

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK GÜDÜLENME,
ÖZYETERLİK VE SINAV KAYGI DÜZEYLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ –KAYSERİ
İLİ ÖRNEĞİ-**

**Hazırlayan
Burcu MERTOĞLU**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Haziran, 2019
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK GÜDÜLENME,
ÖZYETERLİK VE SINAV KAYGI DÜZEYLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ –KAYSERİ
İLİ ÖRNEĞİ-
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Burcu MERTOĞLU**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ**

**Haziran, 2019
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



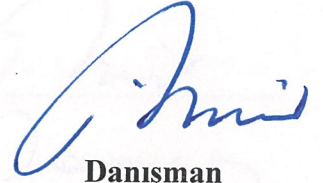
Burcu MERTOĞLU

“Öğrencilerin Akademik Güdülenme, zyeterlik Ve Sınav Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi-Kayseri İli rneği” adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez nerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Hazırlayan

Burcu MERTOğLU



Danışman

Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ danışmanlığında **Burcu MERTOĞLU** tarafından hazırlanan “**Öğrencilerin Akademik Güdülenme, Özyeterlik Ve Sınav Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi-Kayseri İli Örneği**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

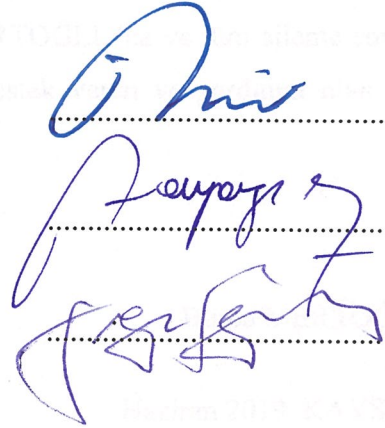
25/06/2019

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ

Üye : Prof. Dr. İbrahim BAYAZIT

Üye : Doç. Dr. Ergin ERGİNER

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 29/07/2019 tarih ve 33-06.....sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi 29/07/2019..’dir.

29/07/2019
Prof. Dr. Cevdet KIRPIK
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Öncelikle bana çalışmalarım süresince her türlü yardımı ve fedakârlığı sağlayan, zengin deneyimleri ve çözüm yollarıyla yardımcı olan, sabrı, motive edici sözleriyle bana yol gösteren ve her konuda desteğini hissettiğim değerli sayın danışman hocam Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Danışman hocam olmasaydı bu çalışmayı ortaya koyamazdım.

Bu eğitim boyunca manevi desteğini esirgemeyen, beni çok seven ve her zaman yanımda olan başta kıymetli annem Güldam MERTOĞLU'na ve tüm aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmam sırasında destek veren ve yardımcı olan tüm arkadaşlarıma minnettarım.

Burcu MERTOĞLU

Haziran 2019, KAYSERİ

**ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK GÜDÜLENME, ÖZYETERLİK VE
SINAV KAYGI DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ -KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ-**

Burcu MERTOĞLU

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2019
Danışman: Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ**

ÖZET

Araştırmanın temel amacı ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik güdülenme, özyeterlik, ve sınav kaygı düzeylerinin akademik başarılarını nasıl etkilediği ve bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygı düzeyleri cinsiyet, sınıf ve yıl sonu akademik başarı puanlarına göre incelenmiştir.

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kayseri İli' nin Pınarbaşı, Talas, Melikgazi ve Kocasinan İlçelerinde öğrenim gören 795 ortaokul ve lise öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bozanoğlu (2004), tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ), diğer değişken olan akademik özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Owen (1988) tarafından geliştirilen ve Kemer (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖYÖ) ve diğer değişken olan sınav kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla da Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından geliştirilip 1980 yılında yayınlanan ve Türkçeye Öner ve Albayrak (1986) tarafından uyarlanan Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) kullanılmıştır. Araştırmada alt problemler doğrultusunda fark testlerinde t-test, ANOVA ve Scheffe testleri ve Çoklu Regression Analizi testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygı düzeyleri; cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik başarıları incelendiğinde ise;

akademik güdülenme ve zyeterlik düzeyleri arttıkça akademik başarılarının arttığı ve sınav kaygı düzeyleri arttıkça ise akademik başarılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli değişkenler ise; akademik zyeterlik ve akademik güdülenme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Başarı, Akademik Güdülenme, zyeterlik, Sınav Kaygısı



ANALYSIS OF EFFECTS OF STUDENTS' ACADEMIC MOTIVATION, SELF-EFFICACY AND LEVELS IN TERMS OF SOME VARIABLES – SAMPLE OF KAYSERI PROVINCE-

Burcu MERTOĞLU

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis, June 2019

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ

ABSTRACT

The main aim of the study is to examine how academic motivation, self-efficacy, and exam anxiety levels of secondary school and high school students affect their academic achievement and whether they differ in terms of some variants. In accordance with this purpose, academic motivation, self-efficacy and exam anxiety levels of secondary school and high school students have been examined according to gender, class and year-end academic achievement points.

The research has been carried out with the participation of 795 secondary and high school students studying in Pınarbaşı, Talas, Melikgazi and Kocasinan districts of Kayseri Province in the 2017-2018 academic year. It has been used Academic Motivation Scale (AMS) developed by Bozanoğlu (2004), the Academic Self-efficacy Scale (ASS) which is the other variant developed by Owen (1988) and adapted to Turkish by Kemer (2006) in order to determine academic self-efficacy levels and the other variant Exam Anxiety Inventory (EAI), which was developed by Spielberger and a group of doctoral students and adapted to Turkish by Öner and Albayrak (1986), was used in order to determine the test anxiety levels as a data collection tool in the study. Difference tests in line with lower problems, t-test, ANOVA and Scheffe tests and Multiple Regression Analysis test have been used in this research.

According to the research results; academic motivation, self-efficacy and exam anxiety levels of secondary school and high school students differ gender, class. When the academic achievement of secondary and high school students is examined; it has been seen that while the levels of academic motivation and self-efficacy increasing, academic

achievement increases, and while the level of exam anxiety increasing, academic achievement decreases. It has been concluded that the most important variants affecting the students' academic achievement are; self-efficacy and academic motivation.

Key Words: Success, Academic Motivation, Self-Efficacy, Exam Anxiety



İÇİNDEKİLER

ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK GÜDÜLENME, ÖZYETERLİK VE SINAV KAYGI DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ -KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ-

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	iii
KABUL VE ONAY	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	
GENEL BİLGİLER VE LİTERATÜR TARAMASI	
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Tanımlar	7
1.6. Sınırlılıklar	8
2.BÖLÜM	
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1.Giriş.....	9
2.2.Akademik Başarı.....	9

2.3. Özyeterlik ve Akademik Özyeterlik.....	12
2.3.1. Özyeterliğin Kaynakları	14
2.3.2. Düşük ve Yüksek Özyeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri	18
2.3.3. Akademik Özyeterlik	19
2.4. Güdülenme ve Akademik Güdülenme	22
2.4.1. Gudu Kuramları.....	24
2.4.1.1. Davranışçı Gudu Kuramı.....	24
2.4.1.1.1. Klasik Koşullanma.....	25
2.4.1.1.2. Edimsel Koşullanma.....	25
2.4.1.2. Hümanistik Gudu Kuramı	26
2.4.1.3. Bilişsel Gudu Kuramı	27
2.4.1.3.1. Beklenti Değer Kuramı.....	27
2.4.1.3.2. Başarı Amaç Kuramı	28
2.4.1.3.3. Başarı Yükleme Kuramı	29
2.4.1.4. Sosyal Öğrenme Gudu Kuramları	29
2.4.2. Akademik Güdülenme	30
2.5. Kaygı ve Sınav Kaygısı	31
2.5.1. Kaygı Türleri	32
2.5.2. Sınav Kaygısı	33
2.5.3. Sınav Kaygısı Sebepleri.....	36
2.5.4. Sınav Kaygısı Modelleri.....	38
2.5.4.1. Bilişsel Dikkat Modeli	38
2.5.4.2. Çalışma Becerileri Yetersizliği Modeli.....	39
2.5.4.3. Bilgi- Süreç Modeli	40
2.5.4.4. Sosyal Öğrenme Modeli.....	40
2.6. İlgili Araştırmalar	41
2.6.1. Akademik Başarı ile Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar	41
2.6.2. Özyeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar	45
2.6.3. Sınav Kaygısı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İnceleyen Araştırmalar	48

3. BÖLÜM

YÖNTEM.....	51
3.1. Giriş.....	51
3.2. Katılımcılar	51
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	52
3.3.2. Akademik Güdülenme Ölçeği.....	53
3.3.3. Akademik Özyeterlik Ölçeği.....	54
3.3.4. Sınav Kaygısı Envanteri.....	55
3.4. Verilerin Toplanması	56
3.5. Verilerin Çözümlemesi	57

4.BÖLÜM

BULGULAR.....	58
4.1. Giriş.....	58
4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Sınav Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	58
4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Sınav Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular	60
4.4. Sınıf Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Sınav Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular	63
4.5. Sınıf Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Sınav Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular	65
4.6. Ortaokul Öğrencilerin Akademik Güdülenme, Özyeterlik ve Sınav Kaygılarının Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular	69
4.7. Lise Öğrencilerin Akademik Güdülenme, Özyeterlik ve Sınav Kaygılarının Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular	70

5. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	73
5.1. Giriş.....	73

5.2. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki	73
5.3. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin akademik özyeterlik seviyeleri arasındaki ilişki	74
5.4. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin sınav kaygısı seviyeleri arasındaki ilişki	76
5.5. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin akademik güdülenme seviyeleri arasındaki ilişki	76
5.6. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin akademik özyeterlik seviyeleri arasındaki ilişki	77
5.7. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin sınav kaygısı seviyeleri arasındaki ilişki	78
5.8. Öğrencilerin akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygıları akademik başarılarını ne düzeyde etkilemektedir?	79
5.8.1. Ortaokul öğrencilerinin akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygıları akademik başarıyı ne düzeyde etkilemektedir?.....	79
5.8.2. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygıları akademik başarıyı ne düzeyde etkilemektedir?.....	81
5.15. Öneriler	84
KAYNAKÇA	87
EKLER.....	98
EK 1.....	98
EK 2.....	98
EK 3.....	99
EK 4.....	101
ÖZGEÇMİŞ.....	102

KISALTMALAR

AGÖ: Akademik Güdülenme leği

AY: Akademik zyeterlik leği

SKE: Sınav Kaygısı Envanteri

TYT: Temel Yeterlilik Sınavı

AYT: Alan Yeterlilik Sınavı

LGS: Liselere Giriş Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet özellikleri.....	52
Tablo 2. Katılımcıların sınıf düzeyleri.....	53
Tablo 3. Akademik Güdülenme leği'nin Alt Faktörleri ve Madde Numaraları.....	54
Tablo 4. Akademik zyeterlik leği'nin Alt Faktörleri ve Madde Numaraları.....	55
Tablo 5. Sınav Kaygısı Envanteri' nin Alt Faktörleri ve Madde Numaraları.....	57
Tablo 6. Cinsiyete değişkenine göre ortaokul ğrencilerinin akademik güdülenme, akademik zyeterlik ve sınav kaygısı puanlarının t-test sonuçları.....	59
Tablo 7. Cinsiyete göre lise ğrencilerinin akademik güdülenme, akademik zyeterlik ve sınav kaygısı puanlarının t-test sonuçları.....	62
Tablo 8. Sınıf değişkenine göre ortaokul ğrencilerinin akademik güdülenme, akademik zyeterlik ve sınav kaygısı puanlarının t-test sonuçları.....	64
Tablo 9. Sınıf değişkenine göre lise ğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının t-test sonuçları.....	66
Tablo 10. Sınıf değişkenine göre lise ğrencilerinin akademik zyeterlik puanlarının t-test sonuçları.....	67
Tablo 11. Sınıf değişkenine göre lise ğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının t-testi sonuçları.....	69
Tablo 12. Ortaokul ğrencilerinin akademik güdülenme, akademik zyeterlik ve sınav kaygısı puanlarının akademik başarıya etkisini gösteren regresyon analizi..	70
Tablo 13. Lise ğrencilerinin akademik güdülenme, akademik zyeterlik ve sınav kaygısı puanlarının akademik başarıya etkisini gösteren regresyon analizi	71

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu kısımda, araştırmanın problemi açıklanmış, araştırmanın amacı, sınırlılıkları, önemi ve tanımları bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Hızlı bir şekilde değişen ve gelişen bilim ve teknoloji; toplumdaki her alanı etkilediği gibi eğitimi de etkilemektedir. Dünyaya ayak uydurarak gelişmiş ülkeler düzeyine gelebilmek, öğrenilmiş bilgiyi kullanmak için başarılı ve yaratıcı bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Toplumumuzda akademik başarısı yüksek olan insanlar üretici ve yaratıcı görülmektedir. Toplum, zamanla daha fazla başarı odaklı hale gelmektedir. Eğitim sistemimizde ise akademik başarı derslerde verilen bilgi, öğretmenlerin verdikleri notlar ve ülke genelinde yapılan sınavlardan elde edilmiş puanlarla ifade edilmektedir. Bu başarı bütün yaşamımızı etkileyip mesleki konumumuz ve toplumsal hayatımızı şekillendirdiği için insanlar için çok fazla önem taşımaktadır. Ülkemizde insanlar, akademik yaşamda başarıyı önemseyen ve daha rekabetçi olan bir toplumla karşı karşıyadırlar. Bu sebeple; akademik başarı hem ebeveynler hem de eğitimciler açısından büyük önem teşkil etmektedir.

Gün geçtikçe daha fazla akademik başarı odaklı bir toplum haline geldiği görülmektedir. Bu sebeple akademik başarıyı etkileyen öğeler üzerinde daha fazla durulmaya başlanmıştır. Akademik başarıyı etkileyen birden çok öge vardır. Bunlar kişilik özellikleri, ailevi durumlar, zekâ, psikolojik etkenler, okul ortamı, arkadaş çevresi ve yetenekler olarak sıralanabilir.

Akademik olarak başarılı sayılabilmek için bireyin eğitim kurumlarında verilen bilgileri özümsemesi gerekmektedir. Bu bilgilerin öğrenciler için dikkat çekici olması aynı zamanda merak uyandırıcı nitelikte olması oldukça önemlidir. Öğrenciler için akademik bilgilerin dikkat çekici olması, öğrenmenin önemli şartlarından biri olan güdülenmeyi

sağlanmış olacaktır. Yeterli düzeyde güdülenen öğrenciler, öğrenmeye hazır hale geleceklerdir (Aydın, 2010). Eğitim sisteminde var olan birçok faktör öğrencilerin bu başarıya motive olma seviyelerini ve başarılarını değiştirmektedir. Bu faktörler dersin içeriği, öğretmen tutumu ve davranışları, bilginin kullanılabilirliği, aile tutumu vb. şekilde sıralanabilir.

İnsan davranışlarını yönlendiren etmenler arasında güdülenmenin etkisi oldukça fazladır. Bireylerin düşüncelerini hayata geçirmeleri, amaca yönelmekle birlikte bu amaç istikametinde ilerlemeye ve bu amaca güdülenme seviyelerine bağlıdır. Öğrenme hayatın önemli bir bölümünü kapsarken, bu öğrenme sürecinde de öğrenme güdüsünün önemi oldukça fazladır. Eğitim öğretim kurumlarında öğrenme güdüsü ise; araştırma ve incelemelere gönüllü bir biçimde katılma, beklenen görevi bitirme isteği, başarılı olma ve ilgili çalışma yapma isteği olarak ifade edilmektedir (Çelik, 2006). İstenilen düzeyde güdülenen öğrenciler, öğrenme sürecinde aktiftirler. Güdülenme düzeyleri yüksek olan öğrenciler zor görevlerde de başarılı ve problem çözerken daha istekli olmaktadır. Bireyin kendisine bir hedef belirlemesi, öğrenmeye olan merakı, geçmişte yaşadığı başarıları ve başarısızlıkları hangi parametrelere yüklediği ve kendine yönelik yeterlik duygusu güdülenme düzeyini belirler (Bozanoğlu, 2004). Atkinson'a göre, başarıyla, başarıya güdüsü arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Bireylerin akademik başarıları arttıkça başarıya motivasyonlarının da arttığı görülmektedir. Bu sebeple başarının önemli bir etmeni de başarıya güdüsüdür (Yeh, 1991; Akt. Aydın, 2010). Akademik güdülenme *“akademik görevleri yerine getirebilmek için olması gereken gücün üretilmesi”* şeklinde ifade edilmektedir (Bozanoğlu, 2004). Güdülenme içsel ve dışsal olarak iki kapsamda ele alınmaktadır. İçsel güdülenme, kişinin kendi içinden gelen istekler doğrultusunda, dışsal güdülenme ise; dış etmenlerden kaynaklı olumlu ve ya olumsuz bir etki altında oluşan güdülenmedir. Literatür incelendiğinde akademik başarıyı etkileyen ve artmasını sağlayan içsel güdülenme olduğu görülmektedir.

Güdülenmişlik seviyesi fazla olan kişi, akademik hayatı boyunca gereken ödevleri yaparken daha rahat ve başarılı bir zaman dilimi geçirmektedir. Bu sebeple, akademik hayatta güdülenme, oldukça önemli bir yer kaplamaktadır (Akbay, 2009).

Bunun yanında akademik başarıyı etkileyen bazı kişisel özellikler de bulunmaktadır. Bunlar bireyin benlik algısı, özyeterlik inancı, ruhsal ve fiziksel durumları gibi

özellikleridir. Özyeterlik inancının da başarıyı etkileyen faktörlerin arasında önemli bir yeri vardır. Özyeterlik, bireyin bir konuda başarılı olabileceğine olan isteklendirme faktörleri arasındadır.

Akademik başarı, öğrencilerin eğitim-öğretim kurumlarındaki testlerden ve sınavlardan elde ettiği başarı ile ilgili bir kavramdır. Öğrencilerin öğrenme alanlarını başarılı bir şekilde bitireceklerine ilişkin kendilerine inançları olan özyeterlik, başarı kavramıyla etkileşim halinde olabileceği farklı araştırmacılar tarafından öngörülmüştür (Cıla, 2015). Bu sebeple özyeterlik; eğitimle alakalı öğrenme, başarı ve performans kavramlarıyla ilişkilidir ve araştırmalara konu olmuştur. Özyeterlik, bir öğrencinin bir performansı başarılı şekilde yapabilmek için düzenleme ve tamamlama konusunda kendilerine duydukları öznel inançlarıdır.

Özyeterlik, yeteneklerimizle ilgili kendimize duyduğumuz güven ve inanca dayanır. Amaçlarımıza ulaşmak için yapılması beklenen davranışı organize etmek ve ortaya çıkarabilmek için gerekmektedir (Ekici, Gürçay ve Yılmaz, 2007). Bandura'ya (1997) göre özyeterlik kişinin bir bilgiyi anlayabilme veya bir eylemi istenildiği gibi yapma konusunda kendisinin ne kadar bilgili ve yetkin olduğuna dair inancıdır (Kaleli, 2016). Özyeterlik inancı, kişinin işi başarılı şekilde yapıp yapmayacağını etkilemektedir.

Bandura (1997), kişisel faktörlerin, çevresel etkilerin ve davranışların birbirlerini bir döngü halinde sürekli olarak etkilediğini ifade etmekte ve bunu da karşılıklı belirleyicilik olarak adlandırmaktadır. Özyeterlik inancı da karşılıklı belirleyicilik kuralına göre düşünüldüğünde kişilerin hareketlerini ve sorun çözmesini direkt olarak etkilemektedir (Saticı, 2013). Bu görüşten yola çıkılarak; bireyin olumlu bir özyeterlik inancı varsa güç durumlarda dahi kendine inanacak ve yapıcı davranışlarda bulunacaktır. Olumsuz bir özyeterlik inancı varsa güç durumlardan kaçınacak ve başarısız olacağına inanacaktır.

Özyeterlik inancı oluşurken okuldaki öğretim sonucunda alınan notlar, test sonuçları, öğretmen ve anne-baba tutumları etkili olmaktadır. Özyeterlik seviyesi fazla olan kişiler kendilerine güvenirlere, bir görevi tamamlamak için gereken gayreti göstermek adına çabalarlar ve başarılı olmak için farklı stratejiler ararlar, problem çözme yolları geliştirirler. Özyeterlik seviyesinin fazla oluşu endişe ve tasayı da azaltmaktadır. Bunların hepsi, verilen görevin başarılı olarak bitirilmesi için etkilidir. Bu sebeple eş

becerilere sahip ama özyeterlik seviyesi birbirinden farklı kişiler, farklı seviyelerde performans ortaya koyabilmektedirler (Gist ve Mitchell,1992; Akt. Cıla, 2015). Sonuç olarak öğrencinin kendine yönelik olumlu düşünceleri, sınavı başarma güdüsünü, sınavda kendisine olan güvenini ve inancını arttırdığı için sınav esnasında yaşanabilecek kaygılar azaldığı düşünülebilir.

Öğrenme yaklaşımli kuramlara göre şartlanma yoluyla edinilen bir duygu olan kaygı, günlük hayatta bireyi zaman zaman dürtü ile yaratıcı-yapıcı hareketlere yönlendirir, bazı durumlarda ise bu tür davranışlara mani olur. Tasa, çoğunlukla tedirginlik oluşturan bir duygu olarak nitelendirilir (Başarır, 1990). Eğitim hayatımız boyunca bizi en çok kaygılandırırır durum ise sınavlardır. Sınav kaygısı, sınav esnasında yaşanan ve akademik başarıyı etkileyen önemli etkenlerden biridir. Hayatımızın önemli dönemeçleri olan lise ve üniversite sınavları yüksek kaygı unsuru olmaktadır. Sınav kaygısı akademik başarı üzerinde son derece etkilidir. Çünkü çoğunlukla akademik başarı değerlendirilmesinde sınavlarda gösterilen başarı ya da başarısızlık kriter olmaktadır.

Sınav kaygısının ‘duyuşsallık’ ve ‘kuruntu’ olarak adlandırılan iki boyutu belirlenmiştir. Kuruntu alt faktörü, öğrencinin sınav anında sergilemesi gerekeni sergileyemeyeceğine, karşısına çıkan problemi halledemeyeceğine inanmasına ve negatif fikirlerle dikkatini toplayamamasına sebep olan süreçtir. Duyuşsallık alt faktörü ise, sınav tasasının psikolojik ve fiziksel kısmını kapsayan sinir sisteminin uyarılma durumudur (Spielberger ve Vagg, 1995; Akt. Aydın, 2010). Duyuşsallık alt faktöründe kişinin vücudu; terleme, kalp atışlarının hızlanması, mide ağrısı, hızlı nefes alıp verme gibi fizyolojik etkiler göstermektedir.

Türkiye’de öğrenciler akademik hayatta başarıyı önemseyen ve rekabetçi bir toplumla iç içedirler. Girdikleri sınavlarda yaşadıkları kaygı ve endişe de o ölçüde artmaktadır. Yapılan araştırmalarda görülmektedir ki; yüksek sınav kaygısı başarısızlığı da beraberinde getirmektedir (Kutlu, 2001; Yıldırım ve Ergene, 2003; Dursun ve Bindak, 2011; Zabun, 2011; Palti, 2012; Bozkurt, 2012; Arslan, 2016). Akademik başarı düşük olan bireylerin sınav kaygısı, başarılı öğrencilerin sınav kaygılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı fazla olan kişilerde, sınav anında varlıkları tehdit

edildiği düşüncesi hâkim olur. Orta düzeyde başarılı öğrencilere bakıldığında ise; kaygı seviyesi daha az olan öğrenciler kaygı düzeyi yüksek olanlara oranla daha başarılıdır.

Akademik başarıyla ilintili olduğu düşünülen akademik güdülenme, akademik özyeterlik inancı ve sınav kaygısının başarıyı yordaması açısından araştırılmasının öğrencilerin akademik başarılarını ne düzeyde etkilediğini anlamak ve başarının artırılması sürecine katkısının olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik özyeterlik, akademik güdülenme ve sınav kaygı düzeylerinin, akademik başarılarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak bu araştırmanın başlıca amacıdır. Bunun yanı sıra akademik özyeterlik, akademik güdülenme ve sınav kaygı düzeylerinin alt boyutlarının cinsiyet ve sınıf değişkenine göre nasıl değiştiği araştırmanın diğer bir amacıdır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğrencilerin akademik özyeterlik, güdülenme ve sınav kaygı seviyeleri;
 - A) Cinsiyetlerine,
 - B) Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygı düzeyleri akademik başarılarına etkisi ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul, hayata hazırlayan, bilgi ve beceriyle donatan ve meslekler edindiren topluma faydalı olacak öğrencileri yetiştiren kurumlardır. Ebeveynler ve eğitimcilerin isteği ise geleceğe yararlı, donanımlı ve başarılı öğrenciler yetiştirmektir. Üç bileşenin de amacı başarıyla ilgili bir durumdur. Eğitim sistemimizde ise öğrenci başarısı okulda verilen notlar, sınavlardan alınan puanlarla ya da proje ve performans notlarıyla ölçülmektedir. Özetle eğitim sistemimiz akademik başarı odaklıdır. Öğrencilerin yarış halinde olmaları sebebiyle yaşitlarının önüne geçmek için akademik başarılarının daha üst düzey olması gerekmektedir.

Türkiye’de ortaokuldan itibaren bir üst basamağa geçebilmek için ülke çapında yapılan sınavlara girilmektedir. Ortaokulun son kademesinde liseye geçmek için ‘Liselere Giriş

Sınavı (LGS) yapılmaktadır. Öğrenciler bu sınavdan aldıkları puanlara göre liselere yerleştirilmektedir. Ortaöğretimden yükseköğretime geçmek için ise iki basamaklı bir sınav yapılmaktadır. Öncelikle ‘Temel Yeterlilik Sınavı (TYT)’ ardından ikinci basamak olan ‘Alan Yeterlilik Sınavı (AYT)’ yapılmaktadır. 2017- 2018 eğitim öğretim yılında sınav sistemi değiştirilmiş ve daha fazla analitik düşünme becerisi gerektiren sınavlara yönelme başlamıştır. İstenilen bir iş sahibi olabilmek için iyi bir lise ve yükseköğretimde iyi bir bölüme yerleşmek fazlasıyla önem arz etmektedir.

Aileler çocuklarından ve öğretmenler öğrencilerinden yüksek akademik başarı beklemekte, derslerden yüksek not alınması için yoğun gayret harcamaktadırlar. Bu sebeple sınava hazırlık sürecinin, ortaokul ve lise öğrencilerine etkisinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin çoğu okullarının yanında özel kurslara gitmekte ya da bir kısmı öğretmenlerden takviye dersler almaktadırlar. Üniversiteye hazırlanılan süre lise döneminde yoğun olarak devam etmektedir. Sınava hazırlanılan süre öğrenciler için rekabetçi, uzun, güç ve zorlayıcı bir zaman olarak geçmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Böylece girilen sınavlardan elde edilen akademik başarı oldukça önemli bir hale gelmektedir.

Ortaokul ve lise zamanında bireylerin başarısını etkileyen duyuşsal, fizyolojik ve çevresel birçok unsur bulunmaktadır. Son dönemlerde yapılan araştırmalarda, özyeterlik algıları bireylerin akademik anlamda başarıları üzerinde belirgin rolü olduğu görülmektedir (Multon, Brown ve Lnet, 1991;Telef ve Karaca, 2011; Yılmaz ve Kaşarcı, 2012, Kaleli, 2016; Yiğit). Özyeterlik inançlarıyla birlikte başarıya güdülenmelerinin de akademik başarılarını artırdığı farklı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Aktürk ve Aylaz, 2013; İsrail, 2007; Yağmur, 2012; Çamloğlu, 2014).

Literatür taraması yapıldığında akademik başarı üzerine yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda akademik başarıyla sınav kaygısı, özyeterlik, çeşitli öğretim metotları, güdülenme, ebeveyn tutumları, sosyal destek algıları, boyun eğici davranışlar, mükemmeliyetçilik, inanç gibi parametrelerle birlikte incelenmiştir (Bandura, 1997; Çelik, 2006; Kemer, 2006; Pajares ve Graham, 1999; Schunk,1990; Alyaprak, 2006; Kaleli, 2016; Beler, 2010; Yavuz, 2016; Yazıcı, 2017; Aydın, 2010). Yapılan araştırmalar incelendiğinde akademik başarıyı etkileyen akademik özyeterlik,

akademik güdülenme ve sınav kaygısı farklı değişkenlerle bir arada incelenmiş fakat hem ortaokul hem de lise düzeyinde bu üç değişkenin bir arada incelenmediği görülmektedir. Bu iki öğretim kademesinden sonra girilen sınavlar tüm ülkede uygulanırken, sınavların önemi her geçen gün arttığı bilinmektedir. Bu yüzden hem ortaokul hem de lise öğrencilerinin akademik özyeterliklerinin, akademik güdülenmelerinin ve sınav kaygılarının bir arada incelenmesi akademik başarıyı nasıl etkilediğini anlamak ve artırmak açısından son derece önemlidir.

Araştırmadan elde edilen bulguların akademik güdülenmenin, akademik özyeterliğin ve sınav kaygısı ile ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte elde edilen bulgulardan öğretmenlere, yöneticilere ve ailelere söz konusu faktörlerin, öğrenci başarısını nasıl etkilediği ve bu hususlarda neler yapılacağı konusunda yardımcı olacağı ve öğrenciyi anlamayı ve başarı konusunda desteklemeyi kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

1.4. Tanımlar

Akademik Başarı: Öğrencinin eğitim-öğretim kurumlarında gördüğü derslerde belirlenen hedeflere ulaşma düzeyinin ölçme değerlendirme süreci sonunda bilgi, beceri ve notla ifade edilmesidir.

Güdülenme (Motivasyon): Öğrenciyi hedefe yönlendiren içsel uyarılma durumudur.

Akademik Güdülenme: Öğrencinin bir ders ve ya konunun kendisi için faydalı bulması durumunda dersin hedeflerine ulaşmak için çalışmaya istekli olma durumu şekliden tanımlanabilir.

Özyeterlik: Kişinin, belirli bir performansı sergilemek için gereken aktiviteleri düzenleyip, başarılı bir şekilde bitirme yetisi hakkında öznel inancıdır (Bandura, 1997).

Akademik Özyeterlik: Bireyin istenilen ve verilen akademik görevleri başarılı bir performans göstererek tamamlayacağına olan öznel inancı şeklinde tanımlanabilir.

Kaygı: Bireyde nedeni belli olmayan rahatsız eden ve bireyin endişelenmesine sebep olan duygu durumu şeklinde ifade edilebilir.

Sınav Kaygısı: Sınavdan önce edinilen bilginin, sınav anında etkin bir şekilde aktarılmasına mani olan ve başarısızlığa yol açan yüksek düzeyde kaygı hali olarak tanımlanabilir.

Kuruntu: Sınav kaygısının öğrencide sınav esnasında başarılı olamayacağı, bilgilerini kullanamayacağı şeklinde negatif düşünceleri içeren boyutu olarak tanımlanabilir.

Duyuşsalılık: Sınav kaygısının sınav öncesi ve sınav esnasında ortaya çıkan fizyolojik tepkilerini içeren boyutu olarak tanımlanabilir. Terleme, hızlı nefes alıp verme, sıcaklama ve sinir stres gibi durumlar fizyolojik tepkilerdir.

1.5. Sayılılar

Araştırmada öğrenciler uygulanan testlere samimi, yansız ve gerçek görüşlerini belirtecek şekilde davranmışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma Kayseri İli ile sınırlıdır.
2. Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygı seviyelerine yönelik bulgular; “ Akademik Özyeterlik Ölçeği”, ”Akademik Güdülenme Ölçeği”, ve “Sınav Kaygısı Envanteri”nden edinilen verilerle kısıtlıdır.
3. Bu araştırmada kişilerin, kişisel ve ailevi özelliklerine yönelik bilgiler öğrencilere dağıtılan kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Giriş

Bu kısımda araştırma içerisinde yer alan konularla ilgili kuramsal bilgilere yer verilecektir. Akademik başarı, özyeterlik, akademik güdülenme ve sınav kaygısı kavramları açıklanmıştır.

2.2.Akademik Başarı

Başarı kavramı tüm alanlarda önemli görüldüğü gibi eğitim öğretim alanında da oldukça önemli bir konuma sahiptir. Akademik başarı kavramının birden çok tanımı yapılmıştır. Tanımlardan bazıları şöyledir;

Başarı, eğitim kurumlarında belli bir dersten kişinin ne düzeyde faydalandığının bir göstergesidir (Carter ve Good, 1973). Wolman'a (1973) göre başarı, *'belirlenen bir hedefe ulaşmak için bir yol kat etmektir.'* Carter ve Good (1973) akademik başarıyı çoğunlukla, eğitim kurumlarında verilen derslerle ilerletilen ve öğretmenler tarafından önemli olduğu düşünülen sınav puanlarıyla belirlenen ustalıklar ya da edinilmiş bilgi şeklinde ifade etmiştir (Akt. Keskin ve Sezgin,2009)

Silah (2003), öğrencilerin okul hayatında hedeflenen davranışlara ulaşma düzeyini akademik başarı olarak tanımlamıştır. Keskin ve Sezgin'e (2009) göre akademik başarı kişinin duyuşsal ve psikomotor gelişimi dışındaki tüm programlardaki davranış değişimleridir. Başarı, istenen hedefe ulaşma, istenileni elde etme şeklinde ifade edilebilir. Eğitim penceresinden bakıldığında başarı; yetişek amaçlarıyla tutarlı davranışların tamamıdır (Demirtaş ve Güneş 2002).

Akademik başarının fonksiyonel tanımı testlerdeki başarıyla ilişkilidir. Akademik başarı, eğitim kurumlarının öncelikli amacı olarak kabul edilmekte olup okullar öğretmenlerin performanslarından çok öğrencilerin performanslarına göre değerlendirilir. Diğer bir deyişle okul başarısı çoğunlukla akademik başarıyla bir tutulur

(Kavcar, 2011). Akademik başarı öğrencinin tüm yaşamını etkisi altına almaktadır. İnsanlar başarılı olmaları halinde güven, kişisel doyum ve mutluluk, başarısız olmaları halinde ise hayal kırıklığı, depresyon ve üzüntü duyar ki bu duygular başarma-başaramama nedenlerinin algılanma şekline göre değişir.

Diğer bir söylemle, bir kişi programdaki ulaşılması istenen davranışları göstermesi durumunda başarılı bulunabilir. Okuldaki başarısı, öğrencinin sınıfı, okul türü ve derse göre belirlenen hedeflere ulaşmada ilerleme kaydetmesidir. Fakat modern manada başarı, akademik başarı ile kısıtlanmayacağı, kognitif davranışlarla birlikte ilgiler, kabiliyet ve şahsi özellikler gibi kognitif olmayan davranışları da içermektedir (Demirtaş ve Güneş 2002).

Öğrencinin başarı veya başarısızlığı kendisi, ebeveynleri ve bulunduğu çevre açısından son derece önemlidir. Akademik açıdan başarılı, nitelikli insan gücü potansiyeli toplumların kalkınmasındaki en önemli unsurdur (Kavcar, 2011). Bazı sebeplere bağlı olarak ortaya çıkan başarısızlıklar okulu bırakma, sahip olduğu kabiliyeti ölçüsünde başaramama, beklenen sayı ve özellikte insan gücünün toplumsal kalkınmaya vaktinde katılmasına engel olmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen çok sayıda etken söz konusudur. Öğrenme parametreleri olarak ifade edilen bu etmenler neredeyse tamamen fiziksel, duygusal ve toplumsal yargılarla ilgilidir. Öğrenme parametreleri öğrencinin öğrenme durumunu, dolayısıyla da başarı seviyesini negatif veya pozitif yönde etkiler. Akademi başarısının değerlendirilmesinin en görülebilir yolu notları ve yıl sonu genel not ortalamasıdır. Notlar konunun öğrenilmesi ve başarıya dönük çabaların ifade edilmesinde kullanılan sembollerdir (Kavcar, 2011).

Akademik başarı kavramı yaşantımızda odak noktası haline gelmiştir ki eğitim sisteminin içindeki her bir yönetici, veli ve öğretmenlerin tek amacı akademik başarılı kişiler yetiştirmek haline almıştır. Öyle ki bu durum öğretim sürecinden çıkıp iş bulma sürecini bile etkilemektedir. Akademik başarısı yüksek olan bireylerin iş başarılarının da yüksek olacağı algısıyla birlikte başarı kavramı daha da önemli bir hal almıştır.

Söz konusu sebeplerle akademik başarı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenci başarısını etkileyen farklı etkenler bulunduğu tespit edilmiştir. Başarının zekâ ve öğrenme hızı gibi zihinsel etkenlerle, kişilik yapısı, benlik saygısı, çalışma alışkanlıkları gibi duyuşsal faktörlerle, ebeveyn tutumu, okul çeşidi, öğretmen tutumu

gibi çevresel etkenlerle ilintili olduğu farklı araştırmalar tarafından belirtilmektedir (Başar, 1997; Can, 1985; Ray, 1992; Akt. Aydın, 2010).

Araştırmalar zihinsel, çevresel ve duyuşsal etmenlerden etkilenen akademik başarının güdülenme tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır. Araştırmalar başarıya güdülenmeyi, öğrenci tarafından sürdürülen hedeflerin doğasının etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu amaçlar öğrenme ve performans amaçları olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme amaçlarına sahip bireyler ödeve ve kişisel gelişimlerine odaklıdır. Buna karşın performans hedefli bireyler ise puan ve ödül gibi performans sonuçlarına odaklıdır (Anderman ve Young, 1994; Nolen ve Haladyna, 1990; Schunk, 1996; Akt. Aydın, 2010).

Özyeterlik ile akademik başarı arasında karşılıklı bir bağ vardır. Öğrencilerin bir alanda iyi olduklarını bilmeleri ve görmeleri, başarılarını hissetmelerini onların o alana yönelik özyeterliklerinin de artmasına vesile olmaktadır. Spieker ve Hinsz (2004), tekrar edilen başarıların, özyeterlik düzeyini yükselttiğiyle ilgili araştırmaları mevcuttur.

Özyeterlik, başarı için önemli fakat yeterli bir etmen olup olmadığı araştırma konusudur. Düşük özyeterlik algısı hedefler koyarak başarıya ulaşmada büyük bir etmen olduğu gibi, yüksek özyeterlik inancı da başarıya ulaşma konusunda önemlidir. Çoğu çalışmada (Zimmerman, Bandura ve Martinez, 1992; Chen, 2003; Lane, Lane ve Kyprianou, 2004) özyeterlik ile başarı arasında olumlu bir bağ olduğu görülmüştür. Bandura (1997) eğitim kurumlarında yeterli donanıma sahip olduğunu düşünen öğrencilerin çoğunlukla iyi eylemler gösterdiklerini ve akademik olarak başarılı oldukları tespit edilmiştir (İsrael, 2007).

Yapılan araştırmalar kaygı ile öğrenme arasında olumsuz bir ilişki olduğunu gözler önüne sermektedir (Erkan, 1991; Gündoğdu, 1994; Kaçkar, Kılıç ve Şener, 2002; Erözkan, 2004; Kabalcı, 2008; Yağcı, 2010; Yılmaz, 2011; Zabun, 2011; Palti, 2012) . Yüksek ve düşük kaygı düzeyleri öğrenmeyi zorlaştırdığı bu nedenle akademik başarıyı düşürdüğü gerekçesiyle araştırmalara konu olmuştur.

Kaygı düzeyi fazla olan bireylerin, yalın materyallerin öğrenilmesinde daha başarılı ama karışık öğrenme materyalleri karşısında yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Çünkü

kaygı, karmaşık materyallerin öğrenilebilmesi için istenilen fazla dikkat toplamını dağıtabilen bir sebeptir (Börü, 2000).

Bu kısımda akademik başarıyı etkileyen akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygısının kuramsal çerçevesi incelenmiştir.

2.3. Özyeterlik ve Akademik Özyeterlik

Özyeterlik kavramı Bandura (1977) tarafından kullanılmış olup ve “Sosyal Öğrenme Kuramı”nın temel kavramlarından biridir. Özyeterlilik kavramı kısa sürede eğitimin her kademesinde etkisini göstermiş ve kullanılmaya başlanmıştır. Bandura (1997) özyeterliliği kişinin, belirli bir başarıyı sergilemek için gerekli aktiviteleri düzenleyip, başarılı olarak bitirme yetisi hakkında kabiliyetlerine duydukları güven seviyesi şeklinde tanımlamıştır.

Yeterlik algıları bireylerin bir faaliyet için ne kadar fazla gayret sarf edeceklerini, karşısına çıkan güçlüklerle ne kadar süre kararlı olacaklarını ve olumsuz şartlarda nasıl esnek davranabileceklerini görmeyi sağlar. Özyeterlik düzeyi ne kadar yüksekse harcanan gayret, esneklik ve sabır da o oranda çok olur (Pajares, 1996; Akt. İsrail, 2007).

Eğitim, felsefe, tıp, iktisat, uluslararası ilişkiler gibi değişik alanlardaki çalışmalar özyeterlik inancının hal ve hareketler açısından belirleyici olduğunu gözler önüne sermiştir (Bandura, 1986, Akt: Kurbanoglu, 2004). Bireylerin ehil oldukları özyeterlik algıları, onların duyumsayacaklarını, davranışlarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirler. Kuvvetli özyeterlik duygusu, bireylerin başarısını ve mutluluğunu artırmaktadır (Kiremit, 2006).

Bandura’ya göre özyeterlik hissi, kabiliyetlerimiz ölçüsündeki inanca dayanır ve belli hedeflere ulaşmak adına belli bir davranışı düzenlemek ve onu uygulamak için gereklidir (MEB, 2004). Senemoğlu’na (2011) göre özyeterlik, bireyin kabiliyetlerinin sonucu değil, bireyin kabiliyetlerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin hükümlerinin tamamıdır. Özyeterlik kavramı, bir faaliyetin düzenlenmesi, gerekli kabiliyetlerin bilincinde olunması, güçlüklerle beraber kazanılacakların düşünülmesi sonucunda meydana gelen motivasyon seviyesi gibi unsurları barındırır (Yıldırım ve İlhan, 2010). Özyeterlik kavramı bireyin başarısını negatif veya pozitif yönde etkileyen kişisel

başkalıklardan biri olarak sayılmaktadır. Bireyler algılama biçimlerine göre karşılıklarına çıkan durumlarda davranış tarzlarını belirlemekte ve inançlar, davranış tarzlarının neticelerini kritik bir biçimde etkileyebilmektedir. Bireylerin özyeterlik algıları, ilgi alanı alandaki sabırlarını, seçimlerini, olumsuz durumlarla karşılaştıklarında gayret göstermelerini ve başarımlarını etkiler (Gözüm, 2018).

Özyeterlik, sosyal bilişsel kuramın esas kavramı olmakla birlikte bireyin kendinin bilincinde olmasıdır. Bireyin göstermesi gereken performansı ile kendi yetisini karşılaştırıp duruma uygun bir şekilde davranmasıdır. Özyeterlik, kişinin karşılaşılabileceği zorluklarda nasıl istenilen sonuca ulaşacağına ilişkin kendisi hakkındaki algısı, özetle bireyin kendinin farkında olmasıdır (Korkmaz, 2002).

Özyeterlik inancı kişinin duruma karşı davranışlarında farklılığa neden olmaktadır. Yapabileceğine inancı tam olan kişi, o işi başaracağına inanır ve kısa süreli başarısızlıklar onu yaptığı işten uzaklaştırmadığı gibi başarıya motivasyonunu da artıracaktır. Özyeterliği düşük olan kişilerde ise aksi durum görülmektedir. Bir işi başlamadan bırakmak veya hızlıca bitirmek istemektedirler.

Yeterlik inançları kişilerin düşünce tarzları ile duygusal reaksiyonlarını da etkiler. Özyeterlik algısı düşük kişiler, konuları zihinlerinde büyütürler, onların normalde olduklarından daha güç olduğunu sanabilirler. Bu algı da gerginlik ve bunalımı artırarak, sorun çözme ülküsünü sınırlandırır. Özyeterlik algısı fazla ise güç eylemler ve faaliyetlere sabırla yaklaşılmasını sağlar. Bunların sonucunda, özyeterlik algıları kişilerin başarı seviyelerinin kuvvetli bir belirleyicisidirler (Pajares, 1996).

Kişisel yetisinden ve kabiliyetlerinden emin olmayan kişiler güç vazifeler karşısında rahatsız ve isteksiz davranırlar. Vazifeler karşısında yaşadıkları olumsuzluklarda gayret göstermek yerine olumsuz sonuçlara odaklanırlar. Kendilerine olan inançları çok düşük olduğu için başarısız olma ihtimalleri fazladır. Özetle öz etkililik ve özyeterlik algısı kişinin gerginlikle başa çıkma yetisinin bir sonucudur (Otacıoğlu, 2008: 164).

Bence yapabilirim genel kaidesine karşı, kuvvetli bir özyeterlik duygusunun faydası, ortada bir büyü var gibi, sadece başarabilme algısından doğmaz. Yani, bir kişinin bir görevi yapabileceğini belirtmesi, onun bu görevi başarılı olacağına koşulsuz inanması manasında değildir. Özyeterlik hissi gelişirken kompleks bir öz ikna süreci meydana

gelir. Özyeterlik algıları, yorum yoluyla, sosyal manada ve fiziksel anlamda ortaya çıkarılan farklı yeterlik bilgisi kaynaklarının bilişsel seviyede işlenmesinin bir neticesidir (McMaster, 2005; Akt. Parlar, 2009).

Bireyin kendini bir alanda yetkin görmesi, o eylemi yapması için yeterli değildir, kuvvetli bir özyeterlik inancı tek başına davranışı oluşturmaz. Yapmak istemedikleri veya ihtiyaç olan kaynaklardan mahrum oldukları için ya da başka bir sebepten ötürü, bireyler bazı şeyleri yapmamayı seçebilirler (Kurbanoğlu, 2004).

2.3.1. Özyeterliğin Kaynakları

Bandura (1997) özyeterlik inançlarının dört ana kaynağı bulunduğunu ifade etmektedir. Bu kaynaklar; önceki başarı ve başarısızlıklar (Geçmiş Yaşantılar), rol modeller tarafından kazanılan dolaylı yaşantılar (Model Alma), sözel ikna ve kişinin psikolojik ve fizyolojik halidir.

- **Geçmiş Yaşantılar:**

Özyeterlik inancına ilişkin bilgilerin özümsemesinde değişik kaynakların değişik düzeylerde etkide buldukları bilinmektedir. Kuvvetli bir özyeterlik algısı oluşturmada en güçlü yol, başarıya ulaşmış yaşantılardır (Bandura, 1994). Edinilen başarıların, özyeterlik algısını artırdığına, yinelenen başarısızlıkların ise özyeterlik algısını azalttığına yönelik genel bir yargı olmasına karşın, edinilen başarılı olmanın veya başarısız olmanın özyeterlik inancı üzerindeki tesiri, bu yaşantının nasıl oluştuğuna da bağlıdır. Başarılı yaşantılar kişilerin özyeterlik inancını değiştirmesine yeterliklere ilişkin yetinin önceden kavranmasına, harcanan emeğin dozuna, ödevin güçlüğünün algılanmasına, dışardan yardımların dozuna, başarımların sergilenirken mevcut şartlara, geçici olarak başarısı veya başarı durumlarına, yaşantıların zihinde bulundurulması, uygun koşullarda bu yaşantıların tekrar oluşturulmasına bağlıdır (Bandura, 1997).

Başarı, kişide sağlam bir yeterlilik inancı oluşturur. Ama sağlam bir özyeterlik hissi oluşmadan önce yanlış davranış oluşmuşsa bu yanlış davranış kişinin inancının sarsılmasına neden olur. Eğer insanlar sadece kolay başarılar yaşamışsa, zamanla çabuk neticeler beklemeye başlar ve herhangi bir yanlış davranışta hayal kırıklığına uğrarlar (Bandura, 1994). İyi bir yeterlik duygusu karşısına çıkan zorlukların üstesinden gelebilmek adına çabalamayı gerektirir. İnsanlar başarı için gerekli olan her şeye sahip

olduklarına inandıktan sonra, sıkıntı ve işlerin ters gitmesi halinde hemen uygun yollar bulmaya başlarlar. Bunun da öne çıkmasıyla, insanlar güçlüklerde daha güçlü bir şekilde kurtulur hale gelirler.

Başarılı yaşantılar özyeterlik inancını artırırken, tekrarlanan başarısızlıklar özyeterlik inancının düşmesine sebep olur (Kurbanoglu, 2004). İnsanlar kendilerine verilen vazifeleri, kendileri ya da etraflarındaki farklı bir görüşten ayrı değerlendiremezler. Tersine, önceden edindikleri yaşantılar sayesinde oluşturdukları, kendilerine ait mevcut bir öz yapı ile yaklaşır. Şahsi özyeterlik hakkında oluşturulan bu şemalar, kişilerin ne istediklerini, özyeterlik bilgilerini nasıl ifade ettiklerini ve organize ettiklerini ve son olarak özyeterlik yargılamalarını yaparken zihinlerin neleri hatırlamayı seçtiklerini etkiler. Kişilerin yeni yaşantılara verdikleri önem ve bunları zihinlerinde şekillendirdikleri şemalar, yaşantılar ile tamamladıkları özyeterlik inancının gücüne bağlıdır. Özyeterlik inancı, bu sayede, yaşantının ürünü olup aynı zamanda üretendir (Bandura, 1997).

- **Model Alma**

Yeterlik bilgisinin diğer kaynağı başkalarının faaliyetleri tarafından oluşturulan dolaylı deneyimlerdir. Bu bağlamda, modellerin etkileri oldukça önemlidir (Bandura, 1994). Bireyin yaşamında mühim olan bir model öz inançlarını bireye naklederek, onun bütün yaşamını derinden etkileyebilir. Bandura'ya (2004) göre, bireyler başkalarının emek vererek başarılı olduklarına şahit olurlarsa, kendilerinin de, istenilen düzeyde çalışırlarsa, başarılı olacak yetiye sahip olduklarını düşünmeye başlarlar. Özyeterlik inancının oluşturulmasında diğer bireylerin yaşantılarından elde edilen bilgiler, kişisel yaşantılardan edinilen bilgiler kadar tesirli değildir. Fakat bahsi geçen alanda yaşantılarının olmaması ya da çok kısıtlılık durumunda, yaşantılarından daha çok etkilenmektedirler (Kurbanoglu, 2004). Kişiler, kendi işlerinin neticelerini değerlendirmenin yanında, diğer kişileri gözlemleyerek de, onların yaşantılarından yola çıkarak da özyeterlik algısı oluştururlar (Kurbanoglu, 2004). Gözlem yoluyla özyeterlik inancı arttığı gibi düşüş de yaşanabilir. Yani başkasının yoğun gayretlerine karşın başarılı olamama bireyin güdülenme düzeyini düşürecektir (Brown ve Inouye, 1978; Akt. Doğan Laçın, 2015). Özyeterlik algısında modelin katkısı bireyin model ile olan benzeşikliğini ne ölçüde algıladığıyla ilgilidir. Eğer birey modelle kendisini değişik

olduğunu algılasa modelin davranışları ile davranışı neticesinde oluşan ürün, bireyi etkilemeyecektir.

İnsanlar kendilerine uygun, belirgin örnekler seçmektedir. Mükemmel örnekler, davranışları ve belirtilen düşünme biçimleriyle bilgiyi etraflarına yaymakta ve gözleyenlerin isteklerini nasıl yöneteceğine yönelik beceri ve yol göstermektedirler. Sebatsız örneklerin, sürekli karşılımlarına çıkan zorluklarla baş ederken göstermiş oldukları cesur davranış biçimleri, diğerleri için örnek olarak alınan belirli ustalıklardan çok daha yararlı olmaktadır (Bandura, 1995). Örneğin, bireyin bir topu fırlatma ya da yüzme becerisi değerlendirilirken, bireyin istenen ustalık düzeyine sahip olduğuna ilişkin delil, örneklerle ve başkalarıyla yapılan karşılaştırma tarafından sağlanabilir (Maccabe, 2003:15; Akt. Parlar, 2009).

- **Sözel İkna**

Sözel ikna geçmiş yaşantı ve model alma kaynağından sonra gelen diğer bir yoldur. Bireylerin özyeterlik inançları başkalarından aldıkları sözel telkinlerden etkilenmektedir.

Kişinin özyeterliği kapsamında ikna edici sözler, insanı başarı için fazla gayret göstermesine, kişisel yeterlilik duygusu ve bunu geliştirme yöntemlerinin ilerlemesini sağlar. Özyeterlikte hayalci olan teşvikler bir kesimin gayretlerinin başarısızlıkla sonuçlanması nedeniyle hızlıca yıkılır. Ancak yetisinin yetersiz olduğuna ikna edilen kişiler yetilerini geliştirici zor aktivitelerden kaçınmaya ve güçlüklerle karşılaştığında hemen vazgeçmeye meyillidirler. Etkinlikleri azaltarak ve güdülenmeyi zayıflatarak, bireyin yeteneklerine inanmaması kendi davranış değerlendirmesini yaratır (Bandura, 1994).

Sözel iknada, ikna eden kişi çok önemlidir. Özyeterlik algısının oluşumunda ve ya kuvvetlendirilmesinde ikna edenin güven derecesi ve ikna edeceği alandaki yeterliliği ikna sürecini fazlasıyla etkilemektedir (Bandura, 1994). Belirli bir görevde özyeterlik algısı fazla bireyler, birebir ve ya benzer bir görevde etraflarındaki kişilerin özyeterlik inançlarını etkileyebilmektedirler. Bu olurken, olabilecek durumları göstermek, çıkabilecek sorunlar konusunda uyarmak, yol ve yöntem göstermek gibi sözlü iknadan daha fazla yardımda da bulunmaktadır (Bandura, 1994).

Davranışın sürekliliği için ikna edilen bireyler, bu davranışı devam ettirebilmek adına güdülenmektedirler. Buna rağmen, bireylerin kişisel yetersizliği meydana çıktığında veya kendinden kuşku duyduğunda sözlü olarak ikna gücünü yitirmektedirler (Schunk, 1989).

Özetle bir birey, bir eylemi yapacak yeterlilikte değilse; sözel telkinlerle ikna edilmesi için gerçekten başarıya ulaşmamasıyla birlikte kişinin çok büyük hayal kırıklığı yaşamasına neden olmaktadır. Ancak başarılı olabileceği konusunda olabilirliği yüksek sözlü telkinlerde ikna edilmeleri kişilerin işleri için daha fazla gayret gösterecekleri söylenebilir.

Kısacası pozitif telkinler bireylerin özyeterlik inançlarını güçlendirip bireye başarıya cesareti ve isteğini verirken; negatif telkinler ise özyeterlik inançlarında düşürücü bir etkiye sahiptir.

- **Bireyin Psikolojik ve Fizyolojik Durumu**

Yeterlilik hissinin başka bir kaynağı da gerginlik, tasa, bitkinlik ve ruh hali gibi psikolojik vaziyetlerdir. Bandura'ya (1997) göre kişiler, yeterliliklerini yargılamak ruhsal ve duygulu hallerini de göz önünde bulundururlar. Kişisel yeterliliğin fiziksel göstergeleri, özellikle fizyolojik başarı, sağlık fonksiyonları ve gerginlikle baş etme durumlarında önemlidir. Sözgelimi zor ve direnme gücü gerektiren faaliyetlerde bitkinlik fiziksel yetersizliğin semptomları olarak görülür (Bandura, 2004).

Kişilerin yaptıkları görevle ilgili duyumsadıkları özyeterliklerini etkilemektedir. Bireyler bir işi başarılı bir şekilde yaparken, his durumlarını ve yaşantılarını dikkate alarak özyeterliklerini yorumlayabilmektedirler (Pajares, 2002).

Bireyler kendi stres, kuruntu ve buhranlı hallerini, kişisel yetersizlik göstergesi olarak gibi algırlar. Güç ve direnç gerektiren işlerde, bitkinlik ve acıların da, düşük fiziksel yeterlilik işareti olarak görülür. Bu yönde, özyeterlik inançlarını değiştirmenin son yolu; fiziksel vaziyeti düzeltmek, olumsuz duygusal vaziyetleri indirgemek ve bedensel bilgi kaynakları üzerine yanlış anlamaları doğrusuyla değiştirmektir (Bandura, 1999).

Psikolojik durum insanların şahsi kanılarını, bununla ilgili olarak da özyeterlik kanaatlerini etkilemektedir. Pozitif yöndeki ruhsal durum özyeterlik inancını

arttırmakta; negatif yöndeki ruhsal durum ise azaltmaktadır (Kavanagh ve Bower, 1985; Akt. Doğan Laçın, 2015).

Psikolojik reaksiyon ve duygusal yoğunluk özyeterliği kesin olarak açıklamazken, hadiselerin nasıl algılandığı ve ifade edildiği daha önemlidir. Farazi, fazla özyeterlik inancına sahip birey yapacağı görev için kendinde güç bulacaktır. Görevlerin yerine getirilmesi ve sağlıklı bir süreç için gerekli olan psikolojik iyilik hali, özyeterliğin psikolojik belirtisidir (Bandura, 1995).

Özetle bireyin hissettiği olumlu duygular, başlayacağı işe güdülenişi özyeterlik algısını artırırken; aksi durumda olumsuz duygular, yaşanan gerginlik, bitkinlik gibi etmenler özyeterlik algısını zayıflatır.

2.3.2. Düşük ve Yüksek Özyeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Bandura (1993) yaptığı çalışma sonuçlarına göre düşük özyeterlik ve yüksek özyeterliğe sahip kişilerde şu özellikler görülmektedir;

Yüksek özyeterliğe sahip kişiler güç işleri başarılması ve yapılması gereken görevler olarak görürler. Karşılaşılan güçlükler karşısında daha çok gayret göstermek gerektiğine inanıp, başarısızlıktan olumsuz etkilenmezler. Başarısızlıklarını yeterli gayreti göstererek yeterlilik hissine dönüştürüp gerginlik, başarısızlık ve yetersizlik hissini ortadan kaldırırlar.

Düşük özyeterliğe sahip kişiler ise; başarısız olacağını ve yapamayacağını düşündüğü görevlerden kaçma eğilimindedirler. Düşük ümitlere ve az bir kararlılığa sahiptirler. Başarı yollarını bulmak yerine olumsuz durumlar üzerinde dururlar ve çabucak vazgeçerler.

Bandura (1997), kişilerin sıradan bir davranışı ortaya koymasında ve istediği sonuca ulaşmasında etkili olan iki ana beklentiden bahsetmektedir. Bunlar, sonuç beklentisi ve özyeterlik beklentileridir. Özyeterlik beklentisi ile sonuç beklentisi birbiriyle aynı değildir. Sonuç beklentisi, bireyin yaptığı bir hareketin doğuracağı sonuçları tahmin etmesidir. Sonuç beklentisi, özyeterlik hissini harekete geçirdiği davranışın sonrasında umulan sonucun elde edileceği duygusudur. Özyeterlik beklentisi ise bireyin istenilen bir sonucu oluşturabilmek için gereken davranışları başarılı bir şekilde yapıp

yapamayacağına olan inancıdır. Özyeterlik beklentisi, bireyin ne kadar kabiliyete sahip olduğu konusunu değil, sahip olduğu kabiliyeti ile neler başarabileceği konusundaki inancıdır. Diğer bir söylemle, bir hareketi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği konusundaki yargısıdır (Schunk, 1991; Akt. Aydın, 2010).

Kurama göre, mühim olan bireyin bir davranışı başarılı şekilde gösterip gösteremeyeceğine ilişkin yargılarıdır. Bu kararlar bazı neticeler doğuracaktır. Başka bir söylemle, özyeterlik algısı yüksek olan kişiler istedikleri neticeleri elde edebilecekleri için sonuç beklentileri de buna elverişli şekilde değişecektir (Pajares, 1996).

Özyeterliğin diğer üç önemli boyutu ise şunlardır;

1. Düzey: Bir birey güç ve karışık bir görevi başarabileceğine inancı ne kadar fazlaysa kişinin özyeterlik algısı o derece fazladır denebilir.
2. Genelleme: Özyeterlik inancının çeşitli faaliyetlerle aktarılabilirliğidir.
3. Dayanıklılık: Özyeterliğin dayanıklılığı bireyin görevi başarıyla yapacağına ilişkin kendine olan güvenin ölçüsüyle ilişkilidir (Aydın,2010).

Özetle, özyeterlik bireylerin bir işi ya da görevi başarıyla tamamlayacaklarına olan inançlarıdır. Önceki deneyimleri, model aldıkları kişiler, sözel telkinler ya da psikolojik durumlarıyla bir işe karşı olan özyeterlik inançlarını etkiler. Daha önceki yaşantılarında başarılı olmuşlarsa daha sonraki görevlere karşı başarılı olacağı inancı daha fazla olur. Aynı zamanda çevresinden aldığı olumlu dönütlerle o işi başaracaklarına olan inançları artar.

Araştırmanın bu kısmına akademik özyeterlik üzerinde durulacaktır.

2.3.3. Akademik Özyeterlik

Bandura (1997) akademik özyeterliği kişinin akademik bir alanda başarılı olabileceğine ilişkin kendine olan inancı olarak tanımlamıştır. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre özyeterlik, kişinin belirli bir performansı gösterebilmek için gerekli aktiviteleri düzenleyip başarılı olarak yapabilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer bir söylemle kişinin değişik durumlarla başa çıkma, belirli bir aktiviteyi başarabilme kabiliyetine dair inancı, algılayış şeklidir şeklinde de tanımlanabilir. (Senemoğlu, 2011).

Millburg'a (2009) göre akademik özyeterlik, kişilerin şahsi tutum ve kabiliyetlerine olan inancından çok, akademik ödevleri başarıyla yerine getirebileceklerine olan inancını tanımlamaktadır (Pekel, 2016). Akademik özyeterlik algısı, öğrencilerin akademik beklentilerini yerine getirme, akademik konularda başarılı olma ve öğrencinin kendi öğrenme davranışını idare etme kabiliyetini algılamasına ilişkin takdirleridir (Telef ve Karaca, 2012).

Akademik özyeterlik, bir bireyin almış olduğu akademik ödevleri belirlenmiş düzeyde başarılı bir şekilde gerçekleştireceğine olan öznel algısıdır. Özyeterlik bireylerin kendi başarıları ve başarısızlıklarından etkilenmektedir (Bong, 2004). Sosyal Bilişsel kuramcılar, bireylerin özyeterlik duygusunu, belli akademik ödevleri başarılı bir şekilde yapma yetilerine ilişkin hükümlerinin akademik başarımın mühim bir belirleyicisi olduğunu vurgulamışlardır. Özyeterlik duygusu, bireylerin akademik ödevlerde hissettikleri tasa, ısrar ve gayreti yönlendirdiği düşünülmüştür (Pajares ve Miller, 1997).

Akademik özyeterlik yargıları, bireylerin hangi etkinliklere girişeceklerini, hangi etkinliklerden kaçacaklarını, ne kadar emek harcayacaklarını belirlemede yardımcı olmaktadır. Bireyler kabiliyetlerine güvendiklerinde ödevlere girişmektedirler. Diğer yandan bireyler ödevin sahip oldukları kabiliyetten daha fazlasını gerektirdiğine inandıklarında ise, o ödevle karşı isteksizlik ve kaçınma eğilimi göstermektedirler (Bandura, 1997).

Akademik başarıyla akademik özyeterlik arasında karşılıklı bir bağ vardır. Bireylerin akademik bir konuda başarılı olacaklarına yönelik kendilerine olan öz inançları yüksek olduğu zaman o alanda başarılı oldukları görülmüştür. Özyeterliği düşük dahi olsa kendilerine amaçlar koyarak başarıyı bir şekilde yakalamış bireyler bu başarıyla birlikte özyeterlik duyguları da artmaktadır.

Akademik özyeterlik öğrenme için önemli bir etken olup, etkinlik seçimlerini, öğrenme durumlarını ve başarılarını direkt olarak etkilemektedir. Birey eğer performanslarında başarısızlık hissine kapılırsa bu kendini yetersiz, kabiliyetsiz görmesine sebep olacaktır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki kişilerin sahip oldukları akademik özyeterlikleri ilerleyen zamanlardaki davranış durumları için de belirleyici bir etken olarak rol oynamaktadır (Bandura, 1994, ; Jinks ve Morgan, 1996).

Çalışmalar pozitif yönlü akademik özyeterliğin, akademik başarıyı artırdığını, akademik başarının artmasıyla da daha kuvvetli akademik özyeterlik inancı oluşmasına vesile olduğu sonucunu göstermektedir. Akademik başarıyla akademik özyeterlik arasında kuvvetli ve karşılıklı bir ilişki vardır. Ayrıca, pozitif akademik özyeterliğe sahip bireyler belirsiz davranışlara daha az düşmekte ve güç durumlar ile daha kolay başa çıkabilmektedir (Milburg, 2009).

Akademik özyeterlik düzeyi yüksek üniversite öğrencilerinde, üstün akademik performans beklenmektedir (Chemers, Hu ve Garcia, 2001). Üstün zekâyâ sahip üniversite öğrencileriyle birlikte yapılan araştırmada özyeterlik duygusunun imtihan performansına anlamlı seviyede tesirli olduğu görülmektedir (Vrugt, Langereis ve Hoogstraten, 1997). Gore (2006) araştırmasında, özyeterlik duygusunun üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmıştır (Akt. Aydın, 2010).

Yapılan araştırmalarda düşük özyeterliğe sahip bireylerin, yüksek özyeterliğe sahip bireylere göre daha güçsüz akran ilişkilerine ve agresif davranışları olduğu görülmektedir (Bandura, 1997).

Bireylerin özyeterliklerini etkileyen bir başka unsur da ebeveynlerinin eğitim düzeyleridir. Ailelerin eğitim düzeyleri yükseldikçe çocuklarının eğitim öğretim süreçleriyle daha yakından ve fazlasıyla ilgilenmeleri, çocukların özyeterliklerine pozitif yönde tesir etmektedir (Fan ve Williams, 2010). Özyeterlik duygusu kuvvetli olan öğrenciler, bilişsel yollar kullanmakta ve daha güç ödevler seçmektedirler (Zimmerman, 2000).

Öncü (2012), Zimmerman (2000) ve Kuzgun ve Deryakulu'dan (2014) hareketle akademik özyeterliğin temel özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

1. Özyeterlik, kişilerin fizyolojik veya psikolojik özellikleriyle ilgili olmamakla birlikte, belirli bir görevi gerçekleştirme kabiliyeti konusundaki hükümlerini kapsamaktadır.
2. Özyeterlik duygusu, birden fazla boyutlu olup başka alanlarla ilintilidir. Farazi, Sosyal Bilimler özyeterlik duygusu Fen Bilimleri özyeterlik duygusundan farklıdır.

3. Özyeterlik, duruma bağılı olabilir. Mesela bireyin öğrenme alanındaki yeterliliğine ilişkin algısı, rekabetin veya dayanışmanın ön plana çıkarıldığı ortamlarda değişkenlik gösterebilir.
4. Özyeterlik ölçümleri başarıml için belirlenen kriterler temele alınarak ölçülür (Akt. Pekel,2016).

Özetle, akademik özyeterlik kavramı kişinin bir derste başarılı olma konusunda kendine duyduğu öz inancıdır. Yapılan araştırmalarla akademik başarıyla akademik özyeterlik arasında karşılıklı olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Kuvvetli akademik özyeterlik, öğrencinin öğrenme sürecine daha faal katılmasını, kendisi için daha gerçekçi amaçlar koymasını, amacına ulaşmak için gerekli gayreti göstermesini ve yeteneklerine uygun amaçlar koyarak ilerlediği için akademik başarıyı da artırmaktadır.

2.4. GÜDÜLENME VE AKADEMİK GÜDÜLENME

Güdü kavramının Latince kökenlidir. Latince “movere” kelimesi harekete geçirmek manasına gelmektedir. Kelime İngilizce’de “motivation” şeklinde bilinmekte olup aynı zamanda Türkçe literatürde de son senelere kadar güdülenme ve motivasyon kavramı birlikte kullanılmasına karşın günümüzde güdülenme daha çok tercih edilmektedir (Bozanoğlu, 2004).

Güdü; arzuları, istekleri, ihtiyaçları ve ilgileri içine genel kavramdır, kişiyi bir hedefe ulaşmak için harekete iten, kişinin davranışını etkinleştiren, yönlendiren bir iç güçtür (Başaran, 1991; Selçuk, 1997).

Budak’a (2000) göre güdü, bireyin belirli bir hedefe ulaşması için harekete geçmesini sağlayan duygu, fizyolojik-psikolojik etkinliklerin meydana gelmesini sağlayan süreçtir. Başka bir söylemlle davranışlara enerji ve yön veren içsel güç olarak da tanımlanabilir. Fidan (1997) ise güdüyü, belli bir durumda belli hedeflere ulaşmak ve gereken davranışların gösterilebilmesi için kişiyi davranışa yönlendiren, güç veren, duygusal bir yükselmeye sebep olan ve davranışları etkileyen hareketlendirici bir güç olarak ifade edilmektedir.

Güdüler canlıyı uyarır, harekete geçirir ve canlının davranışını belirli bir hedefe yöneltir. Canlının davranışında bu özellikler gözlemlendiği zaman canlının güdülenmiş olduğu düşünülür (Cüceloğlu, 1997).

Yapılan tanımlara bakıldığında güdü; davranışlarımızın arkasında bulunan nedenleri oluşturduğunu, güdülenmenin de bir davranışı gerçekleştirmek için sahip olduğumuz gaye, arzu ve gücü ifade ettiğini söyleyebiliriz.

Güdülenmenin içsel ve dışsal güdülenme olmak üzere iki alt boyutta incelenmektedir.

İçsel Güdülenme: İlgi, merak, gereksinim ve istek gibi kişisel etkenlerden kaynaklanan güdülenmeye “içsel güdülenme” adı verilmektedir İçsel güdülenmeye sahip kişiler bir işi istediklerinden ötürü yaparlar. İçsel güdülenmenin altında yatan bir işi mutlu olarak ve isteyerek yapma durumu vardır. Kişileri bir eylemi yapması için heveslendiren, yapılan eylemden zevk almasını sağlayan, aktif ve üretici hale getiren içsel güdülenmedir (Aydoslu, 2005).

İçsel güdü; kişinin içinden gelerek kendi ilgi alanı, merak ve istekleri sonucunda oluşmaktadır. Örneğin bir birey yalnızca Matematiğe olan ilgi ve alakasından ötürü öğrenmek istiyorsa içsel olarak güdülenmiştir. Karşılığında bir beklentisi olmadan yapılan davranışlar içsel güdülenmenin ürünüdür. İçten güdülenen kişi amaçlarını kendisi belirler ve bunun için gerekli olan emeği harcamak için harekete geçer.

İçsel güdüye sahip bireyler çalışmaya yönlendiren etkenler; başardıkları eyleme duydukları kişisel merak, heves ve sağladığı için sağladığı şahsi doyumdur. Optimist kişilerin içsel güdülenme seviyesi, kötümser kişilerden daha fazladır. İyimserlik, eylemlerin iyiye gideceğine olan inançtır (Baltaş, 2002).

Dışsal Güdülenme: Bir ödevin yerine getirilmesi ve ya aktivitenin tamamlanmasında başka bir kişi tarafından sağlanan ödüllerden kaynaklı güdülenmedir (Aydoslu, 2005). Dışsal güdülenmede, motivasyonu yükselten etken, dışarıdan verilmektedir. Mesela bir dersten yüksek not almak için gayret göstermek, akranları arasında övülmek için sevilen etkinlikleri yapmak kısacası ceza, ödül, rica ve beklenti karşısında bir iş yapmak dışsal güdülenmedir.

Ülgen'e (1997) göre içsel motivasyon ile dışsal motivasyon karşılaştırıldığında şu hususların tespiti yapılabilir:

1- İçsel kaynaklı güdülenme uzun süreli, dışsal kaynaklı güdülenme ise kısa sürelidir. Dışsal pekiştiriciler uyarıcı ortamdan çekildiğinde, kişinin güdülenmişlik seviyesi düşer.

2- Dışsal kaynaklı motivasyonun içsel kaynaklı motivasyonu zayıflattığı görüşü hâkimdir. Bu anlamda dışsal kaynaklı motivasyonun ortadan kalkması, içsel motivasyonu artırır.

3- Dışsal güdülenme, kişiyi dışarı bağımlı kılar. İçsel güdülenme, kişinin rahatça istediği gibi karar vermesinin işaretidir. Bruner'e göre özendiriciler, dışsal pekiştiriciler, sadece içsel güdülenmeyi geliştirmek ve artırmak için kullanılmalıdır.

2.4.1. Güdü Kuramları

Güdü kuramlarının ilerlemesi, öğrenme kuramlarının gelişimi gibidir. Davranışçılıktan bilişelliğe giden bir çizgidir. Güdü kuramları başlarda içgüdü, dürtü gibi kavramlara dayandırılırken yakın zamanda yüklemeler, özyeterlik, denetim düşünceleri ve hedef gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Açıkgöz, 2007).

Dört tane güdülenme yaklaşımı vardır. Skinner'in savunmuş olduğu Davranışçı Güdü Kuramı, Maslow'un savunmuş olduğu Hümanistik Güdü Kuramı, Weiner ve Covington'un savunmuş olduğu Bilişsel Güdü Kuramı ve Bandura'nın savunmuş olduğu Sosyal Öğrenme Güdü Kuramı bu dört temel kuramdır.

2.4.1.1. Davranışçı Güdü Kuramı

Davranışçı kuram, hayvanların ölçülebilir ve gözlemlenebilir davranışları hakkında yaptıkları araştırmalara dayandırılarak, motivasyonun, öğrenmeyi nasıl ve ne düzeyde etkilediğini açıklamaya ve elde edilen bulguları bireylerin öğrenmesinde de uygulamaya çalışmışlardır (Açıkgöz, 2007). Davranışçı güdü kuramcıları, güdülenmeyi pekiştirme ile açıklamaktadırlar. Pekiştireçler, belli bir uyarana karşı gösterilen belli bir reaksiyonun tekrarlama olasılığını arttıran uyarıcılardır (Bacanlı, 2002).

Hayvanların gözlemlenebilen ve ölçülebilen davranışlarından yola çıkan davranışçı kuramcıları, deneysel çalışmalardan elde ettikleri verileri bireylerin güdülenmeleri konusuyla ilişkilendirmişlerdir. Bu kuramda davranışın temelinde yatan öğrenme sonucunda elde edilen yaşantılar ve koşullanmalardır. Kalıtımın etkisini önemsiz bulurlar. Davranışçı kurama göre güdülenme iki boyutta incelenmektedir (Burger, 2006). Bunlar:

1- Klasik Koşullanma

2- Edimsel Koşullanma

2.4.1.1.1. Klasik Koşullanma

Klasik şartlanma yoluyla öğrenme, bilim insanı Ivan Pavlov tarafından ortaya konmuştur. Klasik şartlanma, öncesinde aralarında ilişki olmayan bir uyaran ile bir tepki arasında ilişki kurulması sonucunda oluşur. Klasik şartlanma, en başta ilişkisiz olan bir uyarının, eski deneyimler neticesinde şartlı uyaran haline gelmesidir. Klasik şartlanma, şartlı ve şartsız etkilerin birleşimlerini kapsar (Erden ve Akman, 2001).

2.4.1.1.2. Edimsel Koşullanma

Edimsel koşullanmada davranışın tekrar edilme ihtimali, davranışın yoğunluğunu ve neticesini belirlemektedir. Edimsel koşullanmanın savunucusu Skinner, edimsel ve tepkisel davranışlara sahip organizmanın sadece klasik koşullanmayla ortaya çıkamayacağını belirterek edimsel koşullanmayı ortaya koymuştur (Senemoğlu, 2011).

Edimsel koşullanma durumundaki bir canlı bazı davranışlar sergiler ve davranışın sonucunda gerçekleştirdiği davranışlardan biri ödüle ulaştırır veya cezadan uzaklaşmasını sağlar. Edimsel koşullanma ödüle ulaştırıcı ya da yaptırımdan kurtaran bir hareketin gerçekleştirilmesini öğretmektir (Fidan,1996).

Edimsel koşullanma kuramları, motive olmuş bir bireyi, okulu tamamladıktan sonra veya bulunduğu durumdan sonra da öğrendiği davranışı gösteren biri olarak tanımlarlar. Bu bireyler, belli bir dışsal pekiştirici olmadan davranışı devam ettirmeyi öğrendikleri için ilgili ve alakalıdır (Gagne ve Berliner, 1991). Davranışçı kuramlara göre öğrencilerini motive etmek isteyen eğitimcilerin ilk olarak akademik motivasyonun belirtisi olan hareketleri belirlemesi ve bu hareketleri pekiştirmesi, motivasyonsuz veya alakasız hareketleri ise dersin akışını değiştirmemek koşuluyla görmezden gelmesi gerekmektedir (Açıkgöz, 2007).

Genel olarak davranışçı kuramlar incelendiğinde, pekiştirme ve ceza gibi kavramların güdülerin gelişmesinde önemli bir yeri vardır. Davranışçılar öğrencilerin not, yıldız, artı gibi yollarla ve aferin, tebrik ederim gibi sözlü dönütlerle ödüllendirilmelerinin

güdülenmede önemli bir etkisi ve katkısı olduğuna inanmaktadır (Açıkgöz, 2007; Gagne ve Berliner, 1991).

Davranışçı kuramlar gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlarla ilgilenirler. Güdülenmeyi koşullanma ilkelerine bağlı olarak açıklamaktadırlar. Koşullanma ilkelerinin temelinde davranışın pekiştirilmesi vardır. Kişiler pekiştirilen davranışı tekrar tekrar yapma eğilimindedir. Bunlar aynı zamanda dışsal güdülenme yoluyla olduğu için etkisi içsel güdülenmeye göre daha az olacaktır.

2.4.1.2. Hümanistik Güdü Kuramı

Hümanistik kurama göre güdülenmenin temeli, ihtiyaçların bireyde yarattığı stresten kurtulmak için meydana gelen hareket etme gücüdür. Bu kuramın savunucularından olan Maslow'un kuramına yer verilmiştir.

Maslow'a göre kişinin davranışlarının temelinde gereksinimler bulunmaktadır. Bu kuramda diğer önemli nokta ise gereksinimlerin belirli hiyerarşik sıraya göre oluştuğunun savunmasıdır. Bu doğrultuda bir alt düzeydeki gereksinimler, canlıyı tatmin edecek seviyede karşılanmadığı sürece bir üst düzeyde amaçlanan davranışa yönelme olmaz. Bir diğer söylemle gereksinimler alt basamaktan üst basamağa doğru hiyerarşik sırayla ilerlediği gibi bir üst basamaktaki gereksinim hissedilmesi de bununla alakalıdır (Burger, 2006).



Maslow'un kuramı bireyin davranışlarını anlamlandırmak için önemlidir. Bir kişinin ihtiyaçlarının neler olduğunu, hangi ihtiyaçlar karşılanmadan bir üst basamağa geçilmeyeceğini bilmek eğitimciler açısından da oldukça önemlidir. Bu basamakları bilen ve uygulayan bir öğretmen öğrencinin nelere ihtiyacı olduğunu bilir, eksiklerini tespit eder ve tamamlaması için ortam hazırlar.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'na göre güdülenmenin temelinde içsel gereksinimler vardır. Birey en alt düzeydeki gereksinimlerini tamamladıkça bir üst düzey için motive olur. İçsel güdülenmeyi sağlayabilmek için bireyin neye gereksinimi olduğunu anlamak gerekmektedir.

2.4.1.3. Bilişsel GÜdü Kuramı

Bu kısımda bilişsel güdülenme kuramlarından Başarı-Amaç, Beklenti-Değer ve Başarı-Yükleme kuramlarına incelenmiştir.

2.4.1.3.1. Beklenti-Değer Kuramı

J.W. Atkinson, akademik güdülenmenin ve aynı zamanda Beklenti-Değer kuramının öncülerindendir. Bireylerin başarı için gösterdikleri çabanın güdülenmeye bağlı olduğunu açıklamış ve güdülenmenin bireyin kendini yeterli görme düzeyi oranında artacağını belirtmiştir. Bu kurama göre güdülenmeyi artırıcı bir diğer söylem ulaşılmak istenen amacın güdüleyici olup olmayışıdır (Açıkgöz, 2000).

Atkinson'un Beklenti-Değer kuramı, McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı'na ve Kurt Lewin'in araştırmalarına dayanmaktadır. McClelland'ın güdülenmeyle ilgili araştırmalarına, 1930'lardan 1960 yılına kadar güdülenmeyle ilgili kuram gelişiminde etkili olan Henry Murray'in çalışmaları öncülük etmiştir (Derbogossian, 2007; Akt. Aydın, 2010).

Kendisinden önceki araştırmaları geliştirerek Atkinson (1966) başarı için çaba harcama, başarı görevleri arasında tercih yapma ve bu görevlerde ısrarcı olma gibi başarıyla ilintili farklı davranışlar hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Atkinson'a (1966) göre bu davranışların başarı güdüsü, başarı beklentisi ve dürtü değerleri tarafından belirlenmektedir. Atkinson başarı güdüsü kuramında, bireylerin başarı durumundaki yarışlarında iki kişilik özelliklerini yansıttıklarını öne sürmüştür. Bu iki kişilik özelliği; başarıyı başarma güdüsü ve başarısızlıktan kaçma güdüsüdür (Akt. Aydın, 2010).

Atkinson (1966), bireylerin başarıya yaklaşma güduları başarısızlıktan kaçma güdülerinden fazla ise bireyler başarılı oldukları durumlarda daha fazla güdüleneceğini belirtmektedir.

Başarıya ulaşma umudu kişinin başarı umudunu ve tahminini gösterir ve başarı durumunda duyulacak gurur düzeyini gösterir. Başarma umudu fazla olan kişi, bir eylemi başarmaya motive olmuş olacaktır. Başaramama korkusu kişinin başarısız olduğundaki utanma yetisini göstermektedir (Pintrich ve Schunk, 2002).

Başarı güdüsü yüksek ve düşük kişiler arasında bazı farklı özellikler vardır. Yüksek güdülenme düzeyine sahip kişi öğrenmiş olmak için çaba harcarken; düşük güdülenme düzeyine sahip bireyler öğrenmiş gibi görünmek için çaba harcarlar. Aynı şekilde yüksek güdülenme düzeyindeki kişi orta zorlukta hedefler koyar ve yeterliğini geliştirmeye çalışıp, zorluklarla savaşırken; düşük güdülenme düzeyine sahip kişi tutarsız hedefler koyar, düşük yeterlik gerçekleştirir ve zorluklarla karşılaştığında çabuk vazgeçerler (Açıkgöz, 2000). Bireyin kendi başarısı hakkındaki beklenti düşüklüğü güdülenmeyi azaltırken, kendi için önemli olmayan bir amaç da aynı şekilde güdü seviyesini olumsuz etkilemektedir (Bozanoğlu, 2004).

Başarı güdüsü düşük bireyler, başarısızlık yaşamamak için güç eylemlere girme konusunda hevesiz ve isteksizdirler. Bu kişiler kendilerine çok güç ya da çok basit hedefler seçerler. Bunun nedeni, güç hedefleri gerçekleştirememeleri durumunda dışsal etkenlere yüklemeye yapmak ya da başarısızlık durumunu tamamen ortadan kaldırmaktır. Başarı güdüsü yüksek olan bireyler ise, kendilerine uygun hedeflerin ya da zorlayıcı ama çaba harcayarak elde edecekleri hedefleri seçtikleri gözlemlenmiştir.

2.4.1.3.2. Başarı Amaç Kuramı

Bu kurama göre güdülenmenin temelinde amaçlara yönelme ve hedeflerin göz önünde bulundurulması yatmaktadır. Başarı için hedef önemli olmakla birlikte hedefler bireyin daha fazla gayretli olmasını, daha itinalı davranmasını ve daha doğru kararlar almasını sağlayacaktır. Ayrıca amaçların ulaşılabilir seviyede ve doğru kullanılması gerekmektedir (Woolfolk, 1998).

Amaç kuramı, kişilerin davranışlarının ve motivasyonlarının sebeplerini kişilerin geliştirdikleri hedeflerle bağdaştırdığı ifade edilebilir. Bu kuram kişilerin

davranışlarındaki üstelemenin ve gayreti hedef yönelimlerine bağlamaktadır. Öğrenme amacına sahip kişiler sadece kendileri için öğrenirler ve bu süreçte hedefe ulaşacak doğru yolları kullanırlar. Performans amacına sahip kişilerde önemli olan diğerleriyle rekabet ve kendini kanıtlamaktır. Bu amaca sahip kişiler güçlükler karşısında kolayca vazgeçerler(Aydın, 2010).

Kuram kişilerin motivasyon sebeplerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Anlaşılır bir kuramdır ve kuram sayesinde bireylerin güdülenmelerinin hangi koşullarda sağlandığını ortaya çıkarabilmek olasıdır.

2.4.1.3.3. Başarı Yükleme Kuramı

Weiner (1972) tarafından ortaya konan kuram, Bilişsel Güdülenme Kuramlarının en farklı ve ilgi çekici olanlarından. Olayların; meydana gelişini bireylerin algılayış biçimleri ve beklentiler üzerindeki etkisiyle ilgilenir. Herhangi bir bireyin bir durum karşısında gösterdiği tepkinin sebebiyle ilgilenir (Bozanoğlu, 2004).

Weiner'e (1972) göre, başarılı olma durumlarında kabiliyet, gayret ve sağlık gibi sebepler içsel güdülenme olarak kabul görünürken, görev güçlüğü, başkalarından destek almak algılanan dışsal güdülenme neticelerindedir (Aydın, 2010). Bu kuram bireylerin sebepleri ortaya koymak için güdülendiğini öncelikli hedef haline getirirken, daha sonrasında tüm süreçler ve bireyin davranışları genel oluşturulmuş kurallar tarafından yönlendirildiğini ifade etmektedir. Ancak kurama göre ortaya çıkan süreç özensiz ve kompleks değildir. Nedenler üzerine yükleme yapmak bireyleri ve bireylerin nasıl davranacaklarını anlamamızı kolaylaştırır.

Başarısız öğrencilerin olaylara yükledikleri anlam çoğunlukla dışsaldır ve en istenmeyen ihtimallerden birisi yüklemelerin içsel, sabit ve denetim dışı olmasıdır. Mesela; bir öğrenci başarısızlığını kabiliyetsiz oluşuna bağlıyor ve bunu değiştiremeyeceğini belirtiyorsa başarmak için motive olması çok zor olacak ve herhangi bir gayret göstermeyecektir. Bu düşüncedeki öğrenciler güdülenme konusunda en çok zorlanılan öğrencilerdir (Açıkgöz, 2000).

2.4.1.4. Sosyal Öğrenme Güdü Kuramları

Etkili sosyal öğrenme açıklamalarının birçoğu "beklenti x değer kuramları" biçiminde somutlaştırılabilir (Woolfolk, 1998).

Açıkgöz (1996), 1960-1980 yılları arasında etkili olan sosyal öğrenme güdü kuramlarına göre, hangi davranışların gösterileceğini, davranışın hangi hedefe varma ihtimali olan beklenti ve davranışın önem derecesi anlamına gelen değer etkenleri tarafından belirlendiğini açıklamıştır (Akt. Kasap, 1996).

Woolfolk'a (1998) göre, beklenti x değer kuramları, iki temel gücün sonucu olarak görüldüğü anlamına gelir:

1- Bir hedefe ulaşmada kişinin beklentisi.

2- O hedefin kişi için taşıdığı değer.

Güdü, bu iki gücün sonucudur, çünkü eğer her iki etmen de olmazsa, hedefe yönelik çalışmak için herhangi bir motive kaynağının olmadığı söylenebilir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, sosyal öğrenme güdü kuramlarına verilebilecek en iyi örnektir (Demir, 2008).

Güdülenme kuramları içerisinde davranışçı kuramın motivasyon kaynağı dışsaldır, diğer güdü kuramlarında kaynaklar ise içseldir. Kuramların önemli etkileri ise;

Davranışçı kuram; Birincil ve ikincil pekiçtirenler ve cezalandırıcılar,

Hümanistik kuram; Kendine saygıya ve kendi doyumuna duyulan ihtiyaç,

Bilişsel kuram; Başarı ve başarısızlık için inanç ve özellik, beklentiler,

Sosyal kuram; Hedeflerin önemi, hedeflere ulaşma beklentisi, özyeterlidir.

2.4.2. Akademik Güdülenme

Akademik güdülenme, akademik görevler için beklenen gücün oluşturulması şeklinde ifade edilmektedir (Bozanoğlu, 2004). Çoğu psikolog ve öğretmen öğrenci motivasyonunun eğitim kurumu öğrenmesi için mühim bir etken olduğu konusunda dayanışma içerisinde (Ryan ve Connell, 1898; Akt. Avara, 2015).

Akademik güdülenme, bireylerin akademik görevlerde göstermiş oldukları gayretin ve isteğin derecesini belirleyen, bireylerin başarısını etkileyen mühim bir kavramdır. Akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin okula gitme, başarılı olma gibi hedefleri

vardır. Akademik güdülenme düzeyi yüksek olmayan öğrenciler, okula devam hususunda hevesiz, devamsızlık sorunları, başarılı olamama, okulu bırakma gibi problemlerle karşılaşabilmektedirler.

Yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde akademik güdülenme ile öğrencilerin öğretmenle iletişimleri, benlik algıları, çalışma alışkanlıkları, özyeterlikleri, çalışma alışkanlıkları derse katılmaya isteklilik halleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir (Avara, 2015). Bununla birlikte akademik güdülenme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırma mevcuttur (Demir, 2008; Akbay, 2009; Ünal, 2015; Avara, 2015; Cıla, 2015).

Gottfried (1985) kognitif olmayan etkenler ve başarı ile içsel güdülenme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasının sonucunda, başarı ve özyeterlik düzeyleri ile içsel güdülenme arasında olumlu bağ, sınav kaygısı ile olumsuz bağ olduğu görülmüştür (Akt. Ünal, 2013).

Araştırmanın bu kısmında öğrencinin akademik başarısını etkileyen diğer kavram sınav kaygısı açıklanacaktır.

2.5. Kaygı ve Sınav Kaygısı

Kaygı, kişilerin günlük hayatta çoklukla hissettiği rahatsızlık ve tedirgin edici bir histir. Kaygı, kişilerde stres oluşturmaktadır. Kaygı, kişinin oluşturduğu bulunduğu durumu tehdit olarak algılayan temel bir duygudur (Gökçedağ, 2001).

Kaygı, problemin ne olduğunu bilmeden hissedilen, nedeni anlaşılamayan bir korkudur. Çocuklarda ve yetişkin bireylerde farklı şekillerde görülen stres, sinirlilik kısaca nahoş bir duygu durumudur (Yavuzer, 2001).

Kaygı, bireyin uyarıcıya karşı psikolojik, duygusal, fiziksel ve zihinsel değişimlerle oluşan uyarılmışlık durumudur. Çoğunlukla korku ile kaygı birbirleriyle karıştırılmaktadır. Fakat sebebinin farkında olunması, daha yüksek düzeyde ve uzun süreli olmaması özellikleri sebebiyle korku, kaygıdan farklıdır (Özer, 2002).

Kaygı, kişilerin varlıklarının birincil olarak önemsedikleri değerlerin, halledemeyeceği tehditler altında olduğu hissini yaşadığı an ortaya çıkan duygudur. Bireylerde kaygı;

yeni şeyler bulma ve üretmenin, yaşama baş etmenin, yarış ortamında üretici olmanın ve onaylanmanın bir gereği olarak yaşanmaktadır. Varlık bütünlüğünü ya da özdeşim yaptığı nesnelere koruyucu bir özellik taşımaktadır (Canbaz, 2001).

Ana ihtiyaçların karşılanamaması durumunda ortaya çıkan tedirgin eden bir his olarak da tanımlanan kaygı, gerginlik, huzursuzluk, stres ve tedirginlik ile nitelendirilmektedir (Baymur, 1989; Öget, 1995; Akt. Palti, 2012).

2.5.1. Kaygı Türleri

Kaygı türleri ikiye ayrılır. Durumluluk ve süreklilik kaygıdır. Kısaca açıklamak gerekirse;

Durumluk kaygı, kişilerin belirgin bir uyarıcı ve durumu potansiyel olarak kendisi için tehdit unsuru olarak algılandığında hissettiği sübjektif korkudur. Bu kaygı çeşidi, kalıcı değildir ve yaşanan duruma has olarak ortaya çıkmaktadır(Akt. Öner, 1990).

Durumluk kaygı, kişiyi gergin vaziyetler karşısında duyumsadığı uyarılma olup, stres ve tedirginlik hislerinin göstergesidir (Cüceloğlu, 1998). Kişilerin hususi durumları tehdit unsuru olarak algılaması durumunda duygusal bir reaksiyon olarak kendini gösteren durumluk kaygı, kişinin içinde olduğu gergin durum sebebiyle hissettiği öznel korku olarak da ifade edilmektedir (Canbaz, 2001).

Her birey tehlikeli durumlarda korku, kaygı ve rahatsızlık hisseder. Bu tasa olağan ve kalıcı değildir. Spielberg, bunu durumluk kaygı olarak ifade etmiştir. Dışardan gelen tehlikelerle ilintili olmayıp, kişinin öz değerlerinin tehdit edildiğini düşündüğü, sürekli tedirgin ve gerginlik içindeyken hissettiği tasaya ise sürekli kaygı denir (Zabun, 2011).

Öner ve LeCompte'a (1985) göre, sürekli kaygı durağan ve kişisel bir özellik iken, durumluk kaygı; gerginliğin yoğun olduğu zamanlar ortaya çıkan, gerginlik düzeyine göre, kaygı düzeyinde artma, gerginlik ortadan kalkınca azalma olacağını ifade etmektedir (Anshel, 1994; Akt. Zabun, 2011). Bu sebeple sınav kaygısı da durumluluk kaygıdır. kişilikle ilgili olup, kişinin tüm koşullarda akranlarına göre daha hassas, duyarlı ve gergin olma hali ise; sürekli kaygıdır.

Spielberger, durumluk kaygının özelliklerini şöyle sıralar (Köknel, 1985):

1. Kaygının bu türü kişinin varolan durumu tehdit olarak algılamasından kaynaklanır.
2. Bu durum acı veren, nahoş duygulanma durumu meydana getirir.
3. Bu duygulanma durumu hissedilir ve anlaşılır.

Sürekli kaygı ise, kişilerde kişilik özelliği olarak bulunmaktadır. Bu kaygı çeşidi bireyin öz değerinin tehdit edildiği yanılıgısı veya bulunduğu durumları gergin olarak düşünmesiyle oluşan kaygıdır (Akt. Öner, 1990).

Sürekli kaygı, kaygı düzeyi yüksek olan bireylerde karşılaşılan, kişinin hayata olan bağımlılığı olarak ifade edilen bir durumdur. Sürekli olarak tehdit oluşturan tehlike olarak algılanan durumlar karşısında birey sürekli bir kaygıyla tepki vermektedir (Özgüven, 1994).

Spielberger sürekli kaygının özelliklerini aşağıda şu şekilde sıralar (Köknel, 1985).

1. Sürekli kaygı, durumluluk kaygıya nispeten sabit ve devamlıdır.
2. Kişilik özelliklerine göre kaygının boyutu ve zamanı değişebilir.
3. Kişilik özelliklerinin kaygıya müsaitliği sürekli kaygı seviyesini etkiler.
4. Bireylerin sürekli kaygı düzeylerinin farklılık göstermesi, tehdit olarak görülen unsurun algılanmasını değiştirir.

2.5.2. Sınav Kaygısı

Literatürde sınav kaygısına ilişkin birçok tanıma ve çalışmaya rastlanmaktadır. Sınav kaygısı ile alakalı yapılan tanımlamaların bilineni Spielberger'in (1972) yargısı ve kuramıdır. Spielberger'e (1972) göre sınav kaygısı okulda yapılan imtihan veya ölçme durumunda ortaya çıkan, kişinin tüm performansını göstermesini zorlaştıran, davranışsal, duyuşsal ve kognitif özellikler olan, kişide strese neden olan nahoş bir durumdur. (Hanımoğlu,2010).

Sınav kaygısı, kaygı kavramı içinde ayrı bir durumdur. Kaygı göstergesi oluşabilecek başarısızlık durumuyla ilgili korku ve kuşkuya neden olan psikolojik, fizyolojik tepkilerdir (İlgar, 1999).

Sınav kaygısı, sınavdan önce veya sınav esnasında hissedilen ve belirtileri kişiden kişiye değişen kaygı türüdür. Sınavların içerdiği bilinmezlik, kaygının artmasına neden olur (Keskin, 2001). Sınav kaygısı, sınav öncesinde ve sınav esnasında oluşur, sınav sonucundaki olası başarısızlık durumuyla ilgili negatif duygu, düşünce ve davranışlardır (Kaymak, 1987). Sınav kaygısı, sınavın meydana getirdiği korku ya da kuşku (Otrar, 2003).

Baltaş ve Baltaş'a (1992) göre bireyin sınavdan endişe duyması ile sınav kaygısı arasında belirli farklılıklar vardır. Sınavdan endişe duyan birey, başarılı olmak için çalışma düzenini organize eder, sınav kaygısını hisseden birey için aynı durumdan bahsedilemez. Bireyin sınavdan önce yaşaması normal ve tabii olan heyecan, canlanarak bireyin başarılı olmasını sağlayacak bir fonksiyon yüklenirken, sınav kaygısı bireyin çalışmasına ve öğrenmesine mani olur, sınav zamanı geldiğinde donup kalmasına neden olur.

Sınav kaygısı, sınavda başarılı olamayacağına ilişkin hissedilen endişe ve korku duygusudur. Öğrenci sınavlarda akranlarından yüksek not alma rekabetine girer ve sonuçta bir yarış ortamı oluşur. Bu durum, öğrencide başarısızlık, akranlarından yüksek not alamama gibi kognitif hatalara sebep olur; bu durum korkusunun artmasına ve kızarma, hızlı nefes alıp verme, terleme, sinirlilik, mide krampları, stres ve türevleri fizyolojik reaksiyonların olmasına yol açar (Kutlu, 2001; Aydın ve Bulgan, 2017).

Sınav kaygısı, öğrencinin sınav esnasında gizil güçlerini tamamını kullanamaması şeklinde de ifade edilebilir (Kurt, 2006). Sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin ana sorunları öğrenme alanına yönelik olmayan tepkilerden kaynaklanmaktadır. Bu tip tepkileri olan öğrenciler, sınav esnasında performansını geriletken reaksiyonlar göstermektedirler (Özgüven, 2007). Bu durumda bireyler daha çok 'başarılı olamayacağı' düşüncesi üzerine yoğunlaşırlar. Bireyler sınava adapte olmak yerine bu düşüncelere ve duygulara kapıldıkları için dikkatlerini sınava verememektedirler.

Her düşüncenin, inanca dönüşme eğilimi, her inancın da kendisini gerçekleştirecek potansiyelleri davranışa çevirme enerjisi bulunur. Kaygı taşıyan bir birey, kaygılanmasına neden olan düşünceleri çağırarak gerçekleşeceği hissine kapılır.

Süreğen hale gelen denetim dışı hisler gereken her türlü vaziyetle iş birliği halindedir. Bu haldeki bir öğrenci ders çalışmak isteği vardır fakat uykusu gelir, başarısızlık duygusu ile çalışmaktan uzaklaşır. Fazlasıyla uğraşır, çabalar; fakat sınav esnasında önceki öğrendiklerini zihnine çağırılmaz veya biliyor olmasına karşın olmadık hatalar yapar. Bu durumun tekrarlanacağı düşüncesi aklına yerleşir ve öğrencideki korkular sınav kaygısı halini alır (Maviş ve Saygın, 2006).

Kaygı seviyesi fazla bireylerin, başkalarının bulunduğu ortamda tam öğrenme performansı gösteremedikleri tespit edilmiştir. Buna karşılık kaygı seviyesi az olan bireylerin, tek ya da başkalarıyla olmaları fark etmeksizin, başarı seviyelerinin sabit olduğu görülmüştür (Erkan, 1991).

Sınav kaygısı, sınavdan çok başlayan farklı bedensel ve duygusal değişimlerle meydana çıkan bireyin sınav sırasında performansını negatif yönde etkisi altına alan yüksek düzeyde kaygıdır. Çocuklarda ve gençlerde çok sık rastlanan sınav kaygısıdır (Yavuz ve Akagündüz, 2004). Bu yüzdendir ki sınava girmek gerginlik yüklü ve kaygı oluşturan bir durumdur. Her öğrenci sınava yüklenen anlam ve sınava olan perspektifine göre kaygının tesirlerini farklı biçimde duyumsar. Özellikle çarpıcı olaylara duyarlı kişilerde kolayca istikrarsız davranışlara sebep olabilir (Türkcan, Türkcan ve Uygur, 1992).

Bireyin sınav kaygı düzeyinin belli bir seviyede oluşunun başarıya ve öğrenmeye pozitif yönde etkisi vardır. Fakat kaygı düzeyi yükseldikçe başarıyı ve öğrenmeyi negatif yönde etkilemektedir (Baymur, 1996). Kaygı düzeyi yüksek olan bireyler, sınav esnasında soruları anlayıp, bilgilerini hatırlama getiremez. Genellikle sınav ve baka ölçme durumlarında kaygının düşük olmasından ziyade, yüksek olmasından kaynaklanan olumsuz durumlarla karşılaşmaktadır.

Öğrenme gücümüzü harekete geçirecek seviyede hissedilen kaygının bireyi motive edici ve isteklendirici fonksiyonları da vardır. Spielberger (1983), bununla birlikte; kaygının düzenli çalışma, eğitim materyallerini hazırlama, zamanı iyi yönetme ve bilmediklerini etrafındaki akranlarından öğrenme gibi davranışların kazanılmasını sağlar. Sınav

kaygısı başarıya pozitif yönde tesir etmekle birlikte psikoterapide de önemli bir görev üstlendiğini belirtmiştir (Zabun, 2011). Okul yaşantısında en çok hissedilen kaygı; ölçme ve değerlendirme sürecinde hissedilen sınav kaygısıdır.

Sınav kaygısıyla ilgili düzenli araştırmalar, Sarason ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Sarason'un 1950'lerde geliştirdiği sınav kaygısına ilişkin çalışmaları ve geliştirdiği kriterleri, sınav kaygısının kognitif bileşenlerini anlamaya yardımcı olmuştur. Sarason ve arkadaşları fazla sınav kaygılı kişilerin sınanma durumları boyunca artan korku ve otonom uyarma yaşadıkları hipotezini ortaya koymuşlardır ve bunların zayıflamış görev performansına sebep olduğunu öne sürmüşlerdir (Akt. Zeidner, 1998).

Sınav kaygısı alanında çalışmalar yapan Morris ve Liebert (1967), sınav kaygısının kognitif ve fizyolojik yönlerinin değişik açılardan sınav başarımına etkisini inceleyerek Sarason'un sınav kaygısı kuramsal modelini geliştirmişlerdir. Sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık olmak üzere iki alt boyutu olduğunu açıklamışlardır. Morris ve Liebert'e göre, bireyin içsel konuşmaları, kendisi ile ilgili negatif değerlendirmeleri kuruntu boyutunu oluştururken, sınav kaygısının kognitif boyutunu açıklamaktadır. Duyuşsallık boyutu, başarılı olamama durumunda neticelerini düşünme gibi, sınav esnasında, kişide meydana gelen hızlı nefes alıp verme, titreme, halsizlik biçiminde hissedilen bedensel tepkiler şeklinde ifade edilmektedir (Liebert ve Morris, 1970; Akt. Zabun, 2011).

2.5.2. Sınav Kaygısı Sebepleri

Bireyin kendi içinde yaşadığı çatışmalar sınav kaygısının ortaya çıkmasına neden olan etkenlerden birisidir. Bireyin çok gereksinimin birlikte doyuma ulaştırılmak istenmesi ve ulaştırılamaması sonucunda çatışma ortaya çıkar. Bireyin hedefe dönük davranışlarına mani olunması veya duraklatılması bireyde engellenme duygusu ile karşı karşıya bırakır, bu engellenme de kaygı oluşturabilir (Morgan, 1977; Akt. Palti, 2010).

Sınav kaygısına sebep olan çok farklı nedenler olsa da ailelerin üst düzey beklentileri başlıca sebeplerdendir. Çocuğun başkaları ile karşılaştırılması, ebeveynleri tarafından yeteneklerinin üzerinde zorlanması, üniversite okumanın olmazsa olmaz olduğunun dikte edilmesi, sınavda başarılı olamayacağı ile ilgili önyargıları ve ebeveynlerin

koşullu sevgileri gibi nedenler sınav kaygısı oluşmasına sebep olmaktadır (Pazarlı, 2009).

Ortamın algılanış biçimine göre kaygı ortamdaki ortama göre değişkenlik gösterebilir. Ama bütün kültürler için geçerli bazı genellemeler yapılabilir.

1. Desteğin Çekilmesi: Alışılan durumların yok olması
2. Olumsuz Bir Sonucu Beklemek: Beklenmedik durumlarla karşı karşıya kalmak
3. İç Çelişki: Önem verilen ve inanılan bir yargıyla yapılan hareket arasında tutarsızlık olması
4. Belirsizlik: İlerde ne olacağını bilinmemesi (Cüceloğlu, 1998).

Öğrencinin özgüveninin düşük seviyede olması, ebeveynlerin öğrencinin performansına yönelik üst düzey beklentisi, özellikle gençlik döneminde öğrencinin sınava girmeden sınavda başarısız olacağı düşüncesinin hâkim olması, öğrencinin ebeveynleri ve akranları tarafından başarısız olarak değerlendirilme korkusu, sınavı öğrenilen bilginin ölçülmesi olarak görmeyip kişiliğinin değerlendirileceğini düşünmesi, sınav sonuçlarına odaklanması, ders çalışma alışkanlığının sürekli ve düzenli olmaması sübjektif olarak sınav kaygısı sebepleri olarak sayılabilir.

Ayrıca Öner (1986) sınav kaygısının kişilik özelliği olarak farklı testlerle değerlendirilebileceğini ve farklı davranışlarla bağının belirlenebileceğini savunmaktadır. Öner'e göre davranışlar ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiler çok boyutlu olabilir. Mesela; akademik başarı ile sınav kaygısının bağını inceleyen etmenler arasında yaş, zekâ, geçmiş deneyimler, öğrenme durumları, çalışma alışkanlıkları vb. bulunmaktadır (Yağcı, 2010).

Öner'e göre, sınav kaygısının ortaya çıkmasında kişinin algılama şekilleri önemlidir. Kişisel farklılıklar sebebiyle aynı ya da benzer durumlar karşısında kişiler farklı reaksiyonlar gösterebilmektedir. Bireylerin olaylara yüklediği anlamlar, duygusal tepkilerin türünü ve seviyesini de belirleyebilmektedir. Öner'e göre, kendi başlarına sınav ve sınama durumları, kişide endişe yaratmamaktadır (Öner,1986). Sınavların öğrenmeyi tamamlayıcı özelliği de olmasına karşın, bireyler sınavlara farklı anlamlar

yüklediği için verdikleri tepkilerde değişmektedir. Birey sınavda bilgisinin ölçülmesi dışında, bireyin benliğinin sınanması gibi algıladığı için daha fazla sınav kaygısı yaşaması kaçınılmaz olacaktır.

Negatif duygu ve düşünceler, bireyin performansı ile ilişkili olmayan düşünceleri, sınav kaygısının kuruntu boyutuyla ilişkilidir. Çoğu araştırma sınav kaygısı ile negatif düşünceler arasında olumsuz ilişkinin varlığını göstermektedir. Araştırmalar sınav kaygısı yüksek olan kişilerin kişilikleri, kabiliyetleri ve yeterlilikleri ilgili yüksek düzeyde olumsuz değerlendirme yaptıklarını göstermektedirler. Aynı zamanda araştırmalar sınav kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin düşük özyeterlik seviyesine ve sınavda başarılı olamama düşüncesine sahip olduklarını ortaya koymaktadırlar (Schwarzer, 1990; Cassady ve Johnson, 2002; Seipp, 1991; Akt. Aydın, 2010).

Sınav kaygısının duyusallık boyutu, bireylerin sınanma durumlarında hızlı nefes alma, ağız kuruması, mide bulantısı, ellerde terleme ve titreme gibi vücut tepkilerinin yaşanmasıdır. Sınav esnasında otonom sinir sistemi reaksiyonlarının fazlalaşmasından dolayı, bireyler bedensel tepkilerine odaklanırlar. Sınav kaygısının fizyolojik bileşenleri duyusallık bileşenleri ile ilişkilidir (Barlow, 2000; Zeidner, 1998; Akt. Aydın, 2010).

Temel olan modeller aşağıda özetlenmiştir:

2.5.4.1. Bilişsel Dikkat Modeli

Wine (1971) ve Sarason (1980) tarafından geliştirilen model, sınav kaygısını açıklayan ilk modeldir. Bu model, kognitif dikkate müdahale eden değişkenlerin kişinin başarımını düşürdüğünü ve sınav kaygısına sebep olduğunu öne sürmektedir (Akt. Özdemir, 2005). Model performansı düşüren ve kaygıyı arttıran değişkenlere engel olur. Modelde sınav kaygısı iki farklı yönden incelenir. Birincisi öğrencinin bilişsel olumsuz değerlendirmeleri, ikincisi stres ve baskı şeklindeki psikolojik tepkileri kapsayan duyusal durumlarıdır (Ergene, 1994).

Modelde yüksek düzeyde kaygılı kişilerle düşük düzeyde kaygılı bireyler arasında dikkat çeken farklar; bilişsel dayanıklılık ve kendini küçük gören, başarı düzeyini düşük gören düşüncelerin bireyi etkisi altına almış olmasıdır. Özellikle kaygı ve gerginlik yaratan ölçme ve değerlendirme ortamlarında gözlenir. Sınav kaygısı öğrenme davranışlarını etkilemekte ve tekrarlanan olumsuz sonuçlarla oluşmaktadır

(Bozkurt,2012). Modelde kaygıyı kontrol altına alabilmek ve olumsuz düşüncelerden uzaklaşmak için verilen ödeve adapte olma ve odaklanma çalışması yaparak sınav kaygısı minimum düzeye indirilebilir.

Bilişsel dikkat modeli, kaygı ve performans arasındaki ilişki için engellenme açıklamasını neden olarak göstermektedir. Sınav anında öğrencilerin görevle alakalı ya da görevle alakasız tüm düşüncelerden dolayı kaygı yaşadığını göstermektedir(Sarason ve Stoops, 1978; Akt. Zeidner, 1998). Çalışmalar sınav anında fazla sınav kaygılı öğrencilerde görevle ilgili olmayan düşüncelerin arttığını ve bireyler kendileriyle ilgili düşüncelere yoğunlaştıklarını göstermektedir. Yüksek sınav kaygılı bireyler, sınav esnasında kendileriyle ilgili olarak ne kadar yetersiz davrandıklarını, başkalarının ne kadar başarılı olduğuna, sınavı yapan bireyin kendileri hakkında düşüncelerini düşünmektedir (Zeidner, 1998).

2.5.4.2. Çalışma Becerileri Yetersizliği Modeli

Bu modelde, düşük başarımın sınav alma becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığını belirtmektedir. Sınav yapma ve çalışma becerilerindeki yetersizlikte ise fazla sınav kaygısının etkisi büyüktür (Ergene, 1994). Düzenli çalışma ve sınav yapma becerilerine sahip öğrencilerin akranlarına oranla daha düşük sınav kaygısı yaşadıkları görülmüştür.

Kaygı ile başa çıkma becerilerindeki noksanlık çalışma alışkanlığındaki yetersizlik, sınava iyi hazırlanamama gibi faktörler sınav başarısını etkilemektedir. Bu durum kaygıya neden olmaktadır (Tobias, 1985; Akt. Zabun, 2011).

Bu modele göre sınav kaygısı, çalışma ve test yapma becerilerindeki yetersizlikten ve sınav esnasındaki kaygı ile baş edebilme becerilerindeki noksanlıklarından kaynaklanmaktadır (Lufi, Okasha ve Cohen, 2004). Modelin önemli özellikleri; metakognitif düşünce süreçlerindeki görevlerde hazırlıksızlık ve düşük akademik kabiliyet ile duygusal uyarılmanın bileşkesidir. Çevresel bakış açısından modele bakıldığında; düşük performans ile sınav kaygısı arasındaki ilişki, noksan çalışma ve sınavda başarılı olma yollarını bilmememe eksikliğine, ebeveynlerin öğretme yollarına ve stillerindeki hatalara ve akademik yönergelerin temel öğrenme becerilerinde ve ölçme süreçlerinde yetersiz kullanılmasına bağlanmaktadır (Bozkurt, 2012). Modelde

performansı direkt olarak etkileyen sınav kaygısı değildir. Çalışma yöntemlerinin geliştirilmesi ve konuyla ilgili danışman desteği sayesinde sınav kaygı düzeyinin azaltılabileceği öngörülmektedir.

2.5.4.3. Bilgi- Süreç Modeli

Benjamin ve arkadaşları (1987) fazla sınav kaygısı hisseden öğrencilerin konuların ve kavramların düzenlenmesinde yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Modellerinde sınav kaygısı hisseden öğrencileri incelediklerinde iki grup öğrenci profili çıkmıştır. Bunlardan birincisi; düzenli çalışma alışkanlıklarına sahip, öğrendiklerini düzenleyebilen, yalnızca sınav esnasında bilgiyi hatırlama ve düzenleme konusunda sorun yaşayan öğrencilerdir. İkinci gruptaki öğrenciler ise; bilginin öğrenilmesi, düzenlenmesi ve çalışma alışkanlıkları olması gereken düzeyde olmayan öğrencilerdir (Akt. Erözkan, 2011).

Benjamin (1991) bu modeli geliştirerek bilgi-süreç olarak ifade etmiştir. Sınav kaygısını ifade ederken öğrencilerin yetersiz ve düzensiz çalışma alışkanlıklarının tek başına yeterli olmadığını, bunun yanında bireyin yeterlik duygusunun ve sınava hazırlanma düzeyinin de önemli olduğunu öne sürmektedir (Akt. Erkan, 1991).

2.5.4.4.Sosyal Öğrenme Modeli

Bu modelin temelini geleneksel sosyal öğrenme modelleri oluşturmaktadır. Modelde, kontrol merkezi, benlik saygısı, özyeterlik kavramlarının sınav kaygısıyla ilişkisine vurgu yapılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin kişilik kavramı, davranışları ve güdülenmeleriyle ilgili düşüncelerini ne şekilde kavramsallaştırdığını da ifade etmişlerdir (Smith, Arnkoff ve Wright, ; Akt. Aydın, 2010).

Kısacası sınav kaygısı; duyuşsal, kognitif ve fiziksel yönü olan ve rahatsızlık veren bir durumdur. Sınav kaygısının kognitif yönünü kuruntu boyutu oluşturur; fizyolojik kısmı ise duyuşsal boyutudur. Bilişsel boyutunda birey ‘kuruntu’, ‘zihni meşguliyet’ ve ‘bilişsel engelleme ‘ gibi sebeplerle sınav kaygısı hissetmektedir. Duyuşsal boyutunda ise; ellerin terlemesi, kalp atışının hızlanması, mide bulantısı, titreme ve nefes alışveriş hızının artması gibi tepkiler görülür.

Sınav kaygısı yaşayan kişiler olumsuz düşüncelere kapılıp öğrendikleri bilgileri hatırlamada ve ortaya koymada problem yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca sınav kaygısı

yaşayan kişilerin çalışma alışkanlıklarında da yetersizlik ve sorun yaşadıkları düşünülmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Akademik Başarı ile Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar

Nartgün ve Çakır (2014), 323 lise öğrencisinin katılımıyla yürüttüğü çalışmalarında akademik başarıyı etkileyen akademik erteleme, akademik güdülenme ve bazı demografik değişkenler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, lise öğrencilerinin akademik başarıları ile akademik güdülenme düzeyleri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik güdülenmenin alt boyutları olan kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Taşçı (2012) araştırmasında okul ile birlikte dershaneye giden 8. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının içsel ve dışsal güdülenme ile ilişkisini incelemiştir. İçsel güdülenme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin dershanelerde oldukları sınavlar arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülürken; dışsal güdülenme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin dershanede uygulanan sınavlar arasında pozitif yönde bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmacı tarafından içsel güdülenme arttıkça, dışsal güdülenme de azaldıkça dershanede yapılan sınav sonuçlarının yükseldiği şeklinde yorumlanmıştır. İçsel ve dışsal güdülenme düzeyleri dersane sınav sonuçları arasında ilişki bulunurken ülke çapında yapılan Seviye Belirleme Sınavı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin güdülenme düzeyleri daha çok dersane sınavlarında etkili olduğu görülmüştür.

Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz (2009) ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencileriyle yürüttükleri araştırmalarında öğrencilerin kendi algıları açısından mesleki kaygıları, yeterlikleri ve akademik güdülenme düzeylerini bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma bulgularına göre bölüme isteyerek gelen öğrencilerin akademik güdülenme ve mesleki yeterlik düzeyleri yüksek; mesleki kaygıları düşüktür. Bununla birlikte akademik başarı; öğrencilerin akademik güdülenme ve mesleki yeterlik düzeylerini etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Gottfried (1985), akademik başarı ve bilişsel olmayan etmenlerin içsel güdülenme ile arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını ilkököl ve ortaoköl öğrencileriyle yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, akademik başarı ve öğrencilerin kendilerine yönelik inançlarının içsel güdülenme ile ilişkisinin pozitif yönde olduğu görülmüştür. Fortier, Vallerand ve Guay (1995) araştırmalarında akademik başarıyla akademik güdülenme arasında pozitif yönde ilişki bulduklarını belirtmişlerdir (Akt. Cıla, 2015).

Terzi, Ünal ve Gürbüz (2012), Gazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'ne devam eden 248 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada akademik güdülenmenin akademik başarı ve bazı değişkenlerle olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre; akademik güdülenme ile akademik başarı arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik güdülenme düzeyleri öğrencilerin okulu tercih sıralarına, sınıf düzeylerine ve öğretim türlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Aydın'ın (2010) lise öğrencilerinde, akademik başarının, akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygısından yordanması konulu araştırmasında akademik güdülenme arttıkça akademik başarıda artmaktadır. Akademik güdülenme düzeyi fazla olan öğrencilerin öğrenme hedeflerine ve içsel güdülenmeye sahipliklerinden dolayı akademik başarıları ile akademik güdülenme seviyeleri arasında pozitif ilişkinin olduğu düşünülmektedir. Akademik güdülenme düzeyi yüksek öğrenciler başarıya ulaşacaklarına inanmakta ve bunun için gerekli gücü ve hevesi içlerinde bulmaktadırlar.

Yağcı (1999) içsel ve dışsal güdülenmenin Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) başarıları arasındaki etkisini incelediği araştırmasına ortaöğretim öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre içsel güdülenme ile sınav başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, dışsal güdülenme ile sınav başarısı arasında manidar bir ilişki olmadığı görülmüştür. Kız öğrencilerin içsel güdülenme düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuş ve dışsal güdülenme de anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erkan (1991) ortaöğretim başarı puanları ve üniversite giriş sınavı puanları ile öğrencilerin sınav kaygısı, ders çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü, genel akademik kabiliyet ve sınava hazırlanma düzeylerini araştırmıştır. Ortaöğretim, sınav kaygıları

düşük, okul başarıları, başarıma güduları ve akademik kabiliyetleri yüksek olan öğrencilerin ÖSS’de başarı düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yılmaz’ın (2007) ortaöğretimde İngilizce derslerinde öğrenci başarısında güdülenmenin rolünü konu alan 18 resmi ortaöğretim kurumunu kapsayan araştırma sonucuna göre, 18 okulun 14 tanesinde güdülenmeyle başarı arasında orta ve üst seviyede pozitif bir ilişki olduğu bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kapıkıran ve Özgüngör (2009), 386 lise öğrencisiyle sosyal destek algısının akademik güdülenme, akademik başarı, kardeş, yaş, cinsiyet gibi değişkenler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Akademik başarının en iyi yordayıcısı olarak okul türü, güdülenme, kardeş sayısı ve algılanan sosyal destek düzeyi olurken; akademik güdülenmenin yordayıcısı ise, bir önceki senenin başarı ortalaması, anne eğitim düzeyi, sosyal destek algısı olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2011), araştırmasında içe yönelik güdülenme, özyeterlik ve kaygı arasındaki ilişkileri ve bu değişkenlerin matematik başarıları üzerindeki etkilerini Türkiye, Finlandiya ve Japonya’daki öğrencilerden verilerle incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, üç ülkede de özyeterlik inancı ile matematik başarıları arasında pozitif ilişki bulunurken, Finlandiya’da bu ilişkinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma akademik başarı ile motivasyonel inançların birlikte ele alınmasının önemini göstermektedir.

Akbay (2009), akademik yüklenme stilleri, akademik güdülenme ve akademik özyeterlik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına etkisini cinsiyet değişkeni ile incelemiştir. Araştırmaya Mersin Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan 763 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının yordayıcıları; akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stilleridir. Akademik güdülenme ve akademik yüklenme stillerinin akademik erteleme davranışını kız öğrenciler için anlamlı düzeyde yordadığı, fakat kızların akademik özyeterlik inançlarının akademik erteleme eğilimlerine bir katkısı olmadığı belirlenmiştir.

Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2006) Pamukkale Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 238 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin akademik

erteleme eğilimlerinin motivasyon zaman yönetimi, adapte olma güçlüğü'nün akademik başarı ile cinsiyet değişkeni ilişkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, akademik başarı ile motivasyon arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

Altun ve Yazıcı (2010), okul motivasyonunu etkileyen mükemmeliyetçilik, öğrenme stilleri, akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin etkisini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, olumlu mükemmeliyetçilik, cinsiyet, yaş okul motivasyonun yordayıcısı olduğu görülmüştür. Okul motivasyonu ile olumlu mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken; cinsiyet değişkeni de okul motivasyonunu anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür.

Demir (2008) araştırmasında uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin sınıf, yaş, mezun olunan lise ve bölüm değişkenleri ile arasında manidar farklılık olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ile aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Onuk (2007), müzik öğretmenliği öğrenimi gören 194 lisans öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada bölüme güdülenme düzeylerinin tespit edilmesi, akademik başarı ile akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki ve güdülenme düzeylerinin bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin bölüme içsel güdülenme düzeylerinin yüksek ve dışsal güdülenme düzeylerinin düşük seviyede olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin güdülenme düzeyleri, kız öğrencilere göre daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin bölüme daha fazla güdülendikleri görülmüştür. Okul başarılarının da müzik öğretmenliğine güdülenme düzeylerini çok az etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Akdemir (2006), 715 ilköğretim öğrencisiyle birlikte yürüttüğü çalışmada öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarını, bu tutumun bazı demografik değişkenler ile ilişkisini, başarı güdüsü ile matematik dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğrencilerinin başarı güduları cinsiyet, ekonomik ve sosyal durum, anne eğitim durumuna göre önemli farklılıklar gösterirken baba eğitim durumuna göre manidar

farklılıklar olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları ile başarı güduları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Umay (2002), Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'ne başlayan 229 lisans öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada, lisans öğrencilerinin başarı güduları, yıllara göre başarı güduları arasındaki değişim ve eğer değişim varsa etkileyen unsurları araştırmıştır. 1. Sınıfa başlayan öğrencilerin 4. Sınıfa geldiklerinde başarı güduları açısından önemli farklar olduğu tespit edilmiştir. Yeni kaydolan her öğrencinin başarı güdüsü arasında anlamlı değişim olmadığı görülmektedir. Bölümü bitirmeye yaklaştıkça öğrencilerde başarılı olma motivasyonlarında artma olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, bireylerin yüksek puan almak için çaba harcadığı ve kendilerine orta düzeyde amaçlar belirlediği gibi zor düzeyde amaçlar belirlediği de ifade edilmiştir.

2.6.2. Özyeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar

Migray (2002), altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinden oluşan 651 öğrencinin katıldığı araştırmasında matematik özyeterlik, akademik benlik ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Matematik özyeterlik algısıyla matematik başarısı arasında pozitif yönde yüksek düzeyli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak araştırmacı, matematik özyeterlik algısının matematik başarısını yordadığı sonucunu çıkarmıştır.

Eryenen (2008) araştırmasını eğitim fakültesinde öğrenim gören farklı sınıf ve bölümlerdeki 636 lisans öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğretmenlik ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişki ve bu parametrelerle öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki ilişki bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin akademik özyeterlikleri cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermiştir. Öğretmen yeterlikleri cinsiyet ve sınıf düzeyinden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlik ve akademik özyeterliklerinin, akademik başarı düzeyleri üzerinde anlamlı ve önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Özyürek (1995) araştırmasını kariyer seçenekleri zenginliği ile kariyer özyeterliğinin üniversite sınavlarındaki başarı düzeylerini fen bilimleri alanını tercih eden öğrencilerle birlikte yürütmüştür. Özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin Öğrenci Seçme

Sınavındaki sayısal, Öğrenci Yerleştirme Sınavında ise fen ve matematik puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca özyeterlik düzeyi, kariyer seçenekleri zenginli ölçümlerini yordamazken, yetenek ölçümlerinde özyeterliğin önemli etkisi olduğu görülmüştür.

Pajares ve Graham (1999), ortaokul öğrencilerinin katılımıyla yaptığı araştırmasında göreve özel matematik başarılarındaki farklı güdülenme etkilerini ortaya çıkarmak ve bu etkilerin yıl boyunca değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. Katılımcıların göreve özel özyeterliği yıl boyunca başarının yordayıcısı olan tek değerdir.

Kemer (2006), on birinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında özyeterlik, kaygı ve umut faktörlerinin Öğrenci Seçme Sınavı puanlarını yordama gücünü incelemiştir. Akademik özyeterlik ölçeğinin tüm alt boyutlarının Öğrenci Seçme Sınavı puanlarını yordadığı bulguna ulaşılmıştır.

Smith ve Sinclair, akademik başarı motivasyonunu farklı değişkenler açısından araştırmıştır. 588 lise öğrencisiyle gerçekleştirdikleri araştırma bulgularına göre başarı motivasyonu ve akademik özyeterlik arasında güçlü bir ilişki varken; depresyon, kaygı ve sınav kaygısı arasında zayıf bir bağ olduğu görülmüştür (Smith ve Sinclair; Akt Çelik, 2012).

Kayış (2013), üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin akademik özyeterliklerinin, akılcı olmayan inançlarının mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin, kontrol noktalarının, özerkliklerinin ve cinsiyetlerinin performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcı olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin en önemli yordayıcıları sırasıyla akılcı olmayan inançlar, akademik özyeterlik, mükemmeliyetçiliğin çelişki alt boyutu, özerklik ve cinsiyet olduğu görülmüştür.

Yardımcı'nın (2007) ilköğretim çağındaki öğrencilerde algılanan sosyal destek ile özyeterlik ilişkisini ve etkileyen parametreleri araştırmıştır. Öğrencinin sınıf seviyesinin, ailenin ekonomik şartlarının, öğrencinin akademik başarısının ve sağlık durumunun akademik özyeterliğini etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Ailenin ekonomik durumu kötüleştikçe akademik başarı özyeterliğinin düştüğünü tespit etmiş, akademik

başarısı arttıkça kişiler arası ilişkiler özyeterliliğinin arttığını saptamıştır. Ayrıca okul başarısı fazlaştıkça akademik özyeterliliğinin arttığını da belirtmiştir.

Satıcı'nın (2013) yaptığı araştırmada ise, kendilerini başarılı olarak algılayan üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlilik düzeylerinin kendilerini orta düzeyde başarılı ve başarısız olarak algılayan üniversite öğrencilerinin akademik özyeterliliklerinden daha yüksek olduğuna ilişkin bulgusu, akademik başarının akademik özyeterlilik algısını arttıran bir etmen olduğunu göstermektedir.

Aydın (2010), lise öğrencilerinin akademik güdülenme, özyeterlilik ve sınav kaygılarının akademik başarının yordayıcısı olup olmadığını incelediği araştırmasında, akademik başarı, akademik güdülenme, özyeterlilik, sınav kaygısı ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları akademik özyeterlilik, akademik yardım yeterliliği, sayısal özyeterlilik, sosyal özyeterlilik ve akademik güdülenme değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığını göstermiştir. Ayrıca, akademik özyeterliliğin alt boyutları olan kavrayış ve iyi bir öğrencinin özellikleri boyutlarının akademik olarak başarıyı yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Keleşoğlu'nun (2011) liseye yeni başlayan öğrencilerin akademik özyeterlilik, öğrenme stilleri, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri parametrelerinin akademik başarıyı etkileme gücünü araştırmıştır. Öğrencilerin 8.sınıf Seviye Belirleme Sınavı puanlarının önemli yordayıcıları zaman, aydınlatma, iyi vatandaşa ait özellikler ve akademik özyeterliliktir. Değişkenlerin 8. sınıf Seviye Belirleme Sınavı puanları üzerindeki görece önem sırası; otorite, iyi vatandaşa ait özellikler, akademik özyeterlilik, zamandır.

Aktürk ve Aylaz'ın (2013) ilköğretim okulundaki öğrencilerin özyeterlilik seviyeleri ile ilgili araştırmasında, öğrencilerin okul başarı durumları ile özyeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Koruyucu sağlık, akademik başarı, madde bağımlılığı ve bireyler arası ilişki ile özyeterlilikler arasında olumlu yönde önemli ilişkiler bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin özyeterlilikleri arttıkça başarı düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Telef ve Karaca (2011), ergenlerin özyeterliliklerinin bazı parametrelere göre değişip değişmediği ve gençlerin özyeterlilikleri ile psikolojik semptomları arasındaki ilişkileri

araştırmıştır. Ergenlerin akademik başarı düzeyleri değiştikçe duygusal, akademik ve sosyal özyeterliklerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin akademik başarı düzeyleri yükseldikçe akademik, duygusal ve sosyal özyeterlikleri yükselme olduğu, başarı düzeyleri düştükçe ise bu değişkenlerde düşüş olduğu görülmüştür.

Keskin ve Orgun (2006), Ege Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan 112 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin özyeterlik-etkilik düzeylerini belirlemek ve başa çıkma stratejileriyle karşılaştırmasını amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler Özyeterlik-etkilik ölçeğinden yüksek puanlar almışlardır. Başa Çıkma Stratejileri cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin Özyeterlik-etkililik puanları ile Başa Çıkma Stratejileri puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yılmaz'ın (2011) üniversite öğrencileri üzerinde biyolojide başarılı olma motivasyonunu yordayan değişkenlerin incelenmesi ile ilgili araştırmasında, öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile alan başarı güduları arasında olumlu ve düşük düzeyde manidar korelasyon olduğu, analizi sonuçlarına göre akademik özyeterliğin, alan başarı güdüsünü açıklamakta yetersiz olduğu ve onu tahmin edemediği görülmüştür.

2.6.3. Sınav Kaygısı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İnceleyen Araştırmalar

Başarır (1990), araştırmasında öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri, sınav kaygı düzeyleri, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencinin akademik başarısının sınav başarısıyla pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Durumluk kaygı düzeyinin sınav kaygı düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sınav başarısı ile durumluk kaygı düzeyi ve sınav kaygı seviyesi arasında negatif ve akademik başarı ile durumluk kaygı düzeyi ve sınav kaygı seviyesi arasında da negatif yönde ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca düşük seviyede kaygı yaşayan bireylerin sınavlarda ortalama olarak, çok kaygı yaşayan bireylere göre daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öner (1990), ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ve sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, erkek

öğrencilerin sınav kaygıları ile akademik başarıları arasında negatif yönlü anlamı düzeyde ilişki bulunurken, kız öğrencilerde anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Erkan (1991), ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygılarının Öğrenci Seçme Sınavı'ndaki başarılarıyla olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin sınav kaygıları ile Öğrenci Seçme Sınavı başarıları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısı düşük öğrencilerin Öğrenci Seçme Sınavı başarılarının yüksek olduğu, sınav kaygısı fazla öğrencilerin ise Öğrenci Seçme Sınavı başarılarının düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gündoğdu (1994), 6. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin katılımıyla yaptığı araştırmasında, öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi, akademik başarı ve sınav kaygısı ilişkisini araştırmıştır. Öğrenilmiş çaresizliğe has açıklama şekli ile sınav kaygı düzeyleri arasında manidar pozitif ilişki bulunurken, başarıyla ile negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sınav kaygı düzeyleri ile başarı arasında da anlamlı seviyede negatif bir ilişki tespit edilmiştir.

Kaçkar, Kılıç ve Şener (2002), araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının sınav kaygısı ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre sınav kaygısı fazla olan çocukların başarılarının düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Ergene (2003), araştırmalarında sınav kaygısı, boyun eğici davranış, çevresel faktörlerden algılanan sosyal destek değişkenlerinin lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkilerini incelenmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, boyun eğici davranışlar, aile ve öğretmen desteği ve sınav kaygısı değişkenleri, akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordayıcı etkisi varken, arkadaş desteğinin ise anlamlı düzeyde yordayıcı etkisi bulunmamaktadır. Araştırmada, akademik başarı ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

İlden ve arkadaşlarının (2002), ilköğretim öğrencilerinde başarının sınav kaygısı ile ilişkisini inceledikleri araştırmalarında, akademik başarı kriteri olarak öğrencilerin önceki sene almış oldukları genel not ortalaması alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, akademik başarı puanları sınav kaygısının alt boyutu kuruntu puanlarının çok küçük yüzdelik kısmını açıkladığı görülmüştür.

Erözkan (2004), üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin lisans öğrenimi gördükleri süre boyunca sınav kaygıları ve başa çıkma davranışlarını bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Sınav kaygısının kuruntu alt boyutunda cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılık görülürken, duyusallık alt boyutunda ise; bölüm ve üniversite okunan yer açısından anlamlı farklılık görülmüştür.

Kabalıcı (2008), araştırmasında ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisini demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, akademik başarıyı sınav kaygısının alt boyutları, yaş, cinsiyet, baba eğitim durumu ve kişilik saygısı gibi bağımsız değişkenlerin yordadığı görülmüştür. Kardeş sayısı, sınıf, anne eğitim durumu ve genel benlik saygısı değişkenlerinin ise başarıyı yordamadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Giriş

Bu kısımda araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama işlemi ve veri analiz yöntemleri açıklanmıştır. Lise öğrencilerinin (9., 10., 11. ve 12. sınıf) ve ortaokul öğrencilerinin (7. ve 8. sınıf) akademik başarı düzeyleri ile ilişkili olabileceği düşünülen; “akademik özyeterlik, akademik güdülenme, sınav kaygısı” değişkenlerinin, cinsiyet, okul türü, sınıf, ana-baba eğitim seviyesi ve akademik başarı düzeylerini yordama güçlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma betimsel bir çalışmadır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmaya katılan bireyler, 2017-2018 öğretim yılında Kayseri İli Talas, Kocasinan, Melikgazi ve Pınarbaşı İlçelerinde devlet okullarında eğitim öğretime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya ortaokul ve lise düzeyinde 795 öğrenci katılmıştır.

Katılımcıların özellikleri Tablo 1 ve Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet özellikleri

		N	%
Ortaokul öğrencileri	Kadın	171	52,8
	Erkek	153	47,2
	Total	324	100,0
Lise öğrencileri	Kadın	184	39,1
	Erkek	287	60,9
	Total	471	100,0

Tablo 2. Katılımcıların sınıf düzeyleri

	N	%
7. Sınıf	119	36,7
8. Sınıf	205	63,3
Total	324	100,0
SINIF		
9. Sınıf	30	6,4
10. Sınıf	164	34,8
11. Sınıf	155	32,9
12. Sınıf	122	25,9
Total	471	100,0

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama araçlarının ilk kısmını “Kişisel Bilgi Formu” oluşturmaktadır. Kişisel Bilgi Formu, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda; katılımcıların cinsiyet, sınıf ve 1. Dönem not ortalamalarını kapsayan sorular yer almaktadır.

İkinci bağımsız değişken olan Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) kullanılmıştır. Ölçek Bozanoğlu (2004) tarafından öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Araştırmada diğer bağımsız değişken olan akademik özyeterlik seviyelerini belirlemek amacıyla Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖYÖ) kullanılmıştır. Ölçek Owen (1988) tarafından geliştirilmiş ve Kemer (2006) tarafından Türkçe ‘ye uyarlaması yapılmıştır.

Diğer bir bağımsız değişken sınav kaygısının seviyesini ölçmek amacıyla Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) kullanılmıştır. Envanter Spilberger ve doktora öğrencileri tarafından 1980 yılında yayınlanmış olup, Öner ve Albayrak (1986) Türkçe’ye uyarlamasını yapmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma grubunun özelliklerini belirleyebilmek amacıyla katılımcıların cinsiyet, sınıf, okul türü ve 1. Dönem genel not ortalaması ile ilgili sorular araştırmacı tarafından hazırlanarak Kişisel Bilgi Formu (Bakınız, Ek-1) adıyla uygulanmıştır.

3.3.2. Akademik Güdülenme leği

Ölçek (Bakınız, Ek-4) Bozanoğlu (2004) tarafından öğrencilerin akademik güdülenme seviyelerindeki bireysel farklılıklarını belirlemek maksadıyla geliştirilmiştir. Ölçekteki üç alt boyutu oluşturan maddeler tabloda gösterildiği şekildedir ve her alt boyutun ayrı ayrı puanlaması yapılabilir. Ayrıca lek toplam puan da vermektedir (Bozanoğlu, 2004).

Tablo 3. Akademik Güdülenme leği'nin Alt Faktörleri ve Madde Numaraları.

Faktörler	
1. Kendini Aşma	2, 6, 7, 8, 9, 10, 16
2. Bilgiyi Kullanma	1, 5, 12, 14, 15, 18
3. Keşif	3, 4, 11, 13, 17, 19, 20

Ölçek madde içeriği bakımından 3 alt boyuta sahiptir. "Kendini aşma", "Bilgiyi Kullanma" ve "Keşif" alt boyutlarıyla toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde yanıtlayıcıya uygun şekilde cevaplanabilmektedir. 5'li likert tipi (1=Kesinlikle uygun değil, 5= Kesinlikle uygun) dereceleme yapılarak puanlanmaktadır. Ölçekteki 20 maddenin biri (4. Madde) tersine puanlanmaktadır. Ölçekten toplam alınabilecek minimum puan 20 iken, maksimum alınacak puan 100'dr.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik alışması Bozanoğlu tarafından 2004 yılında yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması için ön deneme formu hazırlanmıştır. Bu form 80 maddeden oluşmuş ve üç farklı ilden 757 ortaöğretim öğrencisine uygulanarak faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için yapılan faktör analizinde 20 maddelik ve toplam değişkenliğin %42,2'sini açıklayan 3 alt boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Ölçeğin alt faktör ve toplam puan iç tutarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Test tekrar test yöntemi kullanılarak bu uygulamalar arasındaki süre 4 hafta olarak belirlenmiştir. Uygulamalar arasındaki korelasyon .87 bulunmuştur. grubun ilk uygulama için Cronbach Alfa değeri .77 , ikinci uygulama için Cronbach Alfa değeri .85 olarak bulunmuştur (Bozanoğlu, 2004). Bozanoğlu (2004) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik değerlendirmesinde ölçeğin geçerli ve güvenilir bir lme aracı olduğu grlmştir. Araştırmacı tarafından, araştırma grubu için güvenirlik hesaplaması yapılmış ve AG toplam puanının Cronbach Alpha değeri .86 hesaplanmıştır. Ölçeğin

alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri hesaplandığında Kendini Aşma alt boyutunun değeri .77, Bilgiyi Kullanma alt boyutunun değeri .75 ve Keşif alt boyutunun değeri .74 olduğu görülmüştür.

3.3.3. Akademik Özyeterlik Ölçeği

Owen (1988) tarafından geliştirilen Akademik Özyeterlik Ölçeği (Bakınız, Ek-3) kişilerin akademik özyeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Kemer (2006) ölçeği Türkçe 'ye uyarlamıştır. Ölçek altı alt boyut ve 33 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert (1= oldukça az güvenirim, 5= çok fazla güvenirim) tipinde bir ölçektir. Ölçekte tersten puanlanan madde yoktur. Ölçek Türkçe 'ye uyarlama çalışması yapılırken Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan üç araştırma görevlisi ile birlikte ifadeler uygun şekilde düzenlenmiştir. 786 lise öğrencisinin üzerinde yapılan çalışma sonucunda ölçeğin Türk kültürüne de uygun olduğu görülmüştür (Kemer, 2006). Kemer (2006) tarafından ölçek güvenilirlik çalışması için sekiz hafta arayla eğitim ve psikoloji bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamaların iç tutarlık düzeyleri .90 ve .92 olduğu görülmüştür. Ölçeğin toplan ve her bir alt boyut için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır ve şöyledir: AÖYÖ toplam değeri için .87, İyi Bir Öğrencinin Özellikleri için .70, Akademik Özyeterlik için .81, Sosyal Özyeterlik için .71, Akademik Yardım Yeterliği için .88, Kavrayış için .54 ve Sayısal Özyeterlik için .52 bulunmuştur (Kemer, 2006).

Araştırmacı tarafından AÖYÖ'nin güvenilirlik çalışması yapılmış ve Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanı .89, alt boyutlarından Akademik Özyeterlik .80, İyi Bir Öğrenciye Ait Özellikler.73, Sosyal Özyeterlik.70, Kavrayış 0.57, Akademik Yardım Yeterliği.86 ve Sayısal Özyeterlik 0.56 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve maddeleri tablodaki gibidir;

Tablo 4. Akademik Özyeterlik Ölçeği'nin Alt Faktörleri ve Madde Numaraları

Faktörler	
1. Akademik Özyeterlik	5, 6, 8, 12, 13, 26, 28, 30, 31,32, 33
2. İyi Bir Öğrencinin Özellikleri	1, 7, 16, 17, 18, 19, 29
3. Sosyal Özyeterlik	2, 3, 14, 15, 25, 27
4. Kavrayış	4, 11, 20, 21
5. Akademik Yardım Yeterliği	9, 10
6. Sayısal Özyeterlik	22, 23, 24

Akademik özyeterlik, bireyin akademik konuları öğrenme ve anlamada kendisine duyduğu güven ve öğrendiklerini uygulayarak sınavları başarıyla tamamlayabilme ile ilgilidir. Örnek madde olarak “Yazılı sınavları yanıtlama.” İyi bir öğrencinin özellikleri, bireyin öğrenciden beklenen derslere düzenli devam etme ve derslerde not tutma, ödev hazırlama, kütüphaneden yararlanma gibi davranışları göstermede kendine duyduğu güveni gösterir. Örnek madde olarak “Öğretmenlerinizin saygısını kazanma.” Sosyal öz yeterlilik, bireyin ders dışı etkinliklere katılma, topluluk önünde kendini ifade etme ve öğretmenlerle iletişim kurma konularında kendine duyduğu güvenle ilgilidir. Örnek madde olarak “Ders dışı etkinliklere (spor etkinlikleri, kulüpler) katılma.” Kavrayış, bireyin sınıfta öğrendiklerini sindirme ve özümseme konusunda kendisine duyduğu güvenle ilgilidir. Örnek madde olarak “Küçük ve تنها bir sınıfta bir soruyu yanıtlama.” Akademik yardım yeterliliği, bireyin akademik konularda başkalarına yardım etmede kendisine duyduğu güvendir. Örnek madde olarak “Bir kavramı başka bir öğrenciye açıklama.” Sayısal öz yeterlilik, bireyin sayısal derslerde özellikle matematik dersinde kendisine duyduğu güvendir. Örnek madde olarak “Bilgisayar kullanma.” Altı faktörün çözümlenmesi, toplam varyansın % 47’sini açıklamaktadır.

3.3.4. Sınav Kaygısı Envanteri

Spilberger ve doktora öğrencisinin (1980) araştırmasıyla bireyin kendisini değerlendirmesini sağlayan Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) (Bakınız, Ek-2) oluşturulmuş ve 1980 senesinde yayınlanmıştır. Öner ve Albayrak Kaymak tarafından da 1986 yılında Türkçe’ye uyarlanmıştır. Belirli duruma has olan kişilik boyutu olan sınav kaygı düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Sınav Kaygısı Envanteri farklı iki boyuta sahiptir. Bunlar Kuruntu ve Duyuşsallık alt boyutlarıdır. Kuruntu, sınav kaygısının kognitif yönüne işaret etmektedir. Kişinin çoğunlukla kendisiyle ilgili olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığına, yetersizliğine ilişkin olumsuz iç konuşmalarını içerir. Duyuşsallık ise, sınav kaygısının psikolojik ve fizyolojik yönünü oluşturmaktadır. Hızlı nefes alıp, ateş basması, terleme, titreme, mide bulantısı, gerginlik ve stres gibi bedensel deneyimler duyuşsallık göstergeleridir (Öner, 1990). Envanter 20 maddeden oluşmakta ve dördümlü likert (1=Hiçbir zaman, 4= Her zaman) tipindedir.

Sınav Kaygısı Envanteri'nin orijinal hali güvenilir ve geçerlidir. Envanterin Öner (1990) tarafından maddelerinin homojenliği ve iç tutarlılığı .92; madde-toplam puan korelasyonları .60 olarak hesaplanmıştır. Envanter iki hafta ve altı ay aralıklarla uygulanan test tekrar test yöntemiyle hesaplanmıştır. Korelasyon katsayıları .62 ile .81 arasında bulunmuştur (Öner, 1990). Ölçekteki iki alt boyutu oluşturan maddeler tabloda gösterildiği şekildedir ve her alt boyutun ayrı ayrı puanlaması yapılabilmektedir. Ölçmede iki ayrı puan elde edilmiştir; kuruntu puanı ve duyusallık puanıdır.

Tablo 5. Sınav Kaygısı Envanteri' nin Alt Faktörleri ve Madde Numaraları

Ölçekler	Madde Numaraları
1. Sınav Kaygısı Kuruntu Boyutu	2, 3, 4, 5, 8, 12, 17, 20
2. Sınav Kaygısı Duyusallık Boyutu	1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19

Araştırmacı tarafından araştırma yapılan grubun güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Envanterin toplam puan Cronbach-Alpha değeri .91, alt faktörü olan Kuruntu boyutu için Cronbach-Alpha değeri .87 ve Duyusallık boyutu için Cronbach-Alpha değeri .93 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasına, araştırmacı tarafından Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak başlanmıştır. Kayseri Talas, Kocasinan, Melikgazi ve Pınarbaşı İlçelerinde bulunan ortaokul ve liselerinden uygulama yapılacak okulların idareci ve rehber öğretmenleriyle görüşülerek uygulama için gün ve saatler belirlenmiştir. Bazı okullarda ise, yöneticilerin yönlendirmesiyle öğretmenler bilgilendirilip formlar öğretmenlere teslim edilmiştir.

Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından öğrencilere araştırmanın amacı ve veri toplama araçları hakkında bilgiler verilmiştir. Öğrencilere gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılarak cevaplarda içten olunmasının en doğru neticeye ulaşmayı sağlayacağı belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından uygulanan veri toplama araçlarının yanıtlanması yaklaşık olarak 35-40 dakika sürmüştür.

Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin 2017-2018 eğitim yılına ait 1. dönem genel ağırlıklı ortalama puanlarını yazmaları istenmiştir. Uygulamadan toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve analizler için uygun hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada öncelikle 850 veri toplanmıştır ve bu toplanan veri toplama araçları kabaca gözden geçirilmiş, ölçeğin tüm maddelerini tam olarak yanıtlamadıkları saptanan 55 öğrenci belirlenerek, bu öğrenciler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu işlemler sonrasında 795 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel analizler yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde kullanılacak yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov- Smirnov Z testi kullanılmıştır. Alt problemlere yönelik betimsel analizlerde yüzde ve frekans, bağımsız değişkenlerin etkisini incelemek için ANOVA ve T-testi ile corelasyon- regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma Sheffe testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Giriş

Bu kısımda araştırma için toplanan verilerin istatistiksel analizi ve araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan alt problemleri yanıtlamak için elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Sınav Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygı düzeyleri Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygısı puanlarının t-test sonuçları

Alt Boyutlar	Değişken	N	Ort	SS	Sd	t	p
Akademik Güdülenme: Kendini Aşma Boyutu	Kız	171	24,339	5,581	322	0,553	0,581
	Erkek	153	23,993				
Akademik Güdülenme: Bilgiyi Kullanma	Kız	171	23,432	4,641	322	1,998	,047
	Erkek	153	22,385				
Akademik Güdülenme: Keşif	Kız	171	25,076	5,272	322	2,442	,015
	Erkek	153	23,666				
Akademik Özyeterlik Boyutu	Kız	171	3,469	0,689	322	1,391	,165
	Erkek	153	3,360				
Akademik Özyeterlik: İyi bir öğrencinin özellikleri	Kız	171	3,708	0,696	322	3,449	,001
	Erkek	153	3,441				
Akademik Özyeterlik: Sosyal Özyeterlik Boyutu	Kız	171	3,176	0,784	322	0,520	,603
	Erkek	153	3,130				

Tablo 6. Devamı

Akademik Özyeterlik: Kavrayış Boyutu	Kız	171	3,748	0,778	322	3,119	,002
	Erkek	153	3,464	0,863			
Akademik Özyeterlik: Akademik yardım yeterliliği boyutu	Kız	171	3,406	1,196	322	2,156	,032
	Erkek	153	3,130	1,093			
Akademik Özyeterlik: Sayısal Özyeterlik boyutu	Kız	171	3,637	0,894	322	-1,224	,222
	Erkek	153	3,760	0,912			
Sınav Kaygısı: Kuruntu boyutu	Kız	171	2,178	0,659	322	1,624	,105
	Erkek	153	2,057	0,678			
Sınav Kaygısı: Duyuşsallık boyutu	Kız	171	2,489	0,563	322	4,320	,000
	Erkek	153	2,213	0,585			

*p<0,05

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, öğrenciler güdülenmenin alt boyutu olan kendini aşma düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde; erkek öğrencilerin (X=23,993) kız öğrencilere (X=24,339) oranla kendini aşma düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Fakat kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Yapılan analiz sonucunda cinsiyet değişkeni ile bilgiyi kullanma alt boyutunda kız öğrencilerin ortalaması (X=23,432) ile erkek öğrencilerin ortalaması (X=22,385) arasında oluşan farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı ($t_{322}=1,998$; $p<.05$) bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre; kız öğrencilerin ortalamaları, erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Oluşan farklılık kız öğrenciler lehinedir.

Akademik güdülenmenin alt boyutu olan keşif düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t_{322}=2,442$; $p<.05$) ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin ortalamaları (X=25,076), erkek öğrencilerin ortalamalarından (X=23,666) yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Akademik Özyeterliğin cinsiyet değişkeni ile yapılan analiz sonucunda akademik özyeterlik ($t_{322}=1,391$; $p>.05$), sosyal özyeterlik ($t_{322}=0,520$;

$p > .05$) ve sayısal özyeterlik ($t_{322} = -1,224$; $p > .05$) alt boyutları arasında aldıkları puanların farklılığı istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde akademik özyeterlik düzeyinin iyi bir öğrencinin özellikleri alt boyutunda almış oldukları ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{322} = 3,449$; $p < .05$). Oluşan farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Erkek öğrencilerin iyi bir öğrencinin özellikleri alt boyutundaki ortalamaları ($X = 3,441$) kız öğrencilerin ortalamalarından ($X = 3,708$) daha düşük bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile akademik özyeterliğin kavrayış alt boyutundaki ortalamaları arasında oluşan farklılık istatistiksel açıdan manidar bulunmuştur ($t_{322} = 3,119$; $p < .05$). Kız öğrencilerin kavrayış alt boyutunun ortalamaları ($X = 3,748$), erkek öğrencilerin ortalamalarından ($X = 3,464$) yüksek bulunmuştur.

Yapılan t testi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni ile akademik özyeterliğin akademik yardım yeterliği alt boyutunda almış oldukları ortalamalar arasında oluşan farklılıklar istatistiksel açıdan manidar ($t_{322} = 2,156$; $p < .05$) bulunmuştur. Bulunan bu fark kız öğrencilerin yararına olmuştur. Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin ortalamaları ($X = 3,406$), erkek öğrencilerden ($X = 3,130$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin sınav kaygısının alt boyutu kuruntu seviyelerinin cinsiyetlerine göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{322} = 1,624$; $p > .05$). Sonuçlar incelendiğinde; kız öğrencilerin ortalamaları ($X = 2,178$) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($X = 2,057$) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan manidar bulunmamıştır.

Sınav kaygısının alt boyutu olan duyuşallık düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile ortalamalar arasında oluşan farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{322} = 4,320$; $p < .05$). Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin ortalamaları ($X = 2,489$) erkek öğrencilerin ortalamalarından ($X = 2,213$) yüksek bulunmuştur.

4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Sınav Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygı düzeyleri Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyete göre lise öğrencilerinin akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygısı puanlarının t-test sonuçları

Alt Boyutlar		Değişken	N	Ort	SS	sd	t	p
Akademik Güdülenme: Kendini Aşma Boyutu		Kız	184	23,728	5,281	469	1,711	,088
		Erkek	287	22,895	5,068			
Akademik Güdülenme: Bilgiyi Kullanma Boyutu		Kız	184	22,521	4,260	469	3,926	,000
		Erkek	287	20,850	4,659			
Akademik Güdülenme: Keşif		Kız	184	23,445	4,412	469	1,745	,082
		Erkek	287	22,689	4,692			
Akademik Özyeterlik Boyutu		Kız	184	3,240	0,694	469	1,025	,306
		Erkek	287	3,177	0,628			
Akademik Özyeterlik: İyi bir öğrencinin özellikleri		Kız	184	3,572	0,720	469	3,488	,001
		Erkek	287	3,332	0,728			
Akademik Özyeterlik: Sosyal Özyeterlik Boyutu		Kız	184	2,927	0,765	469	-2,207	,028
		Erkek	287	3,082	0,729			
Akademik Özyeterlik: Kavrayış Boyutu		Kız	184	3,506	0,833	469	1,565	,118
		Erkek	287	3,389	0,768			
Akademik Özyeterlik: Akademik yardım yeterliliği boyutu		Kız	184	3,298	1,023	469	2,223	,027
		Erkek	287	3,085	1,013			
Akademik Özyeterlik: Sayısal Özyeterlik boyutu		Kız	184	3,355	0,953	469	-0,142	,887
		Erkek	287	3,367	0,936			
Sınav Kaygısı: Kuruntu boyutu		Kız	184	2,178	0,566	469	0,776	,438
		Erkek	287	2,136	0,595			
Sınav Kaygısı: Duyuşsallık boyutu		Kız	184	2,304	0,545	469	2,593	,010
		Erkek	287	2,171	0,538			

*p<0,05

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin akademik güdülenmenin alt boyutu olan kendini aşma ($t_{469}=1,711$; $p>.05$) ve keşif ($t_{469}= 1,745$; $p>.05$) alt boyutlarında cinsiyetlerine göre manidar bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ortalamalar incelendiğinde; kendini aşma ve keşif alt boyutlarında kız öğrencilerin almış oldukları puanların ortalamaları erkek öğrencilerin aldıkları puanların ortalamalarından daha

yüksek bulunmuştur. Fakat ortalamalar arasındaki bu farklılık, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablodaki veriler incelendiğinde; akademik güdülenmenin bilgiyi kullanma alt boyutunda almış oldukları puanlar arasında farklılık ($t_{469}= 3,926$; $p<.05$) olduğu görülmüştür. Veriler incelendiğinde, kız öğrencilerin bilgiyi kullanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları ($X=22,521$), erkek öğrencilerin puanlarının ortalamalarından ($X=20,850$) yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan analizler incelendiğinde lise öğrencilerinin cinsiyet değişkeniyle akademik özyeterlik ($t_{469}=1,025$; $p>.05$), kavrayış özyeterliği ($t_{469}=1,565$; $p>.05$) ve sayısal özyeterlik ($t_{469}= -,142$; $p>.05$) alt boyutlarından almış oldukları ortalama puanları arasında oluşan farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Akademik özyeterliğin iyi bir öğrenci özellikleri alt boyutunda almış oldukları puanların ortalamaları cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği ($t_{469}= 3,488$; $p<.05$) ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerin ortalamaları ($X=3,332$), kız öğrencilerin ortalamalarından ($X=3,572$) düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde akademik özyeterlik düzeyinin sosyal özyeterlik alt boyutunda almış oldukları ortalamalar arasında manidar bir farklılık bulunmuştur ($t_{469}= -2,207$; $p<.05$). Bu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Erkek öğrencilerin sosyal özyeterlik alt boyutundaki ortalamaları ($X= 3,082$), kız öğrencilerin ortalamalarından ($X=2,927$) daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik özyeterliğin akademik yardım yeterliği alt boyutunda cinsiyet değişkeni ile ortalamaları arasında istatistiksel yönden anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir ($t_{469}= 2,223$; $p<.05$). Bu farklılık kız öğrencilerin yararına gerçekleşmiştir. Erkek öğrencilerin ortalama puanları ($X=3,085$), kız öğrencilerin akademik yardım yeterliği ortalama puanlarından ($X=3,298$) düşük olduğu görülmüştür.

Yapılan analiz sonucunda sınav kaygısının cinsiyet değişkeniyle kuruntu alt boyutunda almış oldukları ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($t_{469}=,776$; $p>.05$) bulunmamıştır. Ortalamalar incelendiğinde; kız öğrencilerin ($X=2,178$), erkek

öğrencilere ($X=2,136$) oranla kuruntu düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ortalamalar arasındaki fark istatistiksel yönden manidar bulunmamıştır.

Sınav kaygısının alt boyutu olan duyuşallık düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{469}=2,593$; $p<.05$). Elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerin ortalamaları ($X=2,171$) kız öğrencilerin ortalamalarından ($X=2,304$) düşük bulunmuştur.

4.4. Sınıf Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Sınav Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygı düzeylerine Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygısı puanlarının t-test sonuçları

Alt Boyutlar		Değişken	N	Ort	SS	sd	t	p
Akademik Güdülenme: Kendini Aşma Boyutu		7. Sınıf	119	24,638	6,155	322	1,131	,259
		8. Sınıf	205	23,907	5,266			
Akademik Güdülenme: Bilgiyi Kullanma Boyutu		7. Sınıf	119	23,226	4,824	322	0,836	,404
		8. Sınıf	205	22,770	4,679			
Akademik Güdülenme: Keşif		7. Sınıf	119	24,781	5,584	322	0,974	,331
		8. Sınıf	205	24,195	5,007			
Akademik Özyeterlik Boyutu		7. Sınıf	119	3,435	0,767	322	0,344	,731
		8. Sınıf	205	3,407	0,672			
Akademik Özyeterlik: İyi bir öğrencinin özellikleri		7. Sınıf	119	3,583	0,809	322	0,021	,983
		8. Sınıf	205	3,582	0,643			
Akademik Özyeterlik: Sosyal Özyeterlik Boyutu		7. Sınıf	119	3,194	0,874	322	0,692	,489
		8. Sınıf	205	3,131	0,733			
Akademik Özyeterlik: Kavrayış Boyutu		7. Sınıf	119	3,617	0,868	322	0,057	,955
		8. Sınıf	205	3,612	0,810			
Akademik Özyeterlik: Akademik yardım yeterliliği boyutu		7. Sınıf	119	3,289	1,208	322	0,162	,871
		8. Sınıf	205	3,268	1,127			
Akademik Özyeterlik: Sayısal Özyeterlik boyutu		7. Sınıf	119	3,824	0,926	322	1,957	,051
		8. Sınıf	205	3,621	0,883			

Tablo 8. Devamı

Sınav Kaygısı: Kuruntu boyutu	7. Sınıf	119	2,059	0,696	322	-1,258	,209
	8. Sınıf	205	2,156	0,654			
Sınav Kaygısı: Duyuşsalılık boyutu	7. Sınıf	119	2,246	0,613	322	-2,653	,008
	8. Sınıf	205	2,424	0,565			

*p<0,05

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin akademik güdülenmenin alt boyutu olan kendini aşma düzeylerinin sınıflarına göre manidar düzeyde bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde; 7. Sınıfta okuyan öğrencilerin ($X=24,638$), 8. Sınıfta okuyan öğrencilere ($X=23,907$) oranla kendini aşma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ortalamalar arasındaki fark istatistiksel açıdan manidar düzeyde bulunmamıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf değişkeni ile bilgiyi kullanma boyutunda 7. Sınıfta okuyan öğrencilerin ortalaması ($X=23,226$) ile 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin ortalaması ($X=22,770$) arasında oluşan farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı ($t_{322}=1,131$; $p>.05$) bulunmamıştır. Analiz sonucunda sınıf değişkeni ile keşif boyutunda 7. Sınıfta okuyan öğrencilerin ortalaması ($X=24,781$) ile 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin ortalaması ($X=24,195$) arasında oluşan farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı ($t_{322}= 0,974$; $p>.05$) bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik özyeterliğin sınıf değişkeni ile yapılan analiz sonucunda akademik özyeterlik ($t_{322}=,344$; $p>.05$), iyi bir öğrencinin özellikleri ($t_{322}=,021$; $p>.05$), sosyal özyeterlik ($t_{322}=,692$; $p>.05$), akademik yardım yeterliği ($t_{322}= ,162$; $p>.05$), kavrayış ($t_{322}= ,057$; $p>.05$) ve sayısal özyeterlik ($t_{322}= 1,957$; $p>.05$) alt boyutları arasında ortalamaların farklılığı istatistiksel anlamda manidar düzeyde olmadığı görülmektedir.

Tablodaki veriler incelendiğinde, öğrencilerin sınav kaygısının alt boyutu kuruntu düzeylerinin sınıflarına göre manidar bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ($t_{322}= -1,258$; $p>.05$). Ortalamalar incelendiğinde; 7. sınıf öğrencilerin ($X=2,059$) 8. Sınıf öğrencilere ($X=2,156$) oranla kuruntu düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Sınav kaygısının alt boyutu olan duyusallık düzeylerinin sınıf değişkeni ile ortalamalar arasında oluşan farklılıklar istatistiksel açıdan manidar bulunmuştur ($t_{322} = -2,653$; $p < .05$). Elde edilen bulgulara göre 8. sınıf öğrencilerin ortalamaları ($X = 2,424$), 7. sınıf öğrencilerin ortalamalarından ($X = 2,246$) yüksek bulunmuştur.

4.5. Sınıf Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Sınav Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin sınıf değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygı düzeyleri Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf değişkenine göre lise öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının t-test sonuçları

	Gruplar	N	Ort	SS		sd	F	p	Fark
Kendini Aşma Boyutu	9. Sınıf	30	22,600	4,952					
	10. Sınıf	164	22,804	5,151	Gruplar arası	3			
	11. Sınıf	155	23,541	5,118			0,839	,473	
	12. Sınıf	122	23,524	5,293	Grup içi	467			
Bilgiyi Kullanma Boyutu	9. Sınıf	30	21,133	5,144					
	10. Sınıf	164	20,432	4,511	Gruplar arası	3			11. Sınıf
	11. Sınıf	155	22,432	4,612			5,580	,001	10. Sınıf
	12. Sınıf	122	21,852	4,206	Grup içi	467			
Keşif	9. Sınıf	30	21,933	5,323					
	10. Sınıf	164	22,890	4,275	Gruplar arası	3			
	11. Sınıf	155	23,522	4,906			1,427	,234	
	12. Sınıf	122	22,688	4,384	Grup içi	467			

* $p < 0,05$

Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin kendini aşma alt boyutu ve bağımsız değişken olan sınıf düzeyi ile karşılaştırıldığında t testi sonucunda; kendini

aşma ($F=0,839$; $p>.05$) alt boyutunda almış oldukları ortalamaları arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin bilgiyi kullanma alt boyutu ve bağımsız değişken olan sınıf düzeyi ile karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farklılığın ($F=5,580$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Gruplar arasında farkın hangi gruptan kaynaklı olduğunu tespit etmek için Scheffe testi sonunda; 10. Sınıf olan öğrencilerin, 11. Sınıf olan öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Tabloya göre 10. sınıf olan öğrencilerin ortalamaları ($X=20,432$), 11. Sınıf olan öğrencilerin ($X=22,432$) bilgiyi kullanma alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür.

Yapılan t testi sonucunda lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin keşif alt boyutu ve bağımsız değişken olan sınıf düzeyi ile karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farklılığın ($F=1,427$; $p>.05$) olmadığı görülmüştür.

Tablo 10. Sınıf değişkenine göre lise öğrencilerinin akademik özyeterlik puanlarının t-test sonuçları

	Gruplar	N	Ort	SS	sd	F	P	Fark
Akademik Özyeterlik Boyutu	9. Sınıf	30	3,115	,674	Gruplar arası	3	,982	,401
	10. Sınıf	164	3,145	,668				
	11. Sınıf	155	3,242	,645	Grup içi	467		
	12. Sınıf	122	3,248	,643				
İyi bir öğrencinin özellikleri	9. Sınıf	30	3,537	,713	Gruplar arası	3	1,848	,138
	10. Sınıf	164	3,319	,744				
	11. Sınıf	155	3,476	,756	Grup içi	467		
	12. Sınıf	122	3,479	,687				
Sosyal Özyeterlik Boyutu	9. Sınıf	30	2,972	,723	Gruplar arası	3	,446	,720
	10. Sınıf	164	3,008	,731				
	11. Sınıf	155	2,994	,783	Grup içi	467		

Tablo 10. Devamı

Kavrayış Boyutu	12. Sınıf	122	3,087	,729	Gruplar arası	3	2,430	,065		
	9. Sınıf	30	3,558	,850						
	10. Sınıf	164	3,301	,798						
	11. Sınıf	155	3,496	,824						
	12. Sınıf	122	3,506	,724						Grup içi
Akademik yardım yeterliliği boyutu	9. Sınıf	30	3,566	,868	Gruplar arası	3	4,300	,005	10. Sınıf	
	10. Sınıf	164	2,966	1,036					9. Sınıf	
	11. Sınıf	155	3,261	,994					Grup içi	467
	12. Sınıf	122	3,225	1,028						
	9. Sınıf	30	3,710	,930						
10. Sınıf	164	3,395	,947							
11. Sınıf	155	3,434	,860							
12. Sınıf	122	3,142	,999	Grup içi	467	9. Sınıf				

*p<0,05

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre akademik özyeterlik düzeyinin akademik özyeterlik ($F=,982$; $p>.05$), iyi bir öğrencinin özellikleri ($F=1,848$; $p>.05$), sosyal özyeterlik ($F=,446$; $p>.05$) ve kavrayış ($F=,065$; $p>.05$) alt boyutlarında almış oldukları ortalamaları arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin akademik yardım yeterliği alt boyutu ve bağımsız değişken olan sınıf düzeyi ile karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farklılığın ($F=4,300$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Gruplar arası farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Scheffe testi sonunda; 10. sınıf olan öğrencilerin; 9. Sınıfta okuyan öğrencilerin aldıkları puanlar arasında farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür. Yukarıdaki tabloya göre 10. sınıf olan öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması ($X=2,966$), 9. sınıf öğrencilerinin ($X=3,566$) akademik yardım özyeterlik alt boyutundan almış oldukları puanlardan daha düşük çıkmıştır.

Öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin sayısal özyeterlik alt boyutu ve bağımsız değişken olan sınıf düzeyi ile karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farklılığın ($F=4,038$; $p< ,05$) olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Scheffe testi sonunda; 12. sınıf olan öğrencilerin; 9. Sınıfta okuyan öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Yukarıdaki tabloya göre 12. sınıf olan öğrencilerin ($X=3,142$), 9. sınıf ($X=3,710$) akademik yardım özyeterlik alt boyutundan almış oldukları puanlardan daha düşük çıkmıştır.

Tablo 11. Sınıf değişkenine göre lise öğrencilerinin sınav kaygısı puanlarının t-testi sonuçları

	Gruplar	N	Ort	SS	sd	F	p	Fark
Kuruntu boyutu	9. Sınıf	30	2,399	,506	Gruplar arası 3	4,422	,004	12. Sınıf
	10. Sınıf	164	2,230	,616				
	11. Sınıf	155	2,099	,566				
	12. Sınıf	122	2,054	,554	Grup içi 467			9. Sınıf
Duyuşallık boyutu	9. Sınıf	30	2,463	,498	Gruplar arası 3	2,756	,042	12. sınıf
	10. Sınıf	164	2,202	,542				
	11. Sınıf	155	2,249	,546				
	12. Sınıf	122	2,158	,544	Grup içi 467			9. sınıf

* $p< 0,05$

Yapılan analiz sonucu sınav kaygısı düzeylerinin kuruntu alt boyutunun sınıf düzeyine göre incelendiğinde; gruplar arasında anlamlı farklılığın ($F=4,442$; $p< ,05$) olduğu görülmektedir. Gruplar arası farkın hangi gruptan ötürü olduğunu tespit etmek için Scheffe testi sonunda; 9. Sınıfta okuyan öğrenciler ile 12. Sınıfta okuyan öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Tabloya göre 12. sınıf ($X=2,054$) öğrencilerin, 10. sınıf olan öğrencilerin ($X=2,399$) kuruntu alt boyutundan almış oldukları puanlardan daha düşük çıktığı görülmüştür.

Analiz sonucunda sınav kaygısı düzeylerinin duyuşallık alt boyutunun sınıf düzeyine göre incelendiğinde; gruplar arasında anlamlı farklılığın ($F=2,756$; $p< ,05$) olduğu görülmüştür. Gruplar arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Scheffe testi sonunda; 9. Sınıfta okuyan öğrencilerin, 12. Sınıfta okuyan öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Yukarıdaki tabloya göre 9.

Sınıfta okuyan öğrencilerin ($X=2,463$), 12. Sınıf ($X=2,158$) okuyan öğrencilerin duyuşsallık alt boyutundan almış oldukları puanlardan daha yüksek çıktığı görülmüştür.

4.6. Ortaokul Öğrencilerin Akademik Güdülenme, Özyeterlik ve Sınav Kaygılarının Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik, akademik güdülenme ve sınav kaygı düzeylerinin akademik başarıya etkisini gösteren puanlar Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Ortaokul öğrencilerinin akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygısı puanlarının akademik başarıya etkisini gösteren regresyon analizi

Değişken	B	St. Hata	β	T	P	İkili R	Kısmi R
Sabit	52,760	5,271	-	10,009	,000	-	
Akademik Güdülenme Toplam	-0,100	,068	-,104	-1,468	0,143	0,271	-0,082
Akademik Özyeterlik Toplam	0,331	,046	,512	7,225	,000	0,450	0,374
Sınav Kaygısı Toplam	-0,061	,060	-,052	-1,015	,311	-0,139	-0,050
R=0,458		R ² =0,209					
F _(3,320) =28,251		p=,000					

Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygısının toplam puanlarıyla akademik başarılarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları yukarıdaki tabloda gösterilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, akademik başarı ile akademik güdülenmenin toplam puanı arasında pozitif ve zayıf ilişkinin ($r=0,27$) olduğu fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=,08$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Akademik başarı ile akademik özyeterliğin toplam puanı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0,46$) olduğu görülmektedir. Diğer parametreler kontrol edildiğinde iki parametre arasındaki korelasyonun $r=,37$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Akademik başarı ile sınav kaygısının toplam puanı arasında negatif ve zayıf bir ilişki ($r=-0,14$) olup; ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-,05$ olduğu görülmektedir.

Bağımsız değişkenlerin başarıyı yordayıcılığının tespiti amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, başarının %21' inin bu bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı görülmüştür ($F=28,251$; $R^2=0,209$; $p<.01$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin başarı üzerindeki görece önem sırası; Akademik Özyeterlik, Akademik Güdülenme ve Sınav Kaygısıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde başarı üzerinde, yalnızca akademik özyeterliğin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Akademik güdülenme ve sınav kaygısı değişkenlerinin anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonucunda başarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

$$\text{Başarı} = 52,760 - 0,100 * \text{Akademik Güdülenme} + 0,331 * \text{Akademik Özyeterlik} - 0,061 * \text{Sınav Kaygısı}$$

4.7. Lise Öğrencilerin Akademik Güdülenme, Özyeterlik ve Sınav Kaygılarının Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin akademik özyeterlik, akademik güdülenme ve sınav kaygı düzeylerinin akademik başarıya etkisini gösteren puanlar Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 13. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygısı puanlarının akademik başarıya etkisini gösteren regresyon analizi

Değişken	B	St. Hata	β	T	P	İkili R	Kısmi R
Sabit	46,695	3,836	-	12,172	,000	-	-
Akademik GÜdülenme Toplam	0,150	,050	,169	3,027	0,003	0,296	0,140
Akademik Özyeterlik Toplam	0,116	,033	,196	3,516	,000	0,304	0,161
Sınav Kaygısı Toplam	-0,057	,048	-,052	-,1,197	,232	-0,083	-0,060
R=0,338		R ² =0,114					
F _(3,467) =20,034		p=,000					

Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygısının toplam puanlarıyla akademik başarılarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları yukarıdaki tabloda gösterilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, akademik başarı ile akademik güdülenmenin toplam puanı arasında pozitif ve zayıf ilişkinin ($r=0,30$) olduğu fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=,14$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Akademik başarı ile akademik özyeterliğin toplam puanı arasında pozitif ve zayıf bir ilişkinin ($r=0,30$) olduğu görülmektedir. Diğer parametreler kontrol edildiğinde iki parametre arasındaki korelasyonun $r=,16$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Akademik başarı ile sınav kaygısının toplam puanı arasında negatif ve zayıf bir ilişki ($r=-0,08$) olup; ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-,06$ olduğu görülmektedir.

Bağımsız değişkenlerin başarıyı yordayıcılığının tespiti amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, başarının %11,4' ünün bu bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı görülmüştür ($F=20,034$; $R^2=0,114$; $p<.01$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin başarı üzerindeki görece önem sırası; Akademik Özyeterlik, Akademik Güdülenme ve Sınav Kaygısıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde başarı üzerinde, Akademik güdülenme ve akademik özyeterliğin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sınav kaygısı değişkeni anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonucunda başarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

$$\text{Başarı} = 46,695 + 0,150 * \text{Akademik Güdülenme} + 0,116 * \text{Akademik Özyeterlik} - 0,057 * \text{Sınav Kaygısı}$$

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Giriş

Araştırma sonucunda ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyete ve sınıf değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlerle birlikte tartışılmıştır.

5.2. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki

Alt probleme ait bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin akademik güdülenmenin kendini aşma alt boyutundan almış oldukları ortalamaları arasında manidar düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Bilgiyi kullanma alt boyutundan almış olduğu puanların ortalamaları incelendiğinde cinsiyetler arası anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bulgulara göre bu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Kız öğrencilerin almış oldukları puanların ortalamaları, erkek öğrencilerin almış oldukları puanların ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Keşif alt boyutunda ise; almış oldukları ortalamalar arasında istatistiksel anlamda farklılık manidar bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin keşif puanları erkek öğrencilerin almış oldukları puanlardan yüksek bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin akademik güdülenmenin kendini aşma ve keşif alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bilgiyi kullanma alt boyutu incelendiğinde, cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık kız öğrencilerin bilgiyi kullanma alt boyutundan aldıkları puanlarının ortalamalarının, erkek öğrencilerin almış oldukları puanların ortalamasından yüksek oluşundan kaynaklanmaktadır.

Demir (2008) araştırmasında cinsiyet değişkeni ile akademik güdülenme arasında manidar ilişki tespit edilememiştir. Bu sonuç lise öğrencileri üzerinde yaptığımız araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Akbay (2009) ise çalışmasında bu araştırmanın

aksine erkek öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin kızlardan yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kaleli (2016) çalışmasında ise erkek öğrencilerin akademik güdülenmenin tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar kız öğrencilerin aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın sebebi çalışma gruplarının yaş, sınıf düzeyi ve coğrafi koşullardan kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Literatürde erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasında manidar bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar mevcut olduğu gibi (Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2008; Saracaloğlu, Kanmaz ve Kumral, 2008; Saracaloğlu, 2008; Şahin ve Çakar, 2011); kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla akademik güdülenme düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da ((Ellez, 2004; Çelik, 2006; Akdemir, 2006; Yılmaz, 2007; Onuk, 2007) bulunmaktadır.

5.3. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin akademik özyeterlik seviyeleri arasındaki ilişki

Alt probleme ait bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile Akademik Özyeterlik alt boyutlarından akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik ve sayısal özyeterlik boyutlarından almış oldukları puanların farklılığı istatistiksel olarak manidar düzeyde bulunmamıştır. İyi bir öğrencinin özellikleri alt boyutunda öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre kız öğrencilerin iyi bir öğrencinin özellikleri puanları erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Kavrayış alt boyutunda cinsiyet değişkeni ile ortalamalar arasında oluşan farklılık istatistiksel anlamda manidar olduğu görülmüş olup, erkek öğrencilerin kavrayış puanları, kız öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Akademik yardım yeterliği alt boyutunda cinsiyet değişkeni ile ortalamaları arasında oluşan farklılık istatistiksel bakımdan manidar düzeyde bulunmuş, kız öğrencilerin akademik yardım yeterliği puanları erkek öğrencilerden fazla bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile Akademik Özyeterlik alt boyutlarından akademik özyeterlik, kavrayış özyeterliği ve sayısal özyeterlik boyutlarından almış oldukları ortalamaların farklılığı istatistiksel bakımdan manidar bulunmamıştır. Öğrencilerin iyi bir öğrencinin özellikleri alt boyutunda cinsiyet değişkeni ile ortalamaları arasında oluşan farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Buna göre erkek öğrencilerin iyi bir öğrencinin özellikleri puanlarının ortalaması, kız

öğrencilerin puanlarının ortalamasından düşük bulunmuştur. Sosyal özyeterlik alt boyutunda ortalamalar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüş, kız öğrencilerin sosyal özyeterlik puanları erkek öğrencilerin almış oldukları puanların ortalamasından düşük bulunmuştur. Akademik yardım yeterliği alt boyutunda cinsiyet değişkeni ile ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin akademik yardım yeterliği puanları kız öğrencilerin puanlarının ortalamalarından düşük bulunmuştur.

Telef ve Karaca (2011) ergen dönemindeki öğrencilerin özyeterliklerini ve psikolojik belirtilerini inceledikleri araştırmalarında, bu araştırmayla paralel bulgular elde etmişlerdir. Araştırmalarından elde edilen sonuçlara göre ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal özyeterlik boyutlarında cinsiyete göre önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Ergenlerin akademik özyeterlikleri ile ilgili bulgular incelendiğinde akademik özyeterlikte cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin akademik özyeterlikleri, erkek öğrencilerin akademik özyeterliklerinden daha yüksek bulunmuştur. Çalışmanın ergenlerin sosyal özyeterliklerinde de cinsiyete göre manidar düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin sosyal özyeterlikleri erkeklerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmamızın bulgularında ise sosyal özyeterlik ortalaması erkek öğrencilerde daha yüksektir. Bu farklılığın sebebi coğrafi şartlar ve değişik yaş grubu olması şeklinde yorumlanabilir. Yiğit, Yılmaz ve Kaşarcı (2012) ortaokul öğrencileri üzerinde özyeterlik düzeyini bazı değişkenler açısından incelemiş ve araştırmalarında bu araştırmaya destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir. Araştırmalarını Konya'da bulunan farklı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin özyeterlik puanları, erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Bulgular bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Kaleli (2016) ortaokul öğrencileri ile özyeterliğin başarıya güdülenmesi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ise akademik özyeterlik, akademik yardım yeterliği ve sayısal özyeterlik alt boyutlarında istatistiksel anlamda farklılık bulunmamıştır. Sosyal özyeterlik alt boyutunda ise, bu araştırmada olduğu gibi erkek öğrencilerin düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmamızı desteklemektedir.

5.4. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin sınav kaygısı seviyeleri arasındaki ilişki

Alt probleme ait bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısının kuruntu alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamaları arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır. Duyuşsallık alt boyutundan almış oldukları ortalamalar arasında istatistiksel anlamda farklılık, manidar düzeyde bulunmuştur. Edinilen sonuçlara göre kız öğrencilerin duyuşsallık puanları erkek öğrencilerin almış oldukları puanlardan yüksek bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin de sınav kaygısının kuruntu alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine ortaokul öğrencilerinde olduğu gibi lise öğrencilerinde de duyuşsallık alt boyutunda aldıkları ortalamalar istatistiksel farklılık anlamlı bulunmuştur. Bulgulara göre bu farklılık kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre yaş grubu değişse bile kızların sınava verdikleri tepkinin değişmediği, erkeklere oranla daha fazla sınav kaygısı taşıdıkları söylenebilir. Aynı zamanda sınav esnasında vücutları daha fazla tepki verdiği sonucuna ulaşılabilir. Oksal, Durmaz ve Akın (2013) sınava hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları üzerinde yaptıkları araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri kız öğrencilere göre manidar düzeyde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gençdoğan'nın (2006) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasının sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Kuruntu alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmazken, duyuşsallık boyutunda kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında istatistiksel anlamda farklılık görülmüştür. Bu farklılık kızlar lehinedir. Yapılan araştırmalar bu araştırmayla paralellik göstermektedir. Erkeklerin sınav kaygı düzeyleri kızların sınav kaygı düzeylerine göre daha düşüktür (Ök, 1990; Erkan, 1991; Ekşi, 1998; Alyaprak,2006; Gençdoğan, 2006; Yağcı, 2010; Zabun, 2010; Oksal vd. 2013).

5.5. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin akademik güdülenme seviyeleri arasındaki ilişki

Alt probleme ait bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin akademik güdülenme seviyelerinin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutlarında 7. Ve 8. sınıfların ortalamaları arasında manidar bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lise

öğrencilerinin akademik güdülenmenin kendini aşma alt boyutundan aldıkları puanlar istatistiksel anlamda farklı bulunmamıştır. Lise öğrencilerinin bilgiyi kullanma alt boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde istatistiksel anlamda farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre 11. Sınıf öğrencilerinin almış oldukları puanlar 10. Sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre öğrencinin sınıf düzeyi arttıkça edindiği bilgiyi istediği yerde kullanma düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Keşif alt boyutuna bakıldığında ise; gruplar arasında istatistiksel anlamda farklılık görülmemiştir.

Demir'in (2008) araştırmasında öğrencilerin akademik güdülenmeleri ile sınıf değişkeni arasında manidar farklılık bulunmuştur. Uzaktan eğitim öğrencileriyle yürütülen bu çalışmada akademik güdülenme düzeyleri sınıf değişkenine göre incelendiğinde, dış motivasyon etkenleriyle birlikte akademik güdülenme puanlarında manidar farklar tespit edilmiştir. Ağırlıklı puanlarda, 1. Sınıfa başlayan uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri, 2. Sınıfa devam öğrencilerin güdülenme düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Bu araştırmaya göre uzaktan eğitim alan bireylerin sınıf geçtikçe güdülenme düzeylerinde azalma olduğu söylenebilir. Kaleli (2016) yaptığı araştırmasında da akademik güdülenmenin alt boyutlarında sınıfların ortalamaları arasında manidar farklılık olduğu görülmüştür. 4. Sınıf öğrencilerinin akademik güdülenmenin alt boyutlarından almış oldukları puanlar diğer sınıfların puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

5.6. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin akademik özyeterlik seviyeleri arasındaki ilişki

Alt probleme ait bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik, iyi bir öğrencinin özellikleri, kavrayış, akademik yardım yeterliği ve sayısal özyeterlik alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Lise öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin akademik özyeterlik, iyi bir öğrencinin özellikleri, sosyal özyeterlik ve kavrayış alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; Akademik yardım yeterliği alt boyutu incelendiğinde istatistiksel anlamda farklılık görülmüş olup; bu farklılık 10. Sınıf öğrencilerinin almış oldukları puanlar 9. Sınıf öğrencilerinin almış oldukları puanlardan düşük olmasından

kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sayısal özyeterlik alt boyutunun sınıf değişkeni ile karşılaştırılmasında gruplar arası farklılık olduğu görülmüştür. 12. Sınıf öğrencilerinin almış oldukları puanların, 9. Sınıf öğrencilerinin almış oldukları puanlardan düşük olması farklılığın sebebidir. Bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin özyeterliğin hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamasına karşın lise öğrencilerinde durumun aynı olmadığı görülmüştür. Lise öğrencileri sayısal özyeterlik ve akademik yardım yeterliği, sınıf düzeyleri yükseldikçe azaldığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe bu özyeterliklerin azalma sebebi sınava seneler yaklaştıkça öğrencilerde sınav kaygısıyla birlikte yapacaklarına olan inançlarında azalma olduğu söylenebilir.

Telef ve Karaca (2011) araştırmalarında ergenlerin sosyal, duygusal, akademik ve genel özyeterliklerinde yaşa göre manidar farklılıklar görülmüştür. Kaleli (2016) araştırmasının bulguları da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Daha küçük sınıf grubunun özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yılmaz, Yiğit ve Kaşaracı'da (2012) araştırmalarında öğrencilerin özyeterlik puanlarında sınıflar düzeylerine göre farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. 6. ve 7. Sınıfların özyeterlik düzeyleri, 8. Sınıfların özyeterlik düzeylerine göre daha düşük bulunmuştur. Bu farklılığın coğrafi konumdan ve ebeveyn eğitim durumu gibi diğer unsurlardan kaynaklandığı düşünülebilir.

5.7. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin sınav kaygısı seviyeleri arasındaki ilişki

Alt probleme ait bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısının kuruntu alt boyutundan almış oldukları puanlardan gruplar arası manidar bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Duyuşsallık alt boyutu incelendiğinde ise; gruplar arası manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık 8. Sınıf öğrencilerinin almış oldukları puanlar 7. Sınıf öğrencilerinin almış oldukları puanlardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. 8. Sınıf öğrencilerinin sınava girecek olmaları sınav kaygılarının ve stres düzeylerinin yüksek olmasına sebep olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerinin sınav kaygısının kuruntu alt boyutunun sınıf değişkenine göre değişimine bakıldığında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık 9. Sınıf öğrencilerinin aldıkları puanların, 12. Sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlardan yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Duyuşsallık alt boyutu sınıf değişkenine göre incelendiğinde ise; anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılığın sebebi; 9. Sınıf

öğrencilerinin almış oldukları puanlar 12. Sınıf öğrencilerinden yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Lise öğrencileri için sınıf düzeyi arttıkça sınav kaygısının alt boyutlarından alınan puanların azaldığı söylenebilir. Ortaokul öğrencileri için sınav senesi yaklaştıkça kaygı düzeyi artmasına karşın, lise öğrencilerinde bunun tersine bir durum söz konusudur. Bunu sebebi ergenlik dönemi olabilir. Lise dönemine gelen ergenlik çağıının etkisiyle, sınav kaygısının yerini duygusal ve fiziksel başka etmenlerin almış olabileceği şeklinde yorumlanabilir

Oksal, Durmaz ve Akın (2013) sınav kaygısı ve matematik kaygısını araştırdığı çalışmada araştırmamıza benzer sonuçlar çıktığı görülmektedir. 6. Sınıf öğrencilerin 7. Sınıf öğrencilere göre daha az sınav kaygısı yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Gençdoğan (2006) çalışmasında sınav kaygısının sınıf değişkeni ile incelediğinde gruplar arasında manidar bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmamızın sonuçlarını desteklememektedir. Bunun sebebi araştırma yapılan grupların yaş, sınav senesi gibi özelliklerinin farklı olmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

5.8. Öğrencilerin akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygıları akademik başarılarını ne düzeyde etkilemektedir?

5.8.1. Ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik, akademik güdülenme ve sınav kaygılarının akademik başarıyla ilişkisi

Alt problemi incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik, akademik güdülenme ve sınav kaygısının toplam puanlarının akademik başarıyı ne düzeyde yordadıkları incelenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yordayıcı değişkenlerle akademik başarıları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonları incelendiğinde; akademik güdülenmenin toplam puanı arasında pozitif ve zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arttıkça akademik başarılarının da arttığı söylenebilir. Araştırmanın bulguları, akademik güdülenmenin akademik başarının yordayıcısı olup olmadığını inceleyen araştırmalarla benzer sonuçlar göstermektedir. Akademik başarı ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, bu araştırma bulgusuyla paralel şekilde akademik başarı ile akademik güdülenme arasında pozitif ve

yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (Boyd, 2002; Çelik, 2006; Ellez 2004; Madran, 2006; Yılmaz 2007; Aydın, 2010). Öğrenme amaçlarına sahip öğrenciler verilen göreve ve bireysel gelişimlerine adapte olmaktadır (Nolen ve Haladyna, 1990; Schunk, 1990; Anderman ve Young, 1994).

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde de bu araştırma bulgusu desteklenmektedir. Akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrenciler başarmaya yeterli düzeyde güdülendikleri için, bunun için yoğun çaba sarf ederler. Başarılı olabilecekleri hedefler koyarlar. Akademik olarak güdüsü düşük düzeyde olan öğrenciler, bir konu üzerinde beklenen çabayı sarf etmezler ve öğrenme istekleri içsel olmaz. Ulaşamayacakları hedefler koyarak çabuk pes ederler.

Ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik toplam puanının, akademik başarıyı ne düzeyde etkilediği incelendiğinde ise; akademik başarı ile akademik özyeterlik toplam puanları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre akademik özyeterlik düzeyleri arttıkça akademik başarılarının da arttığı söylenebilir. Daha önce yapılan araştırma sonuçları, bu araştırmanın akademik özyeterlik ile akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ve akademik özyeterlik düzeyinin akademik başarıyı yordadığı bulgularıyla paralellik göstermektedir (Hackett, Betz, Casas, ve Rocha-Singh, 1992; Klomegah, 2007; Multon, Brown ve Lnet, 1991).

Özyeterlik düzeyleri yüksek olan öğrenciler güç ödevleri uzaklaşılması gereken tehdit unsurları olarak görmemektedir, aksine üstüne giderek yapmak için daha çok gayret göstermektedirler. Kendilerine gayret göstermeyi gerektiren amaçlar belirleyerek, başarısızlık durumunda pes etmemektedirler ve emek vermektedirler. Bunun yanısıra özyeterlik inançları yüksek olan öğrenciler, bilişsel yollar tercih etmekte ve daha zor görevler seçmektedirler (Bandura, 1997).

Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının sınav kaygısı toplam puanı ile akademik başarı arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Literatürde sınav kaygısı ile başarı arasındaki etkileşimi inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Literatürdeki araştırmalardan elde edilen genel sonuç akademik başarı ile sınav kaygısı arasında anlamlı ve negatif bir ilişki vardır ve bu sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir (Pintrich ve Groot, 1990; Sarason, 1963; Schwarzer, 1990; Seipp,

1999; Zeidner, 1998; Barlow, 2000; Kaleli,2016). Sınav kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, zayıf çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları belirlenmiştir (Birenbaum ve Pinku, 1997; Culler ve Holahan, 1980; Akt. Aydın, 2010). Başarısız olma düşüncesiyle sınavlara yeterli düzeyde çalışmaz ve sınavdaki başarısızlıklarını dış etkenlere bağlama eğilimindedirler.

Sınav kaygısı yüksek olan bireyler sınavda gerekli olan bilgileri kullanamazlar. Sürekli başarısız olma korkusu, bilgileri hatırlayamama endişesi, sınav anında normalden fazla terleme, ağız kuruluğu, kalp atışlarının hızlanması gibi reaksiyonlar göstererek sınava adapte olamazlar. Kendilerine ve olumsuz düşüncelerine yoğunlaştıkları için sınavda başarısız olurlar.

Ortaokul öğrencilerinin bu üç değişkenin akademik başarıyı yordayıp yordamadığı tespit amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; başarının sadece %21'inin bu değişkenler tarafından açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarının yordayıcı değişkenlerinin görece önem sırası Akademik Özyeterlik, Akademik Güdülenme ve Sınav Kaygısıdır. T- testi sonuçlarına göre ise; yalnızca akademik özyeterliğin başarı üzerinde anlamlı bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bağımsız değişkenlerin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

5.8.2. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygıları akademik başarı arasındaki ilişki

Lise öğrencilerinin akademik güdülenmenin toplam puan ile akademik başarıları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonları incelendiğinde; akademik güdülenmenin toplam puanıyla başarı arasında pozitif ve zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulgularına göre başarı motivasyonu yüksek olan öğrenciler, öğrenmeleri gereken konuları bilgi sahibi olmak için öğrenirler, aynı zamanda kendilerine ulaşabilecekleri zorlukta hedefler koyarlar. Bu öğrenciler başarılı olabilmek için gayret gösterirler. Diğer yandan başarı güdüsü düşük öğrenciler ise, öğrenilmesi gereken konuları öğrenmiş görünmeye çalışmaktadır ve kendilerine ya çok basit ya da çok güç hedefler belirlemektedirler.

Lise öğrencilerinin akademik özyeterlik toplan puanının akademik başarıyı ne düzeyde etkilediği incelendiğinde ise; akademik özyeterlik toplam puanlarının akademik başarıyı yordadığı görülmektedir. Akademik özyeterlik toplan puanı ile akademik başarı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kemer (2006) araştırmasında akademik özyeterliğin alt boyutlarıyla akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında alt boyutlarla başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgunun araştırma bulgularıyla paralel olduğu söylenebilir. Aydın (2010) araştırmasında lise öğrencilerinin akademik özyeterliğin alt boyutlarının akademik başarıyı yordayıp yordamadığını incelemiştir. İyi bir öğrencinin özelliklerinin ve kavrayış alt boyutlarının etkilemediği bulgusunu elde etmiştir. Araştırmalar arasındaki bu farklılığın üzerinde çalışma yapılan grupların farklılığından, bir grubun not tutma, ödev hazırlama gibi alışkanlıkları olmayışı, anlamadıkları bilgiyi sınıf içerisinde arkadaşları tarafından olumsuz değerlendirme yapılamaması için soru sormadıkları, konuları anlamamış ve kavramamış olmalarını saklamaları gibi nedenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin akademik özyeterlikleri arttıkça akademik başarıları da artacaktır. Geçmişte yaşadıkları akademik deneyimler, içinde buldukları grup gibi etkenler akademik özyeterlik inançlarını etkilemektedir. Bu sebeple akademik özyeterlik inançları yüksek olan bireylerin akademik başarılarının da yüksek olacağı düşüncesini geliştirmektedir.

Lise öğrencilerinin sınav kaygısının toplam puanı ile akademik başarı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınav kaygı düzeyi arttıkça akademik başarı azalmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde sınav kaygısının, akademik başarıya etkisinin incelendiği pek çok araştırma bulunmaktadır. Literatürde araştırmaların bulguları sınav kaygısının kuruntu boyutu ve duyusallık boyutunun akademik başarı arasında olumsuz ve yüksek düzeyde ilişki olduğu bu araştırma buğularını desteklemektedir (Pintrich ve Groot, 1990; Sarason, 1963; Alyaprak, 2006; Yağcı, 2010; Aydın, 2010; Zabun, 2011; Güleç, Kahraman ve Sezer, 2013; Arslan, 2016; Demir ve Gençdoğan, 2017).

Araştırma bulgularına benzer olarak sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilere göre, sınavlarda daha yüksek performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırmalar sınav kaygısını yüksek düzeyde yaşayan öğrencilerin sınav anında bilgi ve becerilerini gösteremediklerini ortaya koymaktadır. Sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler ülke genelinde yapılan merkezi sınavlarda düşük performans göstermektedir (Culler ve Holahan, 1980; Jones ve diğerleri, 1999; Zeidner, 1998).

Araştırma bulgularından farklı olarak sınav kaygısının akademik başarıyı yordamadığını ortaya koyan Sübaşı (2000) çalışmasında akademik başarının yordayıcıları olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve denetim odağı değişkenlerini incelemiş; sınav kaygısını akademik başarıyı yordamadığı sonucunu elde etmiştir. Aynı şekilde Öner (1990) araştırmasında sınav kaygısı duyusallık alt boyutu ile okul başarısı arasında ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. İlden, Güney ve Şener (2002)'in araştırmalarının sonucunda akademik başarı ile duyusallık alt boyutu arasında manidar bir ilişki tespit edilememiştir.

Bağımsız değişkenlerin başarıyı yordayıcılığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda ise; lise öğrencilerinde başarının yalnızca %11,4' ünün bu değişkenler tarafından açıklandığı görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinde olduğu gibi, başarı üzerinde Akademik Özyeterlik, Akademik Güdülenme ve Sınav kaygısı görece önem sırasındadır. Buradan yola çıkarak ortaokul ve lise öğrencilerinin tamamında başarının ilk yordayıcısının akademik özyeterlik olduğu söylenebilir. T testi sonuçlarına göre ise; akademik özyeterlik ve akademik güdülenme başarı üzerinde anlamlı etkiye sahipken sınav kaygısının anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin bağımsız değişkenler açısından anlamlı etkisine bakıldığında; akademik güdülenme lise öğrencileri üzerinde etkili iken; ortaokul öğrencileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın sebebi ergenlik çağına girmiş olan lise öğrencilerinin dış etmenlerden daha çok etkilendiği, başarıma güdülenmelerinin daha fazla olup akran çevresi tarafından başarılı sayılmanın daha önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.15. Öneriler

Bu kısımda, araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

Öğretmenlere yönelik şu öneriler sunulmuştur:

- Araştırma sonuçlarına göre akademik özyeterlik, akademik güdülenme ve sınav kaygısı ile akademik başarı arasında önemli bir ilişki görülmektedir. Akademik özyeterlik, akademik güdülenme ve sınav kaygısı temalarını içeren ebeveynlere yönelik bilgilendirici broşürler ve sunumlar düzenlenmesi faydalı olacaktır. Öğrencilerin özyeterliklerini ve güdülenmelerini nasıl sağlayacaklarını, ebeveynlere yönelik sunumlar yapılabilir.
- Akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygısının akademik başarı üzerinde etkisi olduğu araştırmanın sonuçlarındandır. Bu sebeple okuldaki öğretmenlere ve idarecilere alanında uzman kişiler tarafından seminer çalışmaları yapılabilir.
- Rehber öğretmenler tarafından öğrencilere yönelik akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygısı konularında eğitici seminer çalışmaları ve sunumlar gerçekleştirilebilir.
- Söz konusu değişkenlerin akademik başarı üzerinde etkisi önemli olduğu için, öğretmenler derslerde öğrencilerin akademik güdülenme ve özyeterlik düzeylerini artırıcı etkinliklere yer verebilir.
- Öğrencilerin bazı dersleri başaracağına olan özyeterlik inancı düşük ve kötü not alma kaygısı yüksektir. Bu dersler tespit edilip öğretmenler tarafından bu öğrenciler motive edilebilir, derste aktif kılınarak olumsuz düşünceleri değiştirilebilir.
- Sınav kaygısı ile başarı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin olumlu tutumları bireyin rahatlamasıyla birlikte kaygı düzeylerini azaltacaktır. Bu konuda öğretmen ve ebeveynlerin öğrencilerle motive edici konuşmalar yaparak ve cesaretlenmelerini sağlayarak sınav kaygılarını azaltmaları sağlanabilir. Öğretmen ve ebeveynlerin

sınavlardaki başarısızlık durumlarında daha hoşgörölü davranarak, öğrencinin başarabileceğine olan özyeterlik inancı artırılabilir.

- Kız öğrencilerin sınav kaygısının duyuşallık düzeyleri yüksek çıkması sebebiyle kız öğrencilere grup ve bireysel farklı rehberlik uygulamaları yapılabilir.
- Sınıf düzeyi değişkeni akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve sınav kaygı düzeylerini ve akademik başarılarını etkilemesi sebebiyle farklı sınıflara yönelik bilgilendirici toplantılar, sunum ve etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmenler sınav kaygısının öğrencileri yüksek düzeyde etkilediğinin bilicinde olup; ölçme değerlendirme esnasında öğrencilerin bilgilerinin ölçüldüğünü, kişiliklerinin ölçülmediğini hissettirmek için çalışmalar yapılabilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ilindeki okullarda eğitim öğretime devam eden ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarını genellemek mümkün değildir. Bu sebeple araştırma diğer illerde yapılması tavsiye edilmektedir.
- Araştırmada akademik güdülenmenin, akademik öz yeterliliğın ve sınav kaygısının ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan önemli değişkenler olduğu tespit edildi. Bir başka araştırmada akademik başarıyı yordamadaki katkısı olabileceği düşünölen öğrenme stratejileri, ders çalışma metodları, mükemmeliyetçilik algısı, sosyal destek algısı ve öz ikna, akademik erteleme gibi değişkenler ele alınıp incelenebilir.
- Akademik güdülenme ve özyeterlik akademik başarıyı pozitif yönde etkilemektedir. literatürde bu değişkenlerle ilgili deneysel çalışmalara fazla rastlanmamıştır. Bu değişkenlerle deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Kız öğrencilerin duyuşallık düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Yapılacak araştırmalarda bunun nedenleri araştırılarak bu sorunun çözümüne katkı sağlanabilir.

- Öğrencilere akademik güdülenmeyi ve akademik özyeterliği arttırıcı, sınav kaygısını azaltıcı eğitimlerin verilmesi yararlı olabilir, verilen programların akademik başarıya olan etkisi incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Açıköz, K. (2007). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* 7. baskı. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme: akademik öz yeterlilik ve akademik yükselme stillerinin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin üniversitesi, Mersin.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akkapulu, E. (2005). *Ergenin sosyal yetkinlik beklentisini yordayan bazı değişkenler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aktürk, Ü. ve Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin özyeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(4), 177-183.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). Öğrencilerin okul motivasyonunu yordayan bazı değişkenler. *Uluslararası Eğitimde Yeni Eğilimler Konferansı ve Etkileri*. Antalya.
- Arslan, T. (2016). *Yükseköğretime geçiş sınavına (ygs) hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyleri ile empati becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlilik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği*. Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, özyeterlilik ve sınav kaygısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, U. ve Bulgan, G. (2017). Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16(2).
- Balkıs, M., Duru, E., Bulus, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (7)2, 57-73.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Başar, H. (1997). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Başarı, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional belief. *Journal of Educational Research*, 97(6), 287-297.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83- 98.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev. D. E. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Can, H. (1985). *Başarı Güdüsü ve Yönetmel Başarı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi İİBF Yayınları.

- Canbaz, S. (2001). *Samsun çıraklık eğitim merkezi'ne devam eden çırakların sosyo-demografik, çalışma yaşamı özelliklerinin ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. 19 Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Cıla, M. S. (2015). *Anadolu Lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının, akademik öz yeterlilik, mükemmeliyetçilik ve akademik güdülenmeden yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cüceloğlu, Doğan (1997), *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çamloğlu, N. (2014). *Yavaş geçişli animasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve akademik özyeterliliklerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çelik, D. Y. (2013). *Üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve akademik özyeterlilikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, Z. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin başarı güdülleri ve anne baba beklentilerine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dursun, Ş., ve Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 18-21.

- Ekici, G., Gürçay, D. ve Yılmaz, M. (2007). Akademik öz yeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkan S. (1991). *Sınav kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı başarısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erkan, S. (1991). *Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 13-38.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2011). Ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1219-1233.
- Fan, W., ve Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational psychology*, 30(1), 53-74.
- Fidan, N. (1996). *Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme (2.baskı)*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Gagne, N. L. ve Berliner, D. C. (1991). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.

- Gökçedağ, S. (2001). Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne–Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gözüm, E. (2018). *Dil öğrenme stratejilerine göre İngilizce öz yeterlik inancı ve İngilizce akademik başarıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gündoğdu, M. (1994). *The relationship between helpless explanatory style, test anxiety, and academic achievement among sixth grade basic education students*. Unpublished master thesis, METU, Ankara.
- Güney, S (2000). *Davranış Bilimleri*, 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- İsrael, E. (2007). *Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik*. Yayınlanmamış doktora tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jinks, J. ve Morgan, V. (1999). Children’s perceived academic self-efficacy: an academic scale. *Clearing House*, 72(4), 224–231.
- Kabalıcı, T.(2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyodemografik değişkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaçkar, A., Kılıç, B. ve Şener, S. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk Ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 9 (2), 100-105.
- Kaleli, F. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Özyeterlilik Düzeyleri ile Akademik Başarıya GÜdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

- Kapıkıran, S. ve Özgüngör, S. (2009), Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Kasap, H. (1996), *İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kayış, A.R. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaymak, D. (1987). Sınav kaygısı envanterinin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 55-62.
- Keleşoğlu, Ş. (2011). *Öğrenme stilleri, akademik özyeterlik, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin G. ve Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile başarı çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7: 92-99.
- Keskin, B. (2001). *Endüstri meslek liselerinde sınava giren öğrencilerin sınav kaygısıyla baş etmelerini sağlama üzere yapılan bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 3-18.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 745-778

- Köknel, Ö. (1985) *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1987) *Kaygı Çağında Stres*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Laçın, B. G. D. (2015). *Üniversite öğrencilerinde özyeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Maviş, A. ve Saygın, O. (2006). *Sınav Hazırlananlar için Başarı Rehberi*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Migray, K. (2002). *The relationships among math self efficacy, academic self- concept and math achievement*. Unpublished doctoral thesis, Arizona State Üniversty, Arizona.
- Nartgün, Ş. ve Çakır M. Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3 (3), 379-381.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi I uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 163-170.
- Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*. Yüksek Öğretimde Rehberliği Yayıncılık, İstanbul.
- Özer, K. (2002). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. ve Miller, M.D. (1997). Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving: implications of using different forms. *Journal of Experimental Education*, 65 (3), 213-228.
- Palti, C. (2012). *Üniversiteye Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Yükseköğretime Geçiş Sınavı Öncesi Ve Sonrasında Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Durumluk – Sürekli Kaygı Düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Parlar, H. (2009). *Ticaret meslek lisesi yöneticilerinin özyeterlilik ve çatışma yönetimi anlayışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Pekel, A. (2016). *Spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlikleri ve üniversite yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Saracaloğlu, P., Kumral, A., Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları Ve Akademik Güdülenme Düzeyler (ss.38-54). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 38-54.
- Satıcı, S.A.(2013).*Üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schunk, D. H. (1982). Self-Efficacy perspective on achievement behavior. *National Institute of Mental Health*, 1-32.

- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Education Psychology*, 82 (1), 3-6.
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasında süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasından süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 10: 102-115
- Sübaşı, G. (2000). Sınav Kaygısı, Özsaygı ve Denetim Odağının Akademik Başarıyı Yordama Gücü. *Eğitim Yönetimi*, 6,23, 467-480.
- Taşçı, D.A. (2012). *Dershaneye giden 8. Sınıf öğrencilerinin içsel ve dışsal güdülenmeleri ile akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Telef, B.B. ve Karaca, R. (2011).Ergenlerin özyeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 8(16),499-518. 19 Kasım 2019 tarihinde www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1334056472.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Telef, B. B., ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Terzi, M., Ünal M. ve Gürbüz, M.Ç.(2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *10. Matematik Sempozyumu*. Işık Üniversitesi, İstanbul.

- Umay, A. (2002). Matematik öğretmen adaylarının başarı güdüsü düzeyleri, değişimi ve değişimi etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 148-155.
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması*. Yayımlanmamış doktora tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yağcı, F. (1999). *Genel liselerde okuyan öğrencilerin denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile öğrenci seçme sınavı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yağcı, M. V. (2010). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, Ç. Ve Akagündüz, N. (2004). *Çocuk Olmak Gelişim sürecinde Rehberlik*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları, (1).
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi* (21. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Yıldırım, S. (2011). Öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon, kaygı ve matematik başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 277-291.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yılmaz, M. (2011). Biyoloji öğretmeni adaylarının biyolojide başarılı olma motivasyonu yordayan değişkenlerin incelenmesi. 12 Mart 2019 tarihinde

http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2299-28_05_2012-23_13_39.pdf sayfasından erişilmiştir.

Zabun, E. (2011). *Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısının öğrencilerin SBS başarılarını yordama gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

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

Zimmerman, B. J. (2000). Self Efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82-91.



EKLER

EK 1.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: () K () E
2. Sınıfınız : () 7 () 8 () 10 () 11 () 12
3. Dönem Genel Ortalamanız :
4. Okul Türü : () Ortaokul () İmam Hatip Ortaokulu () Yatılı Okul
() Anadolu Lisesi () Anadolu İ. H. L. () Mesleki ve Teknik AL.

EK 2.

Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin solundaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiç biri üzerinde fazla zaman harcamadan; yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

SINAV KAYGISI ENVANTERİ	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat	(1)	(2)	(3)	(4)
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)
3.Önemli sınavlarda donup kalırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam O kadar çok karışır	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.	(1)	(2)	(3)	(4)

9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Önemli sınavların ardından kalbimin çok hızlı attığını hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Sınavlar sırasında öylesine sınırlı olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK 3.

Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyunuz ve her maddede size verilen durumda kendinize ne ölçüde güvendiğinizi, her maddenin yanında verilen seçeneklerden size uygun olanını işaretleyiniz.

AKADEMİK ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	Oldukça az	Az güvenirim	Bazen güvenirim	Çok güvenirim	Çok Fazla
1. Ders sırasında düzgün ve düzenli not tutma.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Derste yapılan tartışmalara katılma.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Kalabalık ve büyük bir sınıfta bir soruyu yanıtlama.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Küçük ve تنها bir sınıfta bir soruyu yanıtlama.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

5. Test türü sınavları yapma.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Yazılı sınavları yanıtlama.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Üstün nitelikli bir dönem ödevi hazırlama.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Zor bir konunun anlatıldığı bir dersi, ders süresince dikkatle dinleme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Başka bir öğrenciye ders anlatma.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Bir kavramı başka bir öğrenciye açıklama.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Öğretmeninizden, anlamadığınız bir konuyu tekrar anlatmasını isteme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Derslerin çoğundan iyi not alma.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Konuyu eksiksiz bir şekilde anlayamaya yetecek kadar çalışma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Öğrenci temsilcisi olmak için çalışmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Ders dışı etkinliklere (spor etkinlikleri, kulüpler)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Öğretmenlerinizin saygısını kazanma.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Derslere düzenli olarak devam etme.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Sıkıcı bir derse bile sürekli olarak devam etme.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Öğretmeninizin dersi dikkatle izlediğinizi düşünmesini sağlama.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Okuduğunuz metinlerdeki fikirlerin çoğunu anlama.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Sınıfta ortaya konulan fikirlerin çoğunu anlamak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Basit matematik işlemlerini yapma.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Bilgisayar kullanma.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Matematik dersinin içeriğindeki konuların çoğuna	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Öğretmeninizi daha yakından tanımak için onunla özel olarak konuşma.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Bir dersin içeriğini başka bir dersin konularıyla	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Sınıfta, öğretmeninizin ileri sürdüğü düşünceyi sorulavacak fikirler ileri sürme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Bir derste öğrenileni uygulamada kullanma.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Kütüphaneyi iyi bir şekilde kullanma.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. İyi notlar alma.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Konuları biriktirip çalışmak yerine zamana yayarak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Ders kitaplarındaki zor kısımları anlama.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. İlginizi çekmeyen bir dersin içeriğindeki konulara hakim olma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 4.

Aşağıda öğrencilerin öğrenme ve okulla ilgili olarak kendilerini tanımlarken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlenin sol tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.

AKADEMİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinli kle uygun
1. Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Dersler ve öğrenme konusunda sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gider	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Bazen kendimi derse öyle kaptırırım ki, teneffüs ziline neden bu kadar erken çaldığına şaşırırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgiyi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca çözüyormuş gibi hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Burcu MERTOĞLU
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri: 25.08.1989 - Mersin
Medeni Durum: Bekâr
e-mail: burcumertoglu33@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Erciyes Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Kayseri	2011
Lise	Mustafa Koyuncu Anadolu Öğretmen Lisesi, Kayseri	2007

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2018-Halen	Turgut Özal Ortaokulu	Görevde
2014-2018	Pınarbaşı Yatılı Bölge Ortaokulu	4 Yıl
2011-2014	Koçlu Ortaokulu	3 Yıl

YAYINLAR

1. Durmuşçelebi, M., ve Mertoğlu, B. Ortaokul Öğrencilerinin Eğitiminde Seçmeli Derslerin Yeri. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(1), 170-211.
2. Kazu, İ. Y., ve Mertoğlu, B. Matematik Öğretiminde Farklı Yaklaşımlar ve Yaklaşımların Karşılaştırılması. In *President Of The Symposium* (p. 171).

3. Kazu, İ. Y., Aral, H., ve Mertoğlu, B. Pedagojik Formasyon Alan Stajyer Öğretmenlerin Stajyerliğe İlişkin Metaforları. In *President Of The Symposium* (p. 163).
4. Kazu, İ. Y., Aral, H., ve Mertoğlu, B. Fatih Projesi Tabletleri İle Oluşturulan Etkileşimli Sınıf Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Katılım Motivasyonlarına Etkisi. In *President Of The Symposium* (p. 155).

