

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

Examining test anxiety in terms of academic expectations stress and motivation to study

Turkish Title of Article:

Sınav kaygısının akademik beklentilere ilişkin stres ve ders çalışmaya motive olma açısından incelenmesi

Author(s):

Eyüp ÇELİK, Selami YILDIRIM

For Cite in:

Çelik, E. & Yıldırım, S. (2019). Examining test anxiety in terms of academic expectations stress and motivation to study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 1139-1158. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.037>

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

Examining test anxiety in terms of academic expectations stress and motivation to study

Makalenin Türkçe Başlığı:

Sınav kaygısının akademik beklentilere ilişkin stres ve ders çalışmaya motive olma açısından incelenmesi

Yazar(lar):

Eyüp ÇELİK, Selami YILDIRIM

Kaynak Gösterimi İçin:

Çelik, E. & Yıldırım, S. (2019). Examining test anxiety in terms of academic expectations stress and motivation to study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 1139-1158. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.037>

Examining test anxiety in terms of academic expectations stress and motivation to study

Eyüp ÇELİK ^{*a}, Selami YILDIRIM ^{**a}

^aSakarya University, Education Faculty, Sakarya/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.037

Article History:

Received 01 December 2018
Revised 01 July 2019
Accepted 15 August 2019
Online 29 September 2019

Keywords:

Exam anxiety,
Teacher/parental expectations,
Self-expectations,
Amotivation.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of the study was to examine the relationship between the exam anxiety level of middle school students, their academic expectations stress, and level of motivation to study lesson. The study group consisted of 364 (184 female and 180 male) 7th and 8th grade secondary school students. Three instruments were used for data collection; Academic Expectations Stress Inventory, Motivation to Study for Adolescents Scale and Exam Anxiety Scale. Exam anxiety was chosen as dependent variable while academic expectations stress and motivation to study lesson were set as independent variables. In the current study, the relationship between variables was examined by Pearson correlation coefficient and whether independent variables predict dependent variable or not was tested by multiple regression analysis. As a result of correlational analysis, a positive and significant relationship was observed between teacher/parental expectations, self-expectations, amotivation and exam anxiety. On the other hand, intrinsic motivation and extrinsic motivation were not associated with exam anxiety. As a result of regression analysis, it was concluded that family/teacher expectations, self-expectations, amotivation, and extrinsic motivation significantly predicted exam anxiety.

Sınav kaygısının akademik beklentilere ilişkin stres ve ders çalışmaya motive olma açısından incelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.037

Makale Geçmişi:

Geliş 01 Aralık 2018
Düzeltilme 01 Temmuz 2019
Kabul 15 Ağustos 2019
Çevrimiçi 29 Eylül 2019

Anahtar Kelimeler:

Sınav kaygısı,
Aile/öğretmen beklentileri,
Kendine ilişkin beklentiler,
Amotivasyon.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile akademik beklentilere ilişkin stres ve ders çalışmaya motive olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu yedi ve sekizinci sınıfta okuyan toplam 364 (184 Kız ve 180 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada verileri Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri, Ergenler İçin Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği ve Sınav Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Bağımlı değişken olarak sınav kaygısı bağımsız değişken olarak ise akademik beklentilere ilişkin stres ve ders çalışmaya motive olma değişkenleri belirlenmiştir. Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığı ise çoklu regresyon analizi ile belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucu, aile/öğretmen beklentilerine ilişkin stres, kendine ilişkin beklentilerle ilgili stres ve amotivasyon ile sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Diğer taraftan içsel motivasyon ile dışsal motivasyonun sınav kaygısı ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Araştırmada regresyon analizi sonucu ise aile/öğretmen beklentileri, kendine ilişkin beklentiler, dışsal motivasyon ve amotivasyon değişkenlerinin sınav kaygısını istatistiksel olarak önemli düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

* Author: eyupcelik@sakarya.edu.tr

** Author: yldrmselami5@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7714-9263>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1617-0453>

Introduction

In the educational system in Turkey, middle school students are subjected to certain tests for passing into high schools, and they are eligible to study in a high school they can choose depending on their scores in these exams. Students are required to meet base point conditions in order to be able to study in a high school. These exams, which are important for the academic life of the students, may cause anxiety in the students. These exams, which have a significant impact on the shaping of academic process, may also cause to raise anxiety level in students.

The cause of anxiety is an unknown fear. Anxiety is a state of arousal that manifests itself in bodily, emotional and mental changes, preventing one from realizing her or his potential into action and also from directing his or her attention to the work in question (Taş, 2005). Children and adolescents may have various anxieties. The most common type of anxiety in children and adolescents is the exam anxiety (Yavuz & Akagündüz, 2004; as cited in Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013). When examining the literature about test anxiety, there are a number of definitions of test anxiety. According to Baltas (2002), it is a tension experienced by students at the time of examination. Test anxiety, which is a kind of anxiety, is the state of uneasiness experienced with fear by students who are involved in the evaluation. Civil (2008) states that exam anxiety is the state of excitement, tension and insecurity experienced by the person with the affective, behavioral and cognitive dimension that prevents one from being successful in the case of examination or evaluation. When examining the definitions of exam anxiety in general, it can be defined as the state of tension that prevents students from revealing their real potentials and must be overcome in order for students to succeed. When exploring the studies conducted in the field of education, it was found that female students' exam anxiety level is higher than male students' (Eker, 2016), and it was also shown that there is a relationship between exam anxiety, parental attitude (Duman, 2008), purpose-oriented behavior (Tartar, 2014) and depression (Yıldırım, 2004). In addition, in the study conducted by Gündoğdu (1994), it was found that students who had a specific explanation for learned helplessness experienced more exam anxiety in their evaluation situations.

It is stated that successive failures one experiences, negative evaluations made by people around him/her and a sense of threat to the self, associated with similar situations in the individual is one of the important factors that affect the formation of exam anxiety (Öner, 1990). Turan Başoğlu (2007) argued that continuous postponement of what the student should do, his/her thought before the exam that s/he will fail in the exam, high level of expectation of the family towards student performance, the exam being perceived by the student not as a test of the information learned, but as an assessment of his/her personality, his/her lack of regular study habits, are between the causes of exam anxiety. Parents having an authoritarian attitude and a high expectation towards their children by exhibiting a perfectionist approach cause exam anxiety in children and negatively affect their academic achievement (Eker, 2016). When considering the relationship between high expectation of the family and test anxiety, it can be thought that the choice of supportive approach, instead of high expectation and pressure, would contribute to the success of the student.

Dündar, Yapıcı and Topçu (2008) emphasized three main factors that are effective on the development of test anxiety. These are family expectations from the student, school and teachers' expectations of student success, and personality traits of the student who will take the exam. When children are unable to meet their expectations, their parents and teachers' expectations, their self-esteem is negatively affected and they fail although they are equipped in terms of knowledge, and this causes students to get stressed (Subaşı, 2000). Stress can be considered as a situation that the student needs to overcome in order to be successful.

According to Cüceloğlu (1994), stress is the effort that an individual spends beyond physical, psychological and physiological boundaries due to negative situations in the social and physical environment in which the individual interacts with other people. Stress is a condition that affects many individuals' behaviors and relationships with their environment, in whose formation excessive

competition and uncertainty, and even ambiguity prevail and many environmental factors play a role (Güçlü, 2001). In addition, it is thought that the expectations of the people who are in close relationship in daily life such as friends, family and teachers may cause stress in students.

Students' expectations about themselves and their parents and teachers' expectations from them play an active role in the formation of academic expectation stress (Yıldırım & Ergene, 2003). The understanding of success constitutes the basis of parents' expectation from their children (Cüceloğlu, 2014). In Turkey, families have too high expectations about the ability of their children. They can be thought of as forcing their children to take decisions by asking their children to fulfil their wishes and desires that they could not achieve in the past and as reaching these goals through their children. Families forcing their children in this way can lead to academic problems and increase the tendency of submission in individuals. Yıldırım and Ergene (2003) stated that students showing submissive behaviors may not be able to exhibit expected academic success, and therefore their academic achievement may decline. Therefore, it is seen that democratic attitudes towards students in family and in school environment will contribute to the academic achievement of students, and the support they receive from their teachers and family positively affects their academic achievement.

Many factors can be effective in academically succeeding, in meeting the academic expectations of their families and of those around them. According to the relevant research (Akbaba, 2006; Sarier, 2016; Üredi & Üredi, 2005; Yenice, Saydam, & Telli, 2012), one of those factors is motivation. Expectations that are appropriate to an individual's potential may have an impact on his or her motivation. On the other hand, while expectation increases motivation, it can be considered as a variable that triggers other behaviors. In general, motivation is an affective factor that directs the human organism to behavior and determines the continuity and direction of these behaviors. In the research conducted by Ertem (2006), motivation, which is considered as one of the important contributing elements of student success, was defined as an influence of the internal situation that causes the emergence of human behaviors and directs the behaviors. Öncül (2000 p. 533) explained the motivation as a state of tension that leads one to behavior and drives and points it to a purpose, and that makes one embrace the work with pleasure and end with the eager. Motivation can provide active participation of the student in the learning process. According to Dale's cone of experience; the student must take action and willingly continue this action in order for a permanent and productive learning process to take place (Demirel & Yağcı, 2007). It is thought that motivation to learn is not enough alone for the realization of learning and to increase students' academic success and students need to have sufficient information in order to be successful in exams. It can be thought that students need to be able to make information transferred to them a permanent information, overcome their lack of knowledge and have strong study motivation in order to be successful and reduce their exam anxiety.

Examination is an evaluation process and information is needed to be successful in this process. The first step in obtaining information is to act in line with a purpose. It is important that students have high motivation to study for this purpose. The low motivation to study lesson may cause lack of knowledge as well as exam anxiety. In addition, taking the exam may lead to the expectation of success. If this expectation of the student is excessive and unrealistic, it may cause exam anxiety. In this context, this study examining the relationship between exam anxiety and academic expectations stress and motivation to study lesson is important in order to complete missing aspects of other studies in the literature. When examining the studies in the literature related to exam anxiety, it is seen that studies examined whether exam anxiety is related to the type of school, dwelling unit and family income level (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013), gender (Eker, 2016; Trifoni & Shahini, 2011), parental attitude (Duman, 2008), perfectionism (Tuncer & Voltan-Acar, 2006), goal-directed behavior (Tartar, 2014), academic procrastination (Uzun Özer & Topkaya, 2011), irrational beliefs (Boyacıoğlu & Küçük, 2011), academic achievement (Bonaccio & Reeve, 2010; Rana & Mahmood, 2010), depression (Yıldırım, 2004), exam performance (Birenbaum & Nasser, 1994; Trifoni & Shahini, 2011), academic performance (Khosravi & Bigdeli, 2008), extensive course loads, lack of physical exercise and long duration of exams (Hashmat, Hashmat, Amanullah, & Aziz, 2008), lack of preparation for the exam and/or inappropriate exam

preparation, fear of negative evaluation, bad experiences on previous exams and time pressure (Trifoni & Shahini, 2011). As a result, although there are numerous researches related to exam anxiety in the literature, any research on the relationship between exam anxiety, academic expectations stress, and motivation to study lesson has not been reached. From this point of view, the relationship between the level of exam anxiety of secondary school students, motivation to study lesson and academic expectations stress was examined in this study. In addition, we tested whether motivation to study lesson and academic expectations stress significantly predict exam anxiety. Another aim of the study was to examine whether the exam anxiety levels of secondary school students differ significantly in terms of gender, parental marital status and perceived socio-economic level.

Method

Research Design

This is a quantitative research conducted to determine the relationship between exam anxiety levels of secondary school students, their stress level related to academic expectations and their level of motivation to study.

Study Group

The study sample consisted of 364 (184 female and 180 male) secondary school students studying in 3 secondary schools in Kocaeli, Urfa and Adana. The study group of the study composed of students studying in the seventh and eighth grade of these schools. The data of this study were collected in 2016-2017 by using convenience sampling method. According to Creswell (2002), this sampling method is effective for the collection of data from participants that voluntarily participate in a study. In this context, in order to increase the validity and reliability of the study, convenience sampling method, which allows individuals to participate voluntarily, was preferred.

Data Collection Tools

Exam Anxiety Inventory: The Exam Anxiety Inventory was originally developed by Spielberger (1980) and adapted into Turkish by Öner (1990). As a result of the factor analysis conducted to determine the construct validity of this inventory consisting of 20 items, it was found that it consists of two sub-dimensions: delusion and affectivity. It was determined that affectivity dimension consists of 8 items and delusion dimension consists of 12 items. The Exam Anxiety Inventory is a four-point Likert type inventory from which it is possible to obtain both the total score for general exam anxiety and the score for two sub-dimensions (affectivity and delusion). The Cronbach Alpha coefficients calculated to determine the reliability of the instrument for both general exam anxiety and sub-dimensions were found to be .93 and .94, respectively. In order to determine the criterion validity, relationship coefficients between Exam Anxiety Inventory and State-Trait Anxiety Inventory were examined and, as a result, the relationship between the delusion and affective subscales and trait anxiety scores was found .45 and .60 and between state anxiety scores, .39 and .70, respectively.

Motivation to Study Lesson Scale: The scale developed by Eryılmaz and Ercan (2014) is a Likert-type measurement tool with a total of 13 items and three sub-dimensions (intrinsic motivation, amotivation and extrinsic motivation). As a result of the exploratory factor analysis conducted to determine the factor structure of the Turkish version of the scale, it was found that the scale had a three-factor structure (intrinsic motivation, amotivation, extrinsic motivation) explaining 60.52% of the total variance. The validity of the scale was also examined by the criterion validity method and, in this context, the relationship between the General Needs Satisfaction Scale and the Motivation to Study Lesson Scale was examined. The results related to criterion validity are presented in Table 1. The internal consistency coefficient of the scale was found .80 and test-retest result .87.

Table 1.
Criterion Validity of the Scale.

	The necessity for Autonomy	The necessity for Competence	The necessity for Belonging
Intrinsic motivation	.24**	.31**	.21**
Amotivation	-.26**	-.23**	-.19**
Extrinsic motivation	.14*	.26**	.06

** $p < .01$; * $p < .05$

Academic Expectations Stress Inventory (AESI): It is a 5-point Likert-type scale developed by Ang and Huan (2006) and adapted into Turkish by Kellecioğlu and Bilge (2009). Both total score and subscale scores can be obtained from the scale. With the exploratory factor analysis, the factor structure of the Turkish version of the scale was analyzed and it was seen that the scale had a two-factor structure (family/teacher expectations, self-expectations). The reliability of the scale was tested by test-retest and internal consistency method. Test-retest results showed that the reliability coefficients of the scale were .66, .64 and .49 for the total and sub-dimensions of the scale, respectively. The internal consistency coefficients of Cronbach Alpha were found to be .81, .81 and .65 for the total scale and its sub-dimensions, respectively. The criterion validity of the scale was analyzed by calculating the correlation coefficients between the Negative Assessment Scale-Short Form, the Trait Anxiety Inventory, and the Reynolds Adolescent Depression Scale and AESI. There were statistically significant correlation coefficients varying from .18 to .37 between total scores and subscale scores of the AESI.

Data Analysis

In this study, the relationship between exam anxiety, academic expectations stress and motivation to study lesson were investigated by Pearson correlation analysis and regression analysis. T-test was used to determine whether exam anxiety differed according to gender and marital status of the parent. One-way ANOVA was conducted to determine whether exam anxiety differed according to perceived socio-economic level.

Findings

The relationships between the variables were examined by correlation analysis. The results obtained from the analysis are presented in Table 2.

Table 2.
The Relationship between Exam anxiety, Academic Expectations Stress and Motivation to Study Lesson.

	1	2	3	4	5	6
Test anxiety	1					
Family/Teacher Expectations	.25**	1				
Self-Expectations	.33**	.54**	1			
Intrinsic Motivation	-.03	.15**	.13*	1		
Extrinsic Motivation	-.04	.27**	.23**	.43**	1	
Amotivation	.21**	-.18**	.03	-.21**	-.16**	1
Average Standard	44.69	18.99	14.08	18.65	11.37	5.47
Deviation	12.08	4.06	3.33	3.26	2.45	2.12

** $p < .01$, * $p < .05$

When Table 2 examined, it can be seen that there is a positive and significant relationship between exam anxiety and family /teacher expectations ($r = .25$), self-expectation ($r = .33$) and amotivation ($r = .21$). However, there is no relationship between exam anxiety and intrinsic motivation ($r = -.03$) and extrinsic motivation ($r = -.04$). In the study, considering the results of the correlation analysis, multiple regression analysis was used in order to examine whether stress related to academic expectations and motivation to study predict test anxiety. Before the regression analysis, the data were examined in

terms of regression assumptions and the data that damage regression assumptions were tried to be determined. The data seem to meet the necessary assumptions of regression analysis. The results of normal distribution and regression are presented in Table 3. The results of the regression analysis are presented in Table 4.

Table 3.
Results of Regression Analysis Assumptions.

Variables	Skewness	Kurtosis	VIF	CI
Test anxiety	.31	-.48		1.00
Family/Teacher Expectations	-.43	-.57	1.52	6.51
Self-expectations	-.24	-.37	1.48	10.95
Intrinsic Motivation	-.57	.42	1.26	15.79
Extrinsic Motivation	-.08	-.47	1.31	16.62
Amotivation	.68	-.05	1.10	23.68

Table 4.
Results of Regression Analysis

Dependent Variable	Predictor Variable	B	SE	β	t	p	Correlation	
							Partial	Part
Test Anxiety	Constant	20.48	4.93		4.15	.00		
	Family/Teacher Expectations	.54	.17	.18	3.05	.00	.16	.15
	Self-Expectations	.92	.21	.25	4.38	.00	.23	.21
	Intrinsic Motivation	.03	.20	.01	.16	.87	.01	.01
	Extrinsic Motivation	-.56	.27	-.11	-2.08	.03	-.11	-.10
	Unmotivation	1.24	.28	.22	4.34	.00	.22	.21

$F_{(5,358)} = 15.75, p < .00 \quad R = .18; R^2 = .17$

When examining Table 4, it was concluded that family/teacher expectations ($\beta = .18$), self-expectations ($\beta = .25$), extrinsic motivation ($\beta = -.11$), and amotivation ($\beta = .22$) significantly predicted exam anxiety while intrinsic motivation variable did not predict it significantly.

Whether the students' exam anxiety levels differed according to gender and parent's marital status were examined by unrelated sample t test. The results of the analysis are presented in Table 5 and 6.

Table 5.
T-Test Results for Examination of Exam Anxiety In Terms of Gender.

	Levene's Test					T-Test			
	F	p	t	df	p	Mean Difference	SE	95.00% Confidence Interval	
								Lower	Upper
Test Anxiety	.10	.75	-2.71	362	.01	-3.40	1.25	-5.87	-.93

When Table 5 examined, it is seen that the level of exam anxiety differed significantly by gender. Female students' exam anxiety averages were higher than those of male students (Male N= 180, \bar{x} = 42.97, SD = 11.82; Female N = 184, \bar{x} = 46.38, SD = 12.13).

Table 6.
T Test Result for Examining the Exam Anxiety In Terms of Parental Marital Status.

	Levene's Test					T-Test			
	F	p	t	df	p	Mean Difference	SE	95.00% Confidence Interval	
								Lower	Upper
Test Anxiety	2.74	.10	-.45	362	.65	-2.06	4.62	-11.14	7.02

When Table 6 examined, it is seen that the level of exam anxiety did not differ significantly in terms of parental marital status. On the other hand, it was concluded that the average exam anxiety of the students whose parents are married is lower than the students whose parents are divorced (married N = 357, \bar{x} = 44.65, SD = 12.15; divorced N = 7, \bar{x} = 46.71, SD = 7.82).

One-way analysis of variance was used to determine whether students' exam anxiety levels differed according to perceived socio-economic level. The results obtained from the analysis are presented in Table 7.

Table 7.
ANOVA Result Concerning Whether Exam Anxiety Differ According to Perceived Socio-Economic Level.

Levene test	<i>p</i>		Sum of Squares	df	Mean Square	<i>F</i>	<i>p</i>
.28	.75	Between Groups	828.87	2	414.43	2.87	.06
		Within Groups	52162.67	361	144.49		
		Total	52991.54	363			

When examining Table 7, it is observed that the students' exam anxiety levels did not differ significantly in terms of perceived socio-economic level (Low N = 37, \bar{x} = 49.14, SD = 12.33; Medium N = 296, \bar{x} = 44.12, SD = .69; High N = 31, \bar{x} = 44.87, SD = 12.53).

Discussion, Conclusion & Implementation

The purpose of the study was to examine the relationship between the exam anxiety level of middle school students, their academic expectations stress, and level of motivation to study lesson. In the study, it was concluded that there was a positive and significant relationship between exam anxiety and family/teacher expectations, self-expectation and amotivation while there was no relationship between exam anxiety and intrinsic motivation and extrinsic motivation. Another finding showed that family/teacher expectations, self-expectations, extrinsic motivation, and amotivation significantly predicted test anxiety. Furthermore, the results revealed that the level of exam anxiety differed significantly by gender. Female students' exam anxiety averages were higher than male students. On the other hand, the level of exam anxiety did not differ significantly in terms of parental marital status and perceived socio-economic level.

It can be said that positive relationship between exam anxiety and family and teacher expectations found in the present study seems to support the findings reached by Duman (2008). It has been concluded in the study conducted by Duman that there is a positive relationship between protective/demanding parental attitude and test anxiety. According to Yıldırım and Ergene (2003), the expectations of parents and teachers from students play an active role in the formation of academic expectation stress. In this context, high academic expectations by important persons for students (teacher and family), high academic self-expectations and pressures on students by important people in their life to receive a recompense for their efforts they made for the education of these students may increase academic expectation stress and test anxiety caused by academic expectation stress. In addition, if expectations are beyond what students can achieve, those expectations can also cause exam anxiety. Consequently, as families and teachers having extreme expectations about success will cause students to feel under pressure, consider exam as a goal not a tool, put different meanings to the exam beyond it (Ex. , If I fail the exam, I won't be loved as before. If I fail the exam, I will suffer irreparable damage. The exam evaluates my personality, not my level of knowledge) (Bernard, 1984; as cited in Çivitci, 2006), such a relationship may have emerged in this study between family and teacher expectations and exam anxiety.

Duong Tran, Lee and Khoi (1996), concluded that students' concerns about where to live or find work after graduation are the most accepted stressful life events. Similarly, in this study, there was a positive correlation between exam anxiety and self-expectations. In today's education system, students are placed in schools or programs they want by ranking after being subjected to some exams. Secondary

school students are also subjected to some examinations before passing to high school. For students, studying in a successful high school is a significant advantage to enter and study at a reputable university. When we evaluate the situation in this respect, we can say that students who have too high or unrealistic self-expectations about the future may have higher level of test anxiety. In addition, it can be argued that exams can create exam anxiety in students because they have significant impact on building students' future, meeting family-teacher expectations and students' self-expectations. Therefore, it may be concluded that there is a relationship between academic self-expectation stress and exam anxiety.

In this study, it was found that there was a positive correlation between exam anxiety and amotivation. Amotivation is described as inability to act in a desired direction for a specified target, inability to behave in this direction while motivation, which contributes significantly to the success of individuals, is generally explained by "an internal situation that has a significant impact on the emergence of human behavior and directs behavior" (Ertem, 2006). Therefore, when students with high levels of amotivation do not do or postpone what they must to do, this causes a negative effect on their achievement and leads students to experience exam anxiety. Because, in order to be successful, it is important that students have high motivation for the exam as well as being equipped in terms of knowledge.

According to Turan Başoğlu (2007); continuous postponement of what students need to do, and the fact that they think that they will fail in the exam before the exam is among the reasons for the exam anxiety. Students motivated to study can become more equipped in terms of knowledge by studying more. As students become more equipped in terms of knowledge, it can be said that their belief that they will succeed in the exam will increase. Students who are strong in their knowledge may have higher beliefs that they may be successful in exams. In case of amotivation, this may lead students to test anxiety as the students will be despaired to fail. For these reasons, it may be concluded that there is a relationship between amotivation and test anxiety.

In this study, the finding that the test anxiety significantly differed according to gender seems to support the results obtained from other studies (Alyaprak, 2006; Bacanlı & Surucu, 2006; Duman, 2008; Putwain, 2007). The finding of the present study as well as those of previous research show that female students' exam anxiety level is higher than male students. This finding may have been achieved in this study due to the fact that girls can adapt more easily to parental expectations and have higher levels of responsibility because of upbringing tradition of female children in Turkey, there are more and more women standing on their own feet instead of being dependent on men, parents directing their girls to limited occupations due to cultural factors and parents' excessive pressure on their girls to gain economic independence.

Based on these findings, it can be argued that both students' high self-expectations and their parents' high expectations have a significant effect on the formation of exam anxiety in students. According to Ang and Huan (2006), teacher expectations, parent expectations and self-expectations are the basis of academic expectation stress. For this reason, if success that parents and teachers want students to achieve should be within realistic expectations, students will move more easily and be able to prevent exam anxiety. We can say that it is important for students to become more equipped by increasing their knowledge in order to be successful in exams as well as to psychologically prepare for exams. In order to achieve this, students should be able to manage their time carefully during the exam and concentrate more on the exam by keeping their motivation high. They also need to overcome their anxiety concerns with affective, behavioral and cognitive dimensions that prevent them acting more concentrated and fulfilling their true potential at the time of the examination by keeping their motivation levels high (Civil, 2008).

It can be said that students have expectation stress if their parents ask them to reach goals they could not achieve in the past, if they evaluate their children according to academic achievements, if students are told to consider themselves as "good child" in their parents' and teachers' eyes, or if they

are told about financial support provided by their parents while preparing for the exam. On the other hand, supportive and positive attitudes of parents and teachers towards students can increase academic success and motivation and decrease academic expectation stress and exam anxiety.

As stated in the introduction of the present article, high academic achievement is expected from students in today's society and the effect of students' motivation to study lesson on academic success is ignored. It can be considered that it is very important that the expectations of families and teachers regarding the academic achievement of students may cause stress formation and exam anxiety in students and that the success of students may be influenced negatively by this situation.

When the results of this study are evaluated in general, it can be concluded that it has important findings that can guide future researches with both theoretical and practical design. Although there is a significant contribution to the literature, the generalizability of the findings of this study is limited to the secondary education level due to the collection of the data of the research from the students studying in secondary school. Therefore, the generalizability of the findings obtained from the research can be increased by repeating this study in a sample including high school and university students. Considering the results of this research, it is seen that in order to prevent or reduce students' academic stress which affects their academic achievements, it is necessary to interact with students to teach them what efficient studying methods are, how to improve motivation in schools and how to develop skills of coping with amotivation and test anxiety. It may be useful to provide more guidance on the development of these skills in guidance and psychological counseling programs implemented in schools. In addition, families, teachers and school administrators can be trained on how to assist students in dealing with amotivation, exam anxiety and academic expectation stress.

Acknowledge

Part of this study was presented as oral presentation at the 1th Higher Education Research and Practices Congress.

Türkçe Sürüm

Giriş

Türkiye’de eğitim sisteminde genellikle öğrenciler ortaokuldan itibaren bir üst öğrenim kurumuna geçerken birtakım sınavlara tabi tutulmaktadır ve öğrenciler bu sınavlardan aldıkları puanlara göre tercihte bulunarak bir üst öğrenim kurumunda eğitim almaya hak kazanmaktadır. Öğrencilerin istedikleri lisede eğitim görebilmeleri için gerekli olan taban puan koşulunu sağlamaları gerekmektedir. Akademik sürecin şekillenmesinde önemli etkiye sahip olan bu sınavlar öğrencilerin kaygılarının yükselmesine de sebep olabilir.

Kaygının nedeni bilinmeyen bir korku olduğu ifade edilmektedir. Kaygı kişinin var olan potansiyelini eyleme dönüştürmesini ve dikkatini yapacağı işe yönlendirmesini engelleyen, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Taş, 2005). Çocuklar ve ergenlerde birçok kaygıya rastlanabilir. Çocuklarda ve ergenlerde en sık rastlanan kaygı türünün sınav kaygısı olduğu belirtilmektedir (Yavuz & Akagündüz, 2004; as cite in Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013). Sınav kaygısı ile ilgili literatür incelendiğinde sınav kaygısının çeşitli tanımlarının olduğu görülmektedir. Baltas (2002)’ye göre sınav kaygısı; öğrencilerin sınav zamanında yaşadığı bir gerilimdir. Bir kaygı çeşidi olan sınav kaygısı öğrencilerin, değerlendirilmesi söz konusu olduğunda hissedilen korku ile karışık olarak yaşamış olduğu tedirginlik halidir. Civil (2008)’e göre sınav kaygısı sınav anında ya da değerlendirme durumunda ortaya çıkan ve başarılı olabilmek için üstesinden gelinmesi gereken kişinin gerçek potansiyelini ortaya koymasına engel olan duyuşsal davranışsal ve bilişsel boyutu olan kişinin yaşamış olduğu heyecan, gerilim ve güvensizlik durumudur. Sınav kaygısı ile ilgili tanımlar genel olarak incelendiğinde sınav kaygısı öğrencilerin gerçek potansiyellerini ortaya koymalarına engel olan ve öğrencilerin başarılı olabilmesi için üstesinden gelmesi gereken gerilim durumu olarak tanımlanabilir. Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu (Eker, 2016), anne baba tutumu (Duman, 2008), amaca yönelik davranış sergileme (Tartar, 2014) ve depresyon (Yıldırım, 2004) ile sınav kaygısı arasında ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca, Gündoğdu (1994) tarafından yapılan çalışmada öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimine sahip olan öğrencilerin değerlendirme durumlarında daha çok sınav kaygısı yaşadıkları bulunmuştur.

Bireyin sürekli yaşamış olduğu başarısızlıklar, çevresi tarafından kişiye yönelik olarak yapılan olumsuz değerlendirmeler ve benzeri durumların bireyde çağrıştırmış olduğu benliğe yönelik tehdit duygusu sınav kaygısının oluşumuna etki eden önemli faktörlerden biridir (Öner, 1990). Öğrencinin yapması gereken şeyleri devamlı ertelemesinin, sınav öncesinde sınavda başarısız olacağını düşünmesinin, ailenin öğrencinin performansına yönelik beklenti düzeyinin yüksek olmasının, öğrencinin, sınavı öğrenilen bilgilerin test edilmesi olarak algılamayıp kişiliğinin değerlendirilmesi olarak algılamasının, öğrencinin düzenli ders çalışma alışkanlığından yoksun olmasının sınav kaygısının nedenleri arasında yer aldığı belirtilmektedir (Turan Başoğlu, 2007). Anne babanın çocuğa karşı otoriter tutum sergilemesi, mükemmeliyetçi bir yaklaşım sergileyerek çocuklarına karşı yüksek bir beklenti içinde olması çocuklarda sınav kaygısının oluşmasına neden olmakta ve onların akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Eker, 2016). Ailenin yüksek beklenti içinde olması ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi dikkate alacak olursak, yüksek beklenti ve baskı yerine destekleyici yaklaşımın tercih edilmesinin öğrencinin başarılı olmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Dündar, Yapıcı ve Topçu (2008) sınav kaygısının oluşmasında etkili olan üç temel faktör üzerinde durmuştur. Bunlar; ailenin öğrenciden beklentileri, okulun ve öğretmenlerin öğrenci üzerindeki beklentileri ve sınava girecek öğrencinin kişilik özellikleri şeklinde sıralanmaktadır. Çocuklar kendi beklentilerini, aileleri ve öğretmenlerinin beklentilerini karşılayamadıkları zaman kendilerine olan güvenleri olumsuz yönde etkilenmekte, bilgi birikimi bakımından donanımlı olsalar dahi başarısız

olmakta ve bu durumda öğrencilerin strese girmesine neden olmaktadır (Subaşı, 2000). Stres durumu öğrencinin başarılı olabilesi için üstesinden gelinmesi gereken bir durum olarak değerlendirilebilir.

Cüceloğlu'ya (1994) göre stres, bireyin diğer insanlarla etkileşim içinde olduğu sosyal ve fiziksel çevredeki olumsuz durumlar nedeni ile kişinin bedensel, psikolojik ve fizyolojik sınırlar ötesine harcadığı gayrettir. Stres, bireylerin davranışlarını ve çevresi ile olan ilişkilerini etkileyen, oluşumunda aşırı rekabetin ve belirsizliğin, hatta muallaklığın hâkim olduğu birçok çevresel faktörün rol oynadığı bir durumdur (Güçlü, 2001). Ayrıca, arkadaşlar, aile ve öğretmenler gibi günlük yaşamlarında yakın ilişki içerisinde olduğu insanların beklentilerinin de öğrencilerde strese yol açabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin kendilerine ilişkin beklentileri ve ailelerinin, öğretmenlerinin onlardan beklentileri, öğrencilerde akademik beklenti stresinin oluşmasında etkin rol oynamaktadır (Yıldırım & Ergene, 2003). Başarı anlayışı, ana babanın çocuktan beklentisinin temelini oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2014). Türkiye’de ailelerin öğrencilerin yeteneklerine göre yüksek beklentiye girdiği söylenebilir. Çocuklarından kendilerinin gerçekleştiremedikleri istek ve arzularını gerçekleştirmelerini isteyerek ve ulaşamadıkları bu hedeflerine çocukları üzerinden ulaşmak için çocuklarını bir takım kararlar almaya zorladıkları düşünülebilir. Ailelerin çocuklarını bu şekilde zorlamaları hem akademik açıdan sorunların yaşanmasına hem de bireylerde boyun eğme eğiliminin artmasına sebep olabilir. Yıldırım ve Ergene'ye (2003) göre; boyun eğici davranış sergileyen öğrenciler kendilerinden beklenen akademik başarıyı sergileyemedikleri için akademik başarılarında düşmeler gözlenebilir. Bu nedenle aile içinde ve okul ortamında öğrenciye karşı demokratik tutum sergilenmesinin öğrencinin akademik başarılarına katkı sağlayacağı, öğrencilerin öğretmenlerinden ve ailesinden aldıkları desteğin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Öğrencilerin akademik açıdan başarılı olmalarında kendi akademik beklentilerini, ailesinin ve çevresindekilerin akademik beklentilerini karşılayabilmesinde birçok faktör etkili olabilir. Araştırmalara (Akbaba, 2006; Sarier, 2016; Üredi & Üredi, 2005; Yenice, Saydam, & Telli, 2012) göre bunlardan bir tanesinin motivasyon olduğu belirtilmektedir. Bir bireyin potansiyeline uygun beklentiler onun motivasyonunu artırıcı etkiye sahip olabilir. Diğer taraftan, beklenti motivasyonu artırırken motivasyonun da diğer davranışları tetikleyen bir değişken olduğu düşünülebilir. Genel olarak motivasyonun insan organizmasını davranışa yönlendiren, bu davranışların devamını ve yönünü belirleyen duyuşsal bir faktör olduğu söylenebilir. Ertem (2006) tarafından yapılan araştırmada; öğrencilerin başarılı olmalarına önemli katkı sağlayan öğelerden biri olarak kabul edilen motivasyon, genel anlamda “insan davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olan ve davranışlara yön veren içsel durum” şeklinde tanımlanmaktadır. Öncül (2000 p. 533), motivasyonu bireyin içinde davranışa yol açan, onu sürdüren ve bir amaca yönelten, seve seve işe sarılmayı ve başlanan işin hevesle bitirilmesini sağlayan bir gerginlik durumu şeklinde açıklamıştır. Motivasyon öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayabilir. Dale'nin yaşantı konisine göre; kalıcı ve verimli öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için öğrencinin harekete geçmesi, eylemde bulunması ve bu eylemini istekli bir şekilde sürdürmesi gerekir (Demirel & Yağcı, 2007). Öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrencilerin akademik başarılarını arttırabilmeleri için öğrenmeye motive olmalarının tek başına yeterli olmadığı, öğrencilerin sınavlarda başarılı olabilmeleri için yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin başarılı olmaları için kendilerine aktarılan bilgileri kalıcı bir bilgi haline getirebilmeleri, eksik oldukları noktalarda bilgi eksikliklerini tamamlayabilmeleri ve sınav kaygısının azaltılabilmesi için ders çalışma motivasyonlarının büyük bir öneme sahip olduğu düşünülebilir.

Sınav bir değerlendirme sürecidir ve bu süreçte başarılı olabilmek için bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgi edinmenin ilk adımı ise amaç doğrultusunda hareket etmektir. Öğrencilerin bu amaç doğrultusunda çabalamaları için ders çalışma motivasyonunun yüksek olması önemlidir. Ders çalışma motivasyonunun düşük olması bilgi eksikliğine neden olabileceği gibi sınav kaygısına da neden olabilir. Ayrıca, sınava girecek olmak başarı beklentisinin oluşumuna neden olabilir. Öğrencinin bu akademik beklentisinin aşırı ve gerçekçi olmamasının sınav kaygısına neden olabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda, sınav kaygısı ile akademik beklenti stresi ve ders çalışmaya motive olma arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma alan yazındaki diğer araştırmaların eksik yönlerini tamamlaması açısından önemlidir. Çünkü sınav kaygısı ile

ilgili alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda okul türü, yerleşim birimi ve aile gelir düzeyi (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013), cinsiyet (Eker, 2016; Trifoni & Shahini, 2011), anne baba tutumu (Duman, 2008), mükemmelliyetçilik (Tuncer & Voltan-Acar, 2006), amaca yönelik davranış sergileme (Tartar, 2014), akademik erteleme (Uzun Özer & Topkaya, 2011), mantık dışı inançlar (Boyacıoğlu & Küçük, 2011), akademik başarı (Bonaccio & Reeve, 2010; Rana & Mahmood, 2010), depresyon (Yıldırım, 2004), sınav performansı (Birenbaum & Nasser, 1994; Trifoni & Shahini, 2011), akademik performans (Khosravi & Bigdeli, 2008), aşırı ders yükü, fiziksel egzersiz eksikliği ve sınav süresinin uzun olması (Hashmat, Hashmat, Amanullah, & Aziz, 2008), sınava hazırlanmama ya da uygun bir şekilde hazırlanmama, olumsuz değerlendirilme korkusu, zaman baskısı ve olumsuz sınav deneyimleri (Trifoni & Shahini, 2011) gibi birçok değişken arasındaki ilişki incelenmesine rağmen, akademik beklentilere ilişkin stres ve ders çalışmaya motive olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile akademik beklentilere ilişkin stres ve ders çalışmaya motive olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, çalışmada akademik beklentilere ilişkin stres ve ders çalışmaya motive olma değişkenlerinin sınav kaygısını önemli bir biçimde yordayıp yordamadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bir diğer amacı ise ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyet, ebeveyn medeni durumu ve algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından önemli bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile akademik beklentilere ilişkin stres ve ders çalışmaya motive olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan nicel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Kocaeli, Urfa ve Adana illerinde bulunan 3 tane ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 364 (184 kız ve 180 erkek) ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu bu okulların yedinci ve sekizinci sınıfında okuyan öğrencilerden oluşturulmuştur. Bu araştırmanın verileri uygun örneklem yöntemi kullanılarak 2016-2017 yılında toplanmıştır. Creswell (2002), uygun örnekleme yönteminin araştırma verilerinin gönüllü olarak araştırmaya katılan bireylerden toplanmasına olanak sağlayan etkili bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması için bireylerin araştırmaya gönüllü olarak katılabilmelerine olanak sağlayan uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Sınav Kaygısı Envanteri: Sınav Kaygısı Envanterinin orijinali Spielberger (1980) tarafından geliştirilmiştir ve Öner (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. 20 maddeden oluşan bu envanterin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizi sonucunda kuruntu ve duyuşsallık olmak üzere iki alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Duyuşsallık boyutunun 8 ve kuruntu boyutunun da 12 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Dörtlü derecelendirmeli Likert tipi bu envanterden hem genel sınav kaygısına ilişkin toplam puan hem de iki alt boyuta (duyuşsallık ve kuruntu) ilişkin puan elde edilebilmektedir. Ölçme aracının hem genel sınav kaygısı hem de alt boyutlarına yönelik güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alpha katsayılarının sırasıyla .93 ile .94 olduğu saptanmıştır. Ölçüt geçerliğini belirlemek için Sınav Kaygısı Envanteri ile Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri arasındaki ilişki katsayıları incelenmiş ve sonuç olarak kuruntu ve duyuşsallık alt boyutları ile sürekli kaygı puanları arasındaki ilişkinin; sırasıyla .45 ile .60 ve durumluk kaygı puanları arasındaki ilişkinin; sırasıyla .39 ile .70 olduğu görülmüştür.

Ergenler İçin Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği: Ölçek Eryılmaz ve Ercan (2014) tarafından geliştirilmiş toplam 13 maddeden ve üç alt boyuttan oluşan (içsel motivasyon, amotivasyon ve dışsal motivasyon) likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçe versiyonunun faktör yapısını belirlemek için

yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin toplam varyansın % 60.52'sini açıklayan üç faktörlü (içsel motivasyon, motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon) bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerliği, ölçüt geçerliği yöntemi ile de incelenmiş ve bu kapsamda Genel İhtiyaç Doymu Ölçeği ile Ergenler İçin Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ölçüt geçerliğine ilişkin sonuçlar da Tablo 1 de sunulmuştur. Ayrıca, ölçeğin iç tutarlık katsayısı .80 ve test tekrar test sonucu .87 bulunmuştur.

Tablo 1.
Ölçeğin Ölçüt Geçerliği.

	Özerklik İhtiyacı	Yetkinlik İhtiyacı	Ait olma ihtiyacı
İçsel Motivasyon	.24**	.31**	.21**
Motivasyonsuzluk	-.26**	-.23**	-.19**
Dışsal Motivasyon	.14*	.26**	.06

** $p < 01$; * $p < .05$

Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri (ABSE): Ang ve Huan (2006) tarafından geliştirilmiş ve Kellecioğlu ve Bilge (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten hem toplam puan hem de alt boyutlara ilişkin puan alınabilmektedir. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin Türkçe formunun faktör yapısı incelenmiş ve analiz sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya (aile/öğretmen beklentileri, kendine ilişkin beklentiler) sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği test-tekrar test ve iç tutarlılık yöntemi ile incelenmiştir. Test-tekrar test sonucu ölçeğin güvenilirlik katsayılarının ölçeğin bütünü ve alt boyutları için sırasıyla .66, .64 ve .49 düzeyinde, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının ölçeğin bütünü ve alt boyutları için sırasıyla .81, .81 ve .65 olduğu görülmüştür. Ölçeğin ölçüt geçerliği Olumsuz Değerlendirilme Ölçeği-Kısa Formu, Sürekli Kaygı Envanteri ve Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği ile ABSE arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. ABSE'nin toplam puan ve alt ölçek puanları ile bu ölçek puanları arasında .18 ve .37 aralığında değişen istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde korelasyon katsayıları elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada sınav kaygısı ile ders çalışma motivasyonu ve akademik beklenti stresi arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi ile incelenmiştir. Cinsiyete ve ebeveynin medeni durumuna göre sınav kaygısının farklılaşp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre sınav kaygısının farklılaşp farklılaşmadığı ise Tek Yönlü Varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen sonuçlar Tablo-2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Sınav Kaygısı ile Akademik Beklentilere İlişkin Stres ve Ders Çalışmaya Motive Olma Arasındaki İlişki.

	1	2	3	4	5	6
Sınav kaygısı	1.00					
Aile/Öğretmen Beklentileri	.25**	1.00				
Kendine İlişkin Beklentiler	.33**	.54**	1.00			
İçsel Motivasyon	-.03	.15**	.13*	1.00		
Dışsal Motivasyon	-.04	.27**	.23**	.43**	1.00	
Amotivasyon	.21**	-.18**	.03	-.21**	-.16**	1.00
Ortalama	44.69	18.99	14.08	18.65	11.37	5.47
Standart Sapma	12.08	4.06	3.33	3.26	2.45	2.12

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, sınav kaygısı ile aile/öğretmen beklentileri ($r = .25$), kendine ilişkin beklentiler ($r = .33$), amotivasyon ($r = .21$) arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu görülmektedir. Ancak sınav kaygısı ile içsel motivasyon ($r = -.03$) ve dışsal motivasyon ($r = -.04$) arasında ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Araştırmada, korelasyon analizi sonucu da dikkate alınarak, akademik beklentilere ilişkin stres ve ders çalışma motivasyonunun sınav kaygısını yordayıp yordamadığı çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Regresyon analizi yapılmadan önce veriler regresyon sayıtları açısından incelenmiş ve regresyon sayıtlarını zedeleyen veriler belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin regresyon analizinin gerekli varsayımlarını karşıladığı görülmektedir. Normal dağılım ve regresyon sayıtlarına ilişkin sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur. Regresyon analizine ilişkin bulgular da Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3.*Regresyon Analizi Sayıtlarına İlişkin Sonuçlar.*

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	VIF	CI
Sınav Kaygısı	.31	-.48		1.00
Aile/Öğretmen Beklentileri	-.43	-.57	1.52	6.51
Kendine İlişkin Beklentiler	-.24	-.37	1.48	10.95
İçsel Motivasyon	-.57	.42	1.26	15.79
Dışsal Motivasyon	-.08	-.47	1.31	16.62
Amotivasyon	.68	-.05	1.10	23.68

Tablo 4.*Regresyon Analizine İlişkin Sonuçlar.*

Bağımlı değişken	Yordayıcı Değişken	B	SH	β	T	p	Korelasyon	
							Kısmi	Yarı Kısmi
Sınav Kaygısı	Sabit	20.48	4.93		4.15	.00		
	Aile/Öğretmen Beklentileri	.54	.17	.18	3.05	.00	.16	.15
	Kendine İlişkin Beklentiler	.92	.21	.25	4.38	.00	.23	.21
	İçsel Motivasyon	.03	.20	.01	.16	.87	.01	.01
	Dışsal Motivasyon	-.56	.27	-.11	-2.08	.03	-.11	-.10
	Amotivasyon	1.24	.28	.22	4.34	.00	.22	.21

$F_{(5,358)} = 15.75, p < .00$ $R = .18; R^2 = .17$

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinde sınav kaygısını aile/öğretmen beklentileri ($\beta = .18, p < .01$), kendine ilişkin beklentiler ($\beta = .25, p < .01$), dışsal motivasyon ($\beta = -.11, p < .05$), amotivasyon ($\beta = .22, p < .01$) değişkenlerinin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordadığı; içsel motivasyon değişkeninin ise anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyete ve ebeveynin medeni durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem t testi ile incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 5 ve 6’da sunulmuştur.

Tablo 5.*Sınav Kaygısının Cinsiyet Açısından İncelenmesine İlişkin T Testi Sonucu.*

	Levene Testi				T-Test				
	F	p	t	SD	p	Ortalama		95% Güven Aralığı	
						Fark	SH	Düşük	Yüksek
Sınav Kaygısı	.10	.75	-2.71	362	.01	-3.40	1.25	-5.87	-.93

Tablo 5 incelendiğinde, cinsiyete göre sınav kaygısı düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Kız öğrencilerin sınav kaygısı ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erkek N = 180, \bar{x} = 42.97, SS = 11.82; Kız = 184, \bar{x} = 46.38, SS = 12.13).

Tablo 6.
Sınav Kaygısının Ebeveyn Medeni Durumu Açısından İncelenmesine İlişkin T Testi Sonucu.

	Levene Testi				T-Test				
	F	p	t	SD	p	Ortalama		95% Güven Aralığı	
						Fark	SH	Düşük	Yüksek
Sınav Kaygısı	2.74	.10	-.45	362	.65	-2.06	4.62	-11.14	7.02

Tablo 6 incelendiğinde, ebeveyn medeni durumu açısından sınav kaygısı düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer taraftan ebeveyni evli olan öğrencilerin sınav kaygısı ortalamalarının ebeveyni boşanmış öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (evli N = 357, \bar{x} = 44.65, SS = 12.15; boşanmış N = 7, \bar{x} = 46.71, SS = 7.82).

Araştırmada öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmış farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 7'da sunulmuştur.

Tablo 7.
Algılanan Sosyo-ekonomik Duruma Göre Sınav Kaygısının Farklılaşmış Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Sonucu.

Levene Testi	P	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
.28	.75	Gruplar arası	828.87	2	414.43	2.87	.06
		Grup içi	52162.67	361	144.49		
		Toplam	52991.54	363			

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir (Düşük N = 37, \bar{x} = 49.14, SS = 12.33; Orta N = 296, \bar{x} = 44.12, SS = .69; Yüksek N = 31, \bar{x} = 44.87, SS = 12.53).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile akademik beklentilere ilişkin stres ve ders çalışmaya motive olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, sınav kaygısı ile aile/öğretmen beklentileri, kendine ilişkin beklenti, amotivasyon arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu ancak sınav kaygısı ile içsel motivasyon ve dışsal motivasyon arasında ilişkinin olmadığı görülmüştür. Regresyon analizi sonucu ise aile/öğretmen beklentileri, kendine ilişkin beklentiler, dışsal motivasyon ve amotivasyon değişkenlerinin sınav kaygısını istatistiksel olarak önemli düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyete göre sınav kaygısı düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve kız öğrencilerin sınav kaygısı ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan ebeveyn medeni durumu ve algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından sınav kaygısı düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen sınav kaygısı ile aile ve öğretmen beklentileri arasında pozitif ilişkinin olduğu bulgusu Duman (2008)'in çalışmasında ulaşılan sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Duman tarafından yapılan çalışmada koruyucu/istekçi anne-baba tutumu ile sınav kaygısı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım ve Ergene'ye (2003) göre; ailelerinin ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, onlarda akademik beklenti stresinin oluşmasında etkin rol oynamaktadır. Bu bağlamda, eğitim-öğretim sürecinde öğrenci için önemli kişilerin (öğretmen ve aile) ve öğrencinin kendisi ile ilgili akademik beklentilerin yüksek olması, öğrenciler için önemli kişilerin onların eğitimi için göstermiş oldukları çabanın karşılığını görebilmek için onlara baskı yapmaları akademik beklenti stresini ve akademik beklenti stresinden kaynaklı sınav kaygısını arttırabilir. Ayrıca, çocuktan

beklentiler eğer onun başarabileceğinin ötesinde beklentiler ise bu durumun onun sınav kaygısı yaşamasına neden olabileceği söylenebilir. Sonuç olarak ailelerin ve öğretmenlerin başarı konusunda aşırı beklenti içerisinde olmaları, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmelerine, sınavı bir araç olmaktan çıkarıp amaç haline getirmelerine ve sınava sınavın ötesinde farklı anlamlar (Örn. Eğer sınavda başarısız olursam eskisi gibi sevilmem. Eğer sınavda başarısız olursam telafisi olmayan bir zarar görürüm. Sınavla bilgi düzeyim değil kişiliğim değerlendiriliyor.) (Bernard, 1984; as cite in Çivitci, 2006) yüklemelerine neden olacağı için bu çalışmada aile ve öğretmen beklentileri ile sınav kaygısı arasında böyle bir ilişki çıkmış olabilir.

Araştırmada sınav kaygısı ile kendine ilişkin beklentiler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde, sınav kaygısı ile kendine ilişkin beklentiler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulgularına ulaşılamamıştır. Günümüz eğitim sistemi içerisinde öğrenciler bir üst öğrenim kademesine geçerken bir takım sınavlara tabi tutulduktan sonra sıralama yöntemi ile istedikleri okullara ya da programlara yerleştirilmektedirler. Ortaokul öğrencilerinin de lise kademesine geçmeden önce bir takım sınavlara tabi tutulduktan sonra yerleştirmeleri yapılmaktadır. Öğrenciler için iyi bir lisede okumanın iyi bir üniversite kazanmak ya da üniversitede istedikleri bölüme yerleşmek için önemli bir avantaj olduğu düşünülebilir. Durum bu açıdan değerlendirildiğinde, geleceğe dair kendilerine ilişkin yüksek ya da gerçekçi olmayan beklentileri olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin daha yüksek olabileceği düşünülebilir. Ayrıca sınavların öğrencilerin geleceklelerini inşa etme, aile-öğretmen beklentilerini ve kendi beklentilerini karşılama konusunda önemli etkiye sahip olduğundan beklenti durumlarının öğrencilerde sınav kaygısı yaratabileceği ileri sürülebilir. Bu nedenle bu çalışmada kendine ilişkin akademik beklenti stresi ile sınav kaygısı arasında ilişkinin olduğu yönünde bir bulguya ulaşılmış olabilir.

Bu çalışmada sınav kaygısı ile amotivasyon (hareket göstermeme durumu, hareketsizlik, durgunluk) durumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Amotivasyon kişinin istenen yönde, belirlenen hedefe yönelik olarak harekete geçememesi; bu yönde davranışlar sergileyememesi durumu olarak betimlendiği, motivasyon kavramının ise bireylerin başarılı olmalarına önemli katkı sağlayan genel anlamda “insan davranışlarının ortaya çıkmasında önemli etkiye sahip olan ve davranışlara yön veren içsel durum” şeklinde açıklandığı görülmektedir (Ertem, 2006). Bu nedenle amotivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin yapması gereken şeyleri yapmamaları ya da ertelemeleri sınav başarılarının olumsuz yönde etkilenmesine ve öğrencilerin sınav kaygısı yaşamalarına neden olabilir. Çünkü sınav dönemlerinde öğrencilerin başarılı olabilmeleri için bilgi bakımından donanımlı olmaları kadar sınava yönelik motivasyonlarının yüksek olması da önemlidir.

Turan Başoğlu (2007)'ye göre de; öğrencinin yapması gereken şeyleri devamlı ertelemesi, öğrencinin sınav öncesinde sınavda başarısız olacağını düşünmesi sınav kaygısının nedenleri arasında yer almaktadır. Çalışmaya motive olan öğrenciler daha fazla ders çalışma eyleminde bulunarak bilgi bakımından daha donanımlı hale gelebilirler. Öğrenciler bilgi bakımından daha donanımlı hale geldikçe sınavda başarılı olacaklarına dair olan inançlarının artacağı söylenebilir. Bilgi birikimi bakımından güçlü olan öğrencilerin sınavlarda başarılı olabileceğine olan inançları daha yüksek olabilir. Amotivasyon durumunda ise öğrenciler başaramayacağına dair ümitsizliğe kapılacağından bu durum öğrencilerin sınav kaygısı yaşamasına neden olabilir. Bu nedenlerden dolayı da bu çalışmada amotivasyon ve sınav kaygısı arasında ilişkinin olduğu bir bulguya ulaşılmış olabilir.

Bu çalışmada cinsiyete göre sınav kaygısının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusunun diğer çalışmalardan elde edilen sonuçları (Alyaprak, 2006; Bacanlı & Surucu, 2006; Duman, 2008; Putwain, 2007) destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bu ve daha önceki araştırma sonuçları kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir. Kızların yetiştirilme tarzından dolayı ebeveyn beklentilerine uyum sağlama ve sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olması, günümüzde kadınların erkeklere bağımlı olmak yerine kendi ayakları üzerinde durma çabalarının yaygınlaşmasının kız çocuklar üzerindeki etkisi, ebeveynlerin kültürel faktörlerden dolayı kız çocuklarını sınırlı meslek alanlarına yönlendirmesi ve kız çocuklarına ekonomik bağımsızlıklarını kazanmalarını konusunda aşırı baskı yapmalarından dolayı bu çalışmada bu bulguya ulaşılmış olabilir.

Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerde sınav kaygısının oluşmasında hem kendilerinin hem de ailelerinin yüksek beklenti içinde olmasının önemli etkisinin olduğu görülmektedir. Ang ve Huan'a (2006) göre öğretmen, aile ve kişinin kendi beklentileri akademik beklenti stresinin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle ailelerin ve öğretmenlerin öğrencilerden elde etmelerini istedikleri başarıların öğrencinin başarabileceği boyutta beklentiler olması öğrencilerin daha rahat hareket etmelerini sağlayarak sınav kaygısının oluşmasına engel olacaktır. Öğrencilerin sınavlarda başarılı olabilmeleri için bilgi birikimlerini artırarak kendilerini daha donanımlı hale getirmeleri kadar sınava psikolojik olarak da hazırlanmalarının önemli olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin bunu başarabilmeleri için sınav anında hem zamanı iyi bir şekilde kontrol etmeleri hem de motivasyonlarını yüksek tutarak sınava daha konsantre olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin sınavlarda başarılı olabilmeleri için motivasyon düzeylerini yüksek tutarak, sınav anında daha konsantre olmalarına ve gerçek potansiyellerini ortaya koymalarına engel olan duyuşsal, davranışsal ve bilişsel boyutları olan sınav kaygılarının üstesinden gelmeleri gerekmektedir (Civil, 2008).

Ailelerin çocuklarından kendi gerçekleştiremedikleri amaçları gerçekleştirmelerini istemeleri, onları değerlendirirken elde ettikleri akademik başarılarla göre değerlendirmeleri, öğrencinin kendisini aile/öğretmen gözünde “iyi çocuk” olarak görmesi koşulunun sınav başarısı olarak çocuklara yansıtılmasının ve öğrencilerin sınava hazırlık süreci içerisinde onlara yapılan maddi desteğin dile getirilmesinin öğrencilerde akademik beklenti stresine neden olabileceği söylenebilir. Diğer taraftan ailelerin ve öğretmenlerin öğrenciye yönelik yaklaşımlarının destekleyici ve pozitif bir tutum içerisinde olmasının öğrencinin akademik başarısını ve motivasyonunu arttırırken akademik beklenti stresini ve sınav kaygısını azaltabileceği yorumu yapılabilir.

Makalenin giriş kısmında da ifade edildiği gibi, günümüz toplumunda öğrencilerden yüksek akademik başarı beklenilmekte ve öğrencilerin ders çalışmaya motivasyonlarının akademik başarıları üzerindeki etkisi göz ardı edilmektedir. Gerek anne babalar gerekse öğretmenlerin öğrencilerden elde etmelerini istedikleri başarıların onlarda stres oluşumuna ve sınav kaygısına neden olabileceği, bu duruma bağlı olarak da öğrencilerin başarılarının düşebileceğinin göz ardı edilmemesinin oldukça önemli olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde hem teorik hem de uygulamaya dönük gelecekte yapılabilecek çeşitli araştırmalara yön verebilecek önemli bulgulara sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alan yazına önemli katkılarının olmasına rağmen, araştırmanın verilerinin ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerden toplanmasından dolayı bulgularının genellenebilirliği bu eğitim-öğretim kademesi ile sınırlıdır. Dolayısıyla bu çalışma lise ve üniversite öğrencilerinin de yer aldığı bir örnekleme tekrarlanarak araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliği arttırılabilir. Bu araştırma sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyen sınav kaygısının önlenmesi ya da azaltılabilmesi için okullarda motivasyonu arttırmaya yönelik öğrencilere verimli ders çalışma yöntemlerinin öğretilmesine ve amotivasyon ve sınav kaygısı ile baş etme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu nedenle okullarda uygulanan rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarına bu becerilerin geliştirilmesine ilişkin çalışmalara daha fazla yer verilmesi faydalı olabilir. Ayrıca aileler, öğretmenler ve okul yöneticileri amotivasyon, sınav kaygısı ve akademik beklenti stresi ile baş etme konusunda öğrencilere nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda eğitilebilir.

Bilgilendirme

Bu çalışmanın bir kısmı, 1. Yükseköğretim Araştırma ve Uygulama Kongresi'nde sözlü sunum olarak sunulmuştur.

References

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021004106>
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ang, R. P. & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3). <https://doi.org/10.1177/0013164405282461>
- Bacanli, F. & Surucu, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(1), 7-35. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/347>
- Baltas, A. (2002). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Birenbaum, M. & Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27(1), 293-301. <https://eric.ed.gov/?id=EJ487656>
- Bonaccio, S. & Reeve, C. L. (2010). The nature and relative importance of students' perceptions of the sources of test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 617-625. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.007>
- Boyacıoğlu, N. E. & Küçük, L. (2011). Ergenlikte mantık dışı inançlar sınav kaygısını nasıl etkiliyor? *Journal of Psychiatric Nursing*, 2(1), 40-45. http://www.journalagent.com/phd/pdfs/PHD_2_1_40_45.pdf
- Civil, Ş. (2008). *İstanbul ili Anadolu yakası Kadıköy ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan OKS sınavının öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısının incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Retrieved August 26, 2019, from <http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf>
- Cüceloğlu. (2014). *Başarıya götüren aile (14. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranış: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi kitabevi.
- Çapulcuoğlu, U. & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/137951-201306061884-11.pdf>
- Çivitci, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 27-39. <https://www.pegem.net/akademi/3-8303>.
- Demirel, Ö. & Yağcı, E. (2007). Eğitim, öğretim teknolojisi ve iletişim. In Ö. Demirel & E. Altun (Eds), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (pp. 1-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana – baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Duong Tran, Q., Lee, S., & Khoi, S. (1996). Ethnic and gender differences in parental expectations and life stress. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 13(6), 515-526.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş., & Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 171-186. <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078603/5000072824>
- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne - baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon Örneği*. Unpublished master's thesis, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür 10.(içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Eryılmaz, A. & Ercan, L. (2014). Ergenler için ders çalışmaya motive olma ölçeğinin geliştirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 34-40. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/7>.
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. G.Ü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 91-109. <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078972>.
- Gündoğdu, M. (1994). *The relationship between helpless explanatory style, test anxiety, and academic achievement among sixth grade Basic education students*. Unpublished master's thesis, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hashmat, S., Hashmat, M., Amanullah, F., & Aziz, S. (2008). Factors causing exam anxiety in medical students. *Journal-Pakistan Medical Association*, 58(4), 167. <https://www.jpma.org.pk/PdfDownload/1364>.
- Kellecioğlu, H. & Bilge, F. (2009). Akademik beklentilere ilişkin stres envanterinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 148-157. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048423>.
- Khosravi, M. & Bigdeli, I. A. (2008). The relationship between personality factors and test anxiety among university students. *Journal of Behavioral Sciences*, 2(1), 13-14. <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?ID=128071>.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yöret.
- Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK school children: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579–593. <https://doi.org/10.1348/000709906X161704>.
- Rana, R. & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63-74. <https://ssrn.com/abstract=2362291>.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627. doi:10.16986/HUJE.2016015868
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory ("Test Attitude Inventory") (TAI)*: Consulting Psychologists.
- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 50-56.
- Tartar, N. (2014). *An investigation of the relationship between test anxiety and test performance of 8th grade students*. Unpublished master's thesis, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Taş, Y. (2005). *Sınav kaygısıyla başa çıkma*. Retrieved August 21, 2019 http://www.pdgm.bilkent.edu.tr/sinav_kaygisi.html
- Trifoni, A. & Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93-100. https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=exam+anxiety&btnG=.
- Tuncer, B. & Voltan-Acar, N. (2006). Kaygı düzeyleri farklı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelenmesi. *Kriz Dergisi*, 14(2), 1-15.
- Turan Başoğlu, S. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Uzun Özer, B. & Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19. <https://dergipark.org.tr/aduefebder/issue/33887/375220>.
- Üredi, İ. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260. <https://dergipark.org.tr/mersinefd/issue/17391/181765>
- Yenice, N., Saydam, G., & Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231-247. https://www.researchgate.net/profile/Sibel_Telli/publication/298028893
- Yıldırım. (2004). Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 241-250. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048744>
- Yıldırım, İ. & 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(25), 224-234.