



İSTANBUL
TOPKAPI
ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ
EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARI
İLE MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE AKADEMİK
ERTELEME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İREM ATALAY

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

OCAK, 2024

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARI
İLE MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE AKADEMİK
ERTELEME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İREM ATALAY

20220501030

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Aslı Enez Darçın

OCAK, 2024

25/01/2024

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji (Tezli) Yüksek Lisans Programı 20220501030 numaralı öğrencisi İrem ATALAY'ın “**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARI İLE MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**” konulu Yüksek Lisans tezi Enstitümüz Yönetim Kurulunun 20/12/2023 tarihli ve 2023/22 sayılı Yönetim Kurulu kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği / oyçokluğu ile 25.01.2024 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
ASIL ÜYELER				
Danışman	Prof. Dr.	Aslı ENEZ DARÇIN	İstanbul Topkapı Üniversitesi	
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Melike CEYLAN	İstanbul Topkapı Üniversitesi	
2. Üye	Doç. Dr.	Helin YILMAZ KAFALI	FMV Işık Üniversitesi	
YEDEK ÜYE				
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Yunus YÜCEL	İstanbul Topkapı Üniversitesi	
2. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Nilgün ONNAR	İstanbul Arel Üniversitesi	

ONAYProf. Dr. Özlem KUNDAY
Enstitü Müdürü

(*) Oybirliği/Oyçokluğu hâli yazı ile yazılacaktır.

(**) Kabul / Ret veya Düzeltme kararı hâli yazı ile yazılacaktır.

AKADEMİK DÜRÜSTLÜK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ile Motivasyon Düzeyleri ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmam içerisinde kullandıkları her yerde atıf yapıldığını belirtir ve onurumla doğrularım.

29.11.2023

İrem Atalay

TEŞEKKÜR

Tez yazım sürecinde değerli bilgi ve tecrübeleriyle bana her daim destek olan kıymetli hocam Prof. Dr. Aslı ENEZ DARÇIN'a, yaşamımın dönüm noktalarında bana yol gösterici olan ve sevgilerini hissettiren canım aileme, motivasyonumu yüksek tutmamı ve tüm engelleri bir gülümsemeyle aşmamı sağlayan canım arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

İrem Atalay



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
AKADEMİK DÜRÜSTLÜK BEYANI	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problemin Tanımı ve Araştırmanın Önemi.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Varsayımları.....	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Kaygı.....	6
2.1.1. Sınav kaygısı	9
2.1.2. Sınav kaygısının nedenleri.....	12
2.1.3. Sınav kaygısıyla başa çıkma yolları	14
2.2. Motivasyon	16
2.2.1. Akademik motivasyon.....	17
2.2.2. Motivasyonu etkileyen faktörler.....	19
2.3. Erteleme	21
2.3.1. Akademik erteleme.....	23
2.3.2. Akademik başarı ve akademik erteleme arasındaki ilişki	25
3. YÖNTEM.....	27
3.1. Araştırmanın Modeli ve Değişkenleri.....	27
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	28
3.3. Araştırmanın Soruları ve Hipotezler	29
3.4. Veri Toplama Araçları	29
3.4.1. Demografik bilgi formu.....	30
3.4.2. Westside sınav kaygısı ölçeği.....	30
3.4.3. Akademik Motivasyon Ölçeği.....	30
3.4.4. Akademik erteleme ölçeği (AEÖ)	31
3.5. Verilerin Analizi	31
4. BULGULAR	34
4.1. Sosyodemografik Değişkenlere Göre İlişkisel Analiz Sonuçları.....	34
4.2. Korelasyon Analizi	38
4.3. Regresyon Analizi.....	39
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	41
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	41
5.1.1. Araştırmanın sınırlılıkları	47
5.2. Öneriler	47

KAYNAKÇA	49
EKLER.....	62
ÖZGEÇMİŞ.....	67



KISALTMALAR

AEÖ	: Akademik Erteleme Ölçeği
AMÖ	: Akademik Motivasyon Ölçeği
BAYİM	: Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon
BDM	: Belirlenmiş Dışsal Motivasyon
BİYİM	: Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon
DMDD	: Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme
İYDM	: İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon
MOT	: Motivasyonsuzluk
UYYİM	: Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon
WSKÖ	: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1: Araştırmanın Modeli	27



TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Bireylere Ait Tanımlayıcı İstatistikler	28
Tablo 3.2: Ölçeklerden Elde Edilen Toplam Puanların Betimsel Analiz Sonuçları.....	32
Tablo 4.1: Cinsiyete Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	34
Tablo 4.2: Yaş Gruplarına Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	35
Tablo 4.3: Sınıf Düzeyine Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	36
Tablo 4.4: Katılımcıların Çalışma Durumuna Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	37
Tablo 4.5: Ölçekler Arası Korelasyonlar	38
Tablo 4.6: Akademik Motivasyon ve Akademik Ertelemenin, Sınav Kaygısını Açıklama Gücüne Ait Kurulan Modele İlişkin Değerler.....	39
Tablo 4.7: Akademik Motivasyon ve Akademik Ertelemenin, Sınav Kaygısını Yordamasına Ait Sonuçlar	39

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGILARI İLE MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sınav anında öğrencilerin hissettikleri olumsuz duygular ve durumlar olarak ifade edilebilen sınav kaygısı, öğrencileri psikolojik, sosyal, duyuşsal veya fizyolojik olarak olumsuz etkilemektedir. Sınav kaygısı nedeniyle öğrenciler okuldan uzaklaşma veya var olan potansiyellerini göstermede zorluk yaşama gibi durumlarla karşılaşabilmektedir. Bu da öğrencilerin başarmaya olan inançlarını olumsuz etkilemektedir. Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve öz yeterlilik inançları azalırken, dikkat süreleri kısaltmakta ve odaklanma durumları da güçleşmektedir. Sınav kaygısını etkileyen birçok değişken vardır. Bu çalışmada da motivasyon ve akademik erteleme değişkenlerinin sınav kaygısı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın örneklemini Kütahya Dumlupınar Üniversite Eğitim Fakültesi'nde öğrenimi devam eden lisans ve lisansüstü öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 442 öğrenci katılmıştır. Uç veri olarak değerlendirilen 3 veri, veri setinden çıkarılmıştır. Çalışma 325 kadın, 114 erkek katılımcı olmak üzere toplam 439 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bulunan Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verileri analiz etmek için SPSS 27 programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlar göre orta seviyede sınav kaygısı, motivasyon ve akademik erteleme davranışı gösterdikleri söylenebilir. Araştırmada ele alınan sınav kaygısı, motivasyon ve akademik erteleme değişkenleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre ise; sınav kaygısı ile akademik erteleme arasında pozitif ve çok düşük ilişki olduğu, sınav kaygısı ile motivasyon arasında ilişki olmadığı, motivasyon ve akademik erteleme arasında ise negatif ve çok düşük ilişki olduğu, motivasyonun alt boyutlarına bakıldığında ise sınav kaygısının ve dışsal motivasyon - dış düzenleme alt boyutu ile pozitif ve çok düşük ilişkisi, akademik ertelemenin motivasyonsuzluk alt boyutuyla pozitif ve düşük ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu durum akademik ertelemenin ve dışsal motivasyon - dış düzenlemenin, sınav kaygısının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar literatürdeki diğer çalışmalar göz önüne alınarak tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Sınav Kaygısı, Motivasyon, Akademik Erteleme*

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN EXAM ANXIETY AND MOTIVATION LEVELS AND ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIORS OF UNIVERSITY STUDENTS

Exam anxiety, which can be expressed as negative emotions and states that students feel at the time of the exam, negatively affects students psychologically, socially, emotionally or physiologically. Due to exam anxiety, students may face situations such as staying away from school or having difficulty in showing their potential. Exam anxiety negatively affects students' belief in achievement. While the academic achievement, motivation and self-efficacy beliefs of students experiencing test anxiety decrease, their attention span shortens and it becomes difficult for them to focus. There are many variables affecting test anxiety. In this study, it is aimed to examine the relationship between variables of motivation and academic procrastination and exam anxiety. The sample of the study consists of undergraduate and graduate students studying at Kütahya Dumlupınar University Faculty of Education. A total number of 442 students participated in the study. Three data, which were considered as extreme data, were removed from the data set. The study was conducted on a total of 439 data, 325 female and 114 male participants. The Westside Test Anxiety Scale, Academic Motivation Scale, Academic Procrastination Scale and Personal Information Form were used in the study. SPSS 27 program was used to analyze the data collected in the study. Within the scope of the research, it can be said that the participants showed moderate level of test anxiety, motivation and academic procrastination behavior according to the scores they received from the scales. According to the results of the analyses conducted to determine the relationship between the variables of test anxiety, motivation and academic procrastination; there is a positive and very low relationship between test anxiety and academic procrastination, there is no relationship between test anxiety and motivation, there is a negative and very low relationship between motivation and academic procrastination, and when the sub-dimensions of motivation were examined, it was found that there was a positive and very low relationship between test anxiety and extrinsic motivation - external regulation sub-dimension, and a positive and low relationship between academic procrastination and amotivation sub-dimension. This shows that academic procrastination and extrinsic motivation - external regulation are important predictors of test anxiety. These results were discussed by considering other studies in the literature and recommendations were given.

Keywords: *Exam Anxiety, Motivation, Academic Procrastination*

1. GİRİŞ

Eğitim, hayatımızın ayrılmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğum öncesi dönemden itibaren plansız ve kasıtlı olmayan bir şekilde başlayan öğrenme süreci, okulun hayatımıza girmesiyle beraber planlı ve amaçlı bir şekilde devam eder. Öğrencilerin başarı durumlarını ve elde ettikleri kazanımları ölçmek amacıyla sınavlar yapılır. Özellikle ülkemizdeki eğitim sisteminde sınavlar önemli bir yer tutmaktadır (Totan ve Yavuz, 2009).

Öğrenciler, okullarda beraber eğitim hayatları boyunca çeşitli sınavlar ile karşılaşır. Hayatlarının önemli noktalarında da bu sınavların belirleyici rolü oldukça fazladır. Sınavların öğrenim hayatı ilerledikçe daha fazla önem kazanması, öğrencilerin de karşılaştıkları problemlerin artmasına neden olur. Bu problemlerin başında da sınav kaygısı yer almaktadır.

Sınavdan önce, sınav anında veya sınavdan sonra öğrenciler farklı belirti ve şiddetlerde kaygı yaşarlar. Sınav kaygısını, sınav anında öğrencilerin hissettikleri olumsuz duygular ve durumlar olarak ifade edebiliriz (Öner, 1990). Sınav kaygısı, öğrencileri psikolojik, sosyal, duyuşsal veya fizyolojik olarak olumsuz etkilemektedir.

Sınav kaygısı çoğunlukla sınav anını etkileyen bir durum olarak algılansa da daha uzun süreli etkilere neden olmaktadır (Totan, 2018). Meslek hedeflerinin yerine getirilmesi için ilk adımlardan olan lise ve üniversite tercihleri için girilen sınavlarda belli başarıların elde edilmesi gerekir. İyi bir mesleki eğitim almak iş bulma sürecinde önemli bir role sahiptir. Bu aşamalarda yaşanan sorunlar uzun vadeli etkiler oluşturmaktadır. Bu durum, öğrencilerdeki kaygıyı da arttırmaktadır.

Sınav kaygısı nedeniyle öğrenciler okuldan uzaklaşabilmekte, var olan potansiyellerini gösterememekte veya başarmaya olan inançlarını kaybedebilmektedirler. Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve öz yeterlilik inançları azalırken, dikkat süreleri kısalmakta ve odaklanma durumları da güçleşmektedir (Pekrun, 2001).

Öğrencilerin sınav kaygısıyla beraber öz yeterlilik algılarının olumsuz etkilenmesi, akademik başarının düşmesinin yanında daha karmaşık problemlerin de yaşanmasına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar okul başarısında yaşanan düşüşün, depresyon (Steiger ve ark., 2014), okulu bırakma (McKee ve Caldarella, 2016) ve zararlı madde kullanımı (Trenz ve ark., 2012) gibi kişinin hayatını büyük oranda etkileyen ve düzelmesi uzun zaman alabilen sorunların ortaya çıkması açısından risk oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının yüksek olması, sınav kaygılarının azalmasını ve akademik başarılarının artmasını sağlarken, öz yeterlilik inançlarının düşük olması ise sınav kaygısının artmasına ve sınavlardaki performanslarının düşmesine neden olmaktadır (Koca ve Dadandı, 2019). Bunun nedeni olarak, öz yeterlilik inancı düşük olan bireylerin sınava yönelik olumsuz düşünceler ve yetersizlik algısı geliştirmeye daha meyilli olmaları gösterilebilir. Böylece sınav öncesi artan olumsuz düşünceler ve başaramama korkusu, sınav kaygısının yoğunlaşmasına neden olmaktadır. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre, öğrencilerin öz yeterlilik inançlarındaki yükselme, motivasyonlarını ve akademik başarılarını da artırmaktadır (Koca ve Dadandı, 2019).

Motivasyon, bir şey yapmak için istekli olma halidir. Motivasyon, hedefe ulaşma hızını belirleyen en önemli güçlerden ve öğrenme için gerekli olan şartlardan biridir. Derse karşı motivasyonu yüksek olan bir öğrencinin akademik başarısı da bundan olumlu etkilenmektedir. Merak ve ilgi motivasyon için önemli olan kaynaklardır. Öğrenci ilgi duyduğu ve merak ettiği konuları daha iyi öğrenebilmektedir. Yapılan araştırmalara göre, sınav kaygısı ile motivasyon arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu düşünülmektedir (Yıldız, 2021). Motivasyonu artan öğrencilerin başarabileceklerine olan inançları ve istekleri de artmaktadır. Bu durum da öğrencilerin sınav öncesinde veya anında olumsuz düşünceler geliştirmelerini engellemekte ve sınav kaygısının yoğunluğunu azaltmaktadır.

Üniversite eğitimi sürecinde öğrencilerin ödev, proje veya sınavlar gibi yapmaları gereken birçok sorumluluk vardır. Fakat çeşitli nedenlerle bu sorumlulukların yerine getirilmesi ertelenmektedir. Yapılan araştırmalar, erteleme davranışının çoğunlukla üniversite eğitimine devam eden öğrenciler arasında yaygın olduğunu göstermektedir (Dewitte ve Schouwenburg, 2002). Akademik erteleme

davranışı, öğrencilerin okuldan uzaklaşma, sınavlarda düşük başarı gösterme veya öz disiplin becerisi geliştirememesi gibi olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Yapılan çalışmalarda akademik erteleme davranışının, kaygının ortaya çıkardığı başarısızlık duygusuyla ilişkili olduğu ortaya konmaktadır (Solmon ve Rothblum, 1984). Diğer bir araştırma ise akademik erteleme davranışının kaygı eğilimi içermekte olduğunu ortaya koymaktadır (Rothblum ve ark., 1986).

Bazı araştırmacılara göre (Chabaud ve ark., 2010; Haycock ve ark., 1998) akademik erteleme davranışı, sınav kaygısına yönelik ortaya çıkan bir kaçınma tepkisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bu araştırmacılar, üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının artmasının, akademik erteleme davranışının görülme sıklığını da artıran nedenler arasında olabileceğini ifade etmişlerdir.

1.1. Problemin Tanımı ve Araştırmanın Önemi

Günümüzün eğitim anlayışında, akademik başarıya sahip öğrenciler yetiştirmek temel amaç olarak belirlenmekte (Üzbe, 2013) ve öğrencilerin de bu hedefle benzer düşünceler içerisinde olduğu yani akademik başarıyı önemli gördükleri ifade edilmektedir (Aydın ve Bulgan, 2017). Bu derece önemli görülen akademik başarıyı ise etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerden biri olan sınav kaygısının akademik başarıyı önemli oranda etkileyebildiği belirtilmektedir (Aydın ve Bulgan, 2017). Motivasyonun da eğitim-öğretim süreci içerisinde önemli bir yeri vardır. Bunun nedeni motivasyonun, bireyin anlamlı öğrenme düzeyini ve bu öğrenmenin kalıcılığını etkileyen etkenlerden biri olmasıdır. Akademik başarıyı etkileyen değişkenlerden bir diğeri olan motivasyonun, aynı zamanda sınav kaygısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinde meydana gelen artış, sınava daha fazla adapte olarak sınav anında hazırlandıkları konuları daha rahat hatırlamalarını sağlamaktadır (Yıldız, 2021). Akademik başarıyı etkileyen diğer değişkenlerden biri olan akademik ertelemeye ise öğrencilerin akademik sorumluluklarını geciktirmelerine neden olduğundan bir başarısızlık nedeni olarak belirtilmektedir (Çakıcı, 2003). Knaus (1998), üniversite öğrencilerinin %60'ının başa çıkılması gereken durumlardan biri olarak akademik erteleme davranışını gördüklerini ifade etmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, sınav kaygısı, motivasyon ve akademik erteleme değişkenlerinin üniversite öğrencileriyle çalışmak için oldukça uygun olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da

üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı üzerinde motivasyon düzeyleri ile akademik erteleme davranışlarının etkisi incelenecektir. Bu değişkenlerin, belirlenen bazı sosyo-demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, bölüm, öğretim şekli, sınıf düzeyi, genel not ortalaması gibi) ile aralarındaki ilişkilere de araştırma kapsamında bakılması planlanmıştır.

Hayatımızda önemli bir yeri olan eğitimin ve sınavların, sınav kaygısı nedeniyle olumsuz etkilenmesi, bu probleme yönelik çözümler üzerine çalışmalar yapmayı da önemli hale getirmektedir. Sınav kaygısına yönelik çözümleri belirleyebilmek için öncelikle sınav kaygısının nedenlerinin ve bu kaygıyı etkileyen değişkenlerin ele alınması gerekmektedir. Sınav kaygısını etkileyen değişkenler ve bu değişkenler arasındaki ilişki belirlendikten sonra geliştirilen çözüm yolları ile sınav kaygısı önlenabilir. Sınav kaygısının önlenmesi, akademik başarıyı, bireyin yaşam kalitesini ve öz yeterlilik inancını da olumlu etkilemektedir. Sınavların çoğunlukla hayatımızın dönüm noktaları diyebileceğimiz kadar önemli bir konumda olması, oluşabilecek sınav kaygısına karşı alınacak önlemleri de önemli hale getirmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı, motivasyon ve akademik erteleme davranışlarının düzeylerini ortaya çıkararak, bu sonuçların daha sonra yapılacak araştırmalara destek olabileceği düşünülmektedir. Bu tezle öğrencilerin, akademik başarılarında etkili olan bu değişkenlere yönelik farkındalık geliştirecekleri tahmin edilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin sınav kaygıları ile motivasyon düzeyleri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki incelenecektir. Bunun yanı sıra belirlenen bazı sosyo-demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, bölüm, öğretim şekli, sınıf düzeyi, genel not ortalaması gibi) ile sınav kaygısı, motivasyon ve akademik erteleme değişkenleri arasındaki ilişki de incelenecektir. Buradan yola çıkarak bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin;

- motivasyon düzeylerini ve motivasyonları ile yaşadıkları sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını;
- akademik erteleme davranış sıklıkları ve akademik erteleme davranışı ile yaşadıkları sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelemektir.

Böylece öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve akademik erteleme davranışı sıklıkları anlaşarak, buna yönelik yapılacak çalışmalarla sınav kaygısının azaltılması ve akademik başarının da artırılması amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin ankette yer alan maddeleri tarafsız ve samimi bir şekilde cevaplandıkları varsayılmaktadır.
- Araştırmada seçilen 439 kişinin oluşturduğu örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
- Araştırmadaki değişkenleri ölçmek için kullanılan ölçeklerin, araştırmanın amacına uygun veri toplama niteliğine sahip oldukları varsayılmıştır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kaygı

Kaygı kavramı, Türk Dil Kurumu tarafından “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa” şeklinde açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu (TDK), 2023). İngilizcede ise kaygı kelimesi anksiyete kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır (Bozkurt, 2012). Kaygı kavramı psikoloji kaynaklarında 20. Yüzyıl içerisinde ilk defa görülmeye başlanmıştır (Aba, 2018). Kaygı kavramı üzerine ilk araştırmalar Sigmund Freud tarafından yapılmıştır (Koç, 2014).

Kaygı kavramının ilk tanımı egonun bir fonksiyonu şeklinde Freud tarafından yapılmıştır. Freud’dan önce biyolojik bir kavram olarak görülen kaygı, Freud ile psikoloji literatürüne girmiştir (Manav, 2011). Genel olarak kaygı, kişinin hissettiği endişe, sıkıntı ve korku durumu olarak açıklanmaktadır. Kaygı, bireyin olumsuz bir olayın olacağına ve bu olayı engelleyemeyeceğine yönelik ortaya çıkan düşünceleri ile meydana gelen bir durumdur (Antony ve Swinson, 2008). Kaygının hoş olmama özelliği, bu duyguyu olumsuz hale getirerek normal olarak kabul edilen davranışlardan daha çok normal olmayan davranışlar içerisinde yer almasına sebep olmuştur (Duman, 2008). Kaygı, normal ve patolojik insan davranışları üzerinde mühim bir etkiye sahip olması sebebiyle psikoloji alanında fazlasıyla incelenen, üzerinde araştırma yapılan bir kavramdır (Başarır, 1990).

Kaygı temel duygulardan biridir. Kişi kendisi için önemli olarak gördüğü bir duruma yönelik tehlike algıladığında kaygı hissedebilir. Kaygı içerisinde; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, umutsuzluk, sonucu bilememe ve yargılanma duygularından bir veya birden fazlası yer alabilir (Cüceloğlu, 2000). Kişinin kaygı ile birlikte bu duyguları da yaşıyor olması amaçlarını gerçekleştirememesine ve başarısızlık yaşamasına neden olabilir. Birçok kuramcıya göre kaygının kaynağını ise kişinin çocukluk yıllarında yaşadıkları oluşturur. Bu yaşantıları şekillendiren, çocuğun ailesiyle, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla olan ilişkileridir. Bu ilişkiler arttıkça kaygı

da gelişir. Kaygı aynı zamanda bulaşıcı bir duygudur. Bu nedenle anne kaygılı ise çocuğunda kaygılı olma ihtimali oldukça yüksektir (Erözkan, 2004).

Herkesin yaşayabileceği bir duygu olan kaygı günlük hayatta farklı şekillerde insanın karşısına çıkmaktadır. Bazen kaygı olumlu davranışları gerçekleştirmesinde insanı dürtüleyerek teşvik ederken bazen de bu olumlu davranışların gerçekleşmesini engelleyerek insanda huzursuzluk yaratabilir. Burada çoğunlukla belirleyici olan kaygının şiddetidir. Bu nedenle kaygıyı olumlu olduğu gibi aynı zamanda olumsuz bir duygu şeklinde görebiliriz (Manav, 2011).

Kaygı genellikle insanlar tarafından olumsuz etkileri olan bir duygu olarak algılansa da kaygının olumlu olarak nitelendiren etkileri de vardır. Bazı araştırmacılar, kaygının bu olumlu etkilerine değinmişlerdir. Klausner ve Goodwin (1971), öğrenme esnasında kaygı durumunun karmaşık bir yapıda öğrenmeyi etkilediğini belirtmişler ve kaygının, düzeyinin düşük olması halinde öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir (Erözkan, 2004). Kaygının insanları uyaran, koruyan ve motive eden nitelikleri de vardır. Olumsuz bir durum yaşanmadan önce kişinin kendini bu duruma karşı hazırlaması, kaygının uyarıcı özelliğine; olumsuz durum yaşandıktan sonra bu durumu basitçe atlatması, koruyucu özelliğine; kişinin başarılı olamama endişesi ile daha fazla çaba harcaması, motive eden özelliğine örnek olarak verilebilir.

Kaygının koruyucu ve güdüleyici özellikleri nedeniyle Allwright ve Bailey (1991), kaygının aslında sanıldığı kadar kaçınılacak bir duygu olmadığını ifade etmektedirler. Kaygının belli bir seviyede olması başarının artmasına olumlu bir etki oluştururken, kaygı düzeyi arttıkça öğrenme, yaratıcılık, başarı, problem çözme durumlarında kişiyi engelleyici bir rolü olduğu söylenebilir (Akgün ve ark., 2007). Kaygının olağan düzeyde yaşanıyor olması kişiye istek duyma, karar alma ve aldığı kararların sonucunda hissettiği gücü davranışa dönüştürebilme noktasında destek olabilir (Dursun ve Bindak, 2011). Özetle, normal seviyede hissedilen kaygı, kişinin başarısını ve motivasyonunu olumlu etkileyebilirken, normal dışı hissedilen kaygı, bireyin dikkatini odaklamasını ve verimli bir performans sergilemesini engelleyebilir (Yolcu, 2015).

Kaygı daha çok korku kavramıyla karıştırılmaktadır. Bu iki kavram birçok kişi tarafından benzetiliyor olsa da birbirinden farklıdır. Korkuya sebep olan şey belli iken

kaygıya neden olan şey tam olarak belli değildir (Manav, 2011). Kaygı ve korku üzerine araştırma yapan psikologlar bu kavramlar arasında; şiddet, kaynak ve zaman olmak üzeri önemli üç farktan bahsederler. Korkuya neden olan kaynak bellidir ve kişi korkuya sebep olan bu kaynağı bilir, kaygıda ise kaynak belli değildir. Korkunun etkisi kaygıdan daha şiddetlidir. Süre olarak bakıldığında ise korkunun süresi daha kısadır, kaygı ise kişiyi daha uzun süre etkiler (Cüceloğlu, 2000). Korkuya sebep olan durum tüm bireyler için aynı tehdidi meydana getirebilir ama kaygı, kişilerin bireysel düşünceleri ile oluşmaktadır. Bu nedenle korku nesnel kaygı ise öznelidir. Psikologların deneysel gözlemlerle desteklenen iddialarına göre ise korku ve kaygı arasında benzer noktalara dayanılarak, korku anında oluşan fizyolojik belirtilerin kaygı sırasında da oluşabileceği görülmektedir (Cüceloğlu, 2000). Kaygı belirtisi gösteren kişilerin ortak fiziksel tepkilerine bakıldığında; ağız kuruması, seste kısılma, terleme, hızlı kalp atışı, titreme gibi durumlar gözlenmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Her canlıda olduğu gibi insanların da doğumdan ölüme kadar geçen bir yaşam süreci vardır. İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biri bu sürecin farkında olmasıdır. Yaşamın ve bu yaşamın sonunda karşılaşılabilecek kaçınılmaz ölüm gerçeği, kişiyi anlamlı bir şekilde yaşayıp yaşamadığı konusunda kaygılandırır (Geçtan, 2005). İnsanın yaşadığı bu kaygı aynı zamanda kendisine bir farkındalık da kazandırarak hayatına anlam verme konusunda harekete geçiren bir uyarıcı halini alır. Harekete geçiren bir güç olarak kaygı, insanın davranışlarına yön vererek kişiliğinin şekillenmesine etki eder. Bu yönüyle de kaygı olumlu bir etkiye sahiptir (Manav, 2011).

Kaygı kavramı ile ilgili yapılan çalışmalarda, kaygının ayrımı 1950'li yıllardan itibaren başlamış ve Spielberger (1966) tarafından sürekli kaygı ve durumluluk kaygısı olmak üzere bireyler üzerinde farklılık gösteren iki tür kaygı kavramı üretilmiştir.

Sürekli Kaygı: Birey sürekli kaygıda, çevresinde kendisini olumsuz hissetmesine sebep olabilecek bir durum olmamasına rağmen sürekli olarak tedirgin ve endişeli hisseder. Birey içinde bulunduğu ortamı tehdit edici olarak algılar. Bu da bireyde kaygı durumu oluşturur. Sürekli kaygı, birey kalıcı bir kaygı hissettiği için kronik bir durumdur (Yıldız, 2021). Sürekli kaygıda birey kaygıya eğilimlidir ve genelde karşılaştığı durumları stresli olarak algılar. Bireylerin yaşantılarının ve kişilik özelliklerinin farklı olması içerisinde bulundukları durumları da farklı algılamalarına

sebeptir. Bu nedenle sürekli kaygının şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişir. Sürekli kaygı düzeyi yüksek olan kişilerin, daha kolay kırıldıkları ve belirsizlikle beraber karamsarlık haline büründükleri görülür (Aynacı, 2018). Bu bireylerin durumluk kaygı düzeyleri de başkalarına göre daha yüksektir (Öner ve Le Compte, 1985).

Durumluk Kaygısı: Bireyin içinde bulunduğu stresli durum nedeniyle hissettiği korkulardır. Bu korkuların sebebi belli değildir. Stres arttığında durumluk kaygı düzeyi de artar, stres olmadığında ise durumluk kaygı düzeyinde düşüş olur. Durumluk kaygısında birey; geçici tutukluk, endişe, gerginlik ve sinir sisteminin uyarılması gibi belirtiler göstermektedir.

Sürekli kaygı ve durumluk kaygısı birbirinden farklı iki tür kaygıdır ve Spielberger (1966) bu farkı daha açık bir şekilde göstermek için kaygı ile enerji arasında bir benzerlik olduğunu belirterek bu farkı açıklamaya çalışmaktadır. Durumluk kaygı düzeyini çeşitli durumsal düzeylerde oluşan kinetik enerjiye, sürekli kaygıyı ise uygun uyaranla karşılaşınca meydana gelecek olan potansiyel enerjiye benzemektedir (Spielberger, 1966).

2.1.1. Sınav kaygısı

Sınavlar eğitim sistemi içerisinde önemli bir yer tutmaktadır (Totan ve Yavuz, 2009). Öğrencilerin, akademik başarılarını ve kazanımları elde etme düzeylerini ölçmek amacıyla yapılan bu sınavlar hayatlarının önemli noktalarında belirleyici rol üstlenebilmektedir. Öğrenciler başarı düzeyi yüksek bir lise veya üniversite okumak, hedefledikleri mesleklere ulaşabilmek amacıyla sınavlara girmektedirler. Bu nedenle birçok öğrenci, kendileri için bu derecede önem taşıyan sınavlara hazırlık yaparken, sınavın olduğu esnada veya sınavdan sonra farklı belirti ve şiddetlerde kaygı yaşayabilmektedir. Sınav kaygısı, öğrencileri psikolojik, sosyal, duyuşsal veya fizyolojik olarak olumsuz etkileyebilmektedir.

Sınav kaygısı Richard Alpert'ın araştırmaları sonrasında 1960 yılından itibaren literatüre giren bir kaygı türüdür (Bereketoğlu, 2018). Sınav kaygısı kavramının ilk tanımlaması ise Spielberg (1978) tarafından yapılmıştır. Sınav kaygısı kavramının tanımlamasını Spielberg (1978); sonucunda değerlendirme yapılan bir olayla karşı

karşıya kalındığında kişinin yüksek düzeyde stres, kuruntu, gerginlik ve endişe hissetmesi ve bireyde memnuniyetsizlik meydana getiren bir durum şeklinde yapmıştır. Çocukluk döneminde oluşmaya başlayan sınav kaygısı, ilerleyen zamanda etkisini belli eden bir duygudur. Birçok ülkede, ilkokul döneminden sonra eğitim-öğretim sürecine hazırlanırken öğrencilerde yoğun bir şekilde sınav kaygısı yaşanmaktadır (Erözkan, 2004).

Sınav kaygısını, sınav anında öğrencilerin hissettikleri olumsuz duygular ve durumlar olarak ifade edebiliriz (Öner, 1990). Sınav kaygısı; kişinin gireceği herhangi bir sınavda başarısız olacağını düşündüğü için endişeli hissetmesidir. Başarısızlık duygusu ve diğer olumsuz düşüncelerin neden olduğu olumsuz duygular öğrencide sınav kaygısının artmasına sebep olmaktadır (Şahin ark., 2006). En genel anlamıyla baktığımızda sınav kaygısı şiddetli yaşandığında; kişinin diğer zamanlarda kaygı hissetmemesine rağmen, sınavın yaklaştığı zamanlarda ve sınav anında vücudunda terleme, titreme, nefes alıp vermesinde zorlanma, nabzında artış, kaslarında gerginlik, uyku düzensizliği, zihinsel karışıklık, dikkatini toplayamama, unutkanlık, huzursuz hissetme ve olumsuz bir şey olacak gibi hissetme durumudur (Aydın, 2010).

Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler stres kaynaklı çeşitli fizyolojik ve bilişsel belirtiler göstermektedir. Mide bulantısı, hızlı kalp atışı, solunumda zorluk, terleme, el ve ayakta soğuma, baş ağrısı, titreme fizyolojik belirtilere; düşünceyi ifade edememe, unutkanlık, sınavı terk etme isteği, düşünceleri ve dikkati toplamada güçlük bilişsel belirtilere örnek olarak gösterilebilir (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Alpert ve Haber'in yaptıkları çalışmalara göre; kaygı nedeniyle başarısız ve kaygı sayesinde başarılı olan şeklinde iki tür kaygılı öğrenci tipi olduğu gözlemlenmiştir. Yani sınav kaygısı çoğunlukla olumsuz olarak algınsa da öğrencilerin başarılı olmasında olumlu katkı sağladığı noktalar da olabilmektedir. Klausmer ve Goodwin (1971), öğrenme esnasında kaygının öğrenmeyi etkilediğini ifade ederek kaygı düzeyinin düşük olması halinde bireyin öğrenme sürecinin kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Allwright ve Bailey (1991), kaygının motive edici özelliği nedeniyle aslında o kadar da kaçınılması gereken bir duygu olmadığını savunmuşlardır. Kaygı belli bir seviyede olduğunda başarının artmasına olumlu bir etki sağlarken, kaygı düzeyi arttıkça öğrenmede kişiyi engelleyici bir rolü olduğu söylenebilir (Akgün ve ark., 2007).

Yapılan araştırmalar, kaygı düzeyi gereğinden yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir (Öner, 1972; Çavuşoğlu, 1993). Kişi temelde kendisini tehdit eden durumdan dolayı duyduğu rahatsızlık nedeniyle değıl, olayın kendisi için taşıdığı anlam nedeniyle kaygı hissetmektedir. Çoğu öğrenci gireceğı sınavın sadece bilgi düzeyini değıl aynı zamanda kendi kişiliğini de değılendireceğini düşünür. Bu düşüncenin oluşturduğu kaygı, öğrencide fiziksel belirtilerde değışikliklere sebep olur ve öğrencinin öğrenmesini zorlaştırır. Bu durum da muhakeme etme gibi zihinsel faaliyetleri olumsuz etkiler. Bundan dolayı sınav kaygısının yüksek olması, öğrencinin başarısızlık yaşamasına yol açabilir (Baltaş ve Baltaş, 2008; Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Bireyin sınavı algılama şekli, sınav kaygısının düzeyine belirlemede etkilidir. Bireyin sınav kaygısını yoğun bir şekilde yaşaması zihinsel süreçlerini olumsuz etkileyerek akademik başarısının da aynı şekilde negatif yönde etkilenmesine neden olmaktadır. Kişinin kendine yönelik, sınavda başarısız ve yetersiz olacağına dair kuruntuları sınav kaygısını arttırmaktadır. Bu olumsuz düşünce yapısı, bireyin zihninde yoğunlaşarak dikkatini odaklamasını zorlaştırmaktadır. Bireyin zihnindeki kuruntulu düşünceler sınavda yönergeleri takip etmesini ve soruda verilen bilgileri doğıru yorumlamasını engeller. Öğrenilen bilginin sınav anında geri getirilmesi de kaygı düzeyi arttıkça zorlaşmaktadır. Kısaca bireyin artan kaygıyla beraber bilişsel yapısında bozulmalar meydana gelmektedir (Atkinson ve ark., 1996). Ayrıca sınav kaygısı düzeyi yüksek olan bireyler, bilişsel olarak yeteneklerini yeteri kadar gösterememeleri nedeniyle statü olarak daha düşük, daha az değılendirildikleri ve yarış ortamının daha az olduğu meslek alanlarını tercih edebilmektedirler (Ergene, 1994).

Sınav kaygısı, olumsuz duygu ve düşünceleri ortaya çıkarabilir. Bu nedenle insanların istemediğı bu duygu ve düşünceler, odaklanmaya çalıştığı hedefe doğıru tüm dikkatini vermesini engelleyebilir. İnsan, kaygı hissettiğinde var olan bilgisinden şüphe etiğı için artık bu bilgi normal şekilde işleyemez. Bu da insanın aklının karışmasına ve performansının veriminin azalmasına neden olur (Bereketoğlu, 2018). Yapılan çalışmalar; sınav kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin genel olarak sınav anında dikkatlerini toplamakta zorlandıklarını, sorulara yeterli düzeyde

odaklanamadıklarını, problem çözme stratejilerinden uygun olanları kullanamadıklarını göstermiştir (Boujon ve Quaireau, 1997; Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Sınav kaygısı, bireyleri sadece sınav konusunda etkilemez. Sınav kaygısı yaşayan bireyler, grup içerisinde iletişim kurarken kendilerini doğru ifade etmekte, sözcükleri etkili kullanmakta, düşüncelerini ve dikkatlerini odaklamakta güçlük çekebilirler (Oner, 1989). Bu durum, bireylerin kendilerine yönelik olumsuz inançların ortaya çıkmasına ve dikkatlerini odaklamakta zorlanmalarına neden olur (Yıldırım ve Ergene, 2003).

2.1.2. Sınav kaygısının nedenleri

Sınav kaygısı nedeniyle öğrenciler; okuldan uzaklaşma, gerçek performanslarını gösterememe veya başarmaya olan inançlarını kaybetme gibi durumlar yaşayabilir. Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve öz yeterlilik inançları azalırken, dikkat süreleri ve odaklanma durumları da güçleşmektedir (Pekrun, 2001). Bu durum da sınav kaygısıyla baş etmeyi önemli hale getirmektedir. Sınav kaygısıyla baş edebilmek için öncelikle bu kaygıya neden olan durumların tespit edilmesi önem taşımaktadır. Sınav kaygısının nedenleri ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacılar temelde iki görüş üzerinde birleşmektedir (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Birinci görüş, öğrenme ve çalışma becerileri yeterli düzeyde olmayan öğrencilerin sınav kaygısını daha yüksek yaşadıkları yönündedir. Bu öğrencilerin asıl yaşadıkları sorun sınav durumu değil sınav öncesi hazırlık durumudur (Boujon ve Quaireau, 1997; Kutlu ve Bozkurt, 2003). İkinci görüş ise, öğrencilerden bazılarının sınav anında yaşadıkları olumsuz düşünce durumları ile ilgilidir.

Öğrenciler sınavlara farklı anlamlar yükleyebilmektedir. Sınavı sadece başarıyı ölçen bir araç olarak değil, hayatlarını büyük oranda etkileyebilecek bir tehlike olarak gören öğrenciler, sınav anında olumsuz duygular hissedebilmekte, bu da sınav kaygısının artmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin süreyi etkili kullanamayacakları, yeteri kadar çalışmadıkları, ailelerini üzecekleri, öğretmenlerinin beklentilerini karşılayamayacakları ve bildikleri her şeyi sınav anında unutacakları gibi olumsuz düşünceler ile sınav anına değil de sınavdan sonra alacakları not veya puanlara odaklanmaları, başarısızlık korkusu yaşamalarına sebep olmaktadır. Önceki çalışmalara göre, yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşayan bireyler için, sınav esnasında

öğrendikleri bilgileri hatırlayamamanın en önemli sorun olduğu belirlenmiştir (Erözkan, 2004).

Yapılan çalışmalarda sınav kaygısı ile benlik saygısı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Sarason, 1965; Rüstenli, 1975). Sarason (1965) yaptığı çalışmalarda, bireylerin kendilerine yönelik olumsuz duygularının olmasının, olumsuz kendilik geliştirmelerine neden olduğunu ve bu durumun kaygıyı ortaya çıkarmak için yeterli kaynak sağladığını ifade etmektedir. Sınav kaygısı düzeyi yüksek olan öğrenciler, kendiliklerine yönelik olumsuz inançlar geliştirebilirler. Bu durum sınav kaygısı ile benlik saygısı arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin kendiliklerine yönelik olumsuz inançlarının olması, benlik saygılarının olumsuz etkilenmesine ve sınav kaygılarında da artış görülmesine sebep olabilir.

Öğrencilerin yaşadıkları kötü tecrübeler kendileri hakkında olumsuz algılamalara sebep olmaktadır. Sınav anında öğrencilerin sınavla alakalı olmayan endişeleri, başarısızlık yaşayacaklarına dair bir önyargıya ve öğrenilmiş çaresizliğe sebep olmaktadır. Araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışmalarıyla ilgili becerilerinde yetersizlik ve öğrenilmiş çaresizlik deneyimleri bağlantı olduğu tespit edilmiştir (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Culler ve Holahan (1980), öğrencilerden sınav kaygısı yüksek olanların, verimli ders çalışma becerilerinin yetersiz olduğunu ve bunun sonucunda da öğrenme süreçlerinde başarısızlık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sınav kaygısı olan öğrenci yetersizlik duygusu yaşadığı için istese de ders çalışamaz veya olması gerekenden fazla çalışır fakat sınav anında var olan bilgisini hatırlayamaz ve hatalar yapar. Zihnine bu olumsuz deneyimleri tekrar yaşayacağı düşüncesi yerleşen öğrenci, sınav kaygısı yaşamaya başlar (Maviş ve Saygın, 2004). Öğrenci sınav anında yeteri kadar hazırlık yapmadığını düşünerek üzülmeye ve endişe duymaya başladığında sınav kaygısı da bu düşüncelerin sonucunda artış gösterir (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Sınav kaygısını oluşturan diğer bir neden ise bireyin genellikle farkında olmadan yaptığı uyarıcı genellemesidir. Birey daha önce herhangi bir uyarıcı ile yaşadığı olumsuz tecrübeyi, aynı uyarıcı ile tekrar karşılaştığında yine yaşayacağını düşünebilir (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Bu durum da bireylerin sınav kaygısı yaşamasına sebep olabilmektedir.

Bireye ebeveynlerinden gelen genetik özellikler, anne-babanın mükemmeliyetçi, aşırı koruyucu ve güvensiz tutumları ile evdeki sıkı disiplin anlayışı, ailesinin ya da eğitimcilerin beklentilerini karşılayamayacağı düşüncesi, eğitim ortamındaki otoriter yaklaşım ile öğretmenlerin sert ve kırılcı eleştirileri de öğrencinin sınav kaygısı yaşamasının önemli etkenlerindendir (Maviş ve Saygın, 2004).

Öner (1990), sınav kaygısının küçük yaşlarda bireyde oluşma sebebini ailedeki ve okuldaki otoriter yapı ve çoğunlukla yaşanan akademik başarısızlıklar ile bunun sonucu yapılan olumsuz değerlendirmeler olarak ifade etmektedir. Yapılan araştırmalarda da çocukların akademik olarak başarılı olma durumlarıyla kaygı seviyeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Sınav kaygısının oluşmasında etkili olan diğer bir neden ise bireylerin kişilik yapılarıdır. Etrafındaki insanlarla yarış içerisinde olan, başarısızlığı kabul edemeyen, mükemmeliyetçi ve hayatını her zaman kendi kontrol etmek isteyen bireyler daha fazla sınav kaygısı hissedebilmektedir (Karataş, 2020).

Bütün açıklanan bu nedenlere ek olarak, öğrencinin okul ortamında olumlu deneyimlerden çok olumsuz deneyimler yaşaması durumu da sınav kaygısını kendiliğinden oluşturmaktadır (Öner, 1989; Kutlu ve Bozkurt, 2003).

2.1.3. Sınav kaygısıyla başa çıkma yolları

Sınav kaygısıyla başa çıkmak, bireyin kendi duygu ile düşüncelerini kontrol edebilmesiyle yakından ilgilidir. Araştırmalarda, sınav kaygısı yüksek olan kişilerin etkili olmayan başa çıkma yollarını kullandıkları belirlenmiştir (Erözkan, 2004).

Sınav kaygısıyla baş etme yöntemlerinden biri, bireyin bilinçsiz olarak uyguladığı ego savunma mekanizmalarıdır. Birey kendini tehdit altında hissettiğinde bilinçsiz olarak ego savunma mekanizmalarını kullanarak kaygıyı azaltır. Bu savunma mekanizmalarına inkâr, bastırma, yüceltme, rasyonelleştirme, projeksiyon (yansıtma), yer değiştirme, gerileme ve hayal dünyasına kaçma örnek olarak verilebilir (Başoğlu, 2007).

Yapılan çalışmalarda, sınav kaygısı yüksek olan kişilerin sınav kaygısı düşük olanlara göre verimli ders çalışma yöntemlerini daha az kullandıkları belirlenmiştir. Yapılan başka bir çalışmada ise sınav kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin çalışma yöntemlerinin yeterli olmadığı ve sınavları bir tehdit gibi algıladıkları için başarılı olamadıkları, bunlara ek olarak verimli ders çalışma yöntemlerine hâkim öğrencilerin ise sınav anında kaygı yaşamadıkları belirlenmiştir (Sud ve Parabha, 1995; Birenbaum ve Nasser, 1994; Cassady, 2002; Hong, 2002; Sullivan, 1953). Sınav kaygısı düzeyi yüksek olan kişiler, aynı zamanda ders çalışmaya karşı da olumsuz tutum geliştirirler. Bu nedenle, verimli ders çalışma becerilerinin bireye kazandırılması sınav kaygısıyla baş etme yöntemlerini desteklemek için kullanılmaktadır.

Sınav kaygısıyla başa çıkma yollarından bir diğeri ise gevşeme tekniklerini kullanmaktır. Bireyin gevşeme tekniklerini etkili şekilde kullanmayı öğrenmesi, sinir sistemini dengelemesine ve zihnini odaklayarak endişe veren düşüncelerden uzaklaşmasına yardımcı olur. Düzenli nefes alıp verme gevşemenin ilk adımıdır. Solunumun düzenli hale gelmesi bireyin gevşemesini kolaylaştırır. Birey solunumunu kontrol etmeye başladığında vücudunu da kontrol etmeye başlar. Vücutta kanın gerekli bölgelere ulaştırılması için bireyin doğru nefes tekniklerini kullanması önemlidir. Nefes egzersizlerini her gün düzenli olarak yarım saat uygulayan bireylerin kaygı düzeyi düşmektedir. Nefes egzersizlerine ek olarak düzenli bir şekilde yapılan fiziksel egzersizler de stres ve kaygı düzeyinin azaltılmasında etkilidir. Egzersizlerle beraber stres ve kaygı düzeyini kontrol altına alan birey, tehdit olarak algıladığı endişe veren duruma karşı düşüncelerini kontrol etmeye ve zihnini doğru bir şekilde odaklamaya başlar. Bu da daha akılcı bir yaklaşımla bireyin durumu ele almasını sağlamaktadır (Baltaş, 2005).

İnsan sosyal bir varlık olarak birçok insanla gün içinde iletişim halindedir. Birey hayatında iletişim halinde olduğu insanlardan bazılarının düşüncelerini onaylamadığını ve bu düşüncelerin hoşlarına gitmediğini düşündüğünde olumsuz etkilenebilmektedir. Bu olumsuz etki, bireyin stres yaşamasına ve kaygı düzeyinin artmasına sebep olmaktadır. Sınav dönemlerinde de bireyin karşılaştığı bu olumsuz durumlar sınav kaygısını oluşturmaktadır. Bireyin kendisini olumsuz etkilediğini düşündüğü insanlara karşı mesafe koyması, bu kaygı durumunun oluşmadan önlenmesini destekler (Bereketoğlu, 2018).

Sınav öncesi bireyin zihninde birçok düşünce oluşabilir. Bu düşünceler olumsuz olduğunda bireyin stres ve kaygısının artmasına sebep olur. Böyle bir durumda bireyin düşüncelerinin kaygıyla bağ oluşturmada önüne geçmesi ve kaygının artmasına neden olabilecek akılcı olmayan düşüncelerden uzak durması önemlidir. Birey zihninden geçen bu olumsuz düşünceleri fark ederek negatif duyguları tetiklemeden olumlu cümlelerle yer değiştirmesi yani olumlama yapması kaygıyla baş etme sürecini desteklemektedir (Özer, 1990).

2.2. Motivasyon

Motivasyon, Latince “movere” yani “hareketlendirme” sözcüğünden türemiştir ve “güdülenme, güdüleme” (Ayvaşık ve ark., 2000) olarak da kullanılmaktadır. Motivasyon kelimesi Türk Dil Kurumu tarafından ise isteklendirme ve güdülenme olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu (TDK), 2023). Motivasyon, harekete geçmeyi sağlayan anlamına gelmektedir (Adair, 2006). Diğer bir ifade ile motivasyon bir şey yapmak için istekli olma halidir. Motivasyon hedefe ulaşma hızını belirleyen en önemli güçlerden ve öğrenme için gerekli olan şartlardan biridir. Aynı zamanda motivasyon, insan davranışlarının yönünü belirleyen bir değişkendir (Renner ve Feldman, 2015). Merak ve ilgi, motivasyon için önemli olan kaynaklardır. Öğrenci ilgi duyduğu ve merak ettiği konuları daha iyi öğrenebilmektedir.

Derse karşı motivasyonu yüksek olan bir öğrencilerin akademik başarıları bu durumdan olumlu etkilenmektedir. Motivasyonu artan öğrencilerin başarabileceklerine olan inançları ve istekleri de artmaktadır. Bu durum öğrencilerin sınav öncesinde veya anında olumsuz düşünceler geliştirmelerini engellemekte ve sınav kaygısının yoğunluğunu azaltmaktadır. Motivasyon düzeyi artan öğrenciler, sınava daha iyi odaklanabilmekte ve sınav anında öğrendikleri bilgileri daha rahat hatırlayabilmektedirler. Araştırmalara göre, motivasyon düzeyi yüksek olan kişiler, başarı odaklı eylemler göstermekte ve bunun sonucunda da daha başarılı olmaktadır (Green ve ark., 2006). Ayrıca motive olan öğrenciler karşılarına çıkan zorluklar karşısında kolay vazgeçmeyerek daha fazla çaba gösterme ve kendilerinden bir şey yapmalarının istenmesini beklemeden görev alma eğilimindedirler (Schunk, 2009).

Motivasyonun iki tane kaynağı vardır. Bunlar; içsel motivasyon ve dışsal motivasyondur. İçsel motivasyon bireyin kendi ilgilerine odaklanması, kendi

potansiyelini denemesi, ilerleme sağlayabilmesi için gereken doğuştan getirdiği istekli olma halidir. Birey içsel motivasyonla davranışlarını özgür bir şekilde, tam anlamıyla kendi isteğiyle, maddi ödül beklentisi olmadan uygular ve bundan doyum sağlar (Yıldız, 2021). Dışsal motivasyon dışarıdan verilen ödül veya cezaların etkisiyle oluşur. Bu motivasyona, öğrencilerin öğretmenlerinin tepkisinden kaçınmak için veya taktir ve onayını kazanmak için derslerine çalışması, ödevlerini yapması örnek olarak verilebilir. Örnekten de anlaşılacağı gibi dışsal motivasyonu arttıran, bireye dışarıdan verilen uyarıcılardır. Yapılan çalışmalar, içsel motivasyonu yüksek olan bireylerin sadece dışsal motivasyona sahip bireylere göre daha başarılı olduklarını belirtmektedir (Yüksel, 2004).

Motivasyonla ilgili kavramlardan biri olan motivasyonsuzluk ise eylemsiz olma halidir. Yani birey ne dışsal motivasyona ne de içsel motivasyona sahiptir. Bu bireyler davranışlarını devam ettiremezler. Motivasyonsuzluk, bireyin akademik performansında yaşadığı düşüş ile kendini gösterir. Motivasyonu düşen birey dikkatini odaklamakta zorlanır, sınavdan aldığı sonuçlar düşer ve bu durumlara karşı umursamaz bir tavır takınır. Bireyin umursamaz bir tavır takınmasının nedeni, başarısızlık ve yetersizlik duygularını yaşamaktan kaçınmak istemesidir. Bu olumsuz duyguları yaşamak istemeyen ve kendini değerli görmeye devam etmek isteyen birey denemekten kaçınarak umursamaz davranışlar sergiler. Dışsal motivasyonun kaynağı çevre iken içsel motivasyonun kaynağı bireyin kendi iç dünyasıdır (Yıldız, 2021).

Motivasyonun eğitim-öğretim süreci içerisinde önemli bir yeri vardır. Bunun nedeni motivasyonun, bireyin anlamlı öğrenme düzeyini ve bu öğrenmenin kalıcılığını etkileyen etkenlerden biri olmasıdır. Birey öğrenmeye karşı motive olması öğrenme sürecini kendisi için keyifli ve ilgi çekici bir hale getirmektedir. Böylece birey dikkatini konuya daha rahat odaklayarak, dersle bağlantı kurarak ve konuyla ilgili materyallere ilgi duyarak öğrenme sürecinde daha aktif katılım göstermektedir (Gutrie ve Alao, 1997; Brown, 2002; Lewis, 2002).

2.2.1. Akademik motivasyon

Motivasyon kavramı bir şey yapmak için istekli olma hali veya hedefe yönelik etkinliklerin başlatılarak devam ettirilmesidir (Karagüven, 2012). Motivasyonun bir alt türü olan akademik motivasyon ise; akademik konularda gereken enerjinin ortaya

çıkması olarak tanımlanabilir (Bozanoğlu, 2004). Bugüne kadar yapılan birçok araştırma, öğrenme ve başarı gibi değişkenlerin motivasyonla alakalı olduğunu belirtmektedir (Ryan ve Deci, 2000; Schunk, 1991; VanZile-Tamsen ve Livingston, 1999). Akademik motivasyonun kişinin enerjisini arttırarak davranışı gerçekleştirmesi için daha istekli olmasına etki etmesi, bu kavramı öğrenme sürecinin de en önemli etkenlerinden biri haline getirmektedir. Bir öğrencinin akademik motivasyonunun olduğu, akademik başarısına bakılarak fark edilebilir. Reece ve Walker (1997), başarılı bir öğrenme ortamında kilit kavramlardan birinin motivasyon olduğunu ve daha düşük seviyede yeteneğe sahip, fakat motivasyon düzeyi yüksek olan bir öğrencinin, yetenek düzeyi yüksek fakat motivasyon düzeyi düşük olan bir öğrenciye göre akademik olarak daha başarılı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bugüne kadar yapılan araştırmalar, akademik motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve güçlü olduğunu belirtmektedir (Alemdağ ve ark., 2014).

Motivasyon, öğrenme süreci içerisinde en önemli kavramlardan biridir (Vallerand ve ark., 1992). Ayrıca motivasyon öğrenmenin ön şartlarından. Motivasyonla ilgili bugüne kadar yapılan birçok araştırma öğrenme ortamında motivasyonun önemli olduğunu belirtmektedir (Vallerand ve ark., 1992). Yeteri kadar motive olan öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmiştir denebilir. Genelde öğrenciler ilgi duydukları ya da merak ettikleri konuları daha hızlı öğrenirler. Motivasyonun artması, öğretmen ve öğrencilerin okul yaşantılarından daha fazla haz duymalarını sağlamaktadır (Öncü, 2004). Motivasyonu yeterli düzeyde olan öğrenci derse ilgi duymakta, daha kolay odaklanabilmekte, ödevlerini yapmada ve sınavlara hazırlanmada daha istekli olabilmektedir (Akbaba, 2006).

Öğrenciler motive olduklarında hedeflerini bağımsız olarak tamamlayabilme, akademik sorumluluklarını başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme, okula devam gibi eylemleri yerine getirir. Motivasyonu olmayan öğrenciler ise karamsar, endişeli, depresyon eğilimli ve akademik konularda başarısız olabilirler. Başka bir ifade ile akademik motivasyon, akademik başarıyı sağlayan davranışları desteklemektedir (Kaya, 2022).

Araştırmalara göre akademik motivasyon düzeyi düşük olan öğrencilerin; okula aidiyet ve akademik olarak başarı, performans ve yetkinlik algılarının düşük; devamsızlıklarının ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Genellikle akademik motivasyon,

öğrencileri sadece akademik konularda etkiliyor olarak algılansa da bunun dışında öğrencilerin psikolojik iyi oluş, stres, sosyal ilişkiler ve öz yeterlilik düzeylerine de etki etmektedir. Bu nedenle akademik motivasyonun düşük olması öğrencilerde sadece akademik durumda değil, öğrencilerin sosyal ve psikolojik alan gibi birçok alanda probleme neden olabilmektedir (Kaya, 2022).

2.2.2. Motivasyonu etkileyen faktörler

Motivasyonu etkileyen faktörler anlaşıldığında, bu faktörlerden motivasyonu olumsuz etkenlerle başa çıkma yolları da tespit edilebilir. Motivasyonla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, motivasyonu etkileyen birçok faktör olduğu belirtilmektedir. Bu faktörlerin her birinin açıklanması mümkün olmadığı için araştırmalar kapsamında özellikle akademik anlamda motivasyonu etkileyen faktörler ele alınmıştır.

Motivasyonu etkileyen temel faktörlerden biri bireyin temel ihtiyaçlarıdır. İhtiyaç, bireyin istediği veya kendisi için lazım olan şeyin eksik ya da yetersiz olması şeklinde tanımlanabilir. Maslow'a göre birey, ihtiyaçlar hiyerarşisinde ilk basamakta yer alan fizyolojik ihtiyaçları doyurulmadan daha üst basamaklara ulaşabilme konusunda motive olamaz. Bu da ihtiyaçların karşılanması ve motivasyon arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrenme süreci içerisinde, hedeflenen akademik başarıya ulaşılabilmesi için ilk olarak öğrenme ortamının öğrencinin temel ihtiyaçlarını giderebilecek düzeyde olması önem taşımaktadır. Bunun nedeni ise, temel ihtiyaçları giderilemeyen öğrencilerin başarı ya da diğer belirlenen hedeflere ulaşma konusunda motive olmalarının zorlaşabilmesidir (Kıran, 2019).

Motivasyon, bireylere karşı sergilenen davranış şekilleriyle ve bireylerin yaptıkları görevler hakkında hissettikleri duygularla ilişkilidir. Öğrenme ortamına bakıldığında, öğrencilerin birçok öğrenme ihtiyacı olabilir. Bu öğrenme ihtiyaçlarının bilinmesi, öğrenci için daha olumlu bir öğrenme ortamı sağlanması açısından önemlidir. Ayrıca öğrenciler, öğrenme sürecinin içerisinde aktif olarak yer almak isteyebilirler. Bu durumlar öğrenme sürecinde öğretmenin gerçekleştirmesi gereken davranışlardır. Öğrenme ortamında öğrenci ihtiyaçlarının karşılanamaması ve olumlu öğrenme çevresinin oluşturulamaması, öğrencide olumsuz davranışların görülmesinde ve öğrencinin akademik başarısında düşüş yaşamasında etkili

olmaktadır. Öğrenme ortamının ve etkinliklerin öğrenci ihtiyaçları göz önüne alınarak düzenlenmesi, öğrencilerin sürece içsel olarak güdülenerek katılmasını sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar, içsel motivasyonu olan öğrencilerin, sadece dışsal motivasyona sahip öğrencilerden daha fazla başarı elde ettiklerini göstermektedir (Öncü, 2004). Akademik motivasyon ve akademik başarı birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir. Birey bir konuda başarılı olduğunda başka bir konuda tekrar başarıyı elde edebilmek için motive olur. Bu durum öğrenmede de kendini göstermektedir. Bir derste başarı elde eden öğrencinin o derse karşı çalışma motivasyonu da artacaktır. Fakat o derse karşı başarı elde edemeyen öğrencinin akademik motivasyonu da olumsuz etkilenecektir.

Motivasyonu etkileyen faktörlerden bir diğeri ise hedef belirlemektir. Öğrencilerin içsel veya dışsal kazanımlar belirleyerek hedef oluşturmaları, akademik görevlerde başarı elde etmeleri için öğrencilere sebep sağlar (Graham ve Weiner, 2012). Öğrenciler, eylemlerinin geleceğe dönük sonuçlarını kestirebildiklerinde, bu sonuçlar onların beklentilerini karşılıyorsa bu eylemleri hedef olarak belirlerler. Daha sonra belirledikleri hedeflere ulaşmak için plan yaparlar ve böylece bu hedefler için motive olurlar (Bandura, 1989). Bu noktada öğrencilerin performansa yönelik hedefler belirleyip belirlemedikleri önemlidir. Çünkü performans hedefleri daha çok dışsal motivasyondan etkilenmektedir ve içsel motivasyonu olan öğrencilerin sadece dışsal motivasyona sahip öğrencilerden daha fazla başarıya ulaştıkları ifade edilmektedir (Öncü, 2004). Ayrıca öğrencilerin bu hedefleri ne kadar istedikleri ile motivasyon düzeyleri de pozitif yönde birbirlerini etkilemektedir (Graham ve Weiner, 2012).

Öğretmenlerin ve ailelerin öğrencilere karşı tutumları motivasyonu etkileyen bir diğer faktördür. Öğrencinin çevresi tarafından tembel ve başarısız olduğuna dair etiketlemeler yapılması, öz yeterliliğini olumsuz etkilemekte ve akılcı olmayan inançlarının desteklenmesine neden olmaktadır. Akılcı olmayan inançlar, öğrencinin hem duygusal hem de davranışsal işlevsizliklerinin temelini oluşturmaktadır. Birey davranışsal olarak bir farklılık oluşturmak istese de düşüncelerine daha sıkı bağlı olduğu için hedeflediği farklılığı gerçekleştiremez. Öğrencinin akılcı olmayan inançları olmasa bile çevresi tarafından olumsuz etiketlenmelerle veya sosyal karşılaştırmalarla karşı karşıya kalması bu düşüncelerin oluşmasına sebep olmaktadır. Birey akademik konularda zaten akılcı olmayan inançlara sahipse çevre tarafından bu

düşünceleri destekleyici eylemlerin olması, öz yeterliliğini ve aynı zamanda akademik olarak motivasyonu da düşürmektedir. Akademik konularda öz yeterliliği olmayan bireylerin akademik motivasyonları bundan olumsuz etkilenmektedir. Tam tersi bir durum olduğunda, yani öğrenci çevresi tarafından olumlu destek gördüğünde bu durum akılcı olmayan inançlarının azalmasını, öz yeterliliğinin ve motivasyonunun ise artmasını sağlamaktadır.

2.3. Erteleme

Erteleme; bireyin yapması gereken öncelikli işlerini, sorumluluklarını, aktivitelerini gerekli olmayan sebeplerle son ana kadar geciktirmesi veya bitirmeme durumudur (Afzal ve Jami, 2018; Knaus, 2000; Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme diğer bir ifade ile; zamanında tamamlanması gereken önemli görevleri farklı bir zamana geciktirmenin istemsiz alışkanlığıdır. En genel anlamıyla ise erteleme; o an yapılması gereken görevlerin ileri bir zamana ötelenmesi şeklinde açıklanabilir (Çakıcı, 2003).

Milgram (1991) bir olayın erteleme davranışı olarak tanımlanabilmesi için dört şartı karşılıyor olması gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar:

- Tamamlanması gereken görevleri gereken zamanda yapmamak
- Tamamlanan görevlerin sonuçlarının tatmin edici olmaması
- Görevin bireyin için önemli nitelikte olması
- Bireyin tüm bu durumların sonucunda duygusal olarak bir dağınıklık yaşaması

Esasen her birey bazen ertelemeyi tercih etmektedir. Burada bahsi geçen erteleme davranışı; bireyi olumsuz etkileyen bilişsel, davranışsal ve duygusal sonuçlar ortaya çıkarır. Ayrıca bu erteleme mantık dışıdır ve bireye olumsuz etkileri olmaktadır. Birey ertelemeyi isteyerek ya da unutma sonucu yapabilmektedir (Klingsieck, 2013). Erteleme davranışıyla bireylerin kaygıları kısa süreli azalma gösterse de uzun dönemi kapsayan erteleme davranışında birey ortaya çıkan olumsuz sonuçlarla karşı karşıya gelmek zorunda kalır (Akerlof, 1991).

Erteleme davranışıyla ilgili literatür incelendiğinde bu davranışı meydana getiren birçok neden olabileceği görülmektedir. Balkıs'a göre (2006), odaklanmakta

güçlük yaşanması, sorumluluk becerisinin yeteri kadar gelişmemiş olması erteleme davranışının oluşmasında etkilidir. Dikkati odaklamada zorlanma, zaman yönetimi becerisinin yeterince gelişmemiş olması, gürültülü ortamlarda çalışma ve sorumlulukları yerine getirirken planlı olarak ilerleyememe erteleme davranışına neden olabilmektedir.

Erteleme davranışı sergileyen bireyler, öncelikli işlerini yapmadıklarında veya başka işlere odaklandıklarında bir seçim yapmış olurlar fakat bu seçimlerinin olası sonuçlarını tahmin edemeyebilirler (Akerlof, 1991). Bu şekilde hareket eden bireyler, işten kaçmak istediklerinde erteleme davranışına karar vererek o iş yerine başka etkinliklere yönelirler ve bu erteleme davranışlarını haklı göstermek için mazeretler üreterek suçlu görünmekten kaçmaya çalışırlar. Bu bireyler, hedeflenen işleri yapmaya karar verseler dahi bu durum son anda olur veya ek bir süre isterler ya da işi tamamlamaktan vazgeçerler (Knaus, 2000). Erteleme davranışı gösteren bireyler, bu davranışın o an gerçekleşebilecek olası sonuçlarına odaklanarak ilerideki sonuçlarını ön göremeyebilirler (Akerlof, 1991). Bunun sebebi ise; bireylerin neticesini uzun bir süre sonra tecrübe edecekleri işleri, daha hızlı sonuç alan işlere göre erteleme eğilimlerinin daha fazla olmasıdır (Ferrai ve Emmons, 1995).

Erteleme kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar, erteleme davranışının irrasyonel inançlar ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Klaus'a göre (1998), sınırlı bir süre içerisinde tamamlanması gereken görevlerin yerini bireyin irrasyonel inançları aldığı anda göreve başlama ertelenir. Erteleme davranışı gösteren bireylerin görevi tamamlamaya yönelik standartları çok yüksek olduğunda, başarısız olma olasılığının önüne geçilemez olduğunu düşünürler ve göreve başlamayı, istedikleri standartlarda başarıyı yakalayacakları zamana kadar ertelerler (Çelik ve Odacı, 2015). Emmett'e göre (2004), mükemmeliyetçilik yani bir işin tüm yönleriyle kusursuz olması gerektiği inancı, erteleme davranışına neden olabilmektedir. Bir işin mükemmel olması gerektiğine inanan kişiler o işi hatalı ya da eksik yapmak yerine hiç yapmamayı tercih ederek erteleme davranışına yönelebilirler.

Bireyler tamamlamaları gereken sorumlulukları varken gelecek olan sınavları ve ödevleri düşünerek bunların sonuçlarına odaklanmakta ve bunun sonucunda endişe hissederek zamanlarını planlı ve verimli bir şekilde kullanamamakta, bu durumda da erteleme davranışını tercih edebilmektedirler (Balkıs, 2006).

Erteleme, işlevsiz düşüncelerden ve kaçınma davranışlarından meydana gelmektedir (Knaus, 2000). Birey erteleme davranışını tekrarlamayacağını kendine ifade etse bile bu davranış bir döngü halinde uzun süre devam edebilmektedir (Burka ve Yuen, 2008). Bu döngü içerisinde birey, erteleme davranışının içine girer ve bir süre sonra bu davranış kronik hale gelerek bireyin devamlı erteleme eğilimi göstermesine sebep olabilir.

Erteleme davranışının nedenlerini bilmek kadar sonuçlarının da iyi değerlendirilmesi önemlidir. Knaus (2000), erteleme davranışının sonucunda bireyin beklenen performansı gösteremediği için bu performansın sonucundan tatmin olamadığını, bu duruma bağlı olarak da bireyde kendini hatalı görme ve yetersizlik inançlarının oluşabileceğini ifade etmektedir. Knaus (2000), aynı zamanda kronikleşen erteleme davranışının, bireyde özgüven ve öz yeterlilik inançlarının azalmasına neden olabileceğini belirtmiştir. Erteleme davranışının diğer sonuçları olarak ise gerginlik, korku, endişe, yaşamdan eskisi kadar zevk alamama, bahane bulma, iletişim becerilerinde gerileme, söylenme ve içerisinde bulunulan durumu kabul edememe şeklinde ifade edilebilir (Demir, 2018).

2.3.1. Akademik erteleme

Erteleme davranışının okullarda veya akademik hayatta meydana gelmesi akademik erteleme olarak ifade edilebilir. Erteleme davranışının alt başlığı olan akademik erteleme; akademik işleri yapmayı geciktirme ya da bu işleri yerine getirmeme eğilimidir. Yapılan çalışmalarda akademik erteleme düzeyi yüksek öğrencilerin; akademik olarak başarı, öz yeterlilik ve motivasyonlarının düşük; devamsızlık durumlarının ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kandemir ve arkadaşları çalışmalarında (2017); motivasyon ve akademik erteleme değişkenleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bu da öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artmasının akademik erteleme davranışlarının azalmasına neden olduğunu göstermektedir. Fakat motivasyon ile akademik erteleme değişkenleri arasındaki bu ilişki motivasyonun kaynağına göre farklılık göstermektedir. Şöyle ki; Lekich'in üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada (2006), içsel motivasyon ile erteleme davranışı arasında negatif, dışsal motivasyon ile erteleme arasında ise pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Akademik erteleme davranışı, özellikle üniversite öğrencileri arasında daha sık görülebilmekte ve öğrencilerin akademik

başarıları ile bu başarılarının devamlılığını tehdit edici bir nitelikte olabilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984; Tice ve Baumeister, 1997).

Akademik erteleme, öğrencilerin sadece akademik başarılarını etkilememektedir. Akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin; öznel iyi oluşlarının, özdenetimlerinin, özsayıgılarının, zamanı yönetme becerilerinin, olumlu duygu durumlarının ve yaşam doyumlarının düşük; başaramama korkularının, umutsuzluk düzeylerinin, mükemmeliyetçiliklerinin, genel ve sınav kaygılarının ise yüksek olduğu belirlenmiştir (Kaya, 2022). Sınav kaygısı ve akademik motivasyonda olduğu gibi akademik erteleme de öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini ve yaşamlarını önemli oranda etkilemektedir.

Akademik erteleme ile günlük hayat içerisinde meydana gelen erteleme davranışı paralel olmayabilir. Yani akademik olarak sorumluluklarını erteleme eğiliminde olan bir birey, günlük hayatında birçok sorumluluğu geciktirmeden yerine getiriyor olabilir. Bunun tam tersi de mümkün olabilir. Günlük hayattaki sorumluluklarında erteleme davranışını alışkanlık haline getiren birey akademik sorumluluklarını yerine getirirken akademik erteleme eğiliminde olmayabilir. Bu da erteleme ve akademik ertelemenin bazı noktalarda ayrı değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu ayrımın anlaşılabilmesi için akademik erteleme davranışının neden ve sonuçlarının belirlenerek incelenmesi önemli hale gelmektedir (Kılıçaslan, 2021).

Yapılan araştırmalar birçok değişkenin akademik erteleme davranışının meydana gelmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Akademik ertelemeye; başarılı olamama kaygısı ile sorumlulukları erteleme (Solomon ve Rothblum, 1984), motivasyon yetersizliği (Franziska ve ark., 2007), zamanı etkili kullanamama (Burns ve ark., 2000), depresyon, işlevsiz düşünceler ve kaygı gibi psikolojik belirtiler (Bridges ve Roig, 1997; Solomon ve Rothblum, 1984; Steel, 2007; Watson, 2001), başarıya adapte olmada zorlanma (Howell ve Watson, 2007; Pfister, 2002), zayıf kendilik değeri (Senécal ve ark., 1995) ve zayıf benlik algısı (Ferrari ve ark., 2007) gibi değişkenlerin etki ettiği söylenebilir (Çelik ve Odacı, 2015).

Gerçekleştirilen çalışmalar, akademik erteleme davranışının irrasyonel inançlar ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Solomon ve Rothblum üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada (1984), akademik erteleme davranışı ile rasyonel

olmayan inançlar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Beswick, Rothblum ve Mann tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada da (1988) akademik erteleme davranışı ile irrasyonel inançlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ertelemeyeyle ilgili yapılan başka bir araştırmada ise ertelemenin otomatik olumsuz düşünceler, kusursuz olma düşünceleri ve başarısız olma korkusu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Flett ve ark., 2012). Öğrencilerin yeteneklerinin yetersiz olduğu veya akademik sorumluluklarını istenilen seviyede yapamayacaklarına dair düşünceleri, akademik sorumlulukları geciktirmelerine sebep olabilmektedir (Ferrari ve ark., 1995).

Akademik ertelemenin diğer bir sebebi olarak ise başarısız olma korkusu görülmektedir. Haghbini ve arkadaşlarının erteleme ile ilgili çalışmasında (2012), başarısız olma korkusunun, önemli olarak görülen sorumlulukların ertelenmesinde en sık karşılaşılan nedenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile öğrencilerin akademik erteleme eğilimi göstermelerinde, başarısız olma korkusuna yönelik geliştirdiği irrasyonel düşüncelerinin etkili olduğu söylenebilir (Çelik ve Odacı, 2015).

2.3.2. Akademik başarı ve akademik erteleme arasındaki ilişki

Akademik başarı; öğrencinin akademik hayatında belirlediği hedeflere ulaşabilmesi (Silah, 2003) ve öğrencilerin bir eğitim öğretim yılını tamamladıktan sonra aldığı puanların ortalaması olarak tanımlanmaktadır (Akhun, 1980). Akademik anlamda erteleme davranışı ise; öğrencilerin derse hazırlık, sınavlara çalışma veya ödev teslimi gibi görevleri geciktirmesi ve akademik hayatla ilgili resmi sorumlulukları son ana bırakması (ders seçme, kütüphaneden alınan kitapların teslim edilmesi, sınav kaydı vs.) şeklinde kendini göstermektedir (Rothblum ve ark., 1986; Scher ve Ferrari, 2000). Öğrenciler arasında yaygınlık gösteren akademik erteleme, öğrencilerde akademik başarıyı negatif anlamda etkileyen problemlerden biridir (Onwuegbuzie, 2004).

Akademik erteleme ve akademik başarı değişkenleri üzerine gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, bu değişkenler arasındaki ilişkinin negatif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir (Balkis ve ark., 2008; Beswick ve ark., 1988; Fritzsche ve ark., 2003; Orpen, 1998; Tice ve Baumeister, 1997). Bu da akademik erteleme

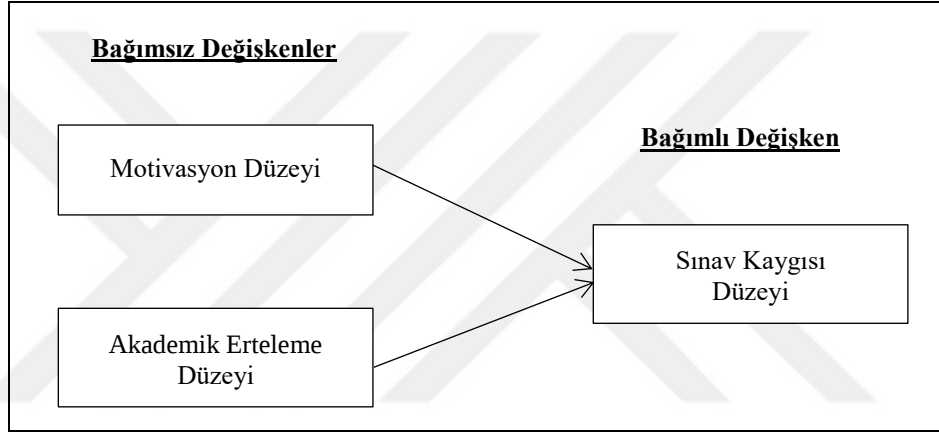
davranışı gösterme eğilimi fazla olan öğrencilerde, düşük seviyede akademik başarının görülebileceği anlamına gelmektedir (Balkıs ve Duru, 2010). Akademik erteleme davranışı gösterme eğilimi olan öğrencilerin akademik olarak başarılarının düşük olma nedeni olarak; proje bitirme, ödev teslimi, derse hazırlık yapma ve sınav çalışma gibi akademik sorumlulukları geciktirme davranışları gösterilebilir (Jackson ve ark., 2001).

Akademik anlamda başarılı olmanın birçok koşulu bulunmaktadır. Bunlardan bazıları da istenilen görevlerin zamanında tamamlanması, düzenli ve sistemli çalışma alışkanlığı ile öz disiplin, zaman yönetimi gibi becerilerin geliştirilmesi şeklinde düşünülebilir. Bu koşullar sağlanamadığında, zamanı etkili kullanamayan birey baskı hissedebilir ve istenilen sorumluluğu tamamlayabilmek için geç saatlere kadar çalışmak zorunda kalabilir. Geç saatlere kadar çalışmak ise bireyde uykusuzluğa, uykusuzluk odaklanamama ve akademik performansın düşmesine sebep olabilir (Balkıs ve Duru, 2010).

3. YÖNTEM

Bu bölüm içerisinde araştırmanın modeli, modeldeki bağımlı ve bağımsız değişkenler ve bunlar ile ilgili hipotezler, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve bu araçların özellikleri ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli ve Değişkenleri



Şekil 3.1: Araştırmanın Modeli

Şekil 3.1’de araştırmanın modeli yer almaktadır. Yapılan araştırma Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören lisans ve lisansüstü öğrencilerinin sınav kaygıları ile motivasyon düzeyleri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma deseninde yer alan ilişkisel bir tarama modelidir. Genel tarama modellerinde yaşanmış veya hala devam eden bir durumu olduğu şekliyle betimlemek amaçlanmaktadır. Genel tarama modelleri, tüm evrene ya da örnekleme dayalı şekilde, birçok öge üzerinde gerçekleştirilen tarama düzenlemelerini içermekte ve evren hakkında genel bir kanıya varmayı amaçlamaktadır (Karasar, 2004). İlişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken arasındaki değişimin birlikte olduğunun veya bu birlikte değişimin derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Kuzu, 2013). Araştırmanın bağımsız değişkenlerini üniversite öğrenimi devam eden öğrencilerin motivasyon ve akademik erteleme düzeyleri, bağımlı değişkeni ise sınav kaygısı düzeyi oluşturmaktadır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2023-2024 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimi devam eden lisans ve lisansüstü 439 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında sınav kaygısının, motivasyon ve akademik erteleme davranışlarıyla arasındaki ilişkisinin nicel olarak ortaya konulması amacıyla Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ) Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 439 katılımcıya uygulanmıştır. Örneklem olarak Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin seçilme nedeni katılımcıların ulaşılabilir olmasıdır. 439 gönüllü öğrenci internet ortamında çevrimiçi olarak anketlere katılım göstermiştir. Araştırmaya katılan 439 bireye ait tanımlayıcı istatistikler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Bireylere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	325	74
	Erkek	114	26
Yaş	18 - 20	133	30,3
	21 - 22	143	32,6
	23 ve üzeri	163	37,1
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	98	22,3
	2.Sınıf	72	16,4
	3.Sınıf	71	16,2
	4.Sınıf	106	24,1
	Yüksek lisans	92	21
Çalışma Durumu	Evet	112	25,5
	Hayır	327	74,5

Tablo 3.1'e göre araştırmaya katılan bireylerin %74'ü kadın ve %26'sı erkektir. Bireylerin %30,3'ü 18 - 20; %32,6'sı 21 - 22 ve %37,1'i 23 ve üzeri yaş aralığındadır. Bireylerin %22,3'ü 1. sınıf; %16,4'ü 2. sınıf; %16,2'si 3. sınıf; %24,1'i 4. sınıf ve %21'i yüksek lisans öğrencisidir. Bireylerin %25,5'i bir işte çalışırken %74,5', çalışmamaktadır.

3.3. Araştırmanın Soruları ve Hipotezler

Bu araştırma kapsamında cevap aranan alt problemler şunlardır:

- Cinsiyet değişkenine göre sınav kaygısı, motivasyon ve akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
- Yaş grupları değişkenine göre sınav kaygısı, motivasyon ve akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
- Sınıf düzeyi değişkenine göre sınav kaygısı, motivasyon ve akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
- Katılımcıların çalışma durumu değişkenine göre sınav kaygısı, motivasyon ve akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
- Sınav kaygısı, motivasyon düzeyi ve akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

- H1: Üniversite öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır.
- H2: Üniversite öğrencilerinin motivasyon düzeyleri sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır.
- H3: Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır.
- H4: Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ile motivasyon düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki bulunmaktadır.
- H5: Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ile akademik erteleme davranış düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.
- H6: Üniversite öğrencilerinde motivasyon ve akademik erteleme davranış düzeyi sınav kaygısını etkilemektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada yer alan katılımcılara demografik bilgi formu, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Motivasyon Ölçeği ve Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ) uygulanmıştır.

3.4.1. Demografik bilgi formu

Katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve bir işte çalışma durumu gibi demografik bilgilerinin araştırmadaki diğer ölçeklerle ilişkisini belirlemek amacı ile hazırlanan bilgi formudur.

3.4.2. Westside sınav kaygısı ölçeği

Driscoll'un 2007 yılında hazırladığı ölçek, sınav kaygısını azaltmayı amaçlayan programların etkililiğini incelemede kullanılmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, Totan ve Yavuz tarafından 2009 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Driscoll (2007), tek boyuttan oluşan ölçeği on madde olarak şekillendirirken, Totan ve Yavuz (2009) bir maddenin daha Türkçe dil bilgisi açısından daha uygun olacağını düşünerek ölçeği on bir madde olarak Türkçeye uyarlamışlardır. Beşli likert tipi şekilde derecelendirilen ölçekte; 1-Daima doğru, 2-Genellikle doğru, 3- Ara sıra doğru, 4- Nadiren doğru, 5- Asla doğru değil şeklindedir. Ölçekte tüm sorular ters kodlanarak toplam puan hesaplanmaktadır. Toplam puan 11 ile 55 arasında değer almaktadır. Toplam puan arttıkça sınav kaygısının yükselirken, azaldıkça sınav kaygısının düştüğü anlaşılmaktadır (Totan ve Yavuz, 2009). Bu çalışma için Westside Sınav Kaygısı Ölçeğine ait iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's alpha değeri 0,89 olarak bulunmuştur.

3.4.3. Akademik Motivasyon Ölçeği

Vallerand ve arkadaşları tarafından 1992 yılında Kanada'da geliştirilen ölçek, Karagüven (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 28 soru ve üç içsel motivasyon, üç dışsal motivasyon ile bir motivasyonsuzluk olmak üzere toplam 7 farklı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlarda ise dörder maddede bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; bilmeye yönelik içsel motivasyon (2., 9., 16., 23. sorular), başarıya yönelik içsel motivasyon (6., 13., 20., 27. sorular), uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon (4., 11., 18., 25. sorular), belirlenmiş dışsal motivasyon (3., 10., 17., 24. sorular), içe yansıyan dışsal motivasyon (7., 14., 21., 28. sorular), dışsal motivasyondış düzenleme (1., 8., 15., 22. sorular), motivasyonsuzluk (5., 12., 19., 26. sorular) alt boyutlarıdır. Ölçekteki sorular 7'li Likert şeklindedir ve 1=hiç uyuşmuyor ile 7=tam olarak uyuşuyor arasında değişecek şekilde derecelendirilmiştir. Alt testlerden alınan

puanlar 4 ile 28 arasında değişecek şekildedir ve her bir alt ölçeğe ait belirlenen 28'e yakın olan değer bireyde o boyutun yüksek olduğunu gösterir. Ölçekte ters puanlanan madde yer almamaktadır (Karagüven, 2012). Bu alışma için Akademik Motivasyon leğine ait iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's alpha değeri 0,87 olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's alpha değerleri sırasıyla bilmeye yönelik içsel motivasyon için 0,86; başarıya yönelik içsel motivasyon için 0,74; uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon için 0,82; belirlenmiş dışsal motivasyon için 0,76; ie yansıyan dışsal motivasyon için 0,71; dışsal motivasyon - dış düzenleme için 0,65 ve motivasyonsuzluk için 0,87 olarak hesaplanmıştır.

3.4.4. Akademik erteleme leği (AE)

Ölçek akıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 12 tane olumsuz, 7 tane de olumlu (1, 4, 7, 9, 11, 13, 17) olmak üzere toplamda 19 madde bulunmaktadır. Ölçek; "beni hiç yansıtmıyor", "beni çok az yansıtıyor", "beni biraz yansıtıyor", "beni çoğunlukla yansıtıyor", "beni tamamen yansıtıyor" şeklinde beş dereceli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek "beni hiç yansıtmıyor" diyenler 1, "beni tamamen yansıtıyor" diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Ölçekten en yüksek puan 95, en düşük puan 19 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğrencilerin akademik konularda erteleme davranışlarının da yüksek olduğunu göstermektedir (akıcı, 2003). Bu alışma için Akademik Erteleme leğine ait iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's alpha değeri 0,91 olarak bulunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Sınav kaygısı ve motivasyon arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma için Cohen'nin orta düzey etki büyüklüğü (0,3); %80 g ve %95 güven aralığında yapılan g analizi sonucuna göre çalışmada en az 91 kişinin kullanılması uygundur.

Araştırma kapsamında toplanan verileri analiz etmek için SPSS 27 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. rnekleminin dağılımını belirlemek için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirliklerini belirlemek için iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's Alpha hesaplanmıştır. Analizlere başlanmadan önce

ölçeklerin toplam puanları z puanlarına dönüştürülmüş ve uç değer olan 3 tane veri, veri setinden çıkarılmıştır. Analizlere toplam 439 bireye ait veri ile devam edilmiştir.

Tablo 3.2’de ölçeklerden elde edilen toplam puanlara ait en düşük ve en yüksek değerler, toplam puanların ortalamaları, standart sapma değerleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları ve standart hata değerleri bulunmaktadır.

Tablo 3.2: Ölçeklerden Elde Edilen Toplam Puanların Betimsel Analiz Sonuçları

	n	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık		Basıklık	
						İstatistik	SH	İstatistik	SH
WSKÖ	439	11	55	33,31	9,12	0,18	0,12	-0,47	0,23
AMÖ	439	62	196	126,88	22,71	-0,05	0,12	-0,06	0,23
BİYİM	439	6	28	21,71	5,29	-0,65	0,12	-0,42	0,23
BAYİM	439	4	28	18,18	5,40	-0,25	0,12	-0,56	0,23
UYYİM	439	4	28	18,33	5,96	-0,22	0,12	-0,79	0,23
BDM	439	6	28	22,51	4,70	-0,94	0,12	0,54	0,23
İYDM	439	4	28	16,25	5,47	0,10	0,12	-0,35	0,23
DMDD	439	4	28	21,18	5,05	-0,82	0,12	0,48	0,23
MOT	439	4	28	8,73	5,98	1,46	0,12	1,44	0,23
AEÖ	439	19	92	51,61	14,91	0,05	0,12	-0,72	0,23

*WSKÖ: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği; AMÖ: Akademik Motivasyon Ölçeği; BİYİM: Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon; BAYİM: Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon; UYYİM: Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon; BDM: Belirlenmiş Dışsal Motivasyon; İYDM: İç Yansıyan Dışsal Motivasyon; DMDD: Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme; MOT: Motivasyonsuzluk; AEÖ: Akademik Erteleme Ölçeği

Araştırmada kullanılacak hipotez testine karar vermek için veri seti değişkenlere göre sınıflandırılmış ve normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Normal dağılıma uygunluğu araştırmak için kullanılabilecek ölçütlerden biri çarpıklık ve basıklık katsayılarıdır. Çarpıklık ve basıklık değerleri +2,0 ve -2,0 değerleri arasında (George ve Mallery, 2010) ise dağılımın normalliğinden söz edilebilir. Normal dağılım gösteren veriye gruplara göre farklılık analizi yaparken bağımsız örneklem *t* testi ve tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Tek yönlü ANOVA testinde gruplar arası ikili karşılaştırmalarda varyansların homojen olduğu durumlarda post hoc testlerinden Scheffe, varyansların homojen olmadığı durumlarda Tamhane’nin T2 testi kullanılmıştır. Etki büyüklüğü hesaplarken Cohen’s *d* ve η^2 değerleri kullanılmıştır. Güven aralığının 0 (sıfır) değerini içermesi analizin istatistiksel olarak anlamlı olmadığının göstergesi olarak yorumlanabileceği için (Shrout ve Bolger, 2002) etki büyüklüğünün anlamı, güven aralığının sıfır değerini içerip içermemesine göre belirlenmiştir.

Ölçekler arası korelasyonda Pearson çarpım-moment korelasyonu kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı 0,00 - 0,30 arasında ise çok düşük; 0,30 - 0,50 arasında ise düşük; 0,50 - 0,70 arasında ise orta; 0,70 - 0,90 arasında ise yüksek ve 0,90 - 1,00 arasında ise çok yüksek şeklinde yorumlanmıştır (Hinkle, Wiersma ve Jurs, 2003).

Bağımlı değişkene etki eden bağımsız değişkenleri belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde VIF değerleri 10'un altında ve tolerans değerleri 0,2'nin üzerinde olduğu durumlarda çoklu bağlantı sorunun olmadığı kabul edilmiştir (Field, 2009).



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini hipotezlere uygun şekilde test etmek amacıyla kullanılan analiz yöntemlerinin sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Sosyodemografik Değişkenlere Göre İlişkisel Analiz Sonuçları

Tablo 4.1’de araştırmada kullanılan ölçeklerin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1: Cinsiyete Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Kadın		Erkek		sd	t	p	Cohen’s d
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss				
WSKÖ	34,07	8,89	31,12	9,44	437	2,99	0,00*	0,33
AMÖ	127,10	21,61	126,25	25,67	172,47	0,32	0,75	0,04
AEÖ	51,16	14,67	52,90	15,56	437	-1,07	0,28	-0,12

WSKÖ: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği; AMÖ: Akademik Motivasyon Ölçeği; AEÖ: Akademik Erteleme Ölçeği;

* $p<0,01$.

Tablo 4.1’de yer alan sonuçlara göre Westside Sınav Kaygısı Ölçeği cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta idi ($t(437)=2,99$; $p<0,01$). Westside Sınav Kaygısı Ölçeği puanları için, kadınların ortalamaları ($=34,07$) erkeklerin ortalamalarından ($=31,12$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksekti. Cinsiyetin sınav kaygısı üzerine zayıf etkisi vardı ($Cohen's d=0,33$; %95 güven aralığı (0,11;0,54)). Akademik Motivasyon Ölçeği cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamakta idi ($t(172,47)=0,32$; $p>0,05$). Akademik Motivasyon Ölçeği puanları için, kadınların ortalamaları ($=127,10$) ile erkeklerin ortalamaları ($=126,25$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktu. Cinsiyetin akademik motivasyon üzerine etkisi anlamlı değildi ($Cohen's d=0,04$; %95 güven aralığı (-0,18; 0,25)). Akademik Erteleme Ölçeği cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktaydı ($t(437)=-1,07$; $p>0,05$). Akademik Erteleme Ölçeği puanları için, kadınların ortalamaları ($=51,16$) ile erkeklerin ortalamaları ($=52,90$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktaydı. Cinsiyetin akademik

erteleme üzerine etkisi anlamlı değildi (*Cohen's d*=-0,12; %95 güven aralığı (-0,33; 0,10)).

Tablo 4.2'de araştırmada kullanılan ölçeklerin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2: Yaş Gruplarına Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Yaş Grupları	n	$\bar{x}$	ss	F	p	η^2
WSKÖ	18 - 20 ^a	133	35,19	9,25	4,28	0,01 ^{*a-c}	0,02
	21 - 22 ^b	143	32,80	8,70			
	23 ve üzeri ^c	163	32,21	9,18			
AMÖ	18 - 20 ^a	133	124,71	21,71	7,72	0,00 ^{***a-c; b-c}	0,03
	21 - 22 ^b	143	122,79	22,68			
	23 ve üzeri ^c	163	132,25	22,62			
AEÖ	18 - 20	133	50,84	13,60	0,95	0,39	0,01
	21 - 22	143	53,02	15,84			
	23 ve üzeri	163	51,01	15,10			

WSKÖ: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği; AMÖ: Akademik Motivasyon Ölçeği; AEÖ: Akademik Erteleme Ölçeği; * $p<0,05$; ** $p<0,001$.

Not: Üst indisler istatistiksel olarak anlamlı farkın hangi iki grup arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2'de yer alan sonuçlara göre Westside Sınav Kaygısı Ölçeği yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta idi ($F(2, 436)=4,28$; $p<0,05$). Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği puanları için, 18 - 20 yaş grubunda olanların ortalamaları (=35,19), 23 ve üzeri yaş grubunda olanların ortalamalarından (=32,21) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksekti. Yaşın sınav kaygısı üzerine zayıf etkisi vardı ($\eta^2=0,02$; %95 güven aralığı (0,01;0,05)).

Akademik Motivasyon Ölçeği yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta idi ($F(2, 436)=7,72$; $p<0,001$). Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, Akademik Motivasyon Ölçeği puanları için, 18 - 20 yaş grubunda olanların ortalamaları (=124,71) ve 21 - 22 yaş grubunda olanların ortalamaları (=122,79), 23 ve üzeri yaş grubunda olanların ortalamalarından (=132,25) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşüktü. Yaşın akademik motivasyon üzerine zayıf etkisi vardı ($\eta^2=0,03$; %95 güven aralığı (0,01;0,07)).

Akademik Erteleme Ölçeği yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktaydı ($F(2, 436)=0,95$; $p>0,05$). Yaşın akademik erteleme üzerine etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildi ($\eta^2=0,01$; %95 güven aralığı (0,00;0,02)).

Tablo 4.3'te araştırmada kullanılan ölçeklerin sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3: Sınıf Düzeyine Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	η^2
WSKÖ	1.Sınıf ^a	98	36,73	9,18	5,88	0,00** ^{a-d}	0,05
	2.Sınıf ^b	72	32,82	8,80			
	3.Sınıf ^c	71	34,06	9,23			
	4.Sınıf ^d	106	31,89	8,55			
	YL ^e	92	31,10	8,90			
AMÖ	1.Sınıf ^a	98	123,88	21,85	4,01	0,00* ^{c-e}	0,04
	2.Sınıf ^b	72	128,97	24,92			
	3.Sınıf ^c	71	120,90	21,99			
	4.Sınıf ^d	106	126,34	21,99			
	YL ^e	92	133,70	21,70			
AEÖ	1.Sınıf	98	51,65	13,58	0,74	0,56	0,01
	2.Sınıf	72	52,75	16,17			
	3.Sınıf	71	53,55	14,08			
	4.Sınıf	106	50,95	15,21			
	YL	92	49,95	15,58			

WSKÖ: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği; AMÖ: Akademik Motivasyon Ölçeği; AEÖ: Akademik Erteleme Ölçeği; YL: Yüksek Lisans; * $p<0,01$; ** $p<0,001$.

Not: Üst indisler istatistiksel olarak anlamlı farkın hangi iki grup arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.3'te yer alan sonuçlara göre Westside Sınav Kaygısı Ölçeği sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta idi ($F(4, 434)=5,88$; $p<0,001$). Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği puanları için, 1. sınıfta olanların ortalamaları (=36,73) 4. sınıf (=31,89) ve yüksek lisansta olanların ortalamalarından (=31,10) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksekti. Sınıf düzeyinin sınav kaygısı üzerine orta etkisi vardı ($\eta^2=0,05$; %95 güven aralığı (0,01;0,09)).

Akademik Motivasyon Ölçeği sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta idi ($F(4, 434)=4,01$; $p<0,01$). Yapılan Scheffe testi sonuçlarına

göre, akademik motivasyon ölçeği puanları için, 3. sınıfta olanların ortalamaları (=120,90) yüksek lisansta olanların ortalamalarından (=133,70) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşüktü. Sınıf düzeyinin akademik motivasyon üzerine zayıf etkisi vardı ($\eta^2=0,04$; %95 güven aralığı (0,01;0,07)).

Akademik Erteleme Ölçeği sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktaydı ($F(4, 434)=0,74$; $p>0,05$). Sınıf düzeyinin akademik erteleme üzerine etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildi ($\eta^2=0,01$; %95 güven aralığı (0,00;0,02)).

Tablo 4.4’de araştırmada kullanılan ölçeklerin çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.4: Katılımcıların Çalışma Durumuna Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Çalışıyor (n=112)		Çalışmıyor (n=327)		sd	t	p	Cohen’s d
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss				
WSKÖ	31,40	8,92	33,96	9,10	437	-2,58	0,01*	-0,28
AMÖ	131,25	22,39	125,39	22,66	437	2,37	0,02*	0,26
AEÖ	51,98	15,11	51,49	14,86	437	0,30	0,76	0,03

WSKÖ: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği; AMÖ: Akademik Motivasyon Ölçeği; AEÖ: Akademik Erteleme Ölçeği;

* $p<0,05$.

Tablo 4.4’de yer alan sonuçlara göre Westside Sınav Kaygısı Ölçeği çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta idi ($t(437)=-2,58$; $p<0,05$). Westside Sınav Kaygısı Ölçeği puanları için, çalışanların ortalamaları (=31,40) çalışmayanların ortalamalarından (=33,96) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşüktü. Çalışma durumunun sınav kaygısı üzerine zayıf etkisi vardı (*Cohen’s d*=-0,28; %95 güven aralığı (-0,50;-0,07)).

Akademik Motivasyon Ölçeği çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta idi ($t(437)=2,37$; $p<0,05$). Akademik Motivasyon Ölçeği puanları için, çalışanların ortalamaları (=131,25) çalışmayanların ortalamalarından (=125,39) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksekti. Çalışma durumunun akademik motivasyon üzerine zayıf etkisi vardı (*Cohen’s d*=0,26; %95 güven aralığı (0,04; 0,48)).

Akademik Erteleme Ölçeği çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktaydı ($t(437)=0,30$; $p>0,05$). Akademik Erteleme Ölçeği puanları için, çalışanların ortalamaları ($=51,98$) ile çalışmayanların ortalamaları ($=51,49$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktaydı. Çalışma durumunun akademik erteleme üzerine etkisi anlamlı değildi (*Cohen's* $d=0,03$; %95 güven aralığı $(-0,18; 0,25)$).

4.2. Korelasyon Analizi

Tablo 4.5’de araştırmada kullanılan ölçeklerin ve alt ölçeklerinin birbirleri ile ilişkilerinin yer aldığı Pearson korelasyon analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.5: Ölçekler Arası Korelasyonlar

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.WSKÖ	1									
2.AMÖ	-0,05	1								
3.BİYİM	-0,14**	0,76***	1							
4.BAYİM	-0,13**	0,82***	0,75***	1						
5.UYYİM	-0,15**	0,80**	0,80***	0,77***	1					
6.BDM	-0,02	0,69***	0,60***	0,52***	0,51***	1				
7.İYDM	0,02	0,75***	0,38***	0,59***	0,45***	0,35***	1			
8.DMDD	0,11*	0,53***	0,16***	0,15**	0,14**	0,53***	0,38***	1		
9.MOT	0,08	-0,08	-0,44***	-0,29***	-0,28***	-0,45***	0,01	-0,01	1	
10.AEÖ	0,25***	-0,16***	-0,30***	-0,31***	-0,21***	-0,22***	-0,12*	-0,01	0,44***	1

WSKÖ: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği; AMÖ: Akademik Motivasyon Ölçeği; BİYİM: Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon; BAYİM: Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon; UYYİM: Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon; BDM: Belirlenmiş Dışsal Motivasyon; İYDM: İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon; DMDD: Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme; MOT: Motivasyonsuzluk; AEÖ: Akademik Erteleme Ölçeği; * $p<0,05$; $p<0,01$; $p<0,001$.

Tablo 4.5’de yer alan korelasyon değerlerine göre sınav kaygısı en yüksek akademik erteleme ile pozitif ve çok düşük ilişki ($r=0,25$; $p<0,001$) ve en düşük Akademik Motivasyon Ölçeğinin dışsal motivasyon - dış düzenleme alt boyutu ile pozitif ve çok düşük ilişki ($r=0,11$; $p<0,05$) göstermekteydi. Akademik motivasyon, akademik erteleme ile negatif ve çok düşük ilişki ($r=-0,16$; $p<0,001$) göstermekteydi. Akademik erteleme en yüksek Akademik Motivasyon Ölçeğinin motivasyonsuzluk alt boyutu ile pozitif ve düşük ilişki ($r=0,44$; $p<0,001$) ve en düşük Akademik Motivasyon Ölçeğinin içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutu ile negatif ve çok düşük ilişki ($r=-0,12$; $p<0,05$) göstermekteydi.

4.3. Regresyon Analizi

Tablo 4.6’da sınav kaygısını etkileyen akademik motivasyon ve akademik erteleme değişkenleri ile kurulan çoklu doğrusal regresyon modeline ait değerler yer almaktadır. Modele, sınav kaygısı ile ilişkili olan değişkenler alınmıştır.

Tablo 4.6: Akademik Motivasyon ve Akademik Ertelemenin, Sınav Kaygısını Açıklama Gücüne Ait Kurulan Modele İlişkin Değerler

Bağımsız Değişkenler	R	Düzeltilmiş R^2	ΔR^2	F	p
BİYİM*BAYİM*UYYİM*DMDD*AEÖ	0,30	0,08	0,09	8,46	0,00*

BİYİM: Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon; BAYİM: Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon; UYYİM: Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon; DMDD: Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme; AEÖ: Akademik Erteleme Ölçeği; * $p<0,001$.

Akademik motivasyonun alt boyutlarının ve akademik ertelemenin sınav kaygısını açıklama gücünü belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre bağımsız değişkenlerin sınav kaygısı ile ilişkisi düşük ($R=0,30$) ve açıklama oranı %8’di. Kurulan bu çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıydı ($F(5, 433)=8,46$; $p<0,001$).

Tablo 4.7’de akademik motivasyon ve akademik erteleme değişkenlerinin sınav kaygısını açıklama katsayılarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.7: Akademik Motivasyon ve Akademik Ertelemenin, Sınav Kaygısını Yordamasına Ait Sonuçlar

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	P	Tolerans	VIF
Sabit	23,98	3,13		7,67	0,00**		
BİYİM	0,01	0,14	0,01	0,07	0,95	0,31	3,25
BAYİM	0,02	0,13	0,01	0,17	0,86	0,35	2,84
UYYİM	-0,20	0,13	-0,13	-1,51	0,13	0,29	3,44
DMDD	0,24	0,08	0,13	2,81	0,01*	0,97	1,03
AEÖ	0,14	0,03	0,23	4,73	0,00**	0,88	1,14

BİYİM: Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon; BAYİM: Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon; UYYİM: Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon; DMDD: Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme; AEÖ: Akademik Erteleme Ölçeği; * $p<0,01$; ** $p<0,001$..

Tablo 4.7’de yer alan değerlere göre regresyon analizi sonucu elde edilen parametreler incelendiğinde, standardize edilmiş regresyon katsayına göre sınav kaygısı yordanan değişkeni üzerinde sırasıyla akademik ertelemenin ($\beta=0,23$; $t=4,73$; $p<0,001$) ve dışsal motivasyon - dış düzenlemenin ($\beta=0,13$; $t=2,81$; $p<0,01$) etkisinin

olduğu görüldü. Buna göre akademik ertelemenin ve dışsal motivasyon - dış düzenlemenin, sınav kaygısının önemli bir yordayıcısı olduğu düşünöldü.



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan analizlerin sonuçları ve bu sonuçların değerlendirmelerine yer verilmiştir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sınav kaygıları ile motivasyon düzeyleri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Sınav kaygısı ölçeğinden öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması incelendiğinde orta düzeyde sınav kaygısına sahip oldukları yorumu yapılabilir. Diğer bir ifade ile çalışmadan elde edilen bu sonuca göre üniversite öğrencilerinin sınavlarda orta seviyede sınav kaygısı gösterdiği söylenebilir. Soğuksu (2020) ve Ayrik'ın (2018) çalışmaları incelendiğinde bu çalışmanın bulgularına benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Lakot (2019) yaptığı araştırma incelendiğinde ise bu çalışmanın bulgularından farklı bir sonuç olarak öğrencilerin sınav kaygısı seviyesinin orta düzeyin altında olduğu belirlenmiştir. Akademik Motivasyon Ölçeğinden alınan puanların ortalaması incelendiğinde öğrencilerin orta düzeyde akademik motivasyona sahip olduğu söylenebilir.

Akademik Erteleme Ölçeğinden alınan puanların ortalaması incelendiğinde öğrencilerin orta düzeyde akademik erteleme davranışlarına sahip olduğu ifade edilebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Seyfi (2019), Toy (2014), Ulukaya (2012), Uzun Özer (2009), Uzun Özer'in (2011) akademik erteleme değişkenine yönelik çalışma sonuçlarının bu araştırmanın bulgularını desteklediği görülmektedir. Özetle bu çalışmada akademik ertelemeye yönelik sonucun literatürdeki diğer çalışmalar ile paralellik olduğu söylenebilir.

Araştırmanın analiz sonuçları incelendiğinde sonuçlarda cinsiyet değişkeninin sınav kaygısı ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmasına rağmen motivasyon ve akademik erteleme ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, H1 hipotezini doğrularken H2 ve H3 hipotezlerini

doğrulamamaktadır. Bu duruma bakıldığında öğrencilerin kadın ya da erkek olmasının sınav kaygıları üzerinde etkisi olduğu fakat motivasyon ve akademik erteleme davranışları üzerinde bir etkisi olmadığı yorumu yapılabilir. Öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden elde ettikleri sonuçlara bakıldığında kadınların ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre kadınların erkeklere göre, sınav kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Literatüre incelendiğinde kadınların erkeklere göre sınav kaygılarının daha yüksek olduğu çalışmalar görülmektedir (Dündar, 2018; Dokuyan, 2016; Kekeç, 2019). Bu sonuç kadınların herhangi bir kaygı bozukluğu yaşama riskinin erkeklere göre iki kat daha fazla olması (APA, 2013) ve kaygı bozukluğu geliştirme riskinin kadınlarda daha yüksek olmasına dair literatür ile paralellik göstermektedir (Andlin ve ark 2005; Baxter ve ark., 2012). Bu bulgularla çelişen çalışmalara örnek olarak Yılmaz ve ark. (2016), Savaşan (2019), Karataş (2020), Özsoy ve ark. (2016) ve Baştürk (2007) tarafından yapılan çalışmalarda erkeklerin sınav kaygısının kadınlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yıldız (2021) yaptığı çalışmada ise sınav cinsiyet değişkeninin sınav kaygısı üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalarda yer alan bu farklılığın örneklemdaki farklılıktan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çalışmamızda cinsiyet değişkeninin motivasyon ve akademik erteleme üzerinde etkisinin olmaması birçok çalışma ile farklılık gösterse de bu sonucu destekleyen çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Seyis (2011) ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeninin motivasyon üzerinde etkisi olmadığını belirtmiştir. Klassen ve Kuzucu (2009) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında erteleme davranışı sıklığına göre anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmektedir. Yiğit ve Dilmaç (2011) ise yaptıkları araştırma sonucuna göre cinsiyet değişkeni ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Bu sonuca bakıldığında kadın ve erkek öğrencilerin akademik erteleme ve motivasyon düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu veya cinsiyetin farklılaşmasının bu değişkenler üzerinde bir değişim meydana getirmediği söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin motivasyon üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalara bakıldığında Yıldız (2021), Khamis ve ark. (2008), Vallerand ve Bissonnete (1992) ile Karakaya ve ark.'nın. (2018) yapmış oldukları çalışmalarda, kadın öğrencilerin motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu

sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Özer (2012) yaptığı çalışma ile erkeklerin kızlara göre daha fazla erteleme davranışı gösterdiklerini ifade etmektedir.

Araştırmanın analiz sonuçları incelendiğinde sonuçlarda yaş durumu değişkeninin sınav kaygısı ve motivasyon ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmasına rağmen akademik erteleme ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, H1 ve H2 hipotezlerini doğrularken H3 hipotezini doğrulamamaktadır. Yaş grupları ile sınav kaygısı arasındaki farklılaşma incelendiğinde 18 - 20 yaş grubunda olanların ortalamaları, 23 ve üzeri yaş grubunda olanların ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu da yaşın sınav kaygısı üzerine zayıf bir etkisi olduğunu göstermektedir. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin akademisyenler, üniversitedeki eğitim süreçleri ve sınavlar konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları ya da farklı bir şehir, yurt hayatı gibi farklı konularda yaşadıkları adaptasyon süreçlerinin bu sonuçlarda çıkan farklılığın sebebi olabileceği düşünülmüştür.

Akademik Motivasyon Ölçeği puanları, yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Akademik Motivasyon Ölçeği puanları için, 18 - 20 yaş grubunda olanların ortalamaları ve 21 - 22 yaş grubunda olanların ortalamaları, 23 ve üzeri yaş grubunda olanların ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşüktür. 18 - 20 yaş grubunda olanların ortalamalarının 21 - 22 yaş grubunda olanların ortalamalarından yüksek olma nedeni olarak daha küçük olan öğrencilerin yolun başında oldukları için hedefe ulaşma konusunda daha istekli olmaları gösterilebilir. 23 ve üzeri yaş grubunda olanların ortalamalarının daha yüksek olması bu gruptaki öğrencilerin sahip oldukları tecrübelerin daha çok olması ve beklentilerinin karşılanması olarak değerlendirilebilir.

Bulgular incelendiğinde akademik erteleme davranışının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde bu veriyi destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Karataş, 2020; Çakıcı, 2003; Sarıoğlu 2011; Yıldırım, 2015). Farklı bir sonuç olarak Balkıs (2006) yaş ilerledikçe akademik sorumlulukları ertelenme sıklığının arttığını ifade etmektedir.

Araştırmanın analiz sonuçları incelendiğinde sonuçlarda, sınıf düzeyi değişkeninin sınav kaygısı ve motivasyon ile arasında istatistiksel olarak anlamlı

ilişkisi olmasına rağmen akademik erteleme ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, H1 ve H2 hipotezlerini doğrularken H3 hipotezini doğrulamamaktadır. Sınıf düzeyi değişkeninin sınav kaygısı üzerindeki etkisi incelendiğinde, 1. sınıfta olanların ortalamaları 4. sınıf ve yüksek lisansta olanların ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bize sınıf düzeyinin sınav kaygısı üzerine orta seviyede etkisi olduğunu göstermektedir. 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavından yeni çıkmış olmaları, üniversite hayatına adaptasyon süreçlerinin bu durumun nedenleri arasında olabileceği düşünülmektedir. Bu sonuç yaş değişkeniyle elde edilen sonuçla da tutarlılık göstermektedir. Sınıf düzeyi değişkeniyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde iki yönde de çalışmalar olduğu görülmektedir. Başduvar ve Üredi'nin (2017) çalışmaları ile Karataş (2020)'ın çalışması çalışmamızın bulgularıyla paralellik gösterirken, Yenilmez ve Özabacı (2003) ile Bozkurt (2012) çalışmaları sınıf düzeyi ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir.

Sınıf düzeyi ile motivasyon arasındaki ilişkiye bakıldığında, 3. sınıfta olanların ortalamaları, yüksek lisansta olanların ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakıldığında yüksek lisansın akademiye yönelik atılmış büyük ve geleceğe dönük net bir adım olması, öğrencilerin akademik olarak daha motive olmasına, 3. sınıfta mesleki kaygının, atama ve göreve başlama süreçlerinde belirsizliği olmasının ise akademik olarak öğrencilerin motivasyonlarının düşük olmasının sebebi olabileceği düşünülmektedir. Literatürde yer alan diğer çalışmaların bulguları incelendiğinde bu konuda farklılaşan sonuçlar olduğu belirlenmiştir. Azizoğlu ve Çetin (2009) yaptıkları çalışmada sınıf düzeyinin motivasyonu etkilemediğini bildirirken, Atay'ın (2014) çalışmasında ise tersine bir sonuç bulunması buna örnek olarak verilebilir.

Araştırmanın analiz sonuçları incelendiğinde sonuçlarda, katılımcıların çalışma durumu değişkeninin sınav kaygısı ve motivasyon ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmasına rağmen akademik erteleme ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, öne sürülen H1 ve H2 hipotezlerini doğrularken H3 hipotezini doğrulamamaktadır. Çalışma durumu değişkeni ile sınav kaygısı arasındaki farklılaşma incelendiğinde, çalışanların ölçek puan ortalamalarının, çalışmayanların ortalamalarından anlamlı bir şekilde düşük olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeğinde ise katılımcıların çalışma durumu değişkeninden aldıkları ortalamalara bakıldığında, bir işte çalışanların ortalaması çalışmayanların ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Bu fark ile ilgili olarak, bir işte çalışmayanların maddi kaygılarının veya iş sorumluluğuna yönelik belirsiz düşüncelerinin olması akademik motivasyonlarını olumsuz etkileyerek sınav kaygılarının artmasına neden olurken, bir işte çalışanların başarıma duygusunu yaşaması, maddi sorumluluklarını kazanmış olmalarının akademik motivasyonlarını olumlu etkilerken sınav kaygılarının da azalmasını sağladığı yorumu yapılabilir. Okurken çalışan insanların birden fazla sorumluluk alabildiği, başarıma konusunda da motivasyonlarının yüksek olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde sonuçlarda, sınav kaygısı ile akademik erteleme arasında pozitif ve çok düşük ilişki, sınav kaygısı ile motivasyon arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, H4 hipotezini doğrulamazken H5 hipotezini doğrulamaktadır. Fakat motivasyonun alt boyutlarına bakıldığında içsel motivasyon alt boyutlarıyla; sınav kaygısı arasında negatif bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ise H4 hipotezini doğrulamaktadır. Araştırmanın regresyon analizi sonuçlarına göre ise akademik erteleme ve dışsal motivasyon - dış düzenlemenin, sınav kaygısının önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bu sonuç öne sürülen H6 hipotezini desteklediği görülmektedir.

Motivasyonun diğer alt boyutlarına bakıldığında sınav kaygısının ve dışsal motivasyon - dış düzenleme alt boyutu ile pozitif ve çok düşük ilişkisi, akademik erteleme motivasyonsuzluk alt boyutuyla pozitif ve düşük ilişkisi olduğu görülmektedir. Dışsal motivasyon-dış düzenlemede birey sonuç odaklıdır ve yapılan iş sonucunda elde edilecek ödül ya da alınacak cezaya göre bireyin motivasyon düzeyi değişmektedir (Ryan ve Deci, 2000; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013, Vallerand ve ark., 1992; Karataş ve Erden, 2012). Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin puanın önemli olduğu ve sonucunda bir ödül elde edecekleri sınavlarda (üniversiteye yerleşme, atanma, ders geçme gibi) motivasyon düzeyleri ile sınav kaygılarının arttığı yorumu yapılabilir. Motivasyonsuzluk ise; motivasyonun yokluğu veya bireylerin içsel ve dışsal olarak güdülenmeme durumu olarak ifade edilebilir (Terlemez ve ark., 2015). Araştırmanın sonucuna bakıldığında öğrencilerin akademik sorumluluklar konusunda yeterli motivasyonları olmadığında bu akademik görev ve

sorumluluklarından kaçma veya ileri bir zamana erteleme davranışı gösterme eğiliminde oldukları söylenebilir. Sen cal ve Vallerand (1995)  alışmalarında akademik erteleme ile içsel motivasyon arasında negatif yönlü, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk arasında ise pozitif yönlü ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Yapılan analizler sonrasında akademik motivasyon ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki bulunamaması literatürde yer alan çoğu çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir.  akmak (2007), Alyaprak (2006), Bozkurt (2012), Aydın (2010) ve Sullivan (2002) tarafından yapılan çalışmalarda sınav kaygısının ve akademik motivasyonu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Erel (2022) tarafından yapılan çalışmada ise akademik motivasyon ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki bulunamaması bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Literatürde yer alan bu  e itlili in nedeni olarak farklı örneklem grupları ile farklı ölçekler üzerinden çalışmaların yapılması olabileceği düşünülmektedir.

Sınav kaygısı ve akademik erteleme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olması bize bu değişkenlerin birinde meydana gelen artışın diğer de i kende de artış görülmesine sebep olacağını ifade etmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde Aydoğan (2008) ve Ka an (2010)  alışmalarının bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Scher ve Ostarman (2002) ile Ferrari ve arkadaşlarının (1995) yaptığı çalışmalarda da kaygı ve erteleme davranışları arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu belirtilmektedir.

Motivasyon ve akademik erteleme arasında tespit edilen negatif ve çok düşük ilişki Balkıs ve ark. (2006) ile Ka an (2010)'ın yaptıkları araştırmalarda elde ettikleri akademik erteleme davranışı ile akademik motivasyon arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu sonucun anlamlı olduğu düşünülmektedir. Çünkü akademik motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin, akademik sorumlulukları yerine getirmede daha istekli bir tavır göstermesi veya akademik süreç içerisinde kar ıla tıkları problemleri çözmeye yönelik istek ve çabalarının fazla olması durumunda akademik sorumluluklardan kaçmayarak, ileri bir zamana ertelemeyen yapması beklenmektedir. Bu nedenle akademik motivasyonun akademik erteleme açısından belirleyici bir görevinin olduğu düşünülmektedir (Karadeniz, 2020).

5.1.1. Araştırmanın sınırlılıkları

Araştırma; Kişisel Bilgi Formu, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ) ve Akademik Motivasyon Ölçeği ile üniversite öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

Bu araştırma 325'i kadın 114'ü erkek olmak üzere toplam 439 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yalnızca Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören katılımcılar yer almıştır. Sosyo-demografik değişkenlere göre katılımcı sayısının eşit dağılması amaçlanmış olmasına rağmen araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayandığı için bu eşitlik her değişkende sağlanamamıştır. Bu durum çalışmanın bir sınırlılığıdır. İlerideki literatür çalışmalarının daha kapsamlı ve genellenebilir olması için araştırmanın daha geniş bir örneklem grubunda yapılması önerilmektedir.

Diğer bir sınırlılık ise araştırmanın kesitsel tipte olmasıdır. Başka bir ifade ile veriler tek bir andaki durumu göstermektedir. Yapılacak olan boylamsal çalışmalarla zaman sınırları genişletilerek ilave bilgiler elde edilebilir.

Bu araştırma Türk öğrencilerine yönelik yapıldığı için farklı milletlerden katılımcı yoktur. Farklı kültürlerden öğrencilerin de araştırmaya dahil edilmesi kültürler arası farkları belirleyebilmek yönünden faydalı olabilir. Araştırma nicel bir araştırma olduğu için sadece anketler aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırmanın konusuna yönelik detaylı yapılacak olan nitel çalışmalar da daha farklı ve yeni bilgilere ulaşmada yardımcı olabilir.

5.2. Öneriler

Kaygılanma, motivasyon düşüklüğü veya erteleme durumları bireyin yaşam kalitesini ve psikolojik iyi oluşunu olumsuz etkilemeye başladıysa bu bireylerin üniversitelerin PDR birimleri tarafından desteklenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Nefes egzersizleri, bibliyoterapi, grup rehberliği ve planlanmış grupla veya bireysel psikolojik danışma oturumları gibi çalışmalar motivasyonu artırma, kaygıyı yönetme konusunda uygulanabilir yöntemlerdir.

Araştırma kapsamında akademik erteleme ile sınav kaygısı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durum bize akademik olarak geciktirme davranışının artmasının sınav kaygısını da arttırabileceğini göstermektedir. Akademik sorumluluklarını devamlı geciktiren öğrencilere zaman yönetimi, hedef listesi veya ders çalışma programı hazırlanması noktasında eğitimciler veya üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışma birimleri tarafından destek olunabilir. Ya da kaygı yönetiminin sağlanması erteleme davranışına olumlu etkide bulunabilir.

Üniversiteye yeni başlayan öğrenciler üniversitedeki genel işleyiş, öğretim üyeleri, ders ve sınav sistemi gibi konularda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için ilk yıllarında akademik açıdan zorlanabilmekte ve bu durum kaygı düzeylerinde artışa neden olabilmektedir. Bu problemin önlenmesi amacıyla üniversiteye yeni başlayan tüm öğrencilere eğitimciler ve üst sınıf öğrencileri tarafından oryantasyon çalışmaları yapılması önerilir.

KAYNAKÇA

- Aba, D. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile akademik başarısı arasındaki cinsiyet farkı* (Tez No. 504630) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Afzal, S., & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1), 51-69.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akerlof, G. (1991). Procrastination and obedience. *American Economic Review*, 81(2), 1-19.
- Akgün, A., Gönen, S., ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Akhun, İ. (1980). Akademik başarının kestirilmesi (çoklu regresyon yaklaşımının uygulanmasına ilişkin bir araştırma). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 325-334.
- Alemdağ, C., Öncü, E., ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Alisinanoğlu, F., ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 145, 15-19.
- Allwright, R., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge University Press.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Tez No. 204957) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Andlin Sobocki, P., & Wittchen, H. U. (2005). Cost of anxiety disorders in Europe. *European Journal of Neurology*, 12(1), 39-44.
- Antony, M. M., & Swinson, R. P. (2008). *The shyness and social anxiety workbook: proven, step-by-step techniques for overcoming your fear*. New Harbinger Publications.
- Association, A. P. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Association.

- Atay, A. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi* (Tez No. 372569) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Ben, D. J., & Hoeksama, S. N. (1996). *Psikolojiye giriş* (Y. Alogan, Çev.). Arkadaş Yayınevi.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı* (Tez No. 265178) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, U., ve Bulgan, G. (2017). Çocuklarda sınav kaygısı ölçeği'nin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16(2), 887 - 899.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlilik ile açıklanabilirliği* (Tez No. 218067) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aynacı, B. (2018). *Aile danışmanlığı merkezine başvuran kişilerin kaygı düzeyleri ile dindarlık durumlarının ilişkisi* (Tez No. 491494) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayrık, A. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişki* (Tez No. 503506) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayvaşık, B., Er, N., Kışlak, Ş. T., ve Erkuş, A. (2000). *Psikoloji terimleri sözlüğü*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Azizoğlu, N., ve Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi* (Tez No. 189853) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(7), 57-73.
- Balkıs, M., ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, (27), 159-170.
- Baltaş, A. (2005). *Üstün başarı* (22. baskı). Remzi Kitapevi.
- Baltaş, Z., ve Baltas, A. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitapevi.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. R. Vasta (Ed.) In: *Annals of child development* (pp. 1-60). JAI Press.

- Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler* (Tez No. 12445) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Başduvar, L., ve Üredi, L. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 57-71.
- Başoğlu, S. T. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi* (Tez No. 217683) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Baxter, A. J., Scott, K. M., Vos, T., & Whiteford, H. A. (2012). Global prevalence of anxiety disorders: A systematic review and meta-regression. *Psychological Medicine*, 43(5), 897-910.
- Bereketoğlu, K. (2018). *İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenmelerinin ve sınav kaygılarının incelenmesi* (Tez No. 505364) [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beswick, G., Rothblum, E., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Birenbaum, M., & Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27, 293-301.
- Boujon, C., & Quaireau, C. (1997). *Attention et réussite scolaire*. Dunod.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *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].
- Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), In: *Methodology in language teaching* (pp. 9-17). Cambridge University Press.
- Bulut, R., ve Ocak, G. (2015). Akademik erteleme davranışı ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 709-726.
- Burka, J., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now* (2. edition). Da Capo Lifelong Books.

- Burns, L. R., Dittmann, K., Nguyen, N.-L., & Mitchelson, J. K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 35-46.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Chabaud, P., Ferrand, C., & Maury, J. (2010). Individual differences in undergraduate student athletes: The roles of perfectionism and trait anxiety on perception of procrastination behavior. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(8), 34-49.
- Culler, R. & Holahan, C. (1980). Test anxiety and academic performance the effects of study related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(2), 16-20.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı* (10. baskı). Remzi Kitapevi.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Tez No. 205276) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakmak, G. H. (2007). *Sınav kaygısı ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 241823) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çavuşoğlu, E. (1993). *Anadolu lisesi giriş sınavına katılan öğrencilerin sınav öncesi durumluk kaygı düzeylerinin sınav başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].
- Çelik, Ç. B., ve Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.
- Demir, M. F. (2018). *Lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerileri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/238314>
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16(6), 469-489.
- Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906.
- Doğan, U. (2020). Lise ve üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının karşılaştırılması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 35-42.
- Dokuyan, M. (2016). 12. sınıf öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-21.

- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana - baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/handle/20.500.12397/7285>
- Dursun, Ş., ve Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 18-21.
- Dündar, B. B. (2018). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısı, aile tutumu ve gelecek beklentisinin okul tükenmişliği ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/377255/yokAcikBilim_10214006.pdf?sequence=-1
- Ekşi, H., ve Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 433-450.
- Emmett, R. (2004). *Ağustos böceği ile karınca* (S. Çaskurlu, Çev.). Kariyer Yayınları.
- Erel, A. (2022). *Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı, akademik motivasyonu ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi].
- Ergene, T. (1994). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkinliği. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, 2(1), 9-16.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, (12), 13-38.
- Ferrari, J. R., & Emmons, R. A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior & Personality*, 10(1), 135-142.
- Ferrari, J. R., Driscoll, M., & Díaz-Morales, J. F. (2007). Examining the self of chronic procrastinators: Actual, ought, and undesired attributes. *Individual Differences Research*, 5(2), 115-123.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. I., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance-theory, research and treatment*. Plenum Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using Spss (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3. edition). Sage publications.
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B., & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 223-236.
- Franziska, D., Manfred, H., & Stefan, F. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1549-1557.

- Geçtan, E. (2005). *Psikanaliz ve sonrası* (11. baskı). Metis Yayınları.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10th edition). Pearson.
- Gömlüksiz, M. N., ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *TSA*, 17(3), 99-128.
- Graham, S., & Weiner, B. (2012). Motivation: Past, present, and future. K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.) In: *APA educational psychology* (pp. 367-397). American Psychological Association.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., & Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7(4), 534-546.
- Gruenenfelder-Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R., & Fend, H. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 325-338.
- Guthrie, J. T., & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 95-105.
- Haghibin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249-263.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317-324.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). *Applied statistics for the behavioral sciences*. Houghton Mifflin College Division.
- Hong, E., & Karstensson, L. (2002). Antecedents of state test anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 348-367.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Jackson, T., Weiss, K., Lundquist, J. J., & Hooper, D. (2001). The impact of hope, procrastination, and social activity on academic performance of midwestern collage students. *Education*, 124(2), 310-320.
- Kağan, M. (2010). *Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğın değerlendirilmesi* (Tez No. 309501) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kağan, M. (2020). Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğının değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 38-59.

- Kandemir, M., Palancı, M., İlhan, T., ve Avcı, M. (2017). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik erteleme nedenleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 285-302.
- Karadeniz, Ö. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinde çocukluk depresyonu ile akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi]. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/69034/yokAcikBilim_10223695.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Karagüven, M. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2599-2620.
- Karakaya, F., Yılmaz, M., ve Avgın, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri öğrenmeye yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *KSÜSBD*, 15(2), 359-376.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, A. (2020). *Üniversite öğrencilerinde akademik başarı, sınav kaygısı, akademik erteleme davranışı ve kendini sabote etme eğilimi arasındaki ilişki* (Tez No. 631798) [Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karataş, F. (2020). *İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersinde dijital hikaye kullanımının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 612642) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karataş, H., ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *M.e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 7(4), 983-1003.
- Kaya, Y. (2022). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel davranışçı yaklaşım temelli çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının akademik motivasyon ve akademik erteleme üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Kekeç, A. N. (2019). *Ergenlik dönemindeki bireylerde saldırganlık davranışları ve algılanan anne baba tutumlar* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. <https://acikerisim.gelisim.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11363/1555/583803.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Khamis, V., Dukmak, S., & Elhoweris, H. (2008). Factors affecting the motivation to learn among United Arab Emirates middle and high school students. *Educational Studies*, 34, 191-200.
- Kılıçaslan, G. (2021). *Üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin akademik erteleme, motivasyon ve devamsızlık davranışları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].
- Kıran, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik motivasyonları ile kariyer araştırma özyeterlikleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/108713/yokAcikBilim_10266928.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Klausmeir, H. J., & Goodwin, W. (1971). *Learning and human abilities : educational psychology* (fourth ed.). Harper and Row Publishers.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34.
- Knaus, W. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 153-166.
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. John Wiley & Sons.
- Koca, F., ve Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252.
- Koç, İ. Y. (2014). *KPSS sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin araştırılması* (Tez No. 356307) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kutlu, O., ve Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve sınavlarda adım adım başarı*. Çizgi Kitabevi.
- Kuzu, A. (2013). Araştırmaların planlanması. A. A. Kurt (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 19-45). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Lakot, H. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile fiziksel aktivite düzeyleri ve beden eğitimine ilişkin yatkınlıklarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi].
- Lekich, N. (2006). *The relationship between academic motivation, self-esteem, and academic procrastination in college students* [Unpublished master's thesis, Truman State University].
- Lewis, M. (2002). Classroom management. J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.) In: *Methodology in language teaching* (pp. 40-48). Cambridge University Press.
- Manav, F. (2011). Kaygı Kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211.
- Maviş, A., ve Saygın, O. (2004). *Başarı rehberi* (10. baskı). Hayat Yayınları.
- Mckee, T., & Caldarella, P. (2016). Middle school predictors of high school performance: A case study of dropout risk indicators. *Education*, 136(4), 515-529.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21(1), 73-75.
- Öncü, H. (2004). Motivasyon. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (s. 69-80). Nobel Yayınevi.

- Öner, N. (1972). Kaygı ve başarı. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, (2), 151-63.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. Yükseköğretimde Rehberliği Yayma Vakfı.
- Öner, N., ve Le Compte, A. (1985). *Durumluk - sürekli kaygı envanteri el kitabı* (2. baskı). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özer, A. (1990). *Sınav ve sınanma kaygısı* (1. baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özer, A. (2012). Procrastination: Rethinking trait models. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 37(166), 303-317.
- Özer, A., ve Altun, E. (2011, Haziran). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.
- Özsoy, A., Eruslu, S., ve Göymen, S. (2016). 9. ve 10. sınıflarda özgüven ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Kalyoncu Üniversitesi Psikoloji Bölümü*, 12, 12-16.
- Pekrun, R. (2001). Test Anxiety and Academic Achievement. N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.) In: *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 15610-15614). <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02451-7>
- Pfister, T. (2002). *The effect of self-monitoring on academic procrastination, self efficacy and achievement*. The Florida State University College of Education.
- Reece, I., & Walker, S. (1997). *Teaching, training and learning: A practical guide*. Business Education Publishers Limited.
- Renner, T., & Feldman, R. S. (2015). *Aklımın aklı: Psikoloji*. (M. Durak, E. Ş. Durak ve U. Kocatepe, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rothblum, E., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.
- Rüstenli, A. (1975). *The development and validity of on adjective a-short to measure the self-concept* [Yayımlanmamış rapor, Hacettepe Üniversitesi].
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sarason, S. (1965). *Anxiety in elementary school children*. John Willey and Sons.
- Sarıçam, H., ve Erdemir, N. (2019). Üniversite öğrencilerinin motivasyon düzenleme düzeylerinin belirlenmesi: Bir ölçek uyarlama çalışması. *IX. Uluslararası Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırmaları Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı* içinde (s. 233-241). Nobel Yayıncılık.

- Sarioğlu, A. F. (2011). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmelliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 291637) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Savaşan, İ. (2019). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile olumsuz üst biliş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi].
- Scher, S. J., & Ferrari, J. R. (2000). The recall of completed and noncompleted tasks through daily logs to measure procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 255-265.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement. *Psychology in the Schools*, 39, 385-398.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-301.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Seyfi, R. Ö. (2019). *Türkçe öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı ile akademik öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi].
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/654521/yokAcikBilim_402641.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.
- Siah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasında süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- Soğuksu, K. (2019). *Sınav kaygısı üzerinde akılcı olmayan inançların etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 608781) [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Soğuksu, K. (2020). *Sınav kaygısı üzerinde akılcı olmayan inançların etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 608781) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.

- Spielberger, C. D. (1966). *Theory and research on anxiety: Anxiety and behavior*. Academic Press.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Sud, A., & Parabha, I. (1995). Test anxiety and academic performance: Cognitive/relaxation therapies. *Psychological Studies*, 40, 179-186.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. WW Norton & Co.
- Sullivan, K. (2002). *Baskı altındaki çocuklar*. Kariyer Yayıncılık.
- Şahin, H., ve Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.
- Terlemez, B., Şahin, D., ve Dilek, F. (2015). Namık Kemal Üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 2(2), 67-78.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.
- Topkaya, N., ve Özer, B. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19.
- Totan, T. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinde sınav kaygısının değerlendirilmesi: Westside sınav kaygısı ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 143-155.
- Totan, T., ve Yavuz, Y. (2009, Haziran). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109.
- Toy, B. Y. (2014). Ders çalışmaya yönelik tutum, akademik erteleme ve aralarındaki çoklu aracılık ilişkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(4), 505-527.
- Trenz, R. C., Harrell, P., Scherer, M., Mança, B. E., & Latimer, W. W. (2012). A model of school problems, academic failure, alcohol initiation, and the relationship to adult heroin injection. *Substance Use & Misuse*, 47(10), 1159-71. <https://doi.org/10.3109/10826084.2012.686142>.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023, 29 Mart). *Türk dil kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ulukaya, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde akademik ertelemenin yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve anababa tutumları* (Tez No. 314893) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.

- Uzun Özer, B. (2011). A cross sectional study on procrastination: who procrastinate more. *In International Conference on Education Research and Innovation*, 18, 34-37.
- Üzbe, N. (2013). *Başarı hedefyönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemedeki rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Vallerand, R. J., & Blssonnette. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- VanZile-Tamsen, C., & Livingston, J. A. (1999). The differential impact of motivation on the self-regulated strategy use of high-and low-achieving college students. *Journal of College Student Development*, 40(1), 54-60.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 149-159.
- Yaycı, L., ve Düşmez, İ. (2016). Adolesanların akademik erteleme davranışlarının. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 80-101.
- Yenilmez, K., ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146.
- Yıldırım, F. B. (2015). *Üniversite öğrencilerinde kendini sabotaj: Cinsiyet, öz-saygı, erteleme, sınav kaygısı ve öz- anlayışın rolü* (Tez No. 399814) [Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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.
- Yıldız, N. C. (2021). *Üniversite öğrencilerinde öğrenci motivasyonu ile sınav kaygısı ilişkisinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. <https://acikerisim.gelisim.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11363/3290/694181.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yılmaz, E., Beşir, F. H., ve Gümüş, S. (2016). Lise öğrencilerinin sınav kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Academic Research Congress*, 2973-2980. https://www.researchgate.net/publication/316109005_Lise_ogrencilerinin_sınav_kaygılarının_bazı_degiskenler_acısından_incelenmesi
- Yılmaz, S. (2018). Üniversite öğrencilerinde motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Artıbilim: Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-20.

- Yiğit, R., ve Dilmaç, B. (2011). Ortaöğretimde öğrencilerin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(31), 159-178.
- Yolcu, M. A. (2015). *Aile sosyo-ekonomik durumu ve ana-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi: Konya örneğinde üniversite sınavına dershaneye giderek hazırlanan öğrencilere bir uygulama* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Yüksel, G. (2004). Öğrenme için motivasyon (Ç. Özdemir ve Ş. Erçetin, Çev.). *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 105-148). Asil Yayınevi.



Ekler

Ek-1: Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, İstanbul Topkapı Üniversitesi Psikoloji Yüksek Lisans öğrencisi İrem ATALAY tarafından, Doç. Dr. Aslı Enez DARÇIN danışmanlığında yürütülmektedir. Bu araştırma “Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygıları İle Motivasyon Düzeyleri ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” amacıyla yapılmaktadır. Çalışma kapsamında Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) ve Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ) uygulanacaktır. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma gizlilik prensibi ile yürütülmektedir ve çalışma esnasında herhangi bir kimlik bilgisi istenmeyecektir ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Ölçek grubunun içerdiği hiçbir soruyu boş bırakmadan samimiyetle yanıtlamanız sonuçların güvenilirliği açısından önemlidir. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için İrem ATALAY’a (E-posta: _____@_____) ulaşabilirsiniz.

Çalışmaya gösterdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum, istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

☐ Evet

Ek-2: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

	Daima doğru	Genellikle doğru	Ara sıra doğru	Nadiren doğru	Asla doğru değil
1. Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır					
2. Ders çalışırken çalıştığım konuları sınavda hatırlayamayacağım diye endişelenirim					
3. Önemli sınavlar sırasında yanlış yapıyorum diye düşünürüm					
4. Önemli sınavlar sırasında dersten kalacağım diye düşünürüm					
5. Önemli sınavlarda dikkatimi kaybederek bildiğim şeyleri hatırlamayabilirim					
6. Sınav sorularının yanıtlarını sınav bittikten sonra hatırlarım					
7. Önemli bir sınav öncesinde öylesine endişelenirim ki sonunda en iyi sınavımda bile çok yorgun olurum					
8. Önemli bir sınavdayken kendimi keyifsiz hissedirim					
9. Önemli bir sınavdayken gerçekten kendim değilmişim gibi hissedirim					
10. Önemli sınavlar sırasında bazen zihnimi başka yerlere dağılmış olarak bulurum					
11. Bir sınavdan sonra soruları yeterince iyi yanıtlayıp yanıtlayamadığım konusunda endişelenirim					

Ek-3: Akademik Motivasyon Ölçeği

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ ?

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız. Lütfen boş bırakmayınız!

Hiç uyumuyor	Biraz Uyuşuyor		Orta Derecede Uyuşuyor	Oldukça Uyuşuyor	Tam Olarak Uyuşuyor	
1	2	3	4	5	6	7

	1	2	3	4	5	6	7
1. Okula gidiyorum çünkü, sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.							
2. Okula gidiyorum çünkü, yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum.							
3. Okula gidiyorum çünkü, üniversite eğitiminin seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.							
4. Okula gidiyorum çünkü, bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.							
5. Dürüst olmak gerekirse, okula neden gittiğimi bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyordum gibi geliyor.							
6. Okula gidiyorum çünkü, derslerimde kendimi aşarken zevk alıyorum.							
7. Üniversiteyi bitirebileceğimi kendime kanıtlamak için okula gidiyorum.							
8. İleride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için okula gidiyorum.							
9. Daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için okula gidiyorum.							
10. Aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum.							
11. İlginç yazılar okumaktan zevk aldığım için okula gidiyorum.							
12. Önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama, şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.							
13. Kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı okula gidiyorum.							
14. Okula gidiyorum çünkü, şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.							
15. Okula gidiyorum çünkü, ileride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum.							
16. İlgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı okula gidiyorum.							
17. Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacağı için okula gidiyorum.							
18. Önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı okula gidiyorum.							
19. Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil.							
20. Zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için okula gidiyorum.							
21. Kendime zeki olduğumu göstermek için okula gidiyorum.							
22. İleride daha iyi ücret alabilmek için okula gidiyorum.							
23. Okula gidiyorum çünkü, ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.							
24. Okula gidiyorum çünkü, inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek.							
25. Birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı okula gidiyorum.							
26. Okula neden gittiğimi bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.							
27. Okula gidiyorum çünkü, üniversitedeki çalışmalarında mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor.							
28. Okula gidiyorum çünkü, kendime derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.							

Ek-4: Akademik Erteleleme Ölçeği (AEÖ)

Bu ölçeğin amacı sizin ders çalışma alışkanlıklarınızı belirlemektir. Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyup sizi ne kadar tanımladığını aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerin yanındaki sayıların üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz.

Beni hiç yansıtmıyor	Beni çok az yansıtmıyor	Beni biraz yansıtmıyor	Beni çoğunlukla yansıtmıyor	Beni tamamen yansıtmıyor
1	2	3	4	5
1	Derslerimi düzenli olarak çalışırım			① ② ③ ④ ⑤
2	Ödevlerimi/projelerimi genellikle son belirlenen tarihte yetiştiririm			① ② ③ ④ ⑤
3	Daha keyifli şeyler yapmak için ders çalışmayı erken bırakırım			① ② ③ ④ ⑤
4	Sınavlardan önce konuları tekrar etmeye zamanım kalır			① ② ③ ④ ⑤
5	Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir			① ② ③ ④ ⑤
6	Önemli olsalar bile sınavlara çalışmayı gereksiz yere son güne bırakırım			① ② ③ ④ ⑤
7	Derslere hazırlanarak gelirim			① ② ③ ④ ⑤
8	Sıkıcı derslere çalışmayı son ana bırakırım			① ② ③ ④ ⑤
9	Herhangi bir dersle ilgili verilen okumaları derse okumuş olarak gelirim			① ② ③ ④ ⑤
10	Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm			① ② ③ ④ ⑤
11	Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim			① ② ③ ④ ⑤
12	Tarihi önceden bildirilmiş olsa bile sınav günü yaklaştığında önceliği olmayan başka işlerle uğraştığım olur.			① ② ③ ④ ⑤
13	Kendime bir ders çalışma programı hazırlamışsam ona uyarım			① ② ③ ④ ⑤
14	Önemli derslere çalışmayı bile son güne bırakırım.			① ② ③ ④ ⑤
15	Çalışmayı son güne bıraktığım için başarısız olduğum derslerim olur.			① ② ③ ④ ⑤
16	Ödevlerimi/projelerimi zamanında yetiştiremem			① ② ③ ④ ⑤
17	Bir sınavdan önce sınavla ilgili konuları her yönüyle çalışmış olurum			① ② ③ ④ ⑤
18	Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım			① ② ③ ④ ⑤
19	Ben derslerimi çalışmayı son ana bırakan ancak bir daha ki sefere çalışmaya zamanında başlayacağım diyen bir öğrenciyim			① ② ③ ④ ⑤

Ek-5: Etik Kurul Raporu

	T.C. İSTANBUL TOPKAPI ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜK
Sayı : E-31675095-100-2300001274	30.01.2023
Konu : Etik Kurul Raporu (İrem ATALAY)	
Sayın Araştırmacı İREM ATALAY	
“Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygıları İle Motivasyon Düzeyleri ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu çalışmanız 26.01.2023 tarih 2023/01 sayılı Akademik Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunda görüşülmüş olup; Akademik Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu üyelerinin değerlendirmesi sonucunda söz konusu çalışmanın etik ilkelere uygun olduğuna karar verilmiştir.	
Prof. Dr. Aziz EKŞİ Komisyon Başkanı	
Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.	
Doğrulama Kodu: 6451313	Doğrulama Adresi: https://ibys.topkapi.edu.tr/BelgeDogrulama
Ayvanasaray Caddesi, No:45, 34087, Balat - İstanbul Tel: 4447696 Faks: +90 212 6214503 E-Posta: info@topkapi.edu.tr Elektronik Ağı: www.topkapi.edu.tr Kep Adresi: istanbultopkapiuniversitesi@hs01.kep.tr	Bilgi: İpek FURTUN Yazı İşleri Uzmanı Tel: 4447696 Dahili: 508

ÖZGEÇMİŞ

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik lisans eğitimini 2017 yılında Uşak Üniversitesi'nde tamamladı. 2020 yılında Kütahya Ahteri İmam Hatip Ortaokulu'nda Psikolojik Danışman olarak başladığı görevine halen devam ediyor.

