellerinin İşlevsellikleri. İstanbul.
- Yıldız, Z . (2014). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı Ve Din Öğretimi . Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , (33) , 147-161
- Yılmaz, S. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması . Artıbilim: Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 1 (1) , 1-20

EKLER

İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde danışmanlığında PROF. DR. AYTEN ERDOĞAN danışmanlığında “ **Üniversite Öğrencilerinde Öğrenci Motivasyonu ile Sınav Kaygısı İlişkisinin Değerlendirilmesi** ” adlı bir çalışma yapmaktayız. Bu çalışmanın doğru sonuçlar verebilmesi, sizlerin vereceği yanıtlara bağlıdır. Bu sebeple anket sorularını samimi ve doğru bir biçimde yanıtlamanız, çalışmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Araştırma neticesinde toplanan bilgiler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağından isim belirtmenize gerek yoktur. Elde edilen verilerin kesinlikle bu çalışmanın amacı dışında kullanılmayacağını temin ederim.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Nazlıcan Cemre YILDIZ

Demografik Bilgiler

Cinsiyet: Kadın Erkek
Yaş: 18 19 20 21 22 ve üzeri
Kaçınıcı sınıf: 1 2 3 4
Hangi fakültede okuyorsunuz? Tıp Hukuk İletişim
 Diş Hekimliği Fen Edebiyat Eğitim İktisadi İdari Bilimler
 Mühendislik-Mimarlık
Günde kaç saat uyuyorsunuz? 0-5 Saat 6-8 Saat 9-12 Saat
 13 saat ve Üzeri

1=Bana Hiç Uymuyor, 2=Bana Biraz Uyuyor, 3=Bana Oldukça Uyuyor, 4=Bana Tamamen Uyuyor

		1	2	3	4
II. BÖLÜM- Motivasyon Ölçeği					
1	Bilmek ve öğrenmekten keyif aldığım için gidiyorum.				
2	Fikirlerimi ve deneyimlerimi birileriyle paylaştıkça hissettiğim mutluluk duygusu için gidiyorum.				
3	Üniversitede yaptığım sosyal faaliyetlerdeki başarımın, kendimi önemli hissetmemi sağladığı için gidiyorum.				
4	Farklı bilgiler edinmenin bende uyandırdığı heyecan duygusundan dolayı üniversiteye gidiyorum.				

5	Araştırma ve tartışmaların bende sağladığı mutluluk duygusu için gidiyorum.				
6	Üniversitedeki akademik ve sosyal kazanımlarla, kendimi yetkin biri olarak hissettiğim için gidiyorum.				
7	Üniversite sosyal ortamlarıyla kendimi geliştirmeme çok fazla katkı sağlayacağı için gidiyorum.				
8	Sosyal ilişkiler kurdukça daha mutlu olduğum için gidiyorum.				
9	Kendimi tam anlamıyla bir birey olarak hissettirdiği için gidiyorum.				
10	İlgi alanımla ilgili yeni bilgiler edinmenin bana verdiği memnuniyet duygusundan dolayı üniversiteye gidiyorum.				
11	Farklı konularla ilgili çeşitli bilgiler edinmenin merak duygumu tatmin etmesinden dolayı gidiyorum.				
12	Yeni bilgiler edinmekten kendimi alamadığım için gidiyorum.				
13	Alanımla ilgili öğrendiklerimden büyük keyif aldığım için gidiyorum.				
14	Üniversitede kurduğum ilişkiler kendimi önemli hissettirdiği için gidiyorum.				
15	Bilgi dağarcığımı genişlettikçe kendimde gördüğüm memnuniyet duygusu için gidiyorum.				
16	Öğrendiğim bilgilerin benim başarı duygumu arttırmasından dolayı gidiyorum.				
17	Ailemin başarı beklentilerini karşılamak için gidiyorum.				
18	İnsanlar tarafından takdir edilmek için üniversiteye gidiyorum.				
19	Üniversiteye gitmezsem çevremden olumsuz tepkiler alacağımı bildiğim için gidiyorum.				
20	İş seçimimde doğru kararlar almamı sağlayacağı için gidiyorum.				
21	Üniversite ileride bana yüksek yaşam koşulları sunacağı için gidiyorum.				
22	Üniversitenin bana gerçekten ne sağlayacağı konusunda hiçbir fikrim yok.				
23	Çoğu zaman üniversiteye gitmek bana anlamsız geliyor.				
24	Üniversiteye gitmek için herhangi bir sebebim yok.				
25	Üniversitenin sosyal ve akademik ortamının bana ne faydası olacağını bilmiyorum.				

26	Üniversitenin geleceğime ne konuda yarar sağlayacağı konusunda kararsızım.					
1=Asla Doğru Değil, 2=Nadiren Doğru, 3=Bazen Doğru, 4=Genellikle Doğru, 5=Her Zaman Doğru						
		1	2	3	4	5
III. BÖLÜM- Sınav Kaygısı Ölçeği						
27	Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya konsantre olmada zorlanırım.					
28	Derse çalışırken çalıştığım konuları sınavda hatırlayamayacağım diye kaygılanıyorum.					
29	Önemli sınavlarda başarısız olabileceğimi düşünüyorum.					
30	Önemli sınavlarıma odaklanamıyorum.					
31	Sınavdan önce çalışmış olduğum konuları hatırlayamıyorum.					
32	Soruların cevaplarını sınav bittikten sonra hatırlıyorum.					
33	Önemli bir sınavdan önce o kadar çok endişeleniyorum ki, sınavda elimden gelenin en iyisini yapamayacak kadar yorgun oluyorum.					
34	Önemli bir sınava girdiğim zaman kendimi huzursuz hissediyorum.					
35	Önemli sınavlara girerken bazen aklımın başka yerde olduğunu görüyorum.					
36	Bir sınavdan sonra soruları yeterince doğru cevaplayıp cevaplamadığım konusunda endişeleniyorum.					
37	Sınavlara girerken yaptığım her şeyin yeterince iyi olmayacağını hissediyorum.					

