



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK MOTİVASYONUN SINAV
KAYGISI İLE İLİŞKİSİNDE PSİKOLOJİK ESNEKLİĞİN YORDAYICI ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burak Furkan YAMANKALE

LefkoŐa
Haziran, 2022

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK MOTİVASYONUN SINAV KAYGISI
İLE İLİŞKİSİNDE PSİKOLOJİK ESNEKLİĞİN YORDAYICI ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burak Furkan YAMANKALE

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Meryem KARAAZİZ

LefkoŐa
Haziran, 2022

Onay

Burak Furkan YAMANKALE tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinde Akademik Motivasyonun Sınav Kaygısı İle İlişkisinde Psikolojik Esnekliğin Yordayıcı Rolü” başlıklı bu çalışma, gün/ay/yıl tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Yeterlik Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Adı – Soyadı	İmza
Jüri Başkanı:	Dr. Bingül HARMANCI
Jüri Üyesi:	Yrd. Doç. Dr. Sözen İNAK
Danışman:	Doç. Dr. Meryem KARAAZİZ
Anabilim/ Anasanat Dalı Başkanı Onayı	/20...
		Doç.Dr. Meryem KARAAZİZ
		Ünvan, Ad-Soyad
		Anabilim/Anasanat Dalı Başkanı
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı	/ 20...
		Prof. Dr. Kemal Hüsnü Can Başer
		Enstitü Müdürü



Etik İkelere Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Burak Furkan YAMANKALE

.../.../2022

Teşekkür

Yüksek Lisans eğitimim boyunca değerli bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, her fırsatta beni yüreklendiren, karşılaştığımda beni motive eden, kendime kendisini rehber edindiğim, bölüm başkanımız Doç. Dr. Meryem KARAAZİZ' e teşekkürlerimi sunarım.

Mesleğe hazırlandığım tüm aşamalarımda bana bilgi ve tecrübeleri ile yol gösteren, meslek hayatım boyunca kullanacağım önemli bilgileri her detayıyla bizimle paylaşan kıymetli hocalarım olmak üzere başta Prof. Dr. Semra ERBAŞ ve Yrd. Doç. Dr. Ceren KARAATMACA' ya teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca her zaman maddi ve manevi yanımda olan, bana her şeyin en iyisini ve en doğrusunu, yurtseverlik kapsamında yapmama güdüleyen, hayata bakış açısını rehber edindiğim Babam Mehmet YAMANKALE' ye, doğumumdan bu güne kadar geçen süreç içerisinde beni büyüten, hayatımın şekillenmesinde önemli katkıları olan ve benim her konudaki ilk öğretmenim canım Annem Şehri YAMANKALE' ye, anne ve babamdan sonra benim yetişmemde bana kardeş olarak her zaman her konuda her an yanımda hissettiğim canım abim Alper YAMANKALE' ye minnetlerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Burak Furkan YAMANKALE

Öz**Üniversite Öğrencilerinde Akademik Motivasyonun Sınav Kaygısı İle İlişkisinde
Psikolojik Esnekliğin Yordayıcı Rolü****Burak Furkan YAMANKALE****Yüksek Lisans Klinik Psikoloji Anabilim Dalı****06-2022, 131 sayfa**

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde akademik motivasyonun sınav kaygısı ile ilişkisinde psikolojik esnekliğin yordayıcı rolünün incelenmesidir. Nicel araştırma desenlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yöntemi ile 18 yaş ve üzeri 372 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak Sosyo-demografik bilgi formu, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği ve Psikolojik Esneklik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgusunda bireylerin sınav kaygıları ile psikolojik esneklikleri ve psikolojik esnekliğin alt boyutları arasında Pearson korelasyon analizi yapılmış ve katılımcıların sınav kaygıları ile psikolojik esneklikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, sınav kaygısı ile psikolojik esnekliğin değerler ve değerler doğrultusunda davranış alt boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişsel ve duygusal düzenlemeler, kişi psikolojisinde pozitif yönde etki ederken sınav kaygısı taşıyan kişilerde ise negatif bir etki olduğu gözlenmiştir. Diğer bir aktarımla da bilişsel ve duygusal düzenleme seviyeleri yüksek olan kişilerin psikolojik dayanıklılıklarında da ciddi manada yüksek olmuş olduğu, sınav kaygılarının da çok daha düşük olduğu görülmektedir. Araştırmanın genellenebilirliğini arttırmak için daha fazla katılımcı ile tekrar edilmesi ve ilişkisel model ile yapılan bu araştırmanın deneysel çalışmalar ile yapılması önerilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Motivasyon, Sınav Kaygısı, Psikolojik Esneklik

Abstract**The Predictive Role of Psychological Flexibility in The Relationship of Academic Motivation And Exam Anxiety in University Students****Burak Furkan YAMANKALE****MA, Department of Clinical Psychology****06-2022, 131 pages**

The main purpose of this study is to examine the predictive role of psychological flexibility in the relationship between academic motivation in university students with exam anxiety. Relational screening model, one of the quantitative research patterns, has been used. The universe of the study is one of the university students studying in the Republic of Northern Cyprus. The sample of the study consists of 372 students aged 18 years and older with the appropriate sampling method, which is one of the unguided sampling methods. Socio-Demographic Information Form, Westside Exam Anxiety Scale, Academic Motivation Scale and Psychological Flexibility Scale were used as data collection tools. In the finding of the research, Pearson correlation analysis was performed between the exam anxiety of individuals and the sub -dimensions of psychological flexibility and psychological flexibility and it was observed that there was a statistically significant, negative and moderate relationship between the exam anxiety and psychological flexibility of the participants. Similarly, it is seen that there is a statistically significant, negative and weak relationship between exam anxiety and psychological flexibility in line with values and values. Cognitive and emotional arrangements have a positive effect on individual psychology, while people with exams have a negative effect. In other words, it is seen that people with high cognitive and emotional regulation levels have been seriously high in the psychological strength and exam anxiety is much lower. In order to increase the generalizability of the research, it is recommended to be repeated with more participants and this study with the relational model is recommended with experimental studies.

Keywords: Academic Motivation, Exam anxiety, Psychological Flexibility

İçindekiler

Onay	1
Etik İkelere Uygunluk Beyanı.....	2
Teşekkür	3
Öz	4
Abstract	5
Tablolar Listesi.....	10
Şekiller Listesi.....	13
Kısaltmalar	14

BÖLÜM I

Giriş.....	15
Problem Durumu	16
Araştırmanın Amacı	17
Alt Amaçlar	17
Araştırmanın Önemi	18
Sınırlılıklar	19
Tanımlar	19

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	19
Motivasyon.....	20
Kaynağına Göre Motivasyon	21
İçsel Motivasyon- Dışsal Motivasyon.....	22
Süreç ve İçerik İkilemine Göre	22

Bireyin Motivasyon Kaynağının Farkında Olması veya Olmaması Durumuna Göre	22
Motivasyon Kaynağının Tekil veya Çoğul Olma Durumuna Göre	22
İtme / Çekme Yaklaşımına Göre Motivasyon Kaynağı	22
Motivasyonu Açıklayan Teoriler	23
Motivasyon Kavramının Psikoanalitik Kurama Göre Açıklaması.....	23
Motivasyon Kavramının Davranışçı Kurama Göre Açıklaması	24
Motivasyon Kavramının Bilişsel Kurama Göre Açıklaması.....	24
Motivasyon Kavramının Humanistik Kurama Göre Açıklaması	24
Motivasyon Kavramının Sosyal Bilişsel Kurama Göre Açıklaması	25
Akademik Motivasyon ve Türleri.....	26
Motivasyon Türleri.....	26
İçsel Kaynaklı Olan Motivasyon.....	27
Dışsal Motivasyon.....	28
Motivasyonsuzluk	29
Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler	30
Akademik Motivasyonun Özellikleri	32
Akademik Motivasyon Kavramı Üzerinde Yapılan Araştırmalar.....	33
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	33
Yurt içinde Yapılan Araştırmalar	36
Sınav Kaygısı	38
Kaygı	38
Psikoanalitik Kuruma Göre Kaygı	40
Sınav Kaygısı	41
Sınav Kaygısının Nedenleri.....	41
Sınav Kaygısının Etkileri	43

Fizyolojik Boyutları	43
Bilişsel Boyutları	43
Davranışsal Boyutları	44
Sınav Kaygısı Kavramı Üzerinde Araştırmalar	44
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	44
Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	45
Kabul ve Kararlılık Terapisi ve Psikolojik Esneklik Modeli	47
Psikolojik Katılık Modeli	47
Psikolojik Esneklik Modeli	50
Psikolojik Esneklik Kavramı Üzerine Yapılan Araştırmalar	53
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	53
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	55

BÖLÜM III

Yöntem	57
Araştırmanın Modeli	57
Evren ve Örneklem	58
Veri Toplama Araçları	59
Kişisel Bilgi Formu	60
Westside Sınav Kaygısı Ölçeği	60
Akademik Motivasyon Ölçeği	60
Psikolojik Esneklik Ölçeği	61
Veri Toplama Süreci	62
Veri Analizi	62

BÖLÜM VI

Bulgular.....	63
---------------	----

BÖLÜM V

Tartışma.....	98
---------------	----

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler.....	102
------------------------	-----

Sonuçlar.....	102
---------------	-----

Öneriler.....	103
---------------	-----

Kaynakça.....	104
---------------	-----

Ekler	118
-------------	-----

Ölçek İzinleri.....	124
---------------------	-----

Özgeçmiş.....	126
---------------	-----

İntihal Rapor Oranı.....	127
--------------------------	-----

Etik Kurul Onayı	128
------------------------	-----

Tablolar Listesi

Tablo 1. Öğrencilerin Akademik Motivasyonunu Etkileyen Faktörler.....	31
Tablo 2. Motivasyonun Türleri.....	32
Tablo 3. Örneklem Özellikleri.....	60
Tablo 4. Sınav Kaygısı, Psikolojik Esneklik ve Akademik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	64
Tablo 5. Sınav Kaygısı Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	65
Tablo 6. Sınav Kaygısı Puanlarının Medeni Duruma Göre T Testi Sonuçları.....	66
Tablo 7. Sınav Kaygısı Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	66
Tablo 8. Sınav Kaygısı Puanlarının Kiminle Yaşandığına Göre T Testi Sonuçları.....	67
Tablo 9. Sınav Kaygısı Puanlarının Yaşanılan Yere Göre ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 10. Sınav Kaygısı Puanlarının Psikolojik Rahatsızlık Geçirme Durumlarına Göre T Testi Sonuçları.....	68
Tablo 11. Sınav Kaygısı Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları.....	68
Tablo 12. Sınav Kaygısı Puanlarının Hastalık Geçmişine Göre T Testi Sonuçları.....	69
Tablo 13. Sınav Kaygısı Puanlarının Ailenim Hastalık Geçmişine Göre T Testi Sonuçları.....	69
Tablo 14. Sınav Kaygısı Puanları ile Yaş Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	70
Tablo 15. Psikolojik Esneklik Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	70
Tablo 16. Psikolojik Esneklik Puanlarının Medeni Duruma Göre T Testi Sonuçları.....	71
Tablo 17. Psikolojik Esneklik Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 18. Psikolojik Esneklik Puanlarının Kiminle Yaşandığına Göre T Testi Sonuçları.....	73

Tablo 19. Psikolojik Esneklik Puanlarının Yaşanılan Yere Göre ANOVA Sonuçları.....	74
Tablo 20. Psikolojik Esneklik Puanlarının Psikolojik Rahatsızlık Geçirme Durumuna Göre T Testi Sonuçları.....	75
Tablo 21. Psikolojik Esneklik Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları.....	76
Tablo 22. Psikolojik Esneklik Puanlarının Hastalık Geçmişine Göre T Testi Sonuçları..	77
Tablo 23. Psikolojik Esneklik Puanlarının Ailenin Hastalık Geçmişine Göre T Testi Sonuçları.....	78
Tablo 24. Psikolojik Esneklik Puanları ile Yaş Arasındaki Korelasyon Sonuçları...	79
Tablo 25. Akademik Motivasyon Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları...	80
Tablo 26. Akademik Motivasyon Puanlarının Medeni Duruma Göre T Testi Sonuçları.....	81
Tablo 27. Akademik Motivasyon Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları...	82
Tablo 28. Akademik Motivasyon Puanlarının Kiminle Yaşandığına Göre T Testi Sonuçları	83
Tablo 29. Akademik Motivasyon Puanlarının Yaşanılan Yere Göre ANOVA Sonuçları...	85
Tablo 30. Akademik Motivasyon Puanlarının Psikolojik Rahatsızlık Geçirme Durumlarına Göre T Testi Sonuçları.....	86
Tablo 31. Akademik Motivasyon Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları.....	87
Tablo 32. Akademik Motivasyon Puanlarının Hastalık Geçmişine Göre T Testi Sonuçları...	88
Tablo 33. Akademik Motivasyon Puanlarının Ailenin Hastalık Geçmişine Göre T Testi Sonuçları...	89
Tablo 34. Akademik Motivasyon Puanları ile Yaş Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	90
Tablo 35. Psikolojik Esneklik Puanları ile Sınav Kaygısı Puanları Arasındaki	

Korelasyon Sonuçları.....	92
Tablo 36. Akademik Motivasyon Puanları ile Sınav Kaygısı Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	93
Tablo 37. Psikolojik Esneklik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Sınav Kaygısı Ölçeği Üzerindeki Yordayıcılık Sonuçları	95
Tablo 38. Akademik Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Sınav Kaygısı Ölçeği Üzerindeki Yordayıcılık Sonuçları	96
Tablo 39. Psikolojik Esneklik Ölçeğinin Akademik Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutları Üzerindeki Yordayıcılık Sonuçları.....	97

Şekiller Listesi

Şekil 1. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Tablosu.....	25
Şekil 2. Motivasyon Çeşitleri.....	27
Şekil 3. Psikolojik Katılık Modeli.....	48
Şekil 4. Psikolojik Esneklik Modeli.....	52

Kısaltmalar

AMO	:Akademik Motivasyon Ölçeği
ANOVA	: Varyans Analizi
DSM	:Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı
KKT	:Kabul ve Kararlılık Terapisi
PEÖ	:Psikolojik Esneklik Ölçeği
WSKÖ	:Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

BÖLÜM I

Giriş

Öğrencilerin akademik yaşamlarında başarılı olabilmeleri için, öğrenmeye yönelik olan motivasyon önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Alderman, 2004). Öğrenme konusunda kendisini motive edebilen bir öğrenci, davranışlarını o konuyu öğrenebilmek için düzenleyebilmekte (Slavin, 2006) ve sınavlarında başarılı olabilmektedir (Sternberg ve Williams, 2009). Motivasyon kavramı, bir davranışın ortaya çıkmasını sağlayan, yönlendiren ve ortaya çıkan davranışın süreklilik kazanmasını sağlayan içsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Sternberg ve Williams, 2009). Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin; derslere katılımlarının süreklilik kazanmasında (Vallerand ve Bissonnette, 1992), ders konularına yönelik tutumlarında (Akandere ve ark., 2010), akademik başarıları ve performanslarında (Linnenbirk ve Pintrich, 2002; Ratelle ve ark., 2007; Khalila, 2015) motivasyon kavramı önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalarda motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin, motivasyon düzeyi düşük olan öğrencilere göre, okula yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri ve daha düşük kaygı düzeyine sahip oldukları gözlenmektedir (Ratelle ve ark., 2007).

Öğrencilerde görülen sınav kaygısının küçük yaşlarda oluşmasında; otoriter ebeveyn tutumları, sıkı disiplin altında yetiştirilmek, okuldaki eğitimin otoriter anlayışa sahip olması, öğretmenlerin olumsuz ve kırıcı eleştirileri, verilen cezalar etkili olmaktadır (Öner, 1989). Sınav kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalarda kaygı ve akademik başarı arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Koca ve Dadandı, 2019; Koçkar ve ark., 2002).

Akademik başarı ve sınav kaygısı üzerinde etkili olduğu düşünülen psikolojik esneklik kavramı, Kabul ve Kararlılık Terapisinin klinik modeli olarak geliştirilmiştir ve bireyin yaşadığı ana odaklanarak, içsel yaşantılarına açık bir tutumla değerleri doğrultusunda davranışlar sergilemesi ve değerlerine hizmet edecek davranış değişikliklerini gerçekleştirebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Hayes ve ark., 2017). Modelde yer alan altı boyut (kabul, an ile esnek temas, bilişsel ayrışma, gözlemleyen benlik, değerler ve değerler doğrultusunda eylemlerde kararlılık) birbirleriyle ilişkili olarak değerlendirilmektedir (Hayes ve ark., 2006). Bireydeki psikolojik esneklik

düzeşinin azalması “psikolojik katılık” olarak ifade edilmekte ve yine birbirleri ilişkili altı süreç (an ile temasın kaybolması, bilişsel birleşme, yaşantısal kaçınma, değerlerden uzaklaşma, kaçınma, kavramsallştırılmış benliğe bağlanma) ile tanımlanmaktadır (Yavuz, 2015). Psikolojik katılık düzeyi yüksek olan bireylerde depresyon (Cribb ve ark., 2006), anksiyete bozuklukları (Forman ve ark., 2007), psikoz (Bach ve Hayes, 2002; akt. Yayuz ve ark., 2017) gibi birçok klinik durumla ilişkisinin olduğu gösterilmiştir. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında, öğrencilere Kabul ve kararlılık terapisi yaklaşımı müdahale programları uygulandığında, öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin azaldığı gözlemlenmiştir (Miri ve Mansouri, 2020; Saeed, 2016). Ayrıca Psikolojik esneklik ile akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik yapılan bir araştırmada, Psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, karşılaştıkları zorluklar ve olumsuz duygulara rağmen, çalışmaya devam edebildikleri ve çalışmalarında daha hızlı ilerleyerek akademik olarak daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (Asikainen ve ark., 2018). Yapılan bir başka araştırmada, akademik erteleme davranışı ve psikolojik esneklik arasındaki ilişkiye odaklanılmış ve aralarında ters yönde bir ilişkinin olduğu ve erteleme davranışlarını yönelik müdahale programlarında psikolojik esneklik çalışmalarının arttırılması gerektiği vurgulanmıştır (Sutcliffe ve ark., 2019).

Problem Durumu

Bireylerde görülen sınav kaygısı, bir sınav veya performans değerlendirmesi durumlarında bireylerin yaşamış olduğu olumsuz duygular ve heyecansal durumlar olarak tanımlanmaktadır (Öner, 1990). Sınav veya performans gerektiren bir durum esnasında soruları doğru okuma ve cevaplama, doğru sözcük seçimi ve düzgün ifade etme gibi davranışları yerine getirme konusunda başarısız olduklarını görülmektedir (Öner, 1990). Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan bir araştırmada da sınav kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek akademik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir (Chapell ve ark., 2005).

Sınav kaygısı üzerinde değerlendirilmesi gereken önemli bir kavram ise akademik motivasyondur. Motivasyon kavramının akademik yaşam üzerindeki etkilerinin incelenmesi sonucunda alt dal olarak ortaya atılan akademik motivasyon ise; bireylerin akademik alanda bir performans sergilerken kullanmış oldukları stratejileri, görevlere olan yaklaşımlarını ve verilen akademik görevleri zamanında başarılı bir

şekilde tamamlamayı içeren çabayı ifade etmektedir (Linder ve Harris, 1998). Motivasyon kavramı ise, bireyi davranışa yönlendiren, davranışın süreklilik kazanmasını sağlayan ve temelde bireyin harekete geçmesini sağlayan içsel bir süreci tanımlamaktadır (Woolfolk, 2004). Motivasyonun, sınav kaygısı düzeyi üzerinde önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinde motivasyon bellek süreçleri, öğrenme, odaklanma ve kıyaslama yapma gibi bilişsel süreçlere hizmet ettiği görülmektedir (Konfe ve ark., 2005; Shun ve Roeser, 2002).

Sınav kaygısı konusunda üzerine değerlendirilmesi gereken önemli başka bir yaklaşım ise, geleneksel olan bilişsel davranışçı terapilerindeki işlevsel olmayan düşüncelerin değiştirilmesinin aksine bu düşüncelerin kabulüne odaklanan terapi yaklaşımlarıdır. Temeline işlevsel bağlamacılık ve ilişkisel çerçeve kuramından alan Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT) ise, ortaya atılan yeni modeller arasında en çok bilimsel araştırmalarda yer verilen yaklaşımdır (Wilson, 2016). KKT, terapi süresinde semptomların azaltılması yerine, bireyin var olan semptomla ilişkisini değiştirmesi, kendinelik becerilerini kullanarak an'da kalabilmesini ve değerleri doğrultusunda davranışlar sergilemesini hedeflemektedir (Harris, 2009). Bu hedeflere ulaşabilmek içinde, kabul, anda ola, bağlamsal – benlik, ayrışma, bilişsel ayrışma, değerler ve değerler odakla davranma olmak üzere birbirleri ile ilişkili altı boyut üzerinde çalışarak psikolojik esnekliği arttırmaya çalışmaktadır (Hebert ve Formnan, 2011). Psikolojik esneklik kavramı ise, bireyin yaşamış olduğu an ile temas ederek, geçmişte veya gelecekte takılı kalmaması ve değerleri doğrultusunda davranışlar sergilemesi olarak tanımlanmaktadır (Louma ve ark., 2010). **Bu nedenle problem cümlesi üniversite öğrencilerinde akademik motivasyonun sınav kaygısı ve psikolojik esneklik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır şeklinde oluşturulmuştur.**

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinde akademik motivasyonun sınav kaygısı ile ilişkisinde psikolojik esnekliğin yordayıcı rolününün incelenmesidir. Araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır.

Alt Amaçlar

1. Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve alt boyutlarına yönelik

algıları ne düzeydedir?

2. Üniversite öğrencilerinde sınav kaygısı düzeyi demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik düzeyi ve alt boyutları demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinde akademik motivasyon düzeyi ve alt boyutları demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinde sınav kaygısı ile psikolojik esneklik düzeyi ve alt boyutları arasında ilişki var mıdır?
6. Üniversite öğrencilerinde sınav kaygısı düzeyi ile akademik motivasyon düzeyi ve alt boyutları arasında ilişki var mıdır?
7. Üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik düzeyi ve alt boyutları, sınav kaygısı düzeyini yordamakta mıdır?
8. Üniversite öğrencilerinde akademik motivasyon düzeyi ve alt boyutları, sınav kaygısı düzeyini yordamakta mıdır?
9. Üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik düzeyi ve alt boyutları, akademik motivasyon düzeyi ve alt boyutlarını yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Psikolojik esneklik kavramı ve motivasyon ile sınav kaygısı arasında sınırlı araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu yüzden yapılan bu araştırmanın öncü bir araştırma olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yüksek sınav kaygısının, akademik başarı olumsuz yönde etkilediğinden dolayı (Ergene, 2011), öğrencilerin sınav kaygısıyla başa çıkma yollarında yardımcı olabilmek adına etkili müdahale programlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Literatürde yer alan müdahale programlara bakıldığında ise, genellikle bilişsel davranışçı tekniklerin kullanıldığı gözlemlenmektedir (Bozanoğlu, 2005; Başpınarcan vd., 2012). Bu durumda yeni terapi modellerinde müdahale programlarının geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Literatürde yapılan araştırmalar da değerlendirildiğinde, psikolojik esneklik kavramının, akademik motivasyon ve sınav kaygısı üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın örneklemini Kıbrıs'ta üniversite okuyan 264 kadın ve 108 erkek öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırmada veri toplama sürecinde elde edilen veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırma, veri analizinde kullanılan paket program ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma Eylül 2022 ve Mayıs 2022 tarihleri arasında yapılmıştır.

Tanımlar

Akademik Motivasyon: Bireylerin akademik alanda bir performans sergilerken kullanmış oldukları stratejileri, görevlere olan yaklaşımlarını ve verilen akademik görevleri zamanında başarılı bir şekilde tamamlamayı içeren çabayı ifade etmektedir (Linder& Harris, 1998).

Sınav Kaygısı: Bireylerin bir sınav ya da performans gerektiren durumlarla karşılaştıklarında, yaşamış oldukları olumsuz duygular veya heyecansal durumlar sınav kaygısı olarak tanımlanmaktadır (Özgüven, 1999).

Psikolojik Esneklik: Bireylerin geçmiş veya gelecekte takılı kalmayarak, şu an yaşamış oldukları an ile temasta olmalarını ve kendilerine belirlemiş oldukları değerler doğrultusunda hareket etmelerini tanımlamaktadır (Luoma ve ark., 2010).

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Motivasyon

Günümüzde birçok araştırmacı tarafından tanımlaması yapılan ve farklı disiplinler üzerinde çalışılan bir konu olan motivasyon kavramının tam olarak Türkçe karşılığı ortaya konulamamaktadır. Motivasyon kavramı Türkçeye farklı şekillerde çevrilmiş ancak günümüzde İngilizce ve Fransızca da olan “motive” şeklinde kullanılmaktadır. Motivasyonun kelime anlamı Latince de “movere”,” hareket ettirmek, hareketlendirme” kelimesinden gelmektedir ve ilgi, ihtiyaç, arzu gibi kavramların genelini ifade etmektedir. Motivasyon kavramı genel olarak psikolojide kullanılıyor olsa da farklı disiplinlerde de açıklamaları yapıldığı görülmektedir (Bursalı,2015).

Türkçe kelime karşılığı güdülenme olan motivasyon kavramını 1996 yılında Fidan, önceden belirlenen amaçlar ve kazançlara ulaşabilmek için bireyi hareket ettiren ve bireyin bu amaç ve kazançlara ulaşabilmek için uygun olan davranışları sergilemesini sağlayan harekete geçirici unsur olarak tanımlamaktadır (Fidan, 2012). Bir diğer ifadeyle motivasyon kavramı “bireyin belirli bir amacı gerçekleştirebilmek için, kendi arzu ve istekleri doğrultusunda davranması ve çaba göstermesi” olarak açıklanmaktadır. Tanımda da görüldüğü gibi motivasyon kavramı bireyin beklenti ve ihtiyaçları, davranışları ve performansı gibi değişkenlere göre açıklanmaktadır. Bu nedenle bireyin motivasyon sürecini anlayabilmek için, bireyi belirli bir şekilde davranmaya iten nedenleri, amaçlarını ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için belirli davranışları sürdürme performansı gibi konuların incelenmesi gerekmektedir (Cüceloğlu, 1991).

Bireylerin yapmış oldukları her davranış motivasyon ile ilişkilendirilmektedir. Bu yönüyle motivasyon kavramı, psikoloji bilimi için oldukça önemli role sahip olduğu görülmektedir. Çünkü psikoloji biliminin temel amacı insan davranışlarını incelemektir. Bu duruma örnek olarak, bir bireyin her gün iş yerine gitmesi, bir öğrencinin düzenli olarak ders çalışması, siyasetle uğraşan birinin seçimlerde kazanabilmek için çaba sarf etmesi gibi bütün bu ve bunun gibi birçok davranışların arkasında motivasyon süreci bulunmaktadır. Bu yüzden psikoloji bilimi de davranışın altında yatan güdüyü diğer bir deyişle motive edici faktörleri ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Ancak motive edici faktörler belirlenirken bazı yanlışlar ortaya çıkabilmektedir. Çünkü somut olarak gözlenen bireyin yapmış olduğu davranışlardır yani güdü ya da motivasyon değildir. Bu yüzden motive edici faktörler belirlenirken bireyin yapmış olduğu davranışlar

incelenmektedir (Morgan,2005).

Motivasyon kavramı bireylerin kendilerine amaçlar belirlemede ve başarılı olmalarında oldukça önemli bir etkene sahiptir. Bu kavramın bir diğer önemli özelliği ise bireylerin kendilerine belirlemiş oldukları hedefler doğrultusunda harekete geçmelerini sağlamak ve hedeflerini gerçekleştirmek için sergiledikleri davranışların süreklilik kazanmasını sağlamaktadır. Eğitim bilimleri açısından da bakıldığında motivasyonu yüksek olan öğrencilerin derslere daha dikkat ettiği, sorguladığı ve derse etkin katılım gösterdikleri söylenebilmektedir. Motivasyon kavramının öne çıkan iki özelliği bulunmaktadır. Bunlar (Koçel,2011);

- Motivasyonun bireysel bir kavram olmasıdır. Yani motive edici faktörler herkes için aynı olmamasıdır. Bir kişi motive eden bir durum ya da olay başka bir kişiyi motive etmeyebilir.
- Motivasyonun somut olarak gözlenememesidir. Ancak insan davranışlarının gözlenmesi ile motive edici faktörler belirlenmeye çalışılmaktadır.

Motivasyon kavramını genel olarak özetlemek gerekirse, bireyleri bir davranış sergilemeye yönlendiren, sergiledikleri davranışlarının tutarlılığını belirleyen, süreklilik kazanmasını sağlayan duyuşsal bir etken olarak açıklamak mümkündür. İnsan hayatının birçok alanında etkisi bulunan motivasyon kavramını açıklamak için birçok farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Motivasyonu açıklayan yaklaşımlar “kaynağına göre”, “içsel ve dışsal ayrımına göre”, “süreç ve içeriklerine göre” ve “itme, çekme yaklaşımına göre” olmak üzere altı başlık altında incelemek mümkündür (Şeker,2014). Bu altı yaklaşım ise;

Kaynağına Göre Motivasyon

Motivasyon kaynağını doğal ve mantıksal olarak iki grupta ele alınmasıdır. Doğal motivasyon, bireylerin temel ihtiyaçları olarak tanımlanmaktadır. Örneğin açlık, uyku gibi temel ihtiyaçlar veya kendini bir grubun içinde hissetme gibi sosyal ihtiyaçlar doğal güdü kaynakları olarak açıklanmaktadır. Mantıksal güdü kaynakları ise daha çok bilişsel bir temeli olan ve akıl ve mantık yürütme ile gelişen motivasyon kaynağıdır. Örneğin, bireyin yaşamış olduğu topluma faydalı bir birey olmak istemesi ve bu güdüsü doğrultusunda bir sosyal faaliyete katılması veya bireyin kendi kişiliğini arayışı için çaba

göstermesi mantıksal güdü kaynağı olarak görülmektedir (Şeker, 2014).

İçsel Motivasyon- Dışsal Motivasyon

İçsel motivasyonda bireyin davranış sergilerken bu davranıştan haz almakta, ilgisini çekmekte iken dışsal motivasyonda birey daha çok sergileyeceği davranışın sonuçlarına odaklanmaktadır (Aslan ve Doğan,2020). Bir diğer ifade ile içsel motivasyon bireyin iç dünyası ile ilgiliyken, dışsal motivasyon çevresel faktörlerle ilgilidir.

Süreç ve İçerik İkilemine Göre

Süreç ve içeriklerine göre motivasyon kaynaklarının sınıflandırıldığı bu grupta ise, süreç kaynaklı motivasyon kaynağının belirlenmesinde “Nasıl?” sorusuna cevap aranırken, içerik kaynaklı motivasyon kaynağında bireyin “Neyin motive ettiği?” sorununun cevabı aranmaktadır. Bu gruba örnek olarak, benzer durum ya da olayların her bireyi aynı şekilde motive etmediği veya farklı düzeyde motive ettiği verilebilir.

Bireyin Motivasyon Kaynağının Farkında Olması veya Olmaması Durumuna Göre

Bu grupta ise bireyin motivasyon kaynağının farkında olup, olmama durumuna göre sınıflama yapılmaktadır. Bu gruba örnek olarak bireyin çalışma şartları, maaş gibi faktörlerden dolayı motivasyon kaynağının farkında olması veya motivasyon kaynağının farkında olmadan motive olması verilebilir. Böyle bir durumda birey motive edici faktörün ne olduğunun farkında olmadan motive olmaktadır (Schacter ve ark., 2011).

Motivasyon Kaynağının Tekil veya Çoğul Olma Durumuna Göre

Bireyleri motive eden faktörler tekil veya çoğul olabilmektedir. Bu grupta bireyi motive eden faktörlerin tekil mi yoksa çoğul mu olduğu araştırılmaktadır. Bazı araştırmacılara göre bireyi motive eden faktörler bazen tek ve baskın iken, bazen birden fazla faktörler bir arada bulunabilmektedir. Böyle durumlarda motivasyon kaynağının saptanmasında bütün faktörlerin gözden geçirilmesi gerekmektedir (Şeker, 2014).

İtme / Çekme Yaklaşımına Göre Motivasyon Kaynağı

Bu yaklaşım motivasyon kaynağının itme veya çekme temeline göre

açıklamaktadır. İtme temelli yaklaşımda birey önceden belirlemiş olduğu bir hedefi gerçekleştirmek için çevresel ortamı o hedefe doğru itmektedir. İtme temelli motivasyon kaynağına örnek olarak, sınavdan yüksek almak için motive olan bir öğrencinin, ders çalışabilmek için kendisine sessiz, dikkatinin dağılmayacağı bir oda ayarlaması itme tipi motivasyona örnektir. Burada birey hedefine ulaşmak için çevresel faktörleri zorlaması, değiştirmeye çalışması itme tipi motivasyon olduğunu göstermektedir. İtme tipinin tam tersi olan çekme tipi motivasyonda ise, birey çevresinden etkilenmekte ve çevresel faktörler bireyi kendisine çekmektedir. Buna örnek olarak tatil yapmak isteyen bir bireyin, tatil yapacağı yeri ayarlarken çevresel faktörlere bakarak karar vermesi verilebilir. Genel olarak baktığımız da bireyler üzerinde çekme tipi motivasyon kaynaklarının, itme tipine göre daha fazla etkin olduğu düşünülmektedir (Şeker, 2014).

Motivasyonu Açıklayan Teoriler

Farklı özelliklerine göre motivasyon kavramını ele alan kuramlar bu bölümde açıklanacaktır.

Motivasyon Kavramının Psikoanalitik Kurama Göre Açıklaması

Kendisinden sonra birçok kuramın ortaya atılmasına ve gelişmesine zemin hazırlayan Psikoanalitik kuram, insan davranışını gözlenebilir davranışlar ve zihinsel özellikler ile açıklamak yerine bireyin bastırılmış olduğu yaşantılar ve dürtüler ile açıklamaktadır (Ağır, 2021). Bu yönüyle Psikoanalitik kuram psikoloji bilimine farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Psikoanalitik kuram ile birlikte motivasyonda farklı bakış açısı ve yöntemlerle açıklanmaya çalışılmıştır (Koska ve Öztornacı, 2020). Bu kuramın genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Ağır, 2021).

İnsan davranışının temelinde bilinçdışı etkenler bulunmaktadır.

- Davranışların anlamlandırılması için bireyin bilinçdışı faktörlerinin incelenmesi gerekmektedir.
- İnsanları en çok etkileyen dürtüler, cinsellik ve saldırganlıktır dürtüleridir.
- Çocukluk dönemindeki yaşantılar ve ebeveyn tutumları bireylerin yaşamlarının devamında etkili olmaya devam eder.

Psikoanalitik kurama göre motivasyonun kaynağı içseldir ve içgüdü kavramı

üzerinden açıklanmıştır (Köymen, 2019). Motivasyonun içsel olmasının nedeni kaynağının bireyin iç dünyasından kaynaklanmasıdır.

Motivasyon Kavramının Davranışçı Kurama Göre Açıklaması

Davranışçı kuram, gözlemlenebilir ve ölçülebilir olan davranışları incelemektedir. Öğrenme işleminin uyarıcı ve davranış arasında bağ kurularak gerçekleştiğini savunmaktadır. Davranışçı kuramın temel varsayımları ise;

- Davranışların tümü çevreden öğrenilmektedir
- Bu kuram gözlemlenebilir davranışlarla ilgilenmektedir.
- İnsanlar ve hayvanlar için öğrenme aynı şekilde gerçekleşmektedir.
- Etki- tepki sonucunda davranış oluşur.

Davranışçı kuramda motivasyon kavramını kendisine göre farklı bir bakış açısıyla açıklamaktadır. Bu kuram göre motivasyonu dışsal süreçler ile açıklamaktadır. Bu yüzden bu kuram bireyin içsel süreçlerini göz önünde bulundurmamaktadır (Köymen,2019).

Motivasyon Kavramının Bilişsel Kurama Göre Açıklaması

Bu kuram, davranışçı yaklaşıma tepki olarak ortaya atılmıştır. Bu kuram davranışçı yaklaşımın insanların zihinsel süreçlerini göz ardı ettiğini savunmaktadır. Bilişsel kuram ise zihinsel süreçlere önem vermektedir. Bilişsel kurama göre insan davranışlarında etkili olan zihinsel süreçlerdir (Remcdbc,2019).

Davranışçı kuram motivasyon kavramını dışsal etkenlere göre değerlendirirken, bilişsel kuram içsel etkenlere göre değerlendirmektedir. Bilişsel kurama göre bireyler çevrelerini, algılayabilme ve bunlar arasında denge kurabilme isteği ile motive olmaktadır. Bu kuramın içsel faktörlere önem verdiğini örnek verecek olursak; bireyin hoşuna giden bir aktivite içerisindeyken acıktığının ya da yorulduğunun farkına varamayabilir. Çünkü burada bireyin odağı içsel bir ihtiyaç üzerinedir (Öztemel, 2000).

Motivasyon Kavramının Humanistik Kurama Göre Açıklaması

Bu kuram, diğer kuramlar içerisinde insanın doğasını en olumlu değerlendiren kuramdır. Kuramın kurucusu olan Maslow'a göre insanlar kendini gerçekleştirme

ihtiyacı ile dünyaya gelmektedirler. Bu bakış açısı kuramın insan doğasını olumlu yönde değerlendirdiğini göstermektedir. Kurama göre, insanlar çevresel etkenler uygun olursa kişisel gelişimini ve kendini gerçekleştirme en üst düzeye çıkarabilme kapasiteye sahiptirler.

Bu kuram motivasyon kavramını içsel kaynaklara göre açıklamaktadır. İnsanlar kişisel yetenek, başarı ve bunlara üst düzeye çıkarma isteklerine odaklanmalıdırlar. Maslow bu bakış açısına göre her birey için geçerli olan bir ihtiyaçlar hiyerarşisi ortaya çıkarmıştır. Buna göre bireyin ihtiyaçları sırasıyla, “fizyolojik gereksinimler”, “bilişsel gereksinimler”, “estetik gereksinimler”, “kendini gerçekleştirme gereksinimi” dir. Maslow’a göre temel motivasyon kaynağı, kendini gerçekleştirme arzudur (Köymen, 2019).

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

Şekil1. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Bu yaklaşıma göre insanlar davranışlarına yön veren ihtiyaçlarını karşılama isteğidir.

Motivasyon Kavramının Sosyal Bilişsel Kurama Göre Açıklaması

Sosyal bilişsel kurama göre motivasyon kavramını davranışta gözlenen sürekliliğe göre açıklamaktadır. Burada önemli olan davranışın ortaya çıktıktan sonra devam etmesi önemlidir.

Kurama göre, motivasyonda en önemli kaynak, bireyin herhangi bir durum

karşısındaki beklentileridir. Bandura'nın motivasyon kavramı için ileri sürdüğü bir diğer kavram ise "özyeterlilik"dir. Öz yeterlilik ise bireyin bir performansı gerçekleştirebilmek için sahip olduğu etkinlikleri düzenleme, başarabilme kapasitesine olan inancını göstermektedir (Koymen, 2019).

Akademik Motivasyon ve Türleri

Akademik motivasyon konusunda yapılan birçok araştırma, bu kavramın öğrencilerin öğrenme yeteneğini ve başarılarını nasıl etkilediği konusundadır (Graham ve Naglieri, 2012). Öğrencilerin çoğu aldıkları eğitimler sayesinde akademik hayata uyum sağlamakta başarılı olabildikleri görülmektedir. Bu nedenle akademik motivasyon; bireylerin akademik alanda bir performans sergilerkenki kullanmış oldukları stratejileri, görevlere olan yaklaşımlarını ve verilmiş olan akademik görevleri zamanında başarılı bir şekilde tamamlamayı içeren çabayı ifade etmektedir (Linderve Harris, 1998).

Öğrencilerin, öğrenme sürecine dâhil olabilmeleri için belirlenmiş olan süreçlere katılım göstermeyi istemeleri yani bu sürece motive gerekmektedir. Öğrenim sürecinde öğrencilere aktarılan bilgilerin başarılı olabilmesinde etkili olan öğretme süreci kadar, bu süreçte yer alan öğrencilerin yetenekleri de önemlidir. Öğrencilerin öğrenim sürecine istek duymamaları durumunda, eğitim planlaması öğrencilerin seviyesine uygun olsa dahi istenilen akademik başarı elde edilememektedir. Bu yüzden öğrenme ve öğretme sürecinde etkili olan en önemli unsur motivasyon olarak görülmektedir (Kelecioğlu, 1992). Eğitimci ve ebeveynlerin en önemli görevlerinden birisi ise öğrencilerin öğrenme süreçlerine dahil olmalarını sağlamak ve motivasyonlarını yükseltmektir. Akademik başarılarının arttırılabilmesi için öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen etkenlerin belirlenmesi ve önlem alınması gerekmektedir (Karataş ve Erden, 2012).

Motivasyon Türleri

Motivasyon kavramı, insanların belirlediği bir hedefe doğru ilerlerken, bu hedefe ulaşabilmeleri için gerekli olan davranışları aktif bir şekilde sürekli olarak sergilemeleri olarak açıklanmaktadır. Motivasyon bireylerin istek ve düşünceleri, ümitleri, ihtiyaçları ve kaygıları olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2017).

Yöneticilerin en temel görevi, ellerinde var olan kaynakları en etkili bir şekilde

kullanabilmektir Bu görevi gerçekleştirebilmek ise oldukça zordur. Çünkü var olan bireysel farklılıklar nedeniyle de her birey aynı yolla motive olmamaktadır. Bu nedenle motivasyon kavramı psikoloji ve yönetim bilimin önemli konularından birisidir. Birçok araştırmacı araştırma konuları arasında motivasyon kavramını ele almaktadır. Bu yüzden motivasyon kavramı üzerine çok fazla araştırma ve tez yazılmıştır. Çok sayıda kuramların olması, teorileri anlaşılır kılmış ve birbirine benzeyen teoriler üzerinde duran kuramlar bilim insanları tarafından kategorize edilmesini sağlamıştır (Özdeşli ve Akman, 2012). Bu nedenle bazı çalışmalarda bireyin ihtiyacı olan motivasyon kaynakları, bireyin içinde bulunduğu etkenler üzerinde durulurken, başka çalışmalarda ise bu motivasyon kaynakları bireyin dışında ve bireyi dışarıdan etkileyen etkenler üzerinde durulmuştur (Koçel, 2020).

Motivasyonel süreçler; duygusal, bilişsel ve davranışsal değişkenler olmak üzere üç değişken olarak sınıflandırılmıştır. (Deci ve Ryan., 1985).

Şekil 2. Motivasyonun Çeşitleri

Motivasyonsuzluk	Dışsal Motivasyon	İçsel Motivasyon
<ul style="list-style-type: none"> • Düzensiz 	<ul style="list-style-type: none"> • Dışsal düzenleme • İçe dönük düzenleme • Tanımlanmış düzenleme • Bütünleşmiş düzenleme 	<ul style="list-style-type: none"> • İçsel düzenleme

Kaynak: (Ryan, Deci., 2000).

İçsel Kaynaklı Olan Motivasyon

İnsanların içlerinde var olan ihtiyaçlarına yönelik davranışları, içsel kaynaklı motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Bireyin herhangi bir konuyu merak etmesi, öğrenmek istemesi, o konuda kendisini yeterli görmek istemesi içsel kaynaklı motivasyona örnek olarak verilebilmektedir (Akbaba, 2006). İçsel motivasyona sahip olan bireyler, işin kendisi tarafından motive olmaktadır. Bireylerin tutumlarını

etkileyen herhangi bir dışsal denetleme yoktur.

İçsel motivasyon bireysel becerileri sergileme tecrübesi olarak da açıklanabilmektedir (Altok, 2009).

Motivasyonun bu türü, ödüller ve öz belirleme deneyimlerini içinde barından davranış ve psikolojik süreçleri içermekte ve yeterlilik ve öz belirleme gereksinimlerini içsel olarak motive ederek tutarsız davranışların önüne geçebilme sürecini tanımlamaktadır (Deci ve Ryan, 1985).İçsel motivasyon; zorluklarla mücadele etmeyi, kaos içerisindeyken düzen oluşturmayı, itici güçleri düzenleme veya ilginç aktivitelere katılımı sağlamaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

İçsel motivasyon, öğrenme ve anlama gereksinimi yansıtan bir kavramdır. Birey kendisini başarılı ve yetenekli hissedebilmek için gösterdiği davranışlardan zevk alarak kendisini motive etmektedir.

Bilmeye yönelik olan içsel motivasyonda; birey yeni bir bilgiyi öğrenmekten veya keşfedip, anlamaya çalışmaktan haz almaktadır. Öğrencilerin yeni bir şey öğrenebilmek için kitap okuduklarında ve bundan zevk aldıklarında bilmeye yönelik motivena örnek olarak verilebilmektedir (Vallerandve ark., 1992).

Başarıya yönelik olan motivasyonda; birey bir şeyleri başarmaktan veya yeni birşeylere üretmeye çalışmaktan haz almaktadır. Öğrencilerin verilen ödevlerin gerekliliklerinin de üzerine çıkarak kendilerini gerçekleştirme arzusu için yaptıkları dönem ödevleri başarmaya yönelik içsel motivasyona örnek olarak verilebilmektedir (Vallerand ve ark., 1992).

Bireyin uyarucu durumları deneyimlemek veya heyecan duygusunu yaşamak adına sergilemiş olduğu davranışlar uyarım yaşamaya yönelik olan içsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Sınıfta yapılan tartışmaya dahil olabilme heyecanını yaşamak için öğrencilerin araştırma yaparak bilgi edinme davranışı uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyona örnek olarak verilebilmektedir (Vallerand ve ark., 1992).

Dışsal Motivasyon

Ödül ve cezayı içinde barından dışsal motivasyon, davranışsal bir bakış açısı ile değerlendirilmektedir. Davranış ve motivasyon arasında ödül ve cezanın ilişkili olduğu söylenmektedir. İnsanların teşvik ve caydırıcı unsurlara göre hareket etmelerini

sağlamaktadır (Hoyve Miskel., 2013). Motivasyonun kaynağını doyum oluşturmaktadır. İnsanların gereksinimleri karşılandığında veya bir konuda başarı elde ettiklerinde bir doyum ortaya çıkmaktadır. Okulunu seven bir öğrencinin derslerde başarılı olabilmek için derslerine çalışıp sınavlarından yüksek not aldığında başarı doyumunu yaşamış olması dışsal motivasyona örnek olarak verilebilmektedir. Çünkü öğrencinin motivasyonu, dışsal bir faktörle teşvik edici hedefler ve pekiştireçlerle geliştirilmiştir (Alan, 2018).

Dışsal motivasyon, bireyin farklı bir sonuç elde edebilmek için yapmış olduğu etkinliklerin performansı olarak açıklanmaktadır. Bu yüzden bireyin memnuniyet hissi için bir etkinlik yaptığı içsel motivasyonla arasında farklılıklar vardır (Ryan ve Connel., 1989; Vallerand, 1997; Ryan ve Deci, 2000). Eğer birey dışsal bir faktörden dolayı davranışa yönelmiş ise kişi kendisini dış faktörün bir aracı olarak görür. Böylelikle birey dışsal motive olmaktadır (Decharms, 1972). Dışsal motivasyonu çok boyutlu bir bakış açısı ile değerlendirmek gerekmektedir. Başlarda motivasyonun bu türünün, yalnızca dışsal bir kontrol kaynağı tarafından (öğretmen, anne- baba gibi) gerçekleştirilen davranışlarla ilgili olduğu varsayılırken, daha sonralarında bu bakış açısı, davranışın ödül ve cezalarla motive olduğu şeklinde değiştirilmiştir (Vallerand, 1997).

Belirlenmiş dışsal motivasyon; bireyin kendisine fayda sağlaması ve kişisel istekleri doğrultusunda davranışlar sergilemesi olarak tanımlanmaktadır (Deci ve ark., 1991).

İçe yansıyan dışsal motivasyonda; bireyin sergilemiş olduğu davranışlar zorlayıcı, tehdit edici veya ödüllerle desteklenen kurallardan oluşmaktadır (Deci ve ark., 1991).

Dışsal Motivasyon- Dış düzenlemede; bireyin sergilemiş olduğu davranışlar ödül veya ceza sonucu ortaya çıkmaktadır (Deci ve ark., 1991).

Motivasyonsuzluk

Deci ve Ryan (1985) yapmış oldukları araştırmalarda insanların davranışlarını tam olarak anlayabilmek için içsel ve dışsal motivasyona ek olarak üçüncü bir motivasyon türünden bahsetmiş ve motivasyonun bu üçüncü türünü motivasyonsuzluk olarak açıklamışlardır. Eğer bireyler eylemleri ile sonuçları arasındaki ihtimalleri

anlayamazlarsa motivasyonsuzluk meydana gelmektedir. Böylelikle bireyler içsel ya da dışsal olarak motive olamamakta ve davranışlarının kendi kontrollerinin dışında olduğunu düşünebilmektedirler (Vallerand ve ark., 1992). Bir öğrencinin ders çalışma konusunda motivasyonsuzluk yaşması durumunda ders çalışmayı azaltması ya da ders çalışmayı sonlandırması motivasyonsuzluğa örnek olarak verilebilmektedir (Taşkın, 2016). Motivasyonsuzluk, bireyin belirli bir hedefi elde ederken, davranışa tabi tutulmadan sergilemiş olduğu davranışı ortaya koyması olarak açıklanmaktadır. Motivasyonsuzluk, bireyin sergilemiş olduğu davranış ile o davranış arasındaki muhtemel bağlantıyı algılayamamaktan dolayı oluşan dürtü ve istek kaybı olarak tanımlanmaktadır (Karagüven, 2012)

Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Akademik motivasyon, öğrencilerin eğitim sürecini başarılı bir şekilde tamamlaması ve mesleki alanda da başarılı olabilmeleri ile gerçekleşmektedir (Terlemez ve ark., 2015). Motivasyon kavramı, öğrenme sürecinde tutum, kaygı gibi değişkenleri etkilemektedir. Öğrencilerin akademik başarılarında bu değişkenlerin etkili olduğu görülmektedir.

Akademik motivasyon koşunda yapılmış olan çalışmalarda, motivasyon düzeyinin yaş gruplarına bağlı farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir. Yaş etkeninin kültürel farklılıklar ile birlikte akademik motivasyonu etkilediği söylenmektedir (Yurt ve Bozer., 2015).

Akademik motivasyon konusunda etkili olan bir diğer önemli etken ise istek düzeyidir. Bireyin psikolojik iyi oluş derecesinin motivasyon sürecinde aracı rolü olduğu düşünülmektedir. Öznel iyi oluş stratejilerini kullanma isteği yüksek olan bireylerde akademik motivasyonun yüksek olması beklenilir (Eryılmaz., 2010). Bu yüzden, başarı arzusu ile motivasyon arasında doğru orantılı bir etkileşim olduğu düşünülmektedir. Motivasyon teorileri doğrultusunda Tablo 2’de üniversite öğrencilerinde akademik motivasyonu etkileyen etkenler özetlenmiştir (Etten, ve., 2008).

Tablo 1. Öğrencilerin Akademik Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Motive olan öğrencilerin bireysel özellikleri	Sorumluluk alırlar. Kontrollü ve organize olurlar. Hedeflere yönelik strateji oluştururlar ve aşırı endişe duymazlar. Dikkat dağıtıcı etkenleri dirençlidirler.
Eğitmenler	Bazı eğitimcilerin daha motive edici olması (notlarında tutarlı ve adaletli olmaları gibi).
Akademik çabayı motive edici arkadaşlar ve sınıf arkadaşları	Akademisyenler hakkında heyecanlıdırlar ve ders çalışmaya motive ederler.
Aile	Teşvik ettiklerinde, Gerçekçi beklentiler içerisinde olduklarında, Öğrencinin hedef belirlemesine yardımcı olduklarında, Akademik konularda kendilerinden emin olduklarında motive edici olurlar.
Ödevler	Ödevlerde seçildiği gibi zorlu ancak motive edicidir. Ödevlerin son teslim tarihi motivasyon üzerinde etkilidir.
Ödüller ve geri bildirim	Ayrıntılı yapılan bir geri bildirim motive edici ve bilgilendiricidir.
Sınıfın ve okulun genel sosyal çevresi	Üniversite ortamları genelde akademiktir. Öğrencilerin sorumluluk almaları sağlanabilir ve öğrenci motivasyonu arttırmak için destek sağlanılabilir. Genelde az sayıda olan sınıflar, fazla sayıda olan sınıflara göre daha motive edicidir.
Fiziksel çevre	Ortamın çalışmaya motive edici olmasıdır. Aydınlik ve rahattır.
Motive Eden Faktörler	Açıklama / Tanımlama
Yüksek notlar	Öğrencilerin yüksek not almak istemeleri ve düşük not almaktan kaçınmaları birincil akademik motivasyondur.

Diğer Hedefler	İyi bir iş bulma ve bağımsız yaşabilmek Yeni insanlarla tanışma ve eğlenebilmek Gerçek dünyadan uzaklaşmak
Çaba Sarf Etmek	Üniversite öğrencileri başarının anahtarının çaba olduğuna inanırlar.

Kaynak:(Etten ve ark., 2008).

Akademik Motivasyonun Özellikleri

Akademik motivasyonun en önemli özelliklerinden birisi de birçok alanda etkili olmasıdır. Akademik motivasyon hem işletme yöntemleriyle ilgili süreçlerle ilgiliyken hem de psikoloji alanı içerisine girmektedir. Bu nedenle akademik motivasyonun önemli özelliklerinden birisi çok boyutlu bir yapıya sahip olmasıdır (Toplu, 2019).

Tablo 2. Motivasyon Türleri

İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon
Belirli bir içeriği veya beceriyi öğrenmenin neden önemli olduğunun açıklanması veya gösterilmesi.	Öğrenci beklentilerin açık bir şekilde ifade edilmesi.
Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini ve hedeflerini seçmelerinde fırsat sunulması	Geri bildirimlerin sağlanması
Çeşitli aktiviteler ve duygusal uyarımların Sağlanması	Ödüllerin kullanılabilir hale getirilmesi
Oyun ve simülasyon sağlanması	Öğrencilerin daha doğru örnekleri gözlemlemelerine izin verilmesi
Öğrenmenin gerçekleştirilmesi için hedeflerin belirlenmesi	Sosyal öğrenme faaliyetlerine katılma fırsatlarına izin verilmesi
Öğrenmenin, öğrenci gereksinimiyle ilişkilendirilmesi	Öğrenilen bilginin düzenlenmesinde geribildirim sağlanması
Merak duygusunun ortaya çıkarılması ve	Basit öğrenme görevlerinde değerli

merak uyandırması	ödüllerin sağlanması
-------------------	----------------------

Kaynak: (Huitt, 2011)

Tablodaki maddelere bakıldığında, öğretmenlerin içsel motivasyonu kullanarak öğrencilerini motive etmeleri gerektiği görülmektedir. Ayrıca dışsal motivasyon kaynaklarının bir süre sonra öğrencileri etkisi altına alabileceği de unutulmamalıdır (Huitt, 2011). Tablodaki verilere bakıldığında, içsel motivasyonun bireylere öğrenme açısından yol gösterici olduğu, dışsal motivasyonun ise sosyal açıdan bireylere fırsat yarattığı tespit edilmiştir. Akademik motivasyonun özelliklerinin belirlenebilmesin için hem içsel hem de dışsal motivasyon etkilerinin incelenmesi gerekmektedir.

Motivasyon ile performansın ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bireyin motivasyon seviyesi ne kadar yüksekse performansı da o aranda yüksek seviyede olmaktadır. Ancak bireysel farklılıklar olan bireyin dili, beceri, eğitim gibi farklılıklarla birlikte çevresel unsurlarında unutulmaması gerekmektedir (Vatansever ve Bayraktar., 2015). Bu nedenle akademik motivasyonun önemli özelliklerinden birisi de performansla aralarındaki doğru orantılı ilişkidir. Yüksek bir performansa sahip olmak, isteyen öğrencinin yüksek akademik motivasyona sahip olması gerekmektedir. Ayrıca performans kavramı da akademik motivasyona duyulan ihtiyacın seviyesini gösteren nitelik olarak değerlendirilmektedir (Toplu, 2019). Kısacası bireyin performansı yüksekse akademik motivasyonu yüksektir, akademik motivasyonu yüksekse performansı da yüksektir denilebilir.

Akademik Motivasyon Kavramı Üzerinde Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Akademik motivasyonun, yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemek üzere 377 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen bir araştırmada, yaşam doyumunun özerk motivasyonun pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkisi olduğu gözlenirken, kontrollü motivasyon ile yaşam doyumu arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak zayıf bir ilişkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Ozer ve Schwartz, 2019). Bu konuya benzer bir çalışmada Türkiye’de Özcan ve Karaca (2018) tarafından yürütülmüştür. Çalışmaya akademik motivasyon ile psikolojik iyi – oluş

arasındaki ilişkiyi incelemek için 276 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özcan ve Karaca, 2018).

Goofman ve arkadaşları (2011) Afirika’da üniversite öğrencilerinde akademik motivasyonun, belirlenen hedefleri gerçekleştirmek ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek için yaptıkları araştırmada, akademik motivasyonun hedefleri gerçekleştirmek için gerekli olan çaba gösterme ile doğrudan ilişkili olduğu ancak akademik motivasyonun, akademik başarıyı dolaylı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Motivasyonun alt boyutlarının akademik başarı üzerindeki etkisinin incelendiği bir başka çalışmada ise, akademik başarının içsel motivasyon ile pozitif yönlü ilişkide olduğu, dışsal motivasyon ile ise negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hayenga ve Corpus, 2010).

Akademik motivasyonun, akademik performansla ilişkisinin incelenmesi üzerine 200 üniversite öğrencisi üzerinde yapıla bir araştırmada, akademik motivasyonun, akademik performansı yüksek düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Ayub, 2010). Yapılan benzer bir çalışmada da, akademik motivasyonun türlerinden olan içsel akademik motivasyonun, akademik performansla anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılrken, dışsal akademik motivasyonla istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Hazrati ve ark., 2012). Yine benzer bir çalışma Bailey ve Phillips (2015) tarafından Avusturalya’daki üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve öğrencilerin akademik motivasyonlarını ölçmek için Akademik Motivasyon Ölçeğini (Vallerand ve ark., 1992) kullanmışlardır. Ancak ölçeğin Avusturalya’daki öğrencilere yönelik uyarlamasının olmamasından dolayı ölçeği açımlayıcı faktör analizi ile incelemişler ve 2 içsel motivasyon (bilmeye ve başarı yönelik, uyarım yaşamaya yönelik), 2 dışsal motivasyon (tanımlama yoluyla ve dışsal düzenlemeli, içe yansıyan) ve motivasyonsuz olmak üzere 5 boyuttan oluştuğunu gözlemlemişlerdir. Öğrencilerin akademik performanslarını değerlendirebilmek için ise 15 dönem onu not ortalamaları dikkate alınmıştır. Psikoloji bölümü öğrencisi olan 184 bireyle gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda ise, akademik performansın, içsel akademik motivasyonun alt boyutu olan bilmeye ve başarmaya yönelik motivasyonla

pozitif yönde, motivasyonsuzluk ile olumsuz yönde ve dışsal motivasyon boyutları ile akademik performans arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonucun olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmada akademik motivasyonun yaşam doyumu üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Yaşam doyumunu ölçebilmek için Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener ve ark., 1985) kullanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda ise, yaşam doyumunun içsel akademik motivasyonun alt boyutu olan bilmeye ve başarıya yönelik içsel motivasyonla olumlu yönde, motivasyonsuzluk ile olumsuz yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılrken, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ve dışsal motivasyonların alt boyutlarının akademik performansı istatistiksel olarak anlamlı olarak yordamadığı sonucuna ulaşmışlardır (Bailey ve Phillips, 2015).

Akademik erteleme davranışının, anksiyete, depresyon, öz- saygı ve akademik motivasyon üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada, akademik erteleme davranışı ile motivasyonun türlerinden olan içsel motivasyon arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılrken, dışsal motivasyon ve motivasyon ile pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Senecal ve ark., 1995). Çalışmada gerçekleştirilen regresyon analizi ile anksiyete, öz – saygı ve anksiyetenin akademik erteleme davranışını %14 yordadığını, motivasyon türlerini ise %25 yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan çalışma sonucunda araştırmacılar elde ettikleri verilere göre akademik erteleme davranışının, motivasyonun bir problem olabileceği kanısını desteklediğini belirtmişlerdir. Elde edilen bu kanıyı destekleyen bir başka çalışmada ise, akademik erteleme davranışı ile içsel motivasyon arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu, dışsal motivasyon ile pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Orpen, 1998). Borsota (2001)'nın 305 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı bir başka çalışmada ise, içsel motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin, motivasyon düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha düşük düzeyde akademik erteleme davranışında buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Akademik erteleme davranışı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalara genel olarak bakıldığında, araştırmaların çoğunun üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı ve akademik motivasyonun, akademik erteleme davranışının negatif yönde bir yordayıcısı olduğu ve içsel motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha düşük akademik erteleme

davranışına başvurdukları gözlenmektedir (Borsata, 2001; Orpen, 1992; Senecal ve ark., 2003).

Akademik motivasyon ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, kız öğrencilerin motivasyon düzeylerinin, erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Vallerand ve Bissonnete, 1992). Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından üniversite öğrencilere üzerinde yapılan bir başka araştırmada ise, kız öğrencilerin motivasyonun türlerinden olan içsel motivasyon düzeyleri ile dışsal motivasyon düzeylerinin, erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu ancak motivasyonsuzluk türünün cinsiyetlere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında akademik motivasyon ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkide, kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu (Vallerand ve Bissonnete, 1992; Vallerand ve ark., 1992; Özer ve Motorcan 2013; Eymur ve Geban, 2011) ancak motivasyonsuzluk kavramının cinsiyetlere göre değişkenlik görülmektedir (Eymur ve Geban; 2013; Vallerand ve Bissonnete, 1992).

Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

1244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin akademik öz yeterliliklerinin akademik motivasyon ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiş ve akademik motivasyonun akademik öz-yeterliliği yordadığı ve akademik öz yeterliliğinde yaşam boyu öğrenme eğilimini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Sıvacı ve Çöplü, 2020). Üniversite öğrencilerinden elde edilen verilere göre, akademik motivasyondaki değişimin %25'i öz – yeterlilikten kaynaklanmakta, yaşam boyu öğrenmedeki değişimin %45'i ise akademik öz – yeterlilikten kaynaklanmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışma ise Akyürek (2020) tarafından 489 üniversite öğrencisi tarafından yürütülmüş ve araştırmada bulgularına göre, öğrencilerin akademik motivasyonları ile akademik öz yeterlilikleri arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelemek için 276 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, akademik motivasyon ile

psikolojik iyi oluşun özerklik al boyutu dışında diğer alt boyutları alt boyutları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özcan ve Karaca, 2018). Araştırma bulgularına göre, öğrencilerde akademik motivasyon düzeyi arttıkça, psikolojik iyi oluş ve alt boyutlarında (çevresel hakimiyet, diğerleriyle olumlu ilişkileri öz- kabul, kişisel gelişim ve yaşam amacı) puanlarının arttığı görülmüştür.

307 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, başarı motivasyonu, akademik stres ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Karaman ve Watson, 2017). Araştırmada elde edilen verilere göre, kontrol odağı, yaşam doyumu ve akademik stresin başarı motivasyonunu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularında, başarı motivasyonunda meydana gelen değişimin %18'ini kontrol odağı, yaşam doyumu ve akademik stresten kaynaklanmakta olduğu görülmüştür.

Aktaş (2017) tarafından 345 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen bir araştırmada, akademik motivasyon ile akademik öz yeterlilik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre, öğrencilerdeki akademik öz-yeterlilik düzeyi ile akademik motivasyonun türleri olan içsel ve dışsal motivasyonlar arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören 167 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada, akademik başarı, üniversite yaşam kalitesi, akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilik arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Sevilmiş ve Şirin, 2016). Araştırmada elde edilen verilere göre, akademik motivasyonun, bilgiyi kullanma, kendini aşma ve keşif alt boyutları, akademik öz – yeterlilik ve üniversite yaşam kalitesinin akademik başarı için anlamlı düzeyde bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılrken, üniversite yaşam kalitesinin alt boyutlarının akademik başarı üzerinde anlamlı düzeyde bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgularda, akademik başarıda meydana gelen değişimin %20'sini akademik motivasyonun bilgiyi kullanma, kendini aşma ve keşif alt boyutları, akademik öz yeterlilik ve üniversite yaşam kalitesinden kaynaklandığı görülmüştür.

Eryılmaz tarafından 2010 yılında 236 lise öğrencisi üzerinde yürütülen bir

araştırmada, ergenlerde öznel iyi oluşu arttırma stratejilerinin, akademik motivasyon üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre, akademik motivasyonun türlerinden olan içsel ve dışsal motivasyonun öznel iyi oluşu arttırmaya yönelik stratejileri kullanma ile pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkiler sahip olduğu görülürken, motivasyonsuzluğun istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerde içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri arttıka, öznel iyi oluş stratejileri kullanma eğilimleri de artmaktadır.

Literatürde akademik motivasyonla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında incelenilen değişkenlerin, yaşam doyumu, psikolojik iyi oluş, akademik başarı, akademik stres, temel psikolojik ihtiyaçlar, nel iyi oluşu arttırma stratejileri, akademik performans, akademik erteleme, yaşam kalitesi olduğu görülmektedir. Araştırmalarda örneklemin genellikle niversite öğrencilerinden oluştuğu ve araştırmaların ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir. Araştırmaların vurgulamış oldukları ortak nokta ise, akademik motivasyonun, akademik başarıyı arttırdığı, öz – yeterliliği olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin olumlu duygular yaşamasında etki olduğu yönündedir.

Sınav Kaygısı

Kaygı

Kaygı kavramı genel anlamı ile herhangi bir tehlike karşısında bireyde görülen tedirginlik hali ya da akıl dışı korku durumu olarak açıklanmaktadır. Kaygı ve korku kavramları birbirlerine yakınımiş gibi görülseler de iki kavram arasındaki en temel fark, korku durumunun nesnesi belli iken, kaygının nesnesinin belli olmamasıdır (Manav, 2011).

İnsanlar kendilerini fiziksel olarak zarar verici tehditlerle karşılaştıklarında ya da yüksek performans gerektiren durumlarla karşılaştıklarında kaygı meydana gelmektedir (Atkinson ve ark., 1995). Ayrıca, alışkın olunmayan bir durumla karşılaşmak, korku verici bir nesne veya durumla karşılaşmak, içsel ve dışsal çatışmalar ve karar vermede güçlüklerde bireyde kaygıya neden olabilmektedir (Köknel, 1995).

Çocukluk döneminde yaşanan normal düzeyde kaygı oluşturucu durum ya da

olaylar, yetişkinlik döneminde nedeni tam olarak belli olmayan patolojik kaygıların temelini oluşturabilmektedir. Örneğin, erken çocukluk döneminde ebeveynlerinden ayrılırken kaygılarına bir çocuğun kaygısı normal bir kaygı olarak değerlendirilirken, bireyin yetişkinlik döneminde okul veya iş için ebeveynlerinden ayrılamaması patolojik bir kaygı olarak değerlendirilmektedir (Sims ve Owen, 1993).

Bireyin çocukluk döneminde yaşamış olduğu kaygı verici yaşantıları, yetişkinlik dönemindeki ruhsal tepkilerini ve tutumlarını belirlemektedir. Bebeklik dönemindeki bir çocuğun ihtiyaçlarının tam olarak karşılanmaması sonucu gelişen güvensizlik, çocuğun ebeveynlerine aşırı bağımlı hale gelmesine neden olmaktadır. Bu durum ilken kaygının temel unsurlarının başında gelmektedir. Ebeveynlerinden ayrılma ya da çevre değişiklikleri küçük çocukları kaygılandıran durumlardan birisidir. Erken çocukluk döneminde bireyi kaygılandıran durumların başında kardeşin doğması, okula başlama, başarı gibi kaygılar daha ön planda olurken, ergenlik döneminde fiziksel görünüm, karşı cinsle kurulan ilişkiler, arkadaş ilişkileri daha çok kaygı verici hal almaktadır (Çifter, 1985).

Bireyin anne ve babasının, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin davranışlarını model alması ile kaygı duygusu artabilmekte veya azalabilmektedir. Kaygı içsel ya da dışsal faktörler sonucunda bireyin bir tehlike olasılığıyla karşılaşması ya da bir durum ya da olayın birey tarafından tehlikeli olarak algılanması sonucunda oluşan heyecanlanma durumudur. Birey kendisini sürekli bir tetikte ve sanki her an bir şeyler olacaktı gibi beklenti duygusu içerisinde hissetmektedir.

Kaygının bireyde görülme derecesi durum / olay veya bireyin ruhsal gelişimine bağlı olarak, hafif derecede tedirgin ve gergin hissetmekten, panik derecesine kadar farklı şiddet düzeylerinde ortaya çıkabilmektedir. Kaygı durumunda bireyde endişe, korku, güvensiz hissetme, tedirgin olma, ağız kuruluğu, baş ağrısı, mide bulantısı, çarpıntı, enerjisiz hissetme gibi fiziksel belirtiler ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca kaygı durumunda kişiden kişiye değişebilen davranışsal veya duygusal belirtilerde görülebilmektedir (İnanç, 1997).

Yaşamımızın bazı dönemlerinde hissedebileceğimiz bir duygu olan kaygı duygusu, “Durum kaygısı” ve “Sürekli kaygı” olarak iki farklı şekilde kendisini gösterebilmektedir (Büyüköztürk, 1997). Durum kaygısında, bireyin tehlikeli olduğunu

düşündüğü durumlar, öncesinde veya olay içerisinde ortaya çıkmaktadır ve bu tehlikeli durumlar içerisinde gerçekçi nedenleri barındırmaktadır. Bu tehlikeli durumlarda başka insanlar tarafından anlaşılabilir ve yaşamın belli dönemlerinde her bireyin yaşamış olduğu geçici olan duruma bağlı bir kaygı duygusudur (Büyüköztürk, 1997). Bazı bireylerde ise gerçekçi sebepler içermeyen, bir olay ya da nesneye bağlı olmayan ve süreklilik gösteren bir kaygılı olma hali vardır. Bu durum ise “sürekli kaygı” olarak tanımlanmaktadır. Bu bireylerde kendilerini sürekli olarak tedirgin hissetme, huzursuz ve hoşnutsuz olma, başına her an kötü bir şey geleceği gibi beklenti içerisinde girme, karamsarlık gibi özellikler görülebilmektedir. Bireyin içerisinde bulunduğu durum veya olayla uyumlanmayan, çevresel tehlikelere bağlı olmayan ve başkaları tarafından kaygının gerekçesi anlaşılmayan kaygılar sürekli kaygılar olarak tanımlanmaktadır (Şahin ve ark., 2006).

Psikoanalitik Kuruma Göre Kaygı

Psikoanalitik kuramın kurucu olan Freud’un korku, kaygı ve dehşet kavramlarına ayrıca dikkat çektiği görülmektedir. Freud’un bu kavramları;

- Kaygı durumu ilişkilidir, nesne ile bağdaştırılmaz.
- Korku direkt olarak nesne ile ilişkilidir.
- Dehşeti ise beklenmedik bir tehlike karşısında bireyin vermiş olduğu tepkilerdir şeklinde açıklamıştır.

Bu kurama göre kaygı duygusu, bireyi dehşete karşı korumaktadır. Freud insanların ilk kaygı duygusunu dünyaya gelme esnasında yaşadıklarını ve ilerleyen dönemlerde ise uyaranların artmasıyla birlikte kaygının çoğalacağını öne sürmektedir. Bu kurama göre kaygı nevrotik bir durumdur ve kaygının temelinde id’in isteklerinin bastırılması yatmaktadır (Freud, Psikanalize Giriş Dersler, 1984).

Süperego ahlak ilkesine ters düşen bir durum algıladığında “Törel Kaygı” ortaya çıkmaktadır. Bireylerin küçük yaşlarda ebeveynlerinin standartlarını benimsemeleri ile birlikte süperego gelişir ve “moral” anksiyetenin kaynağı olarak ruhsal yapının içerisinde yer alır. Nevrotik kaygı ise, egonun gücünün zayıflaması sonucunda, id’in istekleri ve süperegonun ahlaki kurallarına uygun bir yolla bu çatışmanın giderilememesi durumunda olabileceklerden ileri gelen bir kaygıdır.

Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı kavramı ilk olarak Richard Alpert (1960) tarafından incelenmiştir. Alper sınavlara yeterince çalışmış olmasına rağmen, yaşadığı yoğun kaygılar yüzünden sınavlarda yeterince başarılı olamadığını ancak meslektaşı Ralph Haberin'in sınavlardan önce yaşamış olduğu kaygının sınavlardaki performansına yardımcı etkisin olduğunu fark etmiştir. Bunun üzerine Alpert ve Haber insanların iki farklı şekilde kaygıyı yaşadıkları düşüncesini öne sürmüşlerdir. İlk grupta olan bireylerin yaşamış oldukları kaygılar, sınavdaki performansını olumlu yönde etkilemekteyken, ikinci grupta olan bireylerin yaşamış oldukları kaygılar sınavlardaki performanslarını olumsuz yönde etkileyerek akademik başarılarında düşmelere neden olmaktadır. Sınav kaygısı üzerinde yapılan çalışmalarda da sınav kaygısını normal düzeyde yaşayan öğrencilerin, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre sınav performanslarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir (Habacı, 2013).

Bireylerin bir sınav veya performanslarının değerlendirileceği bir durumla karşılaştıklarında yaşamış oldukları olumsuz duygular veya heyecansal durumlar, sınav kaygısı olarak tanımlanmaktadır (Özgüven, 1999) Sınav kaygısını yüksek derecede yaşayan birey, bir sınav veya değerlendirme durumlarında özvarlıkları tehdit edildiği hissine kapılmaktadır. Ayrıca bu durum sadece sınav durumunda değil, kalabalık ortamlarda konuşma, soru sorma ve cevap verme gibi durumlarda da birey kendisini kaygılı hissetmektedir. Bu bireylerin kendilerine yönelik sahip olmuş oldukları olumsuz düşünceleri, dikkatlerinin rahatlıkla dağılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle de sınav veya performans gerektiren bir durum esnasında soruları doğru okuma ve cevaplama, doğru sözcük seçimi ve düzgün ifade etme gibi davranışları yerine getirme konusunda başarısız olurlar (Öner, 1990).

Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınav kaygısının ortaya çıkmasında, duyuşallık ve kuruntu olmak üzere iki farklı neden bulunmaktadır. Kuruntu, sınav kaygısının bilişsel nedenlerini oluşturmaktadır. Bireyin kendisine yönelik olan olumsuz değerlendirmeleri, yeteneksiz ve başarısız olduğuna dair inançları ve iç konuşmaları sınav kaygısının kuruntu boyutunu

oluşturur. Bireyin “okuduğumu anlamıyorum”, “sınava kendimi veremiyorum”, “tüm bildiklerimi unutuyorum” gibi çarpıtılmış olan inançların var olması, bireyde kuruntulu sınav kaygısının olduğunu göstermektedir. Öğrencilerde buna benzer inançların olması, dikkatini toplayamama ve odaklanamama gibi durumlara neden olmaktadır. Bir diğer boyut olan duyuşsallık ise, sınav öncesi ya da performans gerektiren durum süresince el titremesi, terleme, çarpıntı hissetme gibi somatik belirtilerin ortaya çıkmasıdır. Sınav esnasında görülen somatik belirtiler, sınavın ilerleyen zamanlarında azalabilir ya da kaybolabilirken, kuruntu boyutundaki kaygı sınav süresince devam edebilmektedir (Öner, 1990).

Sınavlar öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğinden dolayı, bireylerin sınavlara karşı hissetmiş oldukları performans kaygıları artmaktadır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin sınav kaygılarının azaltılması durumunda, derslerdeki başarı ve performans gerektiren durumlardaki başarıları oranlarının yükseldiği gözlemlenmiştir (Wachelka ve Katz, 1999). Sınav kaygısı ile ilgili yapılan bir araştırmada, ÖSYM sınavının ilk basamağına giren öğrencilerin kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmüş ve başarısız öğrencilerin, başarılı öğrencilere göre hem durumluk hem de sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Cengiz, 1988).

Yapılan bir araştırmaya göre ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimlerinin ve yakın ilgilerinin, çocuğun akademik hayatındaki başarısına olumlu bir etkisi olduğu gözlenmiştir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Bu alanda yapılan bir başka araştırmaya göre ise ailelerin çocuklarına sağlamış oldukları psikolojik destek başarıyı olumlu yönde etkilerken, ailelerin gerekli psikolojik desteği sağlamaması durumunda öğrencilerde sınav kaygısı düzeyinin arttığı gözlenmiştir (Yıldırım, 2000).

Öğrencilerinin çocukluk dönemlerinde edinmiş oldukları öğretilerin, sınav kaygısının oluşmasında koşullu uyarıcı rolü üstlendiği düşünülmektedir. Bu koşullu uyarıcılar olumlu, olumsuz ya da nötr olabilmektedir. Sınav kaygısını yüksek derecede yaşayan öğrenciler bu kaygıyı normal düzeyde yaşayan öğrencilere göre, sınavı kendileri için yüksek derecede tehdit olarak algılamalarına neden olan uyarıcılara daha fazla duyarlıdırlar (Sarason ve Sarason, 1990). Wine ve Sarason tarafından geliştirilmiş olan “Bilişsel Dikkat Modeli”ne göre bireyin yaşamakta olduğu sınav kaygısı, sınav esnasında kişinin fazla kuruntu yapmasına neden olmakta ve bilişsel dikkatine müdahale

etmektedir. Bu durumda bireyin sınavdaki performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu modele göre iki farklı değişken grubu vardır. İlk grupta yer alan bireyler, kendilerini aşırı derecede yetersiz hissetmekte ve kendilerine yönelik olumsuz düşünceleri bulunmaktadır. Bu durumda sınav kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır. İkinci grupta yer alanlar bireylerde ise stres, kaygı, huzursuzluk gibi değişkenler bulunmaktadır ve bu değişkenler bireylerin sınav esnasında odaklanmalarını olumsuz yönde etkileyerek başarısız olmalarına neden olmaktadır (Sarason ve Sarason, 1990).

Sınav kaygısı ile ilgili ikinci model ise “Öğrenme Bozukluğu Modelidir”. Bu modele göre birey doğru ders çalışma tekniklerine sahip olmadıklarından dolayı ve yeterli düzeyde ders çalışmadıklarından dolayı kaygı yaşamaktadır (Lufi ve ark., 2004).

“Sosyal Öğrenme Modeli” ne göre ise bireylerde var olan özgüven, benlik algısı ve genel beklentilerin sınav kaygısına neden olduğunu vurgulamaktadır. Bu modele göre öğrencilerin benlik kavramları ile ders motivasyonu arasında ilişki bulunmaktadır (Smith ve ark., 1990).

Sınav Kaygısının Etkileri

Fizyolojik Boyutları

Sınav kaygısı bireylerde; ağız kuruluğu, çarpıntı, nefes alıp vermekte güçlük çekmek, mide bulantısı gibi fiziksel belirtilerin görülmesine neden olmaktadır. Yapılan çalışmalara göre, sınav kaygısından dolayı görülen fiziksel belirtiler, zihinsel süreçlerdeki olumsuz düşüncelere bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Bu zihinsel ve fiziksel boyuttaki etkiler birbirlerinin etkilerini arttırarak kısır döngüsü haline gelmektedir. Bireylerde sınavın başlamasıyla birlikte zihinsel boyuttaki etkiler başlamakta ve sınav esnasında zihinsel ve fiziksel etkiler ortaya çıkmaktadır (Öner, 1990).

Bilişsel Boyutları

Sınav kaygısı bellek süreçlerini ve odaklanma sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Bireylerde okuduğunu anlayamama, dikkatini toplayamama, fikirlerini organize edememe gibi problemler ortaya çıkmaktadır. Yüksek derecede performans kaygısı yaşayan bireyler, bellek süreçlerinden olan bilgiyi depolama ve bilgiyi geri

çağırma konusunda zorluklar yaşamaktadırlar. Bireylerin sınava olduğundan fazla anlam yüklemeleri sınav kaygısının düşünsel boyuttaki etkilerini oluşturmaktadır. Düşünsel boyuttaki etkilere örnek olarak başarısızlıkların genellenmesi durumu verilebilir. Birey böylelikle geçmişte yaşadığı başarısızlıkları, genelleme yaparak tekrardan başarısız olacağına dair inançlar geliştirmeye başlar. Önceki dönemlerde yakalamış olduğu başarıların ise şans eseri olduğuna inanabilir (Boyacı ve Küçük, 2011).

Davranışsal Boyutları

Bireylerde sınav kaygısı nedeniyle görülen davranışsal değişimlerin başında sinirlilik hali gelmektedir. Sinirlilik halinden dolayı öğrenci soruyu okurken veya çözerken ya soruyu çok hızlı okur ya da tekrar tekrar okur ancak soruyu tam olarak anlayamaz ve sorulan soruya doğru yanıtı veremez. Soruyu tekrar tekrar okuması da öğrencinin soruya gereğinden fazla zaman harcamasına neden olur. Bazı öğrencilerde de sınav kaygısından dolayı kaçınma davranışı görülebilir. Öğrenci sınav kaygısından dolayı ders çalışmaya başlayamama davranışı gösterebilir.

Sınav Kaygısı Kavramı Üzerinde Araştırmalar

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Kabul ve Kararlılık terapisinin sınav kaygısı ve mükemmeliyetçi özelliklere etkisini değerlendirmek amacıyla 26 kız öğrenci ile yarı deneysel olarak gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrenciler kontrol grubu ve deney grubu olmak üzere iki gruba ayrılmış, deney grubuna sekiz oturumluk KKT uygulanırken, kontrol grubuna uygulanmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Kabul ve kararlılık terapisinin hem sınav kaygısını azaltmada hem de mükemmeliyetçiliği azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Miri ve Mansouri, 2020).

Saeed ve arkadaşları (2016) tarafından lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerini azaltmak ve psikolojik iyi oluş düzeylerini arttırmak için deneysel bir araştırma gerçekleştirilmişlerdir. 30 erkekten oluşan deney grubuna 90 dakikalık, sekiz oturum süren KKT temelli psikoeğitim verilirken, 30 erkekten oluşan kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Yapılan eğitim sonrasında deney grubundaki öğrencilerinin sınav kaygılarının anlamlı düzeyde azaldığı ve psikolojik esneklik düzeylerinin anlamlı

düzyeyde arttığı gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmadan sonra, anksiyete bozukluklarında görülen kaçınma davranışının tedavisinde olduğu gibi sınav kaygısının tedavisinde kabul becerilerinin arttırılmasına yönelik çalışılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Saeed, 2016).

Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen ve BDT yöntemlerinden oluşan önleyici tedavi programlarının sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları ve iç denetim odağı üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada, öğrencilerde görülen sınav kaygı düzeyinin azaltılmasında, öğrencilere çalışma becerilerinin kazandırılmasında ve öğrencilerin gruba katılımlarının arttırılmasında bilişsel davranışsal yöntemlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dykeman, 1992).

Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, sınav kaygı düzeyi düşük, orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin ifade etmiş oldukları duygular ve düşünceleri yapılandırılmış ve yapılandırılmamış tekniklerle incelenmiş ve elde edilen verilere göre, sınav kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre kendilerine yönelik daha fazla olumsuz düşüncelere sahip oldukları ve daha fazla zihinsel durgunluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Blankstein ve ark., 1989).

Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Aydın ve Aydın (2020), öğrencilerin sınav kaygısından dolayı yaşamış oldukları deneyimleri ele alış biçimlerinde, KKT temelli psikoeğitim programlarının etkisini incelemek için bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmacılar, çalışmaya katılan lise 12. Sınıfta eğitim gören altı kız öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmek için araştırmanın desenini nitel araştırma yöntemlerinden olan çoklu vaka analizi yöntemi olarak belirlemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencileri psikoeğitim programı uygulanmadan önce, katılımcılarla ön görüşme yapılmıştır. Yapılan ön görüşmede öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile psikolojik esneklik modelinde yer alan becerileri uygulayabilme yetilerini değerlendirebilmek için araştırmacılar yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturmuşlar ve ön görüşmede katılımcılardan verileri toplamışlardır. Ön görüşmeden sonra katılımcılara psikolojik esneklik modelinde yer alan beceriler hakkında altı haftalık ve her oturumun 90 dakika sürdüğu psikoeğitim programını öğrencilere uygulanmış ve eğitim sonrasında ön görüşmede hazırlanan sorular ile

katılımcılarla tekrardan görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen eğitim öncesi ve sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle yapılan içerik analizinde sınav algısı, bilişsel farkındalık ve şimdiki zamanın farkındalığı, bilişsel ayrışma becerileri ve stratejileri, yaşantısal kaçınma ve kabul olmak üzere dört tema elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre, verilen eğitim sonrasında öğrencilerde sınav kaygısı ile ilişkili olan deneyimleri değerlendirme biçimlerinin farklılaştığı ve psikolojik esneklik modelinde yer alan becerileri kazandıkları görülmüştür.

Sınav kaygısı üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenler üzerinde yapılan bir araştırmada, okul türünün ve ailenin ekonomik düzeyinin sınav kaygı düzeyi ile ilişkili olduğu ancak, öğrenim görülen bölüm, özel ders alıp – almama durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyleri değişkenlerinin sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2014). Araştırmaya katılan öğrencilerin farklı lise türlerinde öğrenim görme durumu ile sınav kaygı düzeyi ile ilgili veriler incelendiğinde, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri, Çok Programlı Liseler ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılması ise başarı ile ilgili değişkenlerin sınav kaygısı düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Ergenlik öncesi dönemde sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, sınav kaygısı düzeyinin sınavdan sonra azalmakta olduğu ve sınav kaygısı ile öz saygı arasında istatistiksel olarak negatif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Başoğlu, 2007). Ayrıca ergenlik öncesi dönemdeki bireylerden elde edilen verilere göre; bireylerin yaşı büyüdükçe sınav kaygısı düzeylerinin artmadığı, erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin kızlara göre daha düşük olduğu, ebeveynlerin yaşamlarını yitirmesinin özgüveni olumsuz yönde etkilemediği, başarılı öğrencilerin özgüvenleri ile sınav kaygı düzeyi arasında istatistiksel olarak negatif yönde bir ilişkinin olduğu ve sınav kaygısından dolayı gerçekleşen heyecanlanma durumunun özgüveni olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Başoğlu, 2007).

Üniversite sınavına hazırlanan lise iki, üç ve mezun olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, grupla rehberlik ve psikolojik danışma uygulamasının sınav kaygı düzeyi üzerinde etkisi incelenmiştir (Akpınar, 1999). Araştırmada elde edilen

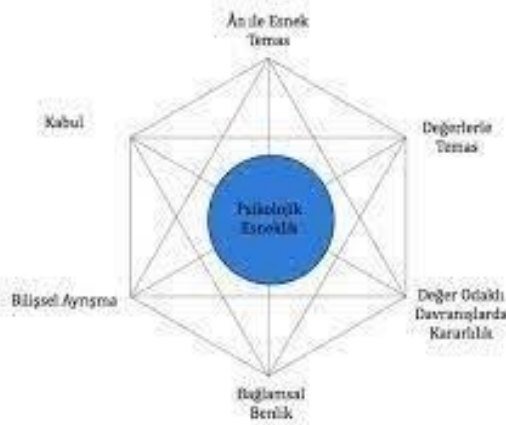
veriler göre, öğrencilerde uygulanan grupla rehberlik ve psikolojik danışmanlık uygulamasının sınav kaygı düzeyini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kısa tarafından 1996 yılında yapılan bir araştırmada lise son ve dershaneye giden öğrencilerini sınav kaygı düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırmada elde edilen veriler göre, öğrencilerde görülen sınav kaygısı düzeyi ile öğrencilerin ebeveynlerini demokratik veya otoriter olarak algılamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılrken, kız öğrencilerde görülen sınav kaygısı düzeyinin, erkeklere göre daha yüksek olduğu ve öğrencileri yaşları büyüdükçe sınav kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kabul ve Kararlılık Terapisi ve Psikolojik Esneklik Modeli

Psikolojik Katılık Modeli

Kabul ve kararlılık terapisi yaklaşımı, DSM gibi tanısal sınıflandırmalar kullanmak yerine, kendi geliştirdiği psikopatoloji modelini kullanmaktadır (Hayes ve ark., 1996). Bu yüzden KKK’inde kaygı bozukluklarına veya sınav kaygısına yönelik özgül bir model bulunmamaktadır. Kabul ve kararlılık terapisi yaklaşımının kendi geliştirmiş olduğu psikolojik katılık modeli ise; bilişsel birleşme, yaşantısal kaçınma, geçmiş ve geleceğin baskınlığı, kavramlaştırılmış benliğe bağlanma, değerlerin netliğini kaybetmesi, eylemsizlik, dürtüsellik ve kaçınma olmak üzere birbirleri ile ilişkili altı boyuttan oluşmaktadır (Hayes ve ark., 2006).



Şekil 3. Psikolojik Katılık Modeli (Aktepe, 2016)

Psikolojik katılık modelinin boyutlarından birisi olan yaşantısal kaçınma, bireyin yaşamında rahatsızlık duygusu yaratan duygular, düşünceler, anılar ve bedensel duyuumlara yönelik içsel deneyimlerinin sıklığı ve yoğunlunu değiştirmeye çalışması olarak tanımlanmaktadır (Hayes ve ark., 1996). Bireylerin yaşantısal kaçınma davranışını, uzun vadede işlev bozucu davranışlara neden olmasına rağmen bu davranışları sürdürmeye devam edebildikleri görülmektedir (Hayes ve Smith, 2005). Panik bozukluğu olan bir bireyin panik atak geçirme korkusundan dolayı tamamen hareketsiz bir yaşantı benimsemesi ve bu yaşam tarzının uzun vadede başka sağlık sorunlara yol açabilmesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Yaşantısal kaçınma bir başka örnek ise, sınav kaygısı yüksek olan bir öğrencinin, sınav kaygısı yaşamamak için sınava girmemesi, dershaneye gitmemesi ya da sınav döneminde çok uyumaya başlaması yaşantısal kaçınmanın göstergesi olarak kabul edilebilir. Yapılan araştırmalarda da sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin, bu kaygıyla baş edebilmede kaçınma davranışını daha sık kullandıkları görülmektedir (Embse ve ark., 2018). Ayrıca yapılan birçok araştırmada da yaşantısal kaçınmanın, depresyon, anksiyete, TSSB gibi birçok bozuklukla ilişkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Moroz ve Dunkley, 2019; Barden ve Fergus, 2016; Dinis ve ark., 2015; Sole ve ark., 2016; Berman ve ark., 2010; Tull ve ark., 2004).

İnsanların acı veren deneyimlerden uzaklaşması, dil ve bilişsel süreçlerden dolayı tamamen mümkün olmamaktadır. Çünkü acı veren deneyimler ilişkisel çerçeveler sayesinde tetikleyici durumlar veya olaylarda hatırlanabilmektedir. İlişkisel çerçeveler bireyin yaşamında bir süre sonra kaçınılan durumlarla ilişkilendirilmektedir. Bu sebeple yaşantısal kaçınmadaki acı veren durumlardan kaçınma davranışı, bir süre sonra bu deneyimleri hatırlatıcı olarak bireyin karşısına çıkmaktadır (Hayes, 2004).

Bilişsel birleşme boyutu ise, bireyin düşüncelerini zihninin bir ürünü olarak görmek yerine, bunları kesin doğrularmış gibi görmesi ve bu düşünceleri ile ilişkili olan durumlar veya olaylarda anın farkındağını etkileyecek şekilde davranışlar sergilemesi olarak tanımlanmaktadır. Sınav kaygısı yaşayan bir öğrencinin “sınavdan asla yüksek not alamayacağım”, “sınavı kazanamamam demek her şeyin sonu anlamına gelir”, gibi düşünce ve kurallarla birleşme içerisinde olabilir. Bu durumda da bireyin kaygılanması, ders çalışmayı bırakması veya çok uyumaya başlaması gibi davranışlar sergilemesi de bilişsel birleşmeye örnek olarak gösterilebilmektedir.

Kabul ve Kararlılık terapisine göre düşünceleri ve sözel kurallar doğrudan davranışları etkilememektedir. Davranışların ortaya çıkmasında etkili olan, düşünce ve davranışları ilişkili hale getiren bağlamlardır. Diğer bir ifadeyle davranışı sadece düşünceleri göre değerlendirerek değil, o davranışın bağlamına bakılması gerekmektedir (Hayes ve ark., 1989). Bu nedenle Kabul ve Kararlılık Terapisinde, düşüncelerin içeriğini ya da sıklığını değiştirmek yerine düşünceyle kurulan ilişkiyi yani bağlamı değiştirerek düşüncenin davranış üzerindeki etkisinin azaltılması amaçlanmaktadır (Hayes ve Wilson, 1995).

Geçmiş ve geleceğe bağlanma boyutu ise, bireyin dikkatini içinde bulunduğu an'a değil geçmiş ve geleceğe yönlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Endişe ve tekrarlayıcı düşünceleri le kendisini gösteren bu süreç, bireyin farkındalığını mevcut olan dışsal olaylardan / durumlardan ve içsel deneyimlerden koparmakta ve davranışlar üzerinde hakimiyet kurarak bireyin işlevsel davranışlarını azaltmaktadır (Louma ve ark., 2017). Sınav kaygısı yaşayan bir öğrencinin sınav esnasında sınava yönelik deneyimlerine değil de geçmiş deneyimlerine odaklanarak “sınavı başaramayacağım”, “yetiştiremeyeceğim”, “soruları anlamıyorum” gibi geçmiş deneyimlerine dayanarak sınav anında kaygısını arttırması bu duruma örnek verilebilmektedir.

Kabul ve Kararlılık terapisinin psikopatoloji modelinde yer alan bir diğer süreç ise kavramsallaştırılmış benliğe bağlanmadır. Bireyler yaşamış oldukları deneyimlerden yola çıkarak kendilerini tanımlamakta ve değerlendirmektedir. Kavramsallaştırılmış benliğe bağlanma ise, bireylerin kendileri hakkında oluşturmuş oldukları bu tanımlara ve değerlendirmelere bağlanması olarak tanımlanmaktadır (Atkins ve Styles, 2016). Bağlanılan bu tanımlar ve değerlendirmelerin içerikleri ise olumlu veya olumsuz şekilde olabilmektedir. Bireylerin davranışını etkileyen ise bu tanım ve değerlerin içeriğinden çok bunlara bağlanmalarının düzeyidir. Sınava yönelik kaygıları olan bir öğrencinin kendisini başarısız olarak tanımlamasına ve bu tanıma bağlanması sonucunda “Ben başarısız bir öğrenciyim, sınava çalışsamda yapamayacağım” şeklinde düşünerek sınava çalışmayı bırakması kavramsallaştırılmış benliğe bağlanmaya örnek olarak verilebilir.

Bu modelde yer alan son iki süreç ise değerlerin niteliğini kaybetmesi ve eylemsizlik, dürtüsellik ve kaçınma olarak belirtilmektedir. Kabul ve Kararlılık Terapisi 'ne göre değerler işlevselliğin önemli bir yordayıcısıdır (Hayes ve ark., 2006) ve terapi

sürecinde temel hedef seçilmiş olan ve sözel olarak ifade edilmiş değerler doğrultusunda, davranışın yönlendirilmesidir (Hayes ve ark., 2012). Ancak bilişsel birleşme, geçmiş ve geleceğin baskınlığı, yaşantısal kaçınma ve kavramsallaştırılmış benliğe bağlanma sonucunda değerler netliğini kaybetmektedir (Yavuz, 2015). Bu durumda da bireylerde görülen davranış dürtüsel ve esnek olmayan bir hale gelmekte ve bireyler uzun vadeli yaşam hedefleri doğrultusunda değil, kendilerini iyi hissetmek ve kaygılardan kurtulmak amacıyla davranışlar sergilemeye başlamakta oldukları görülmektedir (Louma ve ark., 2017). Öğrencilerin ders çalışmayı ertelemesi, değer odaklı değil hedef odaklı yaşamaları (örn: sadece sınavdan alınacak puana, doğru/yanlış sayılarına odaklanmak), değerleriyle kurdukları bağın zayıflamasının ve işlevsiz davranışların göstergeleri olabilir.

Kabul ve Kararlılık terapisinin psikopatolojik modelinde bulunan tüm bu süreçler birbirleri ile ilişkilidir. Örneğin; ders çalışmayı yönelik erteleme davranışları olan bir öğrencisinin bu davranışı, yaşantısal kaçınma ile ilişkili olabileceği gibi aynı zamanda değerler doğrultusunda davranmama ile de ilişkili olabilmektedir. Ya da öğrencinin ders çalışırken aklına gelen düşüncelerden dolayı derse odaklanamaması geçmiş ve geleceğin baskınlığıyla ilgili olabildiği gibi bilişsel birleşme ile de ilgili olabilmektedir.

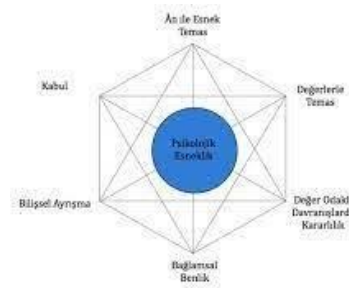
KKT'sinin tedavi sürecinde ise, geleneksel BDT'de olduğu gibi kaygının azaltılması hedeflenmemektedir (Eifert ve ark., 2005). Bunun yerine kabul, bilişsel ayrışma, an ile temas, bağlamsal benlik, değerler ve değerler doğrultusunda davranış olmak üzere altı temel süreçten oluşan psikolojik esnekliği artırmayı hedefler (Hayes, ve ark., 2006). KKT'sinin tedavisinde temel amaç, bireyin davranışlarında etkili olan kaygı ve ilişkili içsel deneyimlerine karşı kabul ve gönüllülük içeren bir tutumla yaklaşımlarını sağlamaktır. Ayrıca bireyin kaygısının hissetmemek adına kurgulanmış yaşam alanları yerine, bireylerin değerlerini netleştirmeyi ve davranışları bu yönde yönlendirmeyi hedeflemektedir.

Psikolojik Esneklik Modeli

Günümüzde Kabul ve Kararlılık yaklaşımını temel alan psikolojik danışma yaklaşımları giderek daha da yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Kabul ve Kararlılık temelli yaklaşımlar, bireylerin geçmişte veya gelecekte takılı kalmaları yerine,

anda kalmalarını, duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşımda önemli olan kavramlardan birisi de psikolojik esneklik kavramıdır. Frankl (2013), insanların hayatlarında acı verici durumlarda bile hayatı anlamlı kılacaklarını ve kendilerini acıdan koruyabileceklerinden bahsetmektedir. Kabul ve Kararlılık terapisinde de benzer olarak; bireylerin yaşamlarında anlık olarak gerçekleşen ve bireye acı veren deneyimleri kabul etmeleri gerektiğinden ve yaşamış oldukları bu acı verici deneyimden kaçmak yerine bu deneyimi kucaklamaları gerektiğinden bahsedilmektedir (Terzi ve Tekinalp, 2013). Yaşamı olumlu ve olumsuz yönleriyle bir bütün olarak zihinsel ve duygusal kabul edebilen bireyler, hayatta gerçekleşen kontrol dışı durum veya olaylara karşı bireysel güçlerini artırabilmektedirler (Wong, 2015). Kabul ve Kararlılık yaklaşımında bu sözü geçilen durumu karşılayan kavram ise psikolojik esneklik kavramıdır (Yavuz, 2015).

Kabul ve Kararlılık Terapisi yaklaşımında sözü geçen psikolojik esneklik kavramı, bireylerin geçmiş veya gelecekte takılı kalmayarak, şuan yaşamış oldukları an ile temasta olmalarını ve kendilerine belirlemiş oldukları değerler doğrultusunda hareket etmelerini tanımlamaktadır (Luoma ve ark., 2010). Bu terapi yaklaşımında var olan bir diğer kavram ise psikolojik katılık kavramıdır. Psikolojik katılık, psikolojik esneklik kavramının tam tersini ifade etmektedir. Yani bireyler geçmişe ya da geleceğe takılı kalarak, şu anda yaşanan yaşama odaklanamamaktadırlar. Kabul ve Kararlılık Terapisi yaklaşımında, psikolojik esneklik modeli altıgen bir model üzerinde oluşturulmuştur (Harris, 2009) ve modeldeki her boyut birbirleri ile ilişkilidir.



Şekil 4. Psikolojik Esneklik Modeli (Aktepe, 2016).

KKT' psikolojik esneklik modeli, psikolojik katılık modelinin ziti olacak şekilde

altı boyuttan oluşmaktadır (Louoma ve ark., 2010). Bu boyutlar; Kabul boyutu, Ayrışma boyutu, An'da olma boyutu, Bağlamsal benlik boyuru ve Derler doğrultusunda davranışlar boyutudur. Bu boyutlardan ilk dördü “Kabul ve anda olma” süreçleri ile ilgiliyken, son dört boyut değerler doğrultusunda davranma süreçlerini tanımlamaktadır. Ayrıca altıgen üzerindeki her bir boyut bir diğeri ile ilişkilidir ve altı boyurun her biri, bir diğeri boyutla ilişkilendirildiğinde daha anlamlı sonuçlar vermektedir (Hayes ve ark., 2013).

Bireyin acı verici olan duygu, düşünce ve anılara açık olması kabul boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyutta birey acı verici olan anılara ya da olaylarla mücadele etmek yerine bunları kabullenmeyi seçmektedir. Bu durum bireyin bu anı veya duyguları sevdiği anlamına gelmemekte, sadece bu olumsuz anı ve duygularla mücadele etmek yerine bu duyguları kabul ettiğini göstermektedir (Harris, 2009). Psikolojik esneklik modelinin bir boyutu olan kabul boyutu, psikolojik müdahalede, psikolojik katılık modelinin alt boyutu olarak ele alınmaktadır. Örneğin, yüksek derecede kaygı yaşayan bir bireyin, bu kaygıya duygusal olarak bir direnç göstermeden kabul etmesi konusunda cesaretlendirilmesi ve buna yönelik adımlar yaptırılması düşünülebilir (Luoma ve ark., 2010).

Ayrışma boyutu ise, bireye sorunlara neden olan olumsuz anı ve düşüncelerden zihnini uzaklaştırabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bireylere aklında takılı kalan ve olumsuz duygulara neden olan düşüncelere odaklanmak yerine bu sorunları önlerinden geçip giden bir araba gibi sadece izlemesi önerilmektedir (Harris, 2009).

Bireyin geçmişte veya gelecekte değil de “şimdi ve burada” olabilmesi hali An'da olma boyutunu tanımlamaktadır. Bireyin anda olması demek, bireyin hem iç hem de dış dünyası ile temas ederek anlık deneyimlere açık olmasıdır. Bu şekilde birey işlevsiz olan davranış repartuarlarının farkında olarak yerine işlevsel davranış repartuarlarını fark edebilecektir.

Bağlamsal benlik boyutunu tanımlamak için benliğin iki farklı türünü açıklamak gerekmektedir. Bunlar; düşünen benlik ve gözlemleyen benlik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bir diğeri alt boyut olan bağlamsal benliği açıklayabilmek için iki farklı benlik türü olan düşünen benlik ve gözlemleyen benliğin açıklanması gerekmektedir. Düşünenbenlik, benliğin anı, inanç, hatıra gibi düşünelere odaklanan bölümüdür.

Gözlemleyen benlik, literatürde başka bir tanımına göre de bağlamsal benlik ise, bedenin değişmesi, hayattaki roller değişmesin, duygu ve düşüncelerin değişmesine tanıklık ancak kedisi hiç değişmeyen benliğin bir bölümüdür. Bireyler yaşamlarında gerçekleşen içsel yaşantılara, acı verici deneyimlerine ve yaşadıkları kaygılara rağmen bu benlik parçalarını farkedebilirlerse, psikolojik esneklik düzeylerini arttırarak, kendi değerlerini farkedebilmelerini sağlayabilmektedirler (Hayes, 2004).

Bireylerin günlük yaşamın rutinlerini bir kenara bırakarak “ne için bu hayatı yaşıyorum” sorusuna verdikleri cevapları değerlerini oluşturmaktadır (Harris, 2009). KKT yaklaşımına göre bireyler kabul ve bilişsel ayırışma süreçlerini tamamlasalar bile değerleri net olmazsa istenilen sonuca ulaşamazlar. Bu durum arabayı kullanmayı bilen, ancak nereye gideceğini bilmeyen bir şöfore benzetilebilir.

Kabul ve Kararlılık terapisi yaklaşımının temel hedefi ise bireylerin değerleri doğrultusunda davranışlar sergileyilmesini sağlamaktır. Bu hedef doğrultusunda, geleneksel davranışçı tekniklerde kullanılan davranış aktivasyonu, beceri eğitimi gibi teknikler, psikolojik esneklik modelinin bu bölümünde kullanılabilir (Harris, 2009).

Psikolojik Esneklik Kavramı Üzerine Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Williams ve arkadaşlarının (2012) ergenlerin psikolojik esneklik düzeyleri ile sahip oldukları ebeveyn türleri üzerine yürüttükleri bir çalışmada, psikolojik esneklik düzeyi düşük olan ergenlerin, otoriter (soğuk, müdahaleci) yapıdaki ebeveynlere sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışmada demokratik özelliklere sahip ebeveynlerin çocuklarının psikolojik esneklik düzeylerinin, diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Burke ve Moore (2015) yaptıkları bir çalışmada, ebeveynlerin psikolojik esneklik düzeyleri ile olumsuz ve tutarsız ebeveyn davranışlarının ilişkili olduğu görülmüştür. Çalışmada ki bir diğer önemli bulgu da, psikolojik katılık ile yüksek düzeyde olumsuz ebeveyn davranışı arasında ilişkinin olduğunun gözlenmiş olmasıdır.

McCracken ve arkadaşlarının (2013) kronik ağrıları bulunan bireylerde yürüttükleri bir diğer araştırmada ise, psikolojik esneklik düzeyin sağlamış olduğu duygu ve

düşüncelerine tarafsız bir bakış açısına sahip olabilme yetisinin, daha işlevsel bir yaşama ve daha az acı deneyimine olanak sağladığı gözlenmiştir. Yine araştırmada, kronik ağrılara sahip bireylerde görülen uyku bozukluğuna müdahalede KKT ve psikolojik esneklik modeli ile müdahale edildiğinde olumlu sonuçlar alındığı gözlenmiştir. Değerlere yönelik eylem ve ağrının kabulünün uyku kalitesini arttırdığını göstermiştir (McCracken ve ark., 2011). Benzer sonuçlar migren ağrısı olan bireyler üzerine yapılan çalışmalarda da doğrulanmıştır. Psikolojik esneklik düzeyine göre hastanın işlevselliği ve ağrının şiddetinin değişkenlik gösterdiği gözlenmiştir (Foote ve ark., 2015).

İş yeri ve çalışma yaşamına yönelik yürütülen bir araştırmada ise, psikolojik esneklik düzeyinin performansa yönelik önemli bir yordayıcı etkisinin olduğu gözlenmiştir (Bond ve ark., 2013). Ruiz ve Odriozola – Gonzalez' in (2017) yaptıkları benzer bir çalışmada da, psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin işini düzgün yapamama veya iş yaşamındaki strese tepki vermedikleri gözlenmiştir. Bu bireylerin, yalnızca işlerini tamamlamaya odaklandıkları görülmüştür. Çalışmada psikolojik esneklik düzeyi düşük olan bireylerin ise, dikkat dağınıklık ve düşünce bastırma gibi yaşantısal kaçış stratejilerini kullanarak stress verici olaylara tepki verdikleri saptanmıştır. Bu nedenle çalışmada psikolojik esnekliğin, iş tükenmişliğini önleyici bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Psikolojik esneklik düzeyinin, travma sonrası stress bozukluğu ve duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin incelendiği bir başka çalışmada ise, psikolojik esneklik ile duygu baskılama arasında ters yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir (Dick ve ark., 2014). Bu konuyla benzer olarak olumsuz duygusal şemalar ve psikolojik esneklik arasındaki ilişkinin incelendiği bir diğer çalışmada ise, şemalar ile birlikte psikolojik esnekliğin, bireylerin kaygıyı deneyimleme düzeyini önemli ölçüde etkilediği saptanmıştır (Tirch ve ark., 2012). Ayrıca Bryan ve arkadaşlarının (2015), askeri personellerde görülen intihar eğilimleri üzerine yürüttükleri bir çalışmada da, askeri personeller içerisinde psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin, düşük olan bireylere göre içsel çatışma yaşama ve intihar etme riskinin daha düşük olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlarda psikolojik esnekliğin travma ve depresyona karşı koruyucu bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Psikolojik esneklik ile akademik başarıya yönelik yapılan araştırmalarda da,

üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar ve olumsuz duygulanımlara rağmen, çalışmaya devam edebildikleri ve çalışmalarında daha hızlı ilerleyerek daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Asikainen ve ark., 2018). Ayrıca akademik erteleme davranışı ve psikolojik esneklik üzerine yürütülen bir çalışmada ise, psikolojik esneklik ile akademik erteleme davranışı arasında ters yönde bir ilişkinin olduğu ve erteleme davranışına müdahale programlarında psikolojik esneklik çalışmalarının artırılması gerektiği vurgulanmıştır (Sutcliffe ve ark., 2019).

Yapılan çalışmalar üzerine özetle, bireylerin hem psikolojik hem de fiziksel sağlığı üzerinde psikolojik esneklik kavranımın önemli etkenleri bulunmakta ve psikolojik rahatsızlıklara karşı koruyucu bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Günümüzde bilişsel davranışçı terapilerin değeri giderek artmasıyla birlikte, psikolojik esneklik kavranımının klinik bağlamlardaki değişkenler ile yaygın bir şekilde çalışılmaya başlandığı gözlenmektedir. Anksiyete, depresyon, madde kullanımı gibi birçok klinik değişken ile anlamlı ilişkiler ortaya çıkaran psikolojik esneklik kavramı (Yavuz, 2015), klinik uygulamalarda da aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Tüm bunlara ek olarak Türkiye’de son dönemde klinik uygulamalarda ve müdahalelerde önem kazandığı görülen psikolojik esneklik kavranımının, birçok psikolojik rahatsızlıklara karşı koruyucu bir etken olduğu gözlenmektedir.

Demirci – Seyrek ve Ersanlı (2017) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada, yaşamda anlam ile psikolojik esneklik arasında pozitif yönde, yaşamda anlam arayışı ile psikolojik esneklik arasında ise negatif yönlü bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışmada, psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan öğrenciler, esneklik düzeyi düşük olan öğrencilere göre kendilerini daha mutsuz olarak tanımladıkları görülmüştür. Bu bulgulara benzer şekilde yurt dışında yapılan araştırmalarda da psikolojik esnekliğin, pozitif ruh sağlığını ve yaşam doyumunu yordadığını gözlemlenmiştir (Graham ve ark., 2016; Lucas & Moore, 2020).

Türkiye’de meme kanseri tanısı almış kadınların, bilinçli farkındalık düzeylerinin, psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmada ise,

psikolojik esnekliğin düzeylerine göre, bilinçli farkındalığın etkisinin değişkenlik gösterdiği gözlemlenmiştir (Öcel, 2017). Başka bir ifadeyle, psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan kişilerde, bilinçli farkındalık düzeyi psikolojik iyi oluşa olumlu etki ederken, psikolojik esneklik düzeyi düşük olan bireylerde olumsuz etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmada psikolojik esneklik düzeyi düşük olan ve meme kanseri tanısı almış kadınlarda, toplum tarafından damgalanma durumu olduğu takdirde, psikolojik iyi oluş düzeylerinin de düştüğü gözlenmiştir. Bu sonuçlara benzer olarak, Masuda ve arkadaşlarının (2009) yaptıkları bir çalışmada psikolojik sağlık damgalanmasının ortaya çıkarmış olduğu olumsuz sonuçların, psikolojik esneklik düzeyini ters yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca çalışmada damgalanma davranışı ile psikolojik esneklik arasında ilişki olduğu ve damgalanmayı durdurabilmek için psikolojik esneklik düzeyine müdahale edilmesinin gerektiğini gösteren sonuçlara ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerine yönelik yürütülen bir diğer çalışmada ise Uygur (2018), psikolojik esneklik düzeyi ile duygulardan kaçınma ve duyguları inkâr arasında negatif bir ilişki, psikolojik esneklik düzeyi ile hisleri kabullenme arasında pozitif bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Araştırmada psikolojik esneklik ile hisleri kabullenme, anlaşılabilirlik, süreklilik, onaylanma ve uzlaşma puanları arasında aynı yönde değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Ayrıca araştırmada, duyguları üzerinde çok fazla düşünen bireylerin psikolojik esneklik düzeylerinin diğer bireylere göre daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Tıp fakültesi öğrencilerinde psikolojik esneklik ve duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada da öğrencilerin psikolojik esneklik düzeyleri düştükçe, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaştırma düzeylerinin arttığı gözlenmiştir (Toprak ve ark., 2020). Çünkü yapılan çalışmada bireylerin psikolojik esneklikleri düzeyleri düştükçe, sıkıntı ve yorgunluk yaratan durumlarda içsel deneyimlerine daha dar bir davranış repertuarıyla yanıt verdikleri görülmüştür. Ayrıca çalışmada bireylerin psikolojik esneklik düzeyleri arttıkça, kişisel yetkinlik düzeylerinin bir diğer ifade ile kendilerine yönelik başarı algılarının da arttığı gözlenmiştir.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere değinilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde akademik motivasyonun, sınav kaygısı ile ilişkisinde psikolojik esnekliğin yordayıcı rolünü incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden olan ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Büyüköztürk, 2013).

Evren ve Örneklem

Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden birisi olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri, araştırmaya dahil edilecek birimlerin her birine eşit ve bağımsız haklar tanınması anlamına gelen seçkisizlik ilkesine bağlı olmaksızın belirlenen örnekleme yöntemleridir. Bu yöntemlerden birisi olan uygun örnekleme yöntemi ise; araştırmacının iç gücü, zaman ve para açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemini kolay ulaşılabilir olan birimlerden seçmesini tanımlamaktadır (Büyüköztürk ve ark.,2012). Bazı kaynaklarda uygun örnekleme yöntemi, kaza sonucu oluşan ya da bulunabilir örneklem olarak da adlandırılmaktadır (Erkuş, 2011).

Araştırmanın evreni Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise uygun örnekleme yöntemi ile 18 yaş ve üzeri 372 üniversite öğrencilerinden oluşturmaktadır. Yakın Doğu Üniversite'sinin öğrencilerinin örneklem seçilmesinin nedeni ise, katılımcıların ulaşılabilir olması ve üniversitenin KKTC'de en fazla öğrenciye sahip okul olmasıdır. Araştırmada örneklem sayısı belirlenirken G-Power isimli uygulamadan yararlanılmıştır. G- Power uygulamasına verilen analiz bilgileri ışığında etki büyüklüğü 0.3 ve $\alpha = 0.05$ alınmıştır. Güç $1 - \beta = 0.90$, 2 yönlü test yapılmıştır ve toplam örneklem büyüklüğü 380 olarak belirlenmiştir. Analiz programında yapılan sonuç ek 7'da sunulmuştur. Araştırmaya dahil olan katılımcılara veri toplama araçları yüz yüze ve online olarak uygulama yapılmıştır. Veriler toplanırken 452 katılımcıya ulaşılmıştır ancak çalışmaya 264'ü kadın, 108'i erkek olmak üzere toplamda 372 kişi dahil edilmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması, 22.43'tür. Katılımcıların demografik özellikleri tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.

Örneklem Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	264	71,00%
	Erkek	108	29,00%

Medeni Durum	Evli	10	2,70%
	Bekar	362	97,30%
Eğitim Durumu	Lisans	327	87,90%
	Yüksek Lisans	42	11,30%
	Doktora	3	0,80%
Kiminle Yaşadığı	Yalnız	163	43,80%
	Ailemle/Yakınımla	207	55,60%
Yaşadığı Yer	Köy	20	5,40%
	Kasaba	13	3,50%
	Şehir	339	91,10%
Okuduğu Bölüm	Psikoloji	144	38,70%
	Öğretmenlik	19	5,10%
	Hemşirelik	50	13,40%
	Mühendislik	18	4,80%
	Eczacılık	22	5,90%
	Tıp	28	7,50%
	Diş Hekimliği	17	4,60%
	Beslenme ve Diyetetik	11	3,00%
	Hukuk	8	2,20%
	Sağlık Bilimleri	23	6,20%
Psikolojik/Psikiyatrik Rahatsızlık Geçirme	Diğerleri	32	8,60%
	Evet	62	16,70%
Psikolojik/Psikiyatrik Yardım Alma	Hayır	310	83,30%
	Evet	112	30,10%
Önemli Hastalık/Ameliyat Geçirme	Hayır	260	69,90%
	Evet	75	20,20%
Ailede Psikolojik/Psikiyatrik Problem Olması	Hayır	297	79,80%
	Evet	88	23,70%
	Hayır	284	76,30%

Çalışmaya 264'ü kadın, 108'i erkek olmak üzere toplamda 372 kişi katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması, 22.43'tür ve yaş aralığı 18-49'tur. Katılımcıların diğer demografik özelliklerine ait frekans dağılımı tablo 1'de sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Sosyo-demografik bilgi formu, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği ve Psikolojik Esneklik Ölçeği ile birlikte katılımcıların demografik bilgileri toplanacaktır. Veri toplama araçlarımız toplam 79 sorudan oluşmaktadır. Uygulanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçekler

hakkında bilgiler sırasıyla aşağıda verilmiş olup, ölçek soruları ve ölçek izinleri çalışmanın eklerinde paylaşılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formunda cinsiyet, medeni durumu, eğitim durumu, yaşadığı yer, kiminle yaşadığı, okuduğu bölüm, psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirme, psikolojik/psikiyatrik yardım alma, önemli hastalık/ameliyat geçirme ve ailede psikolojik/psikiyatrik problem olması gibi sorular yer almaktadır.

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Ölçek Driscoll (2007) tarafından geliştirilmiş Türkçeye üniversite öğrencileri için Totan ve Yavuz (2009) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek özgün formunda sınav kaygısını azaltmaya yönelik bir programın etkisini incelemede kullanılmak amacıyla geliştirilmiştir. Driscoll (2007) tek bir boyutta on madde olarak ölçeği şekillendirirken Totan ve Yavuz (2009) bir maddenin iki farklı işaret değişkeni olarak tanımlanmasının Türkçe dil bilgisi için daha uygun olacağını düşünerek ölçeği on bir madde olarak Türkçeye çevirmişlerdir. Driscoll (2007) ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla çalışmalar yapmıştır. Ölçeğin deneysel çalışmalarda sınav kaygısı düzeyini belirlemede kullandığında sonuçta ulaştığı puanların öntest ölçümüne göre daha az olduğunu belirlemiştir (Driscoll, Holt ve Hunter, 2005). Ayrıca ölçekten elde edilen sınav kaygısı puanlarının akademik başarıyla ilişkilendiğini bulmuştur (Driscoll, 2007). Totan ve Yavuz (2009) betimleyici faktör analizinde ölçeğin açıklanan varyansının %46,05 olduğu, faktör yüklerinin .32 ile .78 arasında olan tek boyutlu yapının var olduğu belirlenmişlerdir. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğe ait tek faktörlü yapının doğrulandığına ulaşımlardır ($\chi^2 = 155,02$, $sd = 42$, $\chi^2 / sd = 3,69$, $CFI = .97$, $RMSEA = .05$). Madde toplam korelasyonları .47-.71 arasında olan ölçeğin test tekrar test geçerliği .57 Cronbach alfa katsayısı ise .89 olarak rapor etmişlerdir.

Akademik Motivasyon Ölçeği

Vallerand ve ark (1992) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama ve geçerlilik güvenilirlik çalışmaları Karataş ve Erden tarafından 2012 yılında

geçekleştirilmiştir. Ölçek toplam 28 maddeden oluşmakta ve üç farklı boyut altındaki yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, dışsal motivasyonun üç alt boyutu (dışa bağlı düzenleme, içe yansıtma düzenlemesi, tanımlanmış düzenleme) ve içsel motivasyonun üç alt boyutu (bilmek, başarı, dürtü) ve dışsal motivasyon ve 12 maddesi ise içsel motivasyon boyutları ile ilgilidir. Yedili likert tipi derecelendirme ile hazırlanan ölçekte sırasıyla “Hiç Uyuşmuyor”, “Biraz Uyuşuyor”, “Orta Derecede Uyuşuyor”, “Oldukça Uyuşuyor” ve “Tam Olarak Uyuşuyor” şeklinde puanlanmaktadır (Karataş ve Erden, 2012). Ölçeğin değerlendirilmesinde her alt boyuttan alınan toplam puan, öğrencinin o alt boyutuna yönelik akademik motivasyon derecesini göstermektedir. Ayrıca ölçeğin değerlendirilmesi birleştirilmiş üç boyuta göre de yapılabilmektedir. Buna göre, öğrencilerin dışsal akademik motivasyonları dışa bağlı düzenleme, içe yansıtma düzenlemesi ve tanımlanmış düzenleme alt boyutlarındaki toplam puan ortalaması, öğrencilerin içsel akademik motivasyonları bilmek, başarı ve dürtü alt boyutlarındaki toplam puan ortalaması ve öğrencilerin motivasyonsuzluk dereceleri ise motivasyonsuzluk boyutundaki toplam puan ortalaması ile ölçülebilmektedir (Karataş ve Erden, 2012). Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin uyum değerleri; CFI=.92, NNFI=.90, GFI=.89 şeklinde iken Cronbach alfa güvenilirlik sonuçları yedi alt boyut için test-tekrar test katsayılarında .74 ile .84 arasındadır.

Psikolojik Esneklik Ölçeği

Francis ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması Karakuş ve Akbay tarafından 2020 yılında yapılmıştır. 1 – 7 arasından puanlanan ölçekte; Değerler ve değerler doğrultusunda davranış (1, 7, 9, 13, 16, 19, 21, 26, 27, 28), an’da olma (8, 14, 18, 20, 22, 23, 25), kabul (2, 3, 5, 6, 24), bağlamsal benlik (4, 10, 12) ve ayrışma (11, 15, 17) olmak üzere beş alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla değer ve değer doğrultusunda davranış boyutu .84, an’da olma .60, kabul .72, bağlamsal benlik .73 ve ayrışma .59 bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Yabancılaşma için .77, Dış Etkileri Kabullenme için .80 ve Otantik Yaşam için .66 bulunmuştur. Çalışmada Psikolojik Esneklik Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .79 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirme: Her bir boyut kendisine ait

maddelerin toplanmasıyla ayrı ayrı değerlendirildiği gibi ölçekten toplam puanda elde edilebilmektedir. Ölçekte tersine puanlanan maddeler 2, 3, 5, 6, 8, 14, 18, 20, 22, 23, 24 ve 25'tir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 196'dır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler Mart 2022- Nisan 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Katılımcıların onayları ölçek uygulamasından önce verilen bilgilendirilmiş onamda alınmış ve katılımcılara araştırmacının amacı, kimlik bilgilerinin gizliliği ve çalışmanın doğasının bilimsel yönde olduğu bilgisi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden 372 üniversite öğrencisi ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Örnekleme oluşturan katılımcılardan veriler hem online olarak hemde yüz yüze uygulama gerçekleştirilerek toplanılmıştır. Online veri toplama sürecinde, örnekleme oluşturan bireyler ölçeklerin ve Google Form ile ölçekleri doldurmuş olup linkler Yakındoğu Üniversitesi'nin whatsapp gruplarında paylaşılmıştır. Yüz yüze uygulama da ise örnekleme oluşturan katılımcılara ölçekler basılı bir şekilde verilmiş ve ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır. Yüz yüze uygulamada Yakın Doğu Üniversitesin' de öğrenim gören öğrenciler örnekleme dahil edilmiştir. Ayrıca her iki uygulamada da "Katılımcı Bilgilendirme Formu" ve Aydınlatılmış Onam Formu" katılımcılarla paylaşarak, katılımcılara araştırma konusunda bilgi verilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır.

Veri Analizi

Bu tez çalışmasında elde edilen verilerin değerlendirilmesinde sosyal bilimler için istatistik programına (SPSS 22.0) girilmiştir. Veri temizliği, sayıltı testleri gibi ön analiz hazırlıkları bu programda gerçekleştirilmiştir. İkili grup içeren demografik değişkenlerin ilgili değişkenlerin puan ortalamalarıyla karşılaştırılması için "Bağımsız örneklemler t testi"; ikiden fazla grup içeren demografik değişkenlerin ilgili değişkenlerin puan ortalamalarının karşılaştırılmasında "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ikili ilişkiyi incelemek amacıyla da Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyi göz önüne alınarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2018).

BÖLÜM VI

BULGULAR

Tablo 4.

Sınav Kaygısı, Psikolojik Esneklik ve Akademik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	N	X	Ss	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
Westside Sınav Kaygısı Ölçeği	372	31.47	9.19	11	55	.172	-.359
Psikolojik Esneklik Ölçeği	372	129.47	18.27	71	189	.403	.463
Değerler ve Değerler							
Doğrultusunda Davranış	372	55.66	9.83	27	70	-.531	-.396
An'da Olma	372	30.83	9.38	7	49	-.190	-.523
Kabul	372	16.95	6.46	5	35	.210	-.181
Bağlamsal Benlik	372	13.23	4.31	3	21	-.092	-.513
Ayrışma	372	12.8	3.93	3	21	.067	-.288
Motivasyonsuzluk	372	10.2	6.44	4	28	.974	.019
Dışsal Motivasyon	372	21.16	3.67	9	28	-.407	-.207
Dışa Bağlı Düzenleme	372	22.36	4.62	9	28	-.634	-.288
İçe Yansıtma Düzenlemesi	372	17.69	5.67	4	28	-.129	-.594
Tanımlanmış Düzenleme	372	23.41	4.25	11	28	-.857	-.004
İçsel Motivasyon	372	20.18	4.75	6	28	-.385	-.291
Bilmek	372	22.66	4.74	7	28	-.780	-.112
Başarı	372	18.76	5.56	4	28	-.178	-.524
Dürtü	372	19.12	5.53	4	28	-.272	-.509

Sınav kaygısı ölçeğine ilişkin betimleyici istatistikler tablo 2’de sunulmuştur. Değişkenin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda değişkenin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Ancak değişkene ait puanların dağılımları ve tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Aynı zamanda değişkenin basıklık ve çarpıklık değerleri de +1 ile -1 arasında yer aldığı için değişkenin normal dağılım gösterdiği varsayılarak sonraki analizlerde parametrik analizler ile devam edilmiştir.

Psikolojik esneklik ölçeği ve değerler ve değerler doğrultusunda davranış, an’da olma, kabul, bağlamsal benlik ve ayrışma alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler

tablo 3'te sunulmuştur. Psikolojik esneklik değişkeni ve alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda değişkenlerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Ancak değişkenlere ait puanların dağılımları ve tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde normal dağılım gösterdikleri bulunmuştur. Aynı zamanda değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri de +1 ile -1 arasında yer aldığı için değişkenlerin normal dağılım gösterdiği varsayılarak sonraki analizlerde parametrik analizler ile devam edilmiştir.

Akademik motivasyon ölçeğinin motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon (dışa bağlı düzenleme, içe yansıtma düzenlemesi, tanımlanmış düzenleme) ve içsel motivasyon (bilmek, başarı, dürtü) alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler tablo 4'te sunulmuştur. Akademik motivasyon değişkeninin yedi alt boyutunun normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda değişkenlerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Ancak değişkenlere ait puanların dağılımları ve tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde normal dağılım gösterdikleri bulunmuştur. Aynı zamanda değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri de +1 ile -1 arasında yer aldığı için değişkenlerin normal dağılım gösterdiği varsayılarak sonraki analizlerde parametrik analizler ile devam edilmiştir.

Tablo 5.

Sınav Kaygısı Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	T	p
Cinsiyet	Kadın	264	30.99	8.92	-1.57	.117
	Erkek	108	32.64	9.78		

Sınav kaygısı ölçeğinin toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların sınav kaygısı puanlarının ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmamaktadır, $t(370) = -1.57, p > .05$.

Tablo 6.

Sınav Kaygısı Puanlarının Medeni Duruma Göre T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	t	p
Medeni Durum	Bekar	362	31.44	9.24	.462	.644
	Evli	10	32.8	7.82		

Sınav kaygısı ölçeğinin toplam puanlarının medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların sınav kaygısı puanlarının ortalamaları medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmamaktadır, $t(370) = .462, p > .05$.

Tablo 7.

Sınav Kaygısı Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	N	X	Ss	F	p	Post Hoc
Lisans_a	327	32.06	9.24	6.063	.003	a>b
Yüksek Lisans_b	42	27.53	7.87			
Doktora_c	3	22.67	1.52			

Sınav kaygısı ölçeğinin toplam puanının katılımcıların eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; katılımcıların sınav kaygıları, eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır, $F(2,369) = 6.063, p < .05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, lisansta okuyan bireylerin sınav kaygısı ortalamaları ($X=32.06$), yüksek lisansta okuyan bireylerin sınav kaygısı ortalamalarından ($X=27.53$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Diğer ikili eşleştirmeler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur.

Tablo 8.

Sınav Kaygısı Puanlarının Kiminle Yaşandığına Göre T Testi Sonuçları

	N	X	Ss	t	P
Yalnız	163	32.66	8.96	2.243	.025
Ailemle veya Yakınımla	207	30.51	9.31		

Sınav kaygısı ölçeğinin toplam puanlarının kiminle yaşandığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların sınav kaygısı puanlarının ortalamaları kimle yaşadıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır, $t(368) = 2.243$, $p < .05$. Buna göre, yalnız başına yaşayan bireylerin sınav kaygısı ortalamaları ($X=32.66$), ailesi ya da bir yakınıyla yaşayan bireylerin sınav kaygısı ortalamalarından ($X=30.51$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Tablo 9.

Sınav Kaygısı Puanlarının Yaşanılan Yere Göre ANOVA Sonuçları

	N	X	Ss	F	p	Post Hoc
Köy_a	20	33.53	11.08	.547	.579	-
Kasaba_b	13	31.81	11.07			
Şehir_c	339	31.34	9.01			

Sınav kaygısı ölçeğinin toplam puanının katılımcıların yaşadıkları yere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; katılımcıların sınav kaygıları, yaşadıkları yere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermemektedir, $F(2,369) = 6.063$, $p > .05$.

Tablo 10.

Sınav Kaygısı Puanlarının Psikolojik Rahatsızlık Geçirme Durumlarına Göre T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	t	p
Psikolojik/Psikiyatrik	Evet	62	34.86	9.94	3.221	.001
Rahatsızlık Geçirme	Hayır	310	30.79	8.9		

Sınav kaygısı ölçeğinin toplam puanlarının psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların sınav kaygısı puanlarının ortalamaları psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır, $t(370) = 3.221, p < .05$. Buna göre, psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçiren bireylerin sınav kaygısı ortalamaları ($X=34.86$), psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirmeyen bireylerin sınav kaygısı ortalamalarından ($X=30.79$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Tablo 11.

Sınav Kaygısı Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	t	p
Psikolojik/Psikiyatrik Yardım Alma	Evet	112	33.78	8.96	3.217	.001
	Hayır	260	30.47	9.13		

Sınav kaygısı ölçeğinin toplam puanlarının psikolojik/psikiyatrik yardım alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların sınav kaygısı puanlarının ortalamaları psikolojik/psikiyatrik yardım alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır, $t(370) = 3.217, p < .05$. Buna göre, psikolojik/psikiyatrik yardım alan bireylerin sınav kaygısı ortalamaları ($X=33.78$), psikolojik/psikiyatrik yardım almayan bireylerin sınav kaygısı ortalamalarından ($X=30.47$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Tablo 12.

Sınav Kaygısı Puanlarının Hastalık Geçmişine Göre T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	T	p
Geçirilen Önemli Hastalık/Ameliyat	Evet	75	33.86	9.45	2.531	.012
	Hayır	297	30.87	9.04		

Sınav kaygısı ölçeğinin toplam puanlarının geçirilen önemli bir hastalık/ameliyat

durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların sınav kaygısı puanlarının ortalamaları geçirilen önemli bir hastalık/ameliyat durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır, $t(370) = 2.531, p < .05$. Buna göre, önemli bir hastalık/ameliyat geçiren bireylerin sınav kaygısı ortalamaları ($X=33.86$), önemli bir hastalık/ameliyat geçirmeyen bireylerin sınav kaygısı ortalamalarından ($X=30.87$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Tablo 13.

Sınav Kaygısı Puanlarının Ailenin Hastalık Geçmişine Göre T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	T	p
Ailede Psikolojik/Psikiyatrik Rahatsızlık Geçiren Geçmiş	Evet	88	32.21	8.84		
	Hayır	284	31.24	9.31	.865	.388

Sınav kaygısı ölçeğinin toplam puanlarının ailede psikolojik/psikiyatrik hastalık geçiren olması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların sınav kaygısı puanlarının ortalamaları ailede psikolojik/psikiyatrik hastalık geçiren olması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermemektedir, $t(370) = .865, p > .05$.

Tablo 14.

Sınav Kaygısı Puanları ile Yaş Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Sınav Kaygısı	Yaş
Sınav Kaygısı	1	-.207**
Yaş	-.207**	1

** $p < .01$

Katılımcıların sınav kaygısı puanları ile yaşları arasında ne yönde ve nasıl bir ilişki olduğunu tespit edebilmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların sınav kaygıları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($r=-.207, p<.01$).

Tablo 15.

Psikolojik Esneklik Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	T	p
Psikolojik Esneklik	Kadın	264	131.67	18.41	3.693	.000
	Erkek	108	124.09	16.82		
ALT BOYUTLAR						
Değerler ve Değerler Doğrultusunda Davranış	Kadın	264	56.93	9.08	3.98	.000
	Erkek	108	52.54	10.89		
An'da Olma	Kadın	264	31.48	9.59	2.123	.034
	Erkek	108	29.22	8.67		
Kabul	Kadın	264	16.8	6.68	-.722	.471
	Erkek	108	17.33	5.91		
Bağlamsal Benlik	Kadın	264	13.49	4.45	1.841	.066
	Erkek	108	12.58	3.91		
Ayrışma	Kadın	264	12.96	3.9	1.25	.212
	Erkek	108	12.4	3.99		

Psikolojik esneklik ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların psikolojik esneklik puanlarının ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır, $t(370) = 3.693, p<.01$. Buna göre, kadınların psikolojik esneklik puanı ortalamaları ($X=131.67$) erkeklerin psikolojik esneklik puanı ortalamalarından ($X=124.09$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Benzer şekilde, değerler ve değerler doğrultusunda davranış alt boyutu puanları da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır, $t(370) = 3.98, p<.01$. Kadınların değerler ve değerler doğrultusunda davranış puanı ortalamaları ($X=56.93$) erkeklerin değerler ve değerler doğrultusunda davranış puanı

ortalamalarından ($X=52.54$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Ve yine ölçeğin an'da olma alt boyutu puanları da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır, $t(370) = 2.123, p < .05$. Buna göre, kadınların an'da olma alt boyutu puanı ortalamaları ($X=31.48$) erkeklerin an'da olma alt boyutu puanı ortalamalarından ($X=29.22$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Ancak ölçeğin diğer alt boyutları Tablo 13'ten de görülebileceği üzere, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır.

Tablo 16.

Psikolojik Esneklik Puanlarının Medeni Duruma Göre T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	T	p
Psikolojik Esneklik	Evli	10	140.7	22.18	1.977	.049
	Bekar	362	129.16	18.09		
ALT BOYUTLAR						
Değerler ve Değerler Doğrultusunda Davranış	Evli	10	55.3	11.78	-.117	.907
	Bekar	362	55.67	9.79		
An'da Olma Kabul	Evli	10	35.1	6.64	1.461	.145
	Bekar	362	30.71	9.42		
Bağlamsal Benlik Ayrışma	Evli	10	22.3	7.25	2.672	.008
	Bekar	362	16.81	6.38		
Bağlamsal Benlik Ayrışma	Evli	10	14.8	5.37	1.167	.244
	Bekar	362	13.18	4.28		
Bağlamsal Benlik Ayrışma	Evli	10	13.2	3.91	.325	.746
	Bekar	362	12.79	3.93		

Psikolojik esneklik ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanlarının medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların psikolojik esneklik puanlarının ortalamaları medeni duruma göre marjinal düzeyde istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır, $t(370) = 1.197, p = .05$. Buna göre, evli bireylerin psikolojik esneklik puanı ortalamaları ($X=140.7$) bekar bireylerin psikolojik esneklik puanı ortalamalarından ($X=129.16$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Benzer şekilde, kabul alt boyutu puanları da medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı olarak

farklılaşmaktadır, $t(370) = 2.672, p < .05$. Evli bireylerin kabul puanı ortalamaları ($X=22.3$) bekar bireylerin kabul puanı ortalamalarından ($X=16.81$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Ancak ölçeğin diğer alt boyutları Tablo 14'dan da görülebileceği üzere, medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır.

Tablo 17.

Psikolojik Esneklik Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

		N	X	Ss	F	p	Post Hoc
Psikolojik Esneklik	Lisans _a	327	128.65	18.05	2.733	.066	-
	Yüksek Lisans _b	42	135.37	18.99			
	Doktora _c	3	136.0	23.3			
ALT BOYUTLAR							
Değerler ve Değerler Doğrultusunda Davranış	Lisans _a	327	55.38	9.98	1.932	.146	-
	Yüksek Lisans _b	42	58.16	8.46			
	Doktora _c	3	50.33	7.09			
An'da Olma	Lisans _a	327	30.49	9.36	2.038	.132	-
	Yüksek Lisans _b	42	31.9	9.48			
	Doktora _c	3	37.66	5.51			
Kabul	Lisans _a	327	16.86	6.48	.361	.697	-
	Yüksek Lisans _b	42	17.54	6.44			
	Doktora _c	3	19.0	6.24			
Bağlamsal Benlik	Lisans _a	327	13.14	4.31	.920	.40	-
	Yüksek Lisans _b	42	13.69	4.36			
	Doktora _c	3	16.0	3.6			
Ayrışma	Lisans _a	327	12.76	3.97	.117	.89	-
	Yüksek Lisans _b	42	13.07	3.74			
	Doktora _c	3	13.0	1.73			

Psikolojik esneklik ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanlarının katılımcıların eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bir dizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; katılımcıların psikolojik esneklikleri, eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır, $F(2.369) = 2.733, p > .05$. Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutları Tablo 15'den de görülebileceği üzere, eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır.

Tablo 18.*Psikolojik Esneklik Puanlarının Kiminle Yaşandığına Göre T Testi Sonuçları*

		N	X	Ss	t	p
Psikolojik Esneklik	Yalnız	163	128.4	16.94	-1.085	.279
	Ailemle/Yakınımla	207	130.47	19.24		
ALT BOYUTLAR						
Değerler ve Değerler Doğrultusunda Davranış An'da Olma	Yalnız	163	56.13	9.85	.678	.498
	Ailemle/Yakınımla	207	55.43	9.71		
Kabul	Yalnız	163	16.19	6.67	-1.898	.058
	Ailemle/Yakınımla	207	17.47	6.21		
Bağlamsal Benlik	Yalnız	163	12.9	4.6	-1.39	.165
	Ailemle/Yakınımla	207	13.52	4.06		
Ayrışma	Yalnız	163	12.65	4.12	-.779	.436
	Ailemle/Yakınımla	207	12.97	3.72		

Psikolojik esneklik ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanlarının kiminle yaşandığına göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların psikolojik esneklik puanlarının ortalamaları kimle yaşadıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşma göstermemektedir, $t(368) = -1.085, p > .05$. Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutları da Tablo 16'dan da görülebileceği üzere, kiminle yaşandığına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır.

Tablo 19.*Psikolojik Esneklik Puanlarının Yaşanılan Yere Göre ANOVA Sonuçları*

		N	X	Ss	F	p	Post Hoc
Psikolojik Esneklik	Köy _a	20	125.91	21.7	.765	.466	-
	Kasaba _b	13	133.93	24.03			
	Şehir _c	33	129.47	17.83			

ALT BOYUTLAR							
Değerler ve Değerler	Köy _a	20	56.18	10.68	.032	.969	-
	Kasaba _b	13	55.47	12.32			
	Şehir _c	33	55.63	9.71			
Doğrultusun da Davranış		9					
	Köy _a	20	28.13	11.49	1.056	.349	-
	Kasaba _b	13	32.53	8.55			
An'da Olma	Şehir _c	33	30.92	9.27			
		9					
	Köy _a	20	17.0	7.15	2.569	.078	-
Kabul	Kasaba _b	13	20.92	6.95			
	Şehir _c	33	16.8	6.37			
		9					
Bağlamsal Benlik	Köy _a	20	12.4	5.61	.394	.675	-
	Kasaba _b	13	13.38	4.23			
	Şehir _c	33	13.27	4.24			
Ayrışma		9					
	Köy _a	20	12.2	5.64	.896	.409	-
	Kasaba _b	13	11.61	6.07			
	Şehir _c	33	12.88	3.71			
		9					

Psikolojik esneklik ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanlarının yaşanılan yere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bir dizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; katılımcıların psikolojik esneklikleri, yaşanılan yere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir, $F(2,369) = .765$, $p > .05$. Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutları da Tablo 17'den de görülebileceği üzere, yaşanılan yere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır.

Tablo 20.

Psikolojik Esneklik Puanlarının Psikolojik Rahatsızlık Geçirme Durumlarına Göre T Testi Sonuçları

	N	X	Ss	T	p
--	----------	----------	-----------	----------	----------

Psikolojik	Evet	62	125.55	17.62		
Esneklik	Hayır	310	130.25	18.32	-1.855	.064
ALT BOYUTLAR						
Değerler ve Değerler Doğrultusunda Davranış	Evet	62	54.85	9.7		
	Hayır	310	55.81	9.86	-.706	.481
An'da Olma	Evet	62	28.38	9.03		
	Hayır	310	31.31	9.33	-2.256	.025
Kabul	Evet	62	15.98	6.32		
Bağlamsal	Hayır	310	17.14	6.48	-1.297	.195
Benlik	Evet	62	13.69	4.19		
	Hayır	310	13.13	4.33	.927	.355
	Evet	62	12.63	3.94		
Ayrışma	Hayır	310	12.83	3.93	-.359	.72

Psikolojik esneklik ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanlarının psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların psikolojik esneklik puanlarının ortalamaları psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmamaktadır, $t(370) = -1.855, p > .05$. Ancak, psikolojik esneklik ölçeğinin an'da olma alt boyutu puanlarının ortalamaları psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır, $t(370) = -2.256, p < .05$. Buna göre, psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçiren bireylerin an'da olma alt boyutu puanı ortalamaları ($X=28.38$), psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirmeyen bireylerin an'da olma alt boyutu puanı ortalamalarından ($X=31.31$) istatistiksel olarak daha düşüktür. Diğer yanda, ölçeğin diğer alt boyutları Tablo 18'den de görülebileceği üzere, psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır.

Tablo 21.

Psikolojik Esneklik Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	t	p
Psikolojik	Evet	112	126.91	17.67	-1.779	.076
Esneklik	Hayır	260	130.57	18.45		
ALT BOYUTLAR						
Değerler ve						
Değerler	Evet	112	55.0	9.1	-.844	.399
Doğrultusunda	Hayır	260	55.94	10.13		
Davranış						
An'da Olma	Evet	112	29.86	8.22	-1.307	.192
	Hayır	260	31.24	9.82		
Kabul	Evet	112	16.75	6.42	-.401	.689
	Hayır	260	17.04	6.49		
Bağlamsal	Evet	112	13.08	4.16	-.425	.671
	Benlik	Hayır	260	13.29		
Ayrışma	Evet	112	12.21	3.52	-1.895	.059
	Hayır	260	13.05	4.07		

Psikolojik esneklik ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanlarının psikolojik/psikiyatrik yardım alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların psikolojik puanlarının ortalamaları psikolojik/psikiyatrik yardım alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmamaktadır, $t(370) = -1.779$, $p > .05$. Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutları da Tablo 19'dan da görülebileceği üzere, psikolojik/psikiyatrik yardım alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır.

Tablo 22.*Psikolojik Esneklik Puanlarının Hastalık Geçmişine Göre T Testi Sonuçları*

		N	X	Ss	t	p
Psikolojik	Evet	75	128.67	16.11	-.420	.675
Esneklik	Hayır	297	129.67	18.8		
ALT BOYUTLAR						
Değerler ve	Evet	75	55.16	9.34	-.487	.627
Değerler	Hayır	297	55.78	9.96		
Doğrultusunda Davranış						
An'da Olma	Evet	75	31.13	8.39	.313	.754
	Hayır	297	30.75	9.63		
Kabul	Evet	75	17.38	6.92	.642	.521
	Hayır	297	16.84	6.34		
Bağlamsal Benlik	Evet	75	13.04	4.24	-.411	.681
	Hayır	297	13.27	4.34		
Ayrışma	Evet	75	11.95	4.09	-2.099	.037
	Hayır	297	13.01	3.86		

Psikolojik esneklik ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanlarının geçirilen önemli bir hastalık/ameliyat durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların psikolojik esneklik puanlarının ortalamaları geçirilen önemli bir hastalık/ameliyat durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır, $t(370) = -.42, p > .05$. Ancak, psikolojik esneklik ölçeğinin ayrışma alt boyutu puanlarının ortalamaları geçirilen önemli bir hastalık/ameliyat durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır, $t(370) = -2.099, p < .05$. Buna göre, önemli bir hastalık/ameliyat geçiren bireylerin ayrışma alt boyutu puanı ortalamaları ($X=11.95$), önemli bir hastalık/ameliyat geçirmeyen bireylerin ayrışma alt boyutu puanı ortalamalarından ($X=13.011$) istatistiksel olarak daha düşüktür. Diğer yanda, ölçeğin diğer alt boyutları Tablo 20'den de görülebileceği üzere, geçirilen önemli bir hastalık/ameliyat durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır.

Tablo 23.*Psikolojik Esneklik Puanlarının Ailenin Hastalık Geçmişine Göre T Testi Sonuçları*

		N	X	Ss	t	P
Psikolojik	Evet	88	129.05	15.49	-.244	.808
Esneklik	Hayır	284	129.6	19.07		
ALT BOYUTLAR						
Değerler ve	Evet	88	55.81	9.45	.175	.861
Değerler	Hayır	284	55.61	9.96		
Doğrultusunda Davranış						
An'da Olma	Evet	88	30.88	8.47	.063	.95
	Hayır	284	30.81	9.66		
Kabul	Evet	88	16.48	6.56	-.779	.437
	Hayır	284	17.1	6.43		
Bağlamsal	Evet	88	13.38	3.85	.375	.708
Benlik	Hayır	284	13.18	4.45		
	Evet	88	12.48	3.61	-.853	.394
Ayrışma	Hayır	284	12.89	4.02		

Psikolojik esneklik ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanlarının ailede psikolojik/psikiyatrik hastalık geçiren olması durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların psikolojik esneklik puanlarının ortalamaları ailede psikolojik/psikiyatrik hastalık geçiren olması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermemektedir, $t(370) = -.244, p > .05$. Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutları da Tablo 21'den de görülebileceği üzere, ailede psikolojik/psikiyatrik hastalık geçiren olması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır.

Tablo 24.*Psikolojik Esneklik Puanları ile Yaş Arasındaki Korelasyon Sonuçları*

	Yaş	Psikolojik Esneklik	Değerler ve Değerler	An'da Olma	Kabul	Bağlamsal Benlik	Ayrışma
Yaş	1						
Psikolojik Esneklik	.149**	1					
Değerler ve Değerler Doğrultusunda Davranış	.122*	.691**	1				
An'da Olma	-.017	.651**	.139**	1			
Kabul	.061	.33**	-.231**	.355**	1		
Bağlamsal Benlik	.177**	.436**	.375**	-.111*	-.128*	1	
Ayrışma	.136**	.342**	.349**	-.169**	-.238**	.466**	1

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

Katılımcıların psikolojik esneklik ölçeği ve alt boyutlarının puanları ile yaşları arasında ne yönde ve nasıl bir ilişki olduğunu tespit edebilmek amacıyla bir dizi Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların psikolojik esneklikleri ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($r = .149$, $p < .01$). Benzer şekilde, değerler ve değerler doğrultusunda davranış alt boyutu ile yaş arasında da istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .122$, $p < .05$). Psikolojik esneklik ölçeğinin bağlamsal benlik alt boyutu ile yaş arasında da istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = .177$, $p < .01$). Son olarak, ayrışma alt boyutu ile yaş arasındaki korelasyonel analiz sonucunda bu ikili arasında da istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. ($r = .136$, $p < .01$). Ancak bunlara karşın, psikolojik esnekliğin an'da olma alt boyutu ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($r = -.017$, $p > .05$). Benzer şekilde ölçeğin kabul alt boyutu ile yaş arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($r = .061$, $p > .05$).

Tablo 25.*Akademik Motivasyon Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları*

		N	X	Ss	t	p
	Kadın	264	9.45	6.23	-3.577	.000
Motivasyonsuzluk	Erkek	108	12.04	6.59		
	Kadın	264	21.54	3.52	3.186	.002
Dışsal Motivasyon	Erkek	108	20.22	3.86		
Dışa Bağlı	Kadın	264	22.74	4.47	2.476	.014
Düzenleme	Erkek	108	21.44	4.88		
İçe Yansıtma	Kadın	264	17.91	5.67	1.156	.248
Düzenlemesi	Erkek	108	17.16	5.66		
Tanımlanmış	Kadın	264	23.97	4.01	4.015	.000
Düzenleme	Erkek	108	22.06	4.52		
	Kadın	264	20.73	4.67	3.558	.000
İçsel Motivasyon	Erkek	108	18.83	4.68		
	Kadın	264	23.33	4.48	4.345	.000
Bilmek	Erkek	108	21.03	4.99		
	Kadın	264	19.26	5.48	2.691	.007
Başarı	Erkek	108	17.56	5.58		
	Kadın	264	19.61	5.55	2.723	.007
Dürtü	Erkek	108	17.91	5.32		

Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların motivasyonsuzluk puanlarının ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermektedir, $t(370) = -3.577, p < .01$. Benzer şekilde, bireylerin dışsal motivasyon puanlarının ortalamaları da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermektedir, $t(370) = 3.186, p < .01$. Son olarak, katılımcıların içsel motivasyon puanlarının ortalamaları da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır $t(370) = 3.558, p < .01$. Dışsal motivasyon ve içsel motivasyonun alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı da tablo 23'ten incelenebilmektedir.

Tablo 26.*Akademik Motivasyon Puanlarının Medeni Duruma Göre T Testi Sonuçları*

		N	X	Ss	T	p
Motivasyonsuzluk	Evli	10	10.93	7.22	.363	.717
	Bekar	362	10.18	6.42		
Dışsal Motivasyon	Evli	10	21.76	2.06	.53	.597
	Bekar	362	21.14	3.7		
Dışa Bağlı	Evli	10	24.60	3.16	1.552	.122
Düzenleme	Bekar	362	22.30	4.65		
İçe Yansıtma	Evli	10	17.50	5.16	-.11	.912
Düzenlemesi	Bekar	362	17.70	5.69		
Tanımlanmış	Evli	10	23.20	4.89	-.164	.869
Düzenleme	Bekar	362	23.42	4.24		
İçsel Motivasyon	Evli	10	20.50	4.1	.211	.833
	Bekar	362	20.17	4.77		
Bilmek	Evli	10	21.30	5.18	-.923	.357
	Bekar	362	22.70	4.73		
Başarı	Evli	10	18.50	4.50	-.154	.877
	Bekar	362	18.77	5.59		
Dürtü	Evli	10	21.70	5.75	1.494	.136
	Bekar	362	19.05	5.52		

Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının puanlarının medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların motivasyonsuzluk puanlarının ortalamaları medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermemektedir, $t(370) = .363, p > .05$. Benzer şekilde, bireylerin dışsal motivasyon puanlarının ortalamaları da medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermemektedir, $t(370) = .53, p > .05$. Son olarak, katılımcıların içsel motivasyon puanlarının ortalamaları da medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmamaktadır $t(370) = .211, p > .05$. Dışsal motivasyon ve içsel motivasyonun alt boyutlarının medeni duruma göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı da tablo 24'dan incelenebilmektedir.

Tablo 27.*Akademik Motivasyon Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları*

		N	X	Ss	F	p	Post Hoc
Motivasyonsuzluk	Lisans _a	327	10.36	6.53	.852	.427	-
	Yüksek Lisans _b	42	8.98	5.70			
	Doktora _c	3	10.0	4.58			
Dışsal Motivasyon	Lisans _a	327	21.05	3.67	1.596	.204	-
	Yüksek Lisans _b	42	22.04	3.66			
	Doktora _c	3	19.66	1.73			
Dışa Bağlı Düzenleme	Lisans _a	327	22.31	4.63	.685	.505	-
	Yüksek Lisans _b	42	22.89	4.65			
	Doktora _c	3	20.0	2.64			
İçe Yansıtma Düzenlemesi	Lisans _a	327	17.59	5.62	1.159	.315	-
	Yüksek Lisans _b	42	18.71	6.07			
	Doktora _c	3	14.66	4.04			
Tanımlanmış Düzenleme	Lisans _a	327	23.26	4.23	1.699	.184	-
	Yüksek Lisans _b	42	24.52	4.26			
	Doktora _c	3	24.33	4.72			
İçsel Motivasyon	Lisans _a	327	19.98	4.80	2.455	.087	-
	Yüksek Lisans _b	42	21.65	4.03			
	Doktora _c	3	21.66	5.50			
Bilmek	Lisans _a	327	22.52	4.78	1.538	.216	-
	Yüksek Lisans _b	42	23.85	4.28			
	Doktora _c	3	21.66	6.11			
Başarı	Lisans _a	327	18.53	5.56	2.545	.08	-
	Yüksek Lisans _b	42	20.40	5.31			
	Doktora _c	3	21.66	5.03			
Dürtü	Lisans _a	327	18.89	5.57	2.283	.103	-
	Yüksek Lisans _b	42	20.69	5.03			
	Doktora _c	3	21.66	5.68			

Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının puanlarının katılımcıların eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı, bir dizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizleri sonucunda; katılımcıların

motivasyonsuzlukları, eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır, $F(2,369) = .852, p > .05$. Benzer şekilde, bireylerin dışsal motivasyon puanlarının ortalamaları da eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermemektedir, $F(2,369) = 1.596, p > .05$. Son olarak, katılımcıların içsel motivasyon puanlarının ortalamaları da eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmamaktadır $F(2,369) = 2.455, p > .05$. Dışsal motivasyon ve içsel motivasyonun alt boyutlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı da tablo 25'den incelenebilmektedir.

Tablo 28.

Akademik Motivasyon Puanlarının Kiminle Yaşandığına Göre T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	t	P
Motivasyonsuzluk	Yalnız	163	10.67	6.75	1.298	.195
	Ailem veya yakınımlla	207	9.79	6.18		
Dışsal Motivasyon	Yalnız	163	21.21	3.53	.105	.917
	Ailem veya yakınımlla	207	21.17	3.74		
Dışa Bağlı Düzenleme	Yalnız	163	22.32	4.69	-.282	.778
	Ailem veya yakınımlla	207	22.46	4.52		
İçe Yansıtma Düzenlemesi	Yalnız	163	17.80	5.73	.259	.795
	Ailem veya yakınımlla	207	17.65	5.64		
Tanımlanmış Düzenleme	Yalnız	163	23.5	3.99	.228	.819
	Ailem veya yakınımlla	207	23.4	4.41		
İçsel Motivasyon	Yalnız	163	20.21	4.64	-.027	.978
	Ailem veya yakınımlla	207	20.22	4.81		
Bilmek	Yalnız	163	22.58	4.65	-.479	.632
	Ailem veya yakınımlla	207	22.82	4.75		
Başarı	Yalnız	163	19.01	5.58	.639	.523
	Ailem veya yakınımlla	207	18.64	5.52		
Dürtü	Yalnız	163	19.04	5.45	-.301	.763
	Ailem veya yakınımlla	207	19.22	5.62		

Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının puanlarının kiminle yaşandığına göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların motivasyonsuzluk puanlarının ortalamaları kiminle yaşandığına göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermemektedir, $t(368) = 1.298, p > .05$. Benzer şekilde, bireylerin dışsal motivasyon puanlarının ortalamaları da kiminle yaşandığına göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermemektedir, $t(368) = .105, p > .05$. Son olarak, katılımcıların içsel motivasyon puanlarının ortalamaları da kiminle yaşandığına göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmamaktadır $t(368) = -.027, p > .05$. Dışsal motivasyon ve içsel motivasyonun alt boyutlarının medeni duruma göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığı da tablo 26'dan incelenebilmektedir.

Tablo 29.*Akademik Motivasyon Puanlarının Yaşanılan Yere Göre ANOVA Sonuçları*

		N	X	Ss	F	p	Post Hoc
Motivasyonsuzluk	Köy _a	20	9.2	6.05	.27	.753	-
	Kasaba _b	13	10.56	6.29			
	Şehir _c	339	10.24	6.47			
Dışsal Motivasyon	Köy _a	20	20.27	3.29	.908	.404	-
	Kasaba _b	13	20.43	4.28			
	Şehir _c	339	21.23	3.66			
Dışa Bağlı Düzenleme	Köy _a	20	21.93	3.43	.318	.728	-
	Kasaba _b	13	21.53	5.42			
	Şehir _c	339	22.42	4.66			
İçe Yansıtma Düzenlemesi	Köy _a	20	15.75	4.44	1.626	.198	-
	Kasaba _b	13	16.46	5.18			
	Şehir _c	339	17.85	5.74			
Tanımlanmış Düzenleme	Köy _a	20	23.15	4.79	.048	.953	-
	Kasaba _b	13	23.3	5.07			
	Şehir _c	339	23.43	4.2			
İçsel Motivasyon	Köy _a	20	18.81	5.44	.891	.411	-
	Kasaba _b	13	20.11	5.68			
	Şehir _c	339	20.27	4.67			
Bilmek	Köy _a	20	21.35	5.65	1.729	.179	-
	Kasaba _b	13	21.0	6.83			
	Şehir _c	339	22.8	4.58			
Başarı	Köy _a	20	17.58	5.94	.48	.619	-
	Kasaba _b	13	18.92	6.04			
	Şehir _c	339	18.83	5.52			
Dürtü	Köy _a	20	17.5	6.45	1.223	.296	-
	Kasaba _b	13	20.41	6.09			
	Şehir _c	339	19.16	5.45			

Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının puanlarının katılımcıların yaşanılan yere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bir dizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizleri sonucunda; katılımcıların motivasyonsuzlukları, yaşanılan yere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır, $F(2,369) = .27, p > .05$. Benzer şekilde, bireylerin dışsal motivasyon puanlarının ortalamaları da yaşanılan yere göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermemektedir, $F(2,369) = .908, p > .05$. Son olarak, katılımcıların içsel motivasyon puanlarının ortalamaları da yaşanılan yere göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmamaktadır $F(2,369) = .891, p > .05$. Dışsal motivasyon ve

içsel motivasyonun alt boyutlarının yaşanılan yere göre anlamlı farklılaşım farklılaşmadığı da tablo 27'den incelenebilmektedir.

Tablo 30.

Akademik Motivasyon Puanlarının Psikolojik Rahatsızlık Geçirme Durumlarına Göre T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	t	p
Motivasyonsuzluk	Evet	62	12,03	6,77	2.476	.014
	Hayır	310	9,83	6,31		
Dışsal Motivasyon	Evet	62	21,34	3,25	.425	.671
	Hayır	310	21,12	3,75		
Dışa Bağlı Düzenleme	Evet	62	22,41	4,8	.093	.926
	Hayır	310	22,35	4,59		
İçe Yansıtma Düzenlemesi	Evet	62	18,22	5,96	.798	.426
	Hayır	310	17,59	5,61		
Tanımlanmış Düzenleme	Evet	62	23,38	4,33	-.064	.949
	Hayır	310	23,42	4,24		
İçsel Motivasyon	Evet	62	21,47	4,37	2.35	.019
	Hayır	310	19,92	4,7		
Bilmek	Evet	62	23,38	4,61	1.308	.192
	Hayır	310	22,52	4,77		
Başarı	Evet	62	20,09	5,17	2.07	.039
	Hayır	310	18,50	5,6		
Dürtü	Evet	62	20,93	5,18	2.85	.005
	Hayır	310	18,76	5,54		

Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının puanlarının psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirme durumuna göre farklılaşım farklılaşmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların motivasyonsuzluk puanlarının ortalamaları psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermektedir, $t(370) = 2.476, p < .05$. Benzer şekilde, katılımcıların içsel motivasyon puanlarının ortalamaları da psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır $t(370) = 2.35, p < .05$. Ve içsel motivasyonun başarı alt boyutu puanlarının ortalamaları da psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır $t(370) = 2.07, p < .05$. Son olarak, içsel motivasyonun dürtü alt boyutu puanlarının ortalamaları da psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirme durumuna

göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermektedir $t(370) = 2.85, p < .05$. Bunlara karşın, bireylerin dışsal motivasyon puanlarının ortalamaları psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermemektedir, $t(370) = .425, p > .05$. Dışsal motivasyon ve içsel motivasyonun alt boyutlarının psikolojik/psikiyatrik rahatsızlık geçirme durumuna göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı da tablo 28'den incelenebilmektedir.

Tablo 31.

Akademik Motivasyon Puanlarının Psikolojik Yardım Alma Durumlarına Göre T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	t	P
Motivasyonsuzluk	Evet	112	10,37	6,46	.333	.739
	Hayır	260	10,12	6,43		
Dışsal Motivasyon	Evet	112	21,41	3,41	.877	.381
	Hayır	260	21,04	3,77		
Dışa Bağlı Düzenleme	Evet	112	22,78	4,69	1.162	.246
	Hayır	260	22,18	4,59		
İçe Yansıtma Düzenlemesi	Evet	112	17,68	5,62	-.024	.981
	Hayır	260	17,7	5,7		
Tanımlanmış Düzenleme	Evet	112	23,76	4,35	1.04	.299
	Hayır	260	23,26	4,2		
İçsel Motivasyon	Evet	112	20,84	4,36	1.753	.08
	Hayır	260	19,90	4,88		
Bilmek	Evet	112	23,20	4,42	1.436	.152
	Hayır	260	22,43	4,87		
Başarı	Evet	112	19,51	4,9	1.712	.088
	Hayır	260	18,44	5,79		
Dürtü	Evet	112	19,8	5,56	1.559	.12
	Hayır	260	18,82	5,51		

Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının puanlarının psikolojik/psikiyatrik yardım alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların motivasyonsuzluk puanlarının ortalamaları psikolojik/psikiyatrik yardım alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermemektedir, $t(370) = .333, p > .05$. Benzer şekilde, bireylerin dışsal motivasyon puanlarının ortalamaları da psikolojik/psikiyatrik yardım alma durumuna göre

istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermemektedir, $t(370) = .877, p > .05$. Son olarak, katılımcıların içsel motivasyon puanlarının ortalamaları da psikolojik/psikiyatrik yardım alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmamaktadır $t(370) = 1.753, p > .05$. Dışsal motivasyon ve içsel motivasyonun alt boyutlarının psikolojik/psikiyatrik yardım alma durumuna göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı da tablo 29'dan incelenebilmektedir.

Tablo 32.

Akademik Motivasyon Puanlarının Hastalık Geçmişine Göre T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	t	p
Motivasyonsuzluk	Evet	75	9,69	6,55	-.76	.448
	Hayır	297	10,33	6,41		
Dışsal Motivasyon	Evet	75	21,01	3,7	-.369	.712
	Hayır	297	21,19	3,67		
Dışa Bağlı Düzenleme	Evet	75	22,73	4,37	.782	.435
	Hayır	297	22,26	4,69		
İçe Yansıtma Düzenlemesi	Evet	75	16,96	6,0	-1.257	.21
	Hayır	297	17,88	5,58		
Tanımlanmış Düzenleme	Evet	75	23,36	3,98	-.133	.894
	Hayır	297	23,43	4,32		
İçsel Motivasyon	Evet	75	19,64	5,08	-1.105	.27
	Hayır	297	20,32	4,66		
Bilmek	Evet	75	22,76	4,68	.207	.836
	Hayır	297	22,64	4,77		
Başarı	Evet	75	17,69	6,06	-1.879	.061
	Hayır	297	19,03	5,40		
Dürtü	Evet	75	18,47	6,13	-1.141	.255
	Hayır	297	19,28	5,37		

Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının puanlarının geçirilen önemli bir hastalık/ameliyat durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların motivasyonsuzluk puanlarının ortalamaları geçirilen önemli bir hastalık/ameliyat durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermemektedir, $t(370) = -.76, p > .05$. Benzer şekilde, bireylerin dışsal motivasyon puanlarının ortalamaları da geçirilen önemli bir hastalık/ameliyat durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermemektedir, $t(370) = -.369, p > .05$. Son olarak, katılımcıların içsel

motivasyon puanlarının ortalamaları da geçirilen önemli bir hastalık/ameliyat durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmamaktadır $t(370) = -1.105, p > .05$.

Dışsal motivasyon ve içsel motivasyonun alt boyutlarının geçirilen önemli bir hastalık/ameliyat durumuna göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığı da tablo 30'dan incelenebilmektedir.

Tablo 33.

Akademik Motivasyon Puanlarının Ailenin Hastalık Geçmişine Göre T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	t	P
Motivasyonsuzluk	Evet	88	10,0	6,27	-.337	.736
	Hayır	284	10,26	6,49		
Dışsal Motivasyon	Evet	88	21,4	3,8	.704	.482
	Hayır	284	21,08	3,6		
Dışa Bağlı Düzenleme	Evet	88	22,96	4,55	1.389	.166
	Hayır	284	22,17	4,64		
İçe Yansıtma Düzenlemesi	Evet	88	17,38	5,91	-.584	.56
	Hayır	284	17,79	5,6		
Tanımlanmış Düzenleme	Evet	88	23,85	4,07	1.095	.274
	Hayır	284	23,28	4,3		
İçsel Motivasyon	Evet	88	20,53	4,66	.786	.432
	Hayır	284	20,07	4,78		
Bilmek	Evet	88	23,34	4,46	1.525	.128
	Hayır	284	22,4	4,82		
Başarı	Evet	88	18,31	5,79	-.868	.386
	Hayır	284	18,9	5,49		
Dürtü	Evet	88	19,94	5,38	1.594	.112
	Hayır	284	18,86	5,57		

Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının puanlarının ailede psikolojik/psikiyatrik hastalık geçiren olması durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların motivasyonsuzluk puanlarının ortalamaları ailede psikolojik/psikiyatrik hastalık geçiren olması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermemektedir, $t(370) = -.337, p > .05$. Benzer şekilde, bireylerin dışsal motivasyon puanlarının ortalamaları da ailede psikolojik/psikiyatrik hastalık geçiren olması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık göstermemektedir, $t(370) = .704, p > .05$. Son olarak, katılımcıların içsel motivasyon

puanlarının ortalamaları da ailede psikolojik/psikiyatrik hastalık geçiren olması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmamaktadır $t(370) = .786$, $p > .05$. Dışsal motivasyon ve içsel motivasyonun alt boyutlarının ailede psikolojik/psikiyatrik hastalık geçiren olması durumuna göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı da tablo 31'den incelenebilmektedir.

Tablo 34.

Akademik Motivasyon Puanları ile Yaş Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Yaş	Motivasyonsuzluk	Dışsal Motivasyon	Dışa Bağlı Düzenleme	İçe Yansıtma Düzenlemesi	Tanımlanmış Düzenleme	İçsel Motivasyon	Bilmek	Başarı	Dürtü
Yaş	1									
Motivasyonsuzluk	-.05	1								
Dışsal Motivasyon	.033	.197**	1							
Dışa Bağlı Düzenleme	.05	.107*	.769**	1						
İçe Yansıtma Düzenlemesi	-.04	.046	.743**	.275*	1					
Tanımlanmış Düzenleme	.088	.453**	.762**	.538*	.291*	1				
İçsel Motivasyon	.12*	.33*	.563**	.221*	.49**	.564**	1			
Bilmek	.089	.406**	.546**	.263*	.38**	.622**	.886**	1		
Başarı	.065	.233**	.533**	.158*	.555*	.469**	.899**	.69*	1	
Dürtü	.166**	.267**	.445**	.184*	.379*	.448**	.912**	.731**	.717**	1

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

Katılımcıların akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının puanları ile yaşları arasında ne yönde ve nasıl bir ilişki olduğunu tespit edebilmek amacıyla bir dizi Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların içsel motivasyonları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($r=.12, p<.05$). Benzer şekilde, içsel motivasyonun dürtü alt boyutu ile yaş arasında da istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.166, p<.01$). Ancak, bireylerin motivasyonsuzluk puanları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($r=-.05, p>.05$). Benzer şekilde dışsal motivasyon puanları ile yaşları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($r=.033, p>.05$).

Tablo 35.

Psikolojik Esneklik Puanları ile Sınav Kaygısı Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Sınav Kaygısı	Psikolojik Esneklik	Değerler ve Değerler Doğrultusunda Davranış	An'da Olma	Kabul	Bağlamsal Benlik	Ayrışma
Sınav Kaygısı	1						
Psikolojik Esneklik	-.397**	1					
Değerler ve Değerler Doğrultusunda Davranış	-.189**	.691**	1				
An'da Olma	-.355**	.651**	.139**	1			
Kabul	-.212**	.33**	-.231**	.355**	1		
Bağlamsal Benlik	-.098	.436**	.375**	-.111*	-.128*	1	
Ayrışma	-.072	.342**	.349**	-.169**	-.238**	.466**	1

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

Bireylerin sınav kaygıları ile psikolojik esneklikleri ve psikolojik esnekliğin alt boyutları arasında ne yönde ve nasıl bir ilişki olduğunu tespit edebilmek amacıyla bir dizi Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre, katılımcıların sınav kaygıları ile psikolojik esneklikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($r = -.397$, $p < .01$). Benzer şekilde, sınav kaygısı ile psikolojik esnekliğin değerler ve değerler doğrultusunda davranış alt boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.189$, $p < .01$). Psikolojik esnekliğin an'da olma alt boyutu ile sınav kaygısı puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı, negatif

yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.355, p<.01$). Son olarak, kabul alt boyutu ile sınav kaygısı puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=-.212, p<.01$). Bunlara karşın, psikolojik esnekliğin bağlamsal benlik ($r=-.098, p>.05$) ve ayrışma alt boyutları ($r=-.072, p>.05$) ile sınav kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki rastlanmamıştır.

Tablo 36.

Akademik Motivasyon Puanları ile Sınav Kaygısı Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Sınav Kaygısı	Motivasyonsuzluk	Dışsal Motivasyon	Dışa Bağlı Düzenleme	İçer Yansıtma Düzenlemesi	Tanımlanmış Düzenleme	İçsel Motivasyon	Bilmek	Başarı	Dürtü
Sınav Kaygısı	1									
Motivasyonsuzluk	.28*	1								
Dışsal Motivasyon	.023	.197**	1							
Dışa Bağlı Düzenleme	.017	.107*	.769**	1						
İçer Yansıtma Düzenlemesi	.131*	.046	.743**	.275*	1					
Tanımlanmış Düzenleme	-.133**	-.453**	.762**	.538*	.291*	1				
İçsel Motivasyon	-.178**	-.33*	.563**	.221*	.49**	.564**	1			
Bilmek	-.213**	-.406**	.546**	.263*	.38**	.622**	.886**	1		
Başarı	-.139**	-.233**	.533**	.158*	.555*	.469**	.899**	.69*	1	

	-	-	.445	.184*	.379*		.912	.731	.717	
Dürtü	.135	.267	**	*	*	.448**	**	**	**	1
	**	**								

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

Bireylerin sınav kaygıları ile akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutları arasında ne yönde ve nasıl bir ilişki olduğunu tespit edebilmek amacıyla bir dizi Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre, katılımcıların sınav kaygıları ile motivasyonsuzlukları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($r = .28$, $p < .01$).

Bireylerin sınav kaygısı ile dışsal motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir ($r = .023$, $p > .05$). Benzer şekilde, dışsal motivasyonun dışa bağlı düzenleme alt boyutu ile sınav kaygısı puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r = .017$, $p > .05$). Ancak, sınav kaygısı ile dışsal motivasyonun içe yansıtma düzenlemesi alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($r = .131$, $p < .05$). Ve dışsal motivasyonun tanımlanmış düzenleme alt boyutu ile sınav kaygısı puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.133$, $p < .01$).

Bireylerin sınav kaygısı puanları ile içsel motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .178$, $p < .01$). İçsel motivasyonun bilmek alt boyutu ile sınav kaygısı puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.213$, $p < .01$). Benzer şekilde, bireylerin sınav kaygıları ile içsel motivasyonun başarı alt boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = -.139$, $p < .01$). Son olarak, içsel motivasyonun dürtü alt boyutu ile bireylerin sınav kaygıları arasında da istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = -.135$, $p < .01$).

Tablo 37.

Psikolojik Esneklik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Sınav Kaygısı Ölçeği Üzerindeki Yordayıcılık Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	R	R²	F	p
Motivasyonsuzluk	57.371	3.14	-.397	18.273	.397	.158	69.398	.000
Değerler ve Değerler Doğrultusunda Davranış An'da Olma	41.298	2.699	-.189	15.303	.189	.036	13.668	.000
Kabul	36.58	1.312	-.212	27.888	.212	.045	17.361	.000

Psikolojik esneklik ölçeği ve alt boyutlarının, bireylerin sınav kaygılarının birer yordayıcısı olup olmadığı tespit etmek amacıyla bir dizi regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizine daha önce yapılan korelasyon analizinde aralarında anlamlı ilişki bulunduğu sonucu çıkan psikolojik esneklik ölçeği ve ölçeğin, değerler ve değerler doğrultusunda davranış, an'da olma ve kabul alt boyutları ile devam edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, psikolojik esneklik ölçeğinin, bireylerin sınav kaygılarının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.397$ $R^2=.158$, $F(1,370)=69.398$, $p<.001$. Sınav kaygısına ilişkin varyansın %16'sının bireylerin psikolojik esneklikleri ile açıklandığı ifade edilebilir.

Psikolojik esneklik ölçeğinin değerler ve değerler doğrultusunda davranış alt boyutu, bireylerin sınav kaygılarının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.189$ $R^2=.036$, $F(1,370)=13.668$, $p<.001$. Sınav kaygısına ilişkin varyansın %04'ünün bireylerin değerler ve değerler doğrultusunda davranışları ile açıklandığı ifade edilebilir.

Psikolojik esneklik ölçeğinin an'da olma alt boyutu, bireylerin sınav kaygılarının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.355$ $R^2=.126$, $F(1,370)=53.295$, $p<.001$. Sınav kaygısına ilişkin varyansın %13'ünün bireylerin an'da olmaları ile açıklandığı ifade edilebilir.

Psikolojik esneklik ölçeğinin kabul alt boyutu, bireylerin sınav kaygılarının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.212$ $R^2=.045$, $F(1,370)=17.361$, $p<.001$.

Sınav kaygısına ilişkin varyansın %04'ünün bireylerin kabulleri ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 38.

Akademik Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Sınav Kaygısı Ölçeği Üzerindeki Yordayıcılık Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	R	R²	F	p
Motivasyonsuzluk	27.389	.86	.28	31.85	.28	.078	31.504	.000
İçe Yansıtma								
Düzenlemesi	27.722	1.552	.131	17.859	.131	.017	6.438	.012
Tanımlanmış	38.232	2.652	-.133	14.415	.133	.018	6.709	.01
Düzenleme								
İçsel Motivasyon	38.413	2.054	-.178	18.705	.178	.032	12.054	.001
Bilmek	40.809	2.279	-.213	17.909	.213	.045	17.524	.000
Başarı	35.782	1.667	-.139	21.467	.139	.019	7.269	.007
Dürtü	35.774	1.703	-.135	21.01	.135	.018	6.918	.009

Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının, bireylerin sınav kaygılarının birer yordayıcısı olup olmadığı tespit etmek amacıyla bir dizi regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizine daha önce yapılan korelasyon analizinde aralarında anlamlı ilişki bulunduğu sonucu çıkan motivasyonsuzluk, dışsal motivasyonun alt boyutları olan içe yansıtma düzenlemesi ve tanımlanmış düzenleme, içsel motivasyon ve içsel motivasyonun alt boyutları olan bilmek, başarı ve dürtü alt boyutları devam edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, motivasyonsuzluğun bireylerin sınav kaygılarının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.28$ $R^2=.078$, $F(1,370)=31.504$, $p<.001$. Sınav kaygısına ilişkin varyansın %08'inin bireylerin motivasyonsuzlukları ile açıklandığı ifade edilebilir.

Dışsal motivasyonun içe yansıtma düzenlemesi alt boyutu, bireylerin sınav kaygılarının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.131$ $R^2=.017$, $F(1,370)=6.438$, $p<.05$. Sınav kaygısına ilişkin varyansın %02'sinin bireylerin içe yansıtma düzenlemeleri ile açıklandığı ifade edilebilir. Benzer şekilde, dışsal motivasyonun tanımlanmış düzenleme alt boyutu, bireylerin sınav kaygılarının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.133$ $R^2=.018$, $F(1,370)=6.709$, $p<.05$. Sınav

kaygısına ilişkin varyansın %02'sinin bireylerin tanımlanmış düzenlemeleri ile açıklandığı ifade edilebilir

İçsel motivasyonun bireylerin sınav kaygılarının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.178$ $R^2=.032$, $F(1,370)=12.054$, $p<.05$. Sınav kaygısına ilişkin varyansın %03'ünün bireylerin içsel motivasyonları ile açıklandığı ifade edilebilir. Benzer şekilde, içsel motivasyonun bilmek alt boyutu, bireylerin sınav kaygılarının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.213$ $R^2=.045$, $F(1,370)=17.524$, $p<.001$. Sınav kaygısına ilişkin varyansın %04'ünün bireylerin bilme boyutları ile açıklandığı ifade edilebilir. İçsel motivasyonun başarı alt boyutunun da bireylerin sınav kaygılarının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.139$ $R^2=.019$, $F(1,370)=7.269$, $p<.05$. Sınav kaygısına ilişkin varyansın %02'sinin bireylerin başarı boyutları ile açıklandığı ifade edilebilmektedir. Son olarak, içsel motivasyonun dürtü alt boyutunun bireylerin sınav kaygılarının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.135$ $R^2=.018$, $F(1,370)=6.918$, $p<.05$. Sınav kaygısına ilişkin varyansın %02'sinin bireylerin dürtü boyutları ile açıklandığı ifade edilebilmektedir.

Tablo 39.

Psikolojik Esneklik Ölçeğinin Akademik Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutları Üzerindeki Yordayıcılık Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	R	R²	F	p
Motivasyonsuzluk	30.146	2.153	-.437	13.999	.437	.191	97.472	.000
Tanımlanmış								
Düzenleme	11.686	1.457	.389	8.02	.389	.152	66.128	.000
İçsel Motivasyon	5.441	1.589	.438	3.424	.438	.192	87.821	.000
Bilmek	7.54	1.578	.45	4.779	.45	.202	93.758	.000
Başarı	4.446	1.927	.364	2.307	.364	.132	56.34	.000
Dürtü	4.337	1.908	.377	2.273	.377	.142	61.21	.000

Psikolojik esneklik ölçeğinin akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının birer yordayıcısı olup olmadığı tespit etmek amacıyla bir dizi regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizine daha önce yapılan korelasyon analizinde aralarında anlamlı ilişki bulunduğu sonucu çıkan motivasyonsuzluk, dışsal motivasyonun alt

boyutu olan tanımlanmış düzenleme, içsel motivasyon ve içsel motivasyonun alt boyutları olan bilmek, başarı ve dürtü alt boyutları devam edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, psikolojik esnekliğin motivasyonsuzluğun istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir, $R=.437$ $R^2=.191$, $F(1,370)=97.472$, $p<.001$. Motivasyonsuzluğa ilişkin varyansın %19'unun bireylerin psikolojik esneklikleri ile açıklandığı ifade edilebilir. Benzer şekilde, psikolojik esnekliğin dışsal motivasyonun tanımlanmış düzenleme alt boyutunun da anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir, $R=.389$ $R^2=.152$, $F(1,370)=66.128$, $p<.001$.

Tanımlanmış düzenleme alt boyutuna ilişkin varyansın

%15'inin bireylerin psikolojik esneklikleri ile açıklandığı ifade edilebilir.

Psikolojik esnekliğin içsel motivasyonun istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu yapılan analizlerce görülmektedir= $.438$ $R^2=.192$, $F(1,370)=87.821$, $p<.001$. Psikolojik esnekliğin, içsel motivasyona varyansın %19'unu açıkladığı ifade edilebilir. Benzer şekilde, içsel motivasyonun bilmek alt boyutu da bireylerin psikolojik esneklikleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır, $R=.45$ $R^2=.202$, $F(1,370)=93.758$, $p<.001$. Bilmek alt boyutuna ilişkin varyansın %20'sinin bireylerin psikolojik esneklikleri ile açıklandığı ifade edilebilir.

İçsel motivasyonun başarı alt boyutunun da bireylerin psikolojik esneklikleri tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı görülmektedir, $R=.364$ $R^2=.132$, $F(1,370)=56.34$, $p<.001$. Başarı alt boyutuna ilişkin varyansın %13'ünün bireylerin psikolojik esneklikleri ile açıklandığı ifade edilebilmektedir. Son olarak, psikolojik esnekliğin içsel motivasyonun dürtü alt boyutunun anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir, $R=.377$ $R^2=.142$, $F(1,370)=61.21$, $p<.001$. Dürtü alt boyutuna ilişkin varyansın %14'ünün bireylerin psikolojik esneklikleri ile açıklandığı ifade edilebilmektedir.

BÖLÜM V

Tartışma

Çalışma sonunda araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, kişilerin bilişsel düzenleme durumları ile duygusal düzenleme durumlarının ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bilişsel ve duygusal düzenlemeler, kişi psikolojisinde pozitif yönde etki ederken sınav kaygısı taşıyan kişilerde ise negatif bir etki barındırmaktadır. Diğer bir aktarımla da bilişsel ve duygusal düzenleme seviyeleri yüksek olan kişilerin psikolojik dayanıklılıklarında da ciddi manada yüksek olmuş olduğu, sınav kaygılarının da çok daha düşük olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında ise Jung ve Kang (2014) yapmış oldukları çalışma kapsamında bilişsel-duygusal düzenleme stratejilerinde kullanılan kişilerin çok daha düşük sınav kaygısı yaşamış olduklarını, bilişsel-duygu düzenleme stratejilerini çok daha az kullanmakta olan kişilerin de çok daha yüksek sınav kaygıları yaşamış olduklarını bulmuşlardır. Abolghasemi, Beygi ve Narimani'nin (2012) yılında yapmış oldukları çalışmalarda bilişsel tutum stratejilerinde ve beraberinde de duygusal tutum stratejilerinin, kişilerin sınav kaygılarını minimize etmede ve psikolojik sağlığın iyileştirilme sürecinde etkin olduğu yönünde seyretmektedir. Alan yazın taramasında ki bu çalışmalarını destekler nitelikte, bireylerin sınav kaygıları ile psikolojik esneklikleri ve psikolojik esnekliğin alt boyutları arasında Pearson korelasyon analizi yapılmış ve katılımcıların sınav kaygıları ile psikolojik esneklikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, sınav kaygısı ile psikolojik esnekliğin değerler ve değerler doğrultusunda davranış alt boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir, analiz sonuçlarına göre çıkan sonuçlarda yüksek bilişsel ve duygusal düzenlemenin daha az bir sınav kaygılarını yaşamayı direkt olarak etkilediği bulgusu destekleyen niteliktedir.

Kişilerin yaş değişken durumunun psikolojik esneklik düzeyinde bir farklılaşmaya zemin hazırladığı görülmüştür. Yaşı büyük olan katılımcıların çok daha düşük yaşa sahip katılımcılardan çok daha üst seviyede psikolojik esnekliğe sahip olduğu bulunmuştur. Bunun sebebi de insanların deneyimlerine oranla tutumlarını değiştirebilme potansiyelidir denilebilmektedir. Yaş ilerledikçe kişilerin tecrübeleri artış

göstermekte ve söz konusu deneyimlere oranla davranışlarını düzenlemekte ve çok daha etkili bir uyum süreci gerçekleştirebilmektedir. Bunun yanında öğrenme bu davranış değişikliğini gerçekleştirmek adına bilgi edinmeyi sağlar, bellek de bu bilgiyi depolamayı sağlayarak bireyin çok daha işlevsel baş etme yöntemleri bulmasını kolay hale getirmektedir. Yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların psikolojik esneklikleri ile yaşları özelinde istatistiki manada anlamlı, pozitif bağlamda ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, değerler ve değerler doğrultusunda davranış alt boyutu ile yaş arasında da istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Altunkol (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşlarıyla psikolojik esneklik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Tutuş (2019) tarafından yapılmış olan çalışmada da yaşla psikolojik esneklik düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Sınav kaygısı ölçeğinin toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların sınav kaygısı puanlarının ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu farkın olmaması hali, karşılaşılan sorunlara yönelik durumu kontrol altına alma ve bu sorunlara alternatif çözümler üretebilme konusunda kadınlar ve erkeklerin benzer özellikler gösterdiği anlamına gelmektedir. Ergenlik ve üniversite çağında daha çok arkadaş ilişkileri ve aile tutumlarından etkilenen bilişsel esneklik cinsiyete göre farklılık göstermeyebilir (Öz, 2012, s. 77). Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalara (Gardner ve Lambert, 1972; Csizer ve Dörnyei, 2005; Ko, 2006; Mendi, 2009; Tugan, 2015; Yapan, 2018; Bereketoğlu, 2018) rastlamak mümkündür ve bu çalışmalar araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Çalışmada genel olarak içsel motivasyonda azmin yanında psikolojik dayanıklılık unsurunun yordayıcısı bulunduğu ve söz konusu değişkenler yordamıyla da iyi oluş durumunu arttırmış olduğu ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, psikolojik esnekliğin motivasyonsuzluğun istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Motivasyonsuzluğa ilişkin varyansın %19'unun bireylerin psikolojik esneklikleri ile açıklandığı ifade edilebilir. Benzer şekilde, psikolojik

esnekliğin dışsal motivasyonun tanımlanmış düzenleme alt boyutunun da anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Tanımlanmış düzenleme alt boyutuna ilişkin varyansın %15'inin bireylerin psikolojik esneklikleri ile açıklandığı ifade edilebilir. İçsel motivasyona bakıldığında öz belirleme kuramlarının temellerinden bir tanesini oluşturmaktadır. Bireyin herhangi bir etkinliği dışarıdan zorlayıcı bir etkiyle ya da sadece dışsal manada pekiştireç bulunmadan içten gelmekte olan bir isterle doyum olarak yapıyor bulunma durumu motivasyon kaynaklarının içsellikten kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Dışsal olarak verilmiş olan pekiştireç veya ödüllerin içsel motivasyonu olumsuz manada etkilenmiş olduğu ortaya konulmaktadır (Kardaş ve Yalçın, 2018). İçsel motivasyonun durumlarıyla öznel iyi oluşlar özelindeki alakalı durumları incelemekte olan pozitif bağlamda ikili ilişkileri gün yüzüne çıkaran çalışmalar mevcuttur (Deci ve Ryan 1991; Sheldon ve Bettencourt, 2002). Katılım durumları ve motivasyon hallerinin öğrencilerin okul araştırmalardan karşılaşmış oldukları zorluklarla baş etme durumlarını daha kolay olmasını sağlayan kaynak ortaya koymakta ve onların psikolojik dayanıklılığını da beraberinde arttırmaktadır (Martin & Marsh, 2009). Söz konusu bağlamda motivasyon odaklı psikolojik dayanıklılık olguları katılım ve baş etme unsurlarını da içermektedir. Söz konusu duruma göre de kişilerin belirlenmiş bir hizmete bağımlı akademik araştırmalara katılma durumları ve akademik problemlerle baş etmek için yapıcı yollar kullanma hali, motivasyonel psikolojik dayanıklılıklarıyla alakalıdır (Furrer, Skinner, & Pitzer, 2014).

Regresyon analizine daha önce yapılan korelasyon analizinde aralarında anlamlı ilişki bulunduğu sonucu çıkan motivasyonsuzluk, dışsal motivasyonun alt boyutu olan tanımlanmış düzenleme, içsel motivasyon ve içsel motivasyonun alt boyutları olan bilmek, başarı ve dürtü alt boyutları devam edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, psikolojik esnekliğin motivasyonsuzluğun istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Motivasyonsuzluğa ilişkin varyansın %19'unun bireylerin psikolojik esneklikleri ile açıklandığı ifade edilebilir. Benzer şekilde, psikolojik esnekliğin dışsal motivasyonun tanımlanmış düzenleme alt boyutunun da anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Tanımlanmış düzenleme alt boyutuna ilişkin varyansın %15'inin bireylerin psikolojik esneklikleri ile açıklandığı ifade edilebilir. Ellis ve Worthington (1994) ile Scheuermann (2000) tarafından yapılmış olan başarılı öğrenci

tanımları içerisinde “psikolojik esneklik dürtüsünün yüksek ve beraberinde içsel motive olabilen öğrenci” olarak aktarmışlardır. Bu durumla beraber başarılı öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması beklendiğini bildirmişlerdir. Ayrıca içsel motivasyonun da yani öğrencinin akademik motivasyon karşısında olan beklenti doğrultusunun da, kendilerini başarılı gören öğrencilerin motivasyonlarının diğerlerinden daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Hatta kendini başarılı gören öğrencilerin tümünün akademik motivasyonsuzluk düzeyi düşük, başarısız görenlerin akademik motivasyonsuzluğu çok daha yüksektir. Akademik motivasyon ile psikolojik esneklik durumunun etkileşim içinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin ayırt ediciliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuçlar

Çalışmamız genelinde, üniversite öğrencilerinde akademik motivasyonun sınav kaygısı ile ilişkisinde psikolojik esnekliğin yordayıcı rolüne odaklanılmıştır. Sınav kaygısının bilişsel düzenleme, duygusal düzenleme ve psikolojik dayanıklılıkla olumsuz yönde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Üniversite öğrencilerinde sınav kaygısı düzeyi demografik özelliklerine göre kısmi bir farklılık göstermektedir. Üniversite öğrencilerinde psikolojik esneklik düzeyi ve alt boyutları demografik özelliklere göre farklılaşmalar gösterdiği görülmüştür. Sınav kaygısı düzeyi ile akademik motivasyon düzeyi arasında pozitif bir ilişki vardır.

Öğrencilerin yaşamış oldukları sınav kaygılarında psikolojik dayanıklılıkla ilişkisinde orta, bilişsel ve duygusal düzenlemeyle olan ilişkilere bakıldığında çok düşük seviyede kabul edilebilecek etki büyüklükleri ortaya konulmuştur. Yapmış olduğumuz çalışmamızda, kavramsal modelin ilk aşaması olarak, bilişsel ve duygusal esneklik durumlarının sınav kaygısı üzerinde negatif yönde etkisinin olduğu görülmektedir. Bu duruma göre bilişsel ve duygusal düzenlemesi yüksek seyreden öğrenciler çok daha düşük seviyede sınav kaygılarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bilişsel düzenlemelerin sınav kaygıları üzerindeki azaltıcı etkileri duygusal düzenlemelere oranla çok daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Sınav kaygısı, öğrencilerde duygusal düzenleme olduğu kadar bilişsel düzenlemeler için de çok daha ilişkili bir faktör olduğu ortaya konulabilmektedir. Başka bir aktarımla da sınav kaygısının ortaya çıkmasını arttırmış olan değişkenler şeklinde öğrencilerin düşüncelerini kontrol edemedikleri bilişsel düzenlemedeki sorunları sınav kaygısı üzerinde duygu kontrolünden daha fazla etkiye sahip olduğu da ortaya konulmaktadır.

Bu çalışmada, öğrencilerin akademik başarılarında, sınav kaygılarının ve akademik motivasyonlarının aracılık rolünün incelenmiştir. Bu minvalde de ortaya konulan yaklaşımın verilerle uyumlu olduğu ortaya konulmuştur. Model içinde yer alan değişkenlerden akademik öz-yeterliğin akademik başarıyı olumlu yönde etkilemiş

olduğu, başka bir anlatımla da güçlü akademik öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin başarılarına anlamlı bir katkısının olduğu bulunmuştur.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara bakılırsa, okullarda çalışmakta olan rehberlik öğretmenlerine, ruh sağlığı hekimlerine, öğretmenlere ve araştırmacılara farklı öneriler sunulabilir. Araştırma bağlamında yaş ve sınıf düzeyinde artışlar oldukça psikolojik esneklik düzeyinin de beraberinde artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu sonuç lisans eğitiminin de bir sonucu olarak görülebilmektedir. Boylamsal bir çalışmayla lisans eğitimi devamınca bilişsel esnekliğin ne şekilde değişim gösterdiğini ve söz konusu değişime sebep olan faktörlerin belirleniyor olmasına da yönelik bir çalışma yapılabilir.

Araştırmanın bazı sınırlılıklardan söz edilebilir. Bu duruma göre araştırmanın sadece belirli bir bölgedeki üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış olması, sadece üniversite öğrencileriyle gerçekleşmiş olma hali bir sınırlılık meydana getirebilmektedir. Öte taraftan ortaya konulmuş olan modele baktığımızda çalışmada sunulan değişkenlerin birbirine etki mekanizmasına dair bulgular ortaya konulmuş olsa da, çalışma temelde değişkenler arası ilişkilerle ilgili verileri göndermektedir. Bu şekilde araştırmanın farklı şehirlerde ve ülkelerde tekrarlanma durumları, farklı yaş gruplarıyla yapılması ve doğrulanan modele ilişkin deneysel desenli çalışmaların yapılması bu sınırlılıkları giderici önlemler olabilmektedir.

Klinisyenlere Yönelik Öneriler

Çalışmamız kapsamında ki sonuçlara göre, öğrencilerin akademik başarılarının güçlü olmasının ve içsel olarak motive olmanın azmi ve psikolojik dayanıklılığı arttırdığı, bunun da onları daha mutlu ettiği ortaya konulmuştur. Bu durumda akademik başarılarını ve içsel motivasyonu arttırmaya yönelik müdahale çalışmalarının önemine işaret etmektedir. Akademik başarının güçlü olan bireyler daha yüksek performans gösterir ve potansiyelini daha verimli kullanır. Bu da onları daha azimli ve psikolojik olarak daha dayanıklı kılar. Yaşamdaki başarılar azimle, uzun süreli hedeflere duyulan tutku ve kararlılıkla derinden ilişkilidir. Bu çerçevede alan yazında akademik başarının güçlendirme ve motivasyonu geliştirmeye yönelik çeşitli uygulamalar bulunmaktadır.

Kaynakça

- Ağır, M. (2021). Çağdaş Psikoloji Akımları. *İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları*. İstanbul
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akpınar, M. (1999). *Grupla rehberlik ve psikolojik danışma uygulamasının üniversite giriş sınavı öncesi sınav kaygısı üzerindeki etkisi* (Master'sthesis, Uludağ Üniversitesi).
- Aktaş, H. (2017). Akademik Güdülenme İle Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(3)
- Aktepe, M. (2016). *Bipolar bozukluk hastalarında psikolojik esneklik*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Kliniği, İstanbul.
- Akyürek, M. İ. (2010). Öğretmen Adaylarında Akademik Öz - Yeterlilik- Ve Akademik Güdülenme İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Örneği: *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-115.
- Alan, U. (2018). *Motivasyon teorileri ve motivasyonun iş hayatı üzerindeki etkileri* (Master'sthesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 299899).
- Asikainen, H., Hailikari, T., & Mattsson, M. (2018). The inter play between academice motions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. *Journal of further and Higher Education*, 42(4), 439-453.
- Aslan, M., ve Doğan, S. (2020). Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon Ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Atkins, P. W., & Styles, R. G. (2016). Measuring self andrules in whatpeople say: exploringwhether self-discriminationpredictslong-termwellbeing. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 71-79.

- Atkinson, R., Atkinson, R. C., & Hilgard, E. R. (1995). Psikolojiye giriş II. *Sosyal Yayınlar*, İstanbul, 581-584.
- Aydın, Y., ve Aydın, G. (2020). Acceptance and commitment therapy based psycho education group for test anxiety: A case study of senior high school students. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 180-200.
- Ayub, N. (2010). Effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance. *Pakistan business review*, 8(1), 363-372.
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher education research & development*, 35(2), 201-216.
- Balkin, R. S., & Sheperis, C. J. (2011). Evaluating and reporting statistical power in counseling research. *Journal of Counseling & Development*, 89(3), 268-272.
- Bardeen, J. R., & Fergus, T. A. (2016). The interactive effect of cognitive fusion and experiential avoidance on anxiety, depression, stress and posttraumatic stress symptoms. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(1), 1-6.
- Başol, G., & Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 63-87.
- Bereketoğlu, K. (2018). İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersiindeki güdülenmelerini ve sınav kaygılarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Mersin
- Berman, N. C., Wheaton, M. G., McGrath, P., & Abramowitz, J. S. (2010). Predicting anxiety: The role of experiential avoidance and anxiety sensitivity. *Journal of anxiety disorders*, 24(1), 109-113.
- Blankstein, K. R., Toner, B. B., & Flett, G. L. (1989). Test anxiety and the contents of consciousness: Thought-listing and endorsement measures. *Journal of research in Personality*, 23(3), 269-286.
- Bond, F. W., Lloyd, J., & Guenole, N. (2013). The work related acceptance and action questionnaire: Initial psychometric findings and their implications for measuring psychological flexibility in specific contexts. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(3), 331-347.

- Borsato, G. N. (2001). Time perspective, academic motivation, and procrastination. *San Jose State University*.
- Bryan, C. J., Ray-Sannerud, B., & Heron, E. A. (2015). Psychological flexibility as a dimension of resilience for posttraumatic stress, depression, and risk for suicidal ideation among Air Force personnel. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(4), 263-268.
- Burke, K., & Moore, S. (2015). Development of the parental psychological flexibility questionnaire. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(4), 548-557.
- Bursalı, H. (2015). Çizgi Dizilerin Beşinci ve Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığına Katkısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 60-74.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). *Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 12(12), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri*.
- Cengiz, H. F. (1988). *Lise 3. sınıf öğrencilerinin ösym 1. basamak sınavı öncesi ve sonrası kaygı düzeylerinin bazı faktörler yönünden karşılaştırılması*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış Y. Lisans tezi, Ankara.
- Cohen, J. (1970). Approximate power and sample size determination for common one-sample and two-sample hypothesis tests. *Educational and Psychological Measurement*, 30(4), 811-831.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 18-74.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies* (Estados Unidos), 55(4), 613-659.
- Cüceloğlu, D., & Davranış, İ. V. (1991). *Remzi Kitabevi*. İstanbul
- 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
- Çifter, İ. (1985). Psikiyatri I. *Gata Eğitim Yayınları*, Ankara, 313-315.

- De Charms, R. (1972). Personal causation training in the schools 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 2(2), 95-113.
- Deci, E. L. & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation, 1990: Perspectives on motivation (pp. 237–288). Lincoln, NE, US: *University of Nebraska Press*.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Dick, A. M., Niles, B. L., Street, A. E., DiMartino, D. M., & Mitchell, K. S. (2014). Examining mechanisms of change in a yoga intervention for women: The influence of mindfulness, psychological flexibility, and emotion regulation on PTSD symptoms. *Journal of clinical psychology*, 70(12), 1170-1182.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Dinis, A., Carvalho, S., Gouveia, J. P., & Estanqueiro, C. (2015). Shame memories and depression symptoms: The role of cognitive fusion and experiential avoidance. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(1), 63-86.
- Driscoll, R. (2007). Westside Test Anxiety Scale validation. Online submission.
- Eifert, G. H., & Forsyth, J. P. (2005). Acceptance and commitment therapy for anxiety disorders: A practitioner's treatment guide to using mindfulness, acceptance, and values-based behavior change. New Harbinger Publications.
- Eren, E. (2017). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (16. Baskı). İstanbul: *Beta Yayınları*.
- Erkuş, A. (2011). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. *Seçkin*.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejilerini Kullanma ile Akademik Motivasyon Arasındaki İlişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 13, 77-84.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde Öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13(2), 77-84.

- Eryılmaz, A., ve Aypay, A. (2011). Ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1220-1233.
- Etten, S.V., Pressley, M., McInerney, D.M., & Liem, A.D. (2008). College Seniors' Theory Of Their Academic Motivation. *Journal Of Educational Psychology*, 100(4), 812-828.
- Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Faruk, M. (2011). Kaygı Kavramı, *Toplum Bilimleri Dergisi*. Ocak-Haziran, 5(9), 201-211.
- Fidan, N. (2012). Okulda öğrenme ve öğretme. *Pegem Akademi Yayıncılık*. Ankara
- Foote, H. W., Hamer, J. D., Roland, M. M., Landy, S. R., & Smitherman, T. A. (2016). Psychological flexibility in migraine: A study of painacceptance and values- basedaction. *Cephalalgia*, 36(4), 317-324.
- Francis, A. W., Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the Comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(3), 134-145.
- Frankl, V. (2013). İnsanın anlam arayışı (çev. S. Budak). İstanbul, Okuyanıs Yayınları.
- Frankl, V. (2013). İnsanın anlam arayışı (çev. S. Budak). İstanbul, *Okuyanıs Yayınları*.
- Freud, S. (1994). Psikanalize Giriş Dersleri. çev. Selçuk Budak. İstanbul: *Öteki Yayınevi*, 7.
- Freud, Sigmund. (1984). Psikanalize Giriş Dersleri. İstanbul: *Altın Kitaplar*,
- Furrer, C. J., Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101-123.
- Graham, C. D., Gouick, J., Ferreira, N., & Gillanders, D. (2016). Theinfluence of psychological flexibility on life satisfaction and mood in muscle disorders. *Rehabilitation psychology*, 61(2), 210.

- Graham, J. R., Naglieri, J. A., & Weiner, I. B. (Eds.). (2013). *Handbook Of Psychology: Assessment Psychology* (2 b.). John Wiley&Sons, Inc.
- Günay, O., Öncel, L., Ü. N., Erdoğan, Ü., Güner, E., Tendoğan, M., Arzu, ve Başaran, O. U. (2008). Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Anksiyete Düzeyini Etkileyen Faktörler. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(2), 77-85.
- Habacı, İ. (2013). Ortaöğretim 10., 11. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sınav Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 2(4), 1-13.
- Harris, R. (2009). ACT made simple: an easy-to-read primer on Acceptance and Commitment Therapy. *New Harbinger Publication*. 9 (13), 26-30.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior therapy*, 35(4), 639-665.
- Hayes, S. C., & Wilson, K. G. (1995). The role of cognition in complex human behavior: A contextualistic perspective. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 26(3), 241-248.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*, 44(1), 1-25.
- Hayes, S. C., Pistorello, J., & Levin, M. E. (2012). Acceptance and commitment therapy as a unified model of behavior change. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 976-1002.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of consulting and clinical psychology*, 64(6), 1152.
- Hayes, S.C. (2005). *Get out of your mind and into your life: The new acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.
- Hazrati-Viari, A., Rad, A. T., & Torabi, S. S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 32, 367-371.

- Hoy, W. K., & Miskel, C.G. (2013). Educational Administration Theory, Research, And Practice (9 b.).
- Huitt, W. (2011). MotivationToLearn: An Overview. EducationalPsychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.
<http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html> erişim tarihi: 15.12.2020.
- İnanç, B. (1997). Kaygı ve stres. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(16), 9-14. Karaman, M. A., & Watson, J. C. (2017). Examiningassociationsamongachievementmotivation,
- Karataş, H., & Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *EducationSciences*, 7(4), 983-1003.
- Kardaş, F., & Yalçın, I. (2018). An adaptation study of the Balanced Measure of Psychological Needs (BMPN) Scale to Turkish culture. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 47(2), 357-383.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175–181.
- Kısa, S. S. (1996). *İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ko, N. (2006). A study of university teachers' leadership style and students' motivation in Taiwan foreign language education (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of the Incarnate Word, San Antonio, Texas.
- Koçel, T. (2005). İşletme Yöneticiliği, 10. Bs., İstanbul: *Arıkan*.
- Koçel, T.(2011). İşletme Yöneticiliği, (13. Baskı b.). *Beta Basım*. İstanbul.
- Komaraju, &M.,Karau, S.J. (2005). The Relationship Between The Big Five Personality Traits And Academic Motivation. *Personalit y And Individual Differences*, 39(2005), 557-567.
- Koska, E.,Öztornacı, B.(2020). Sigmund Freud: Eleştirel Bir Biyografi Denemesi, *Madde, Diyalektik ve Toplum*, 3(3), s.177-184

- Köknel, Ö. (1995). Korkular takıntılar saplantılar (3 bs). İstanbul: Altın Kitaplar. Köknel Ö. (2004).Korkular–Takıntılar-Saplantılar“ *Altın Kitaplar*.
- Köymen, K.(2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenme Motivasyonlarına Sınav Kaygısının Etkisi*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Dicle Üniversitesi, Diyarbakır,(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)
- Lindner, R.W., Harris, B.R. (1998). Self-Regulated Learning in EducationMajors. *The Journal Of General Education*, 47(1), 63-78.
- Lucas, J. J., &Moore, K. A. (2020). Psychological flexibility: positive implications for mental healthand life satisfaction. *Health promotionin ternational*, 35(2), 312-320.
- Lufi, D., Okasha, S., &Cohen, A. (2004). Test anxiety and itseffect on thepersonality of students with learning disabilities. *Learning disabilityquarterly*, 27(3), 176-184.
- Luoma, J. B., Hayes, S. C., &Walser, R. D. (2007). Learning ACT: An acceptance & commitmenttherapyskills-trainingmanual for therapists. New Harbinger Publications. Atkins, P. W., &Styles, R. G. (2016).
- Luoma, J. B., Hayes, S. C., &Walser, R. D. (2010). Learning ACT: An Acceptance & Commitment Therapy skills-trainingmanual for therapists. *New Harbinger Publications*, 60, 549-552.
- Manav & Faruk (2011). “Kaygı kavramı”, Toplum Bilimleri Dergisi, 5(9): 201-211.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Masuda, A., Price, M., Anderson, P. L., Schmertz, S. K., & Calamaras, M. R. (2009). The role of psychological flexibility in mental health stigma and psychological distress for thestigmatizer. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(10), 1244-1262.
- Mc Cracken, L. M., Gutiérrez-Martínez, O., &Smyth, C. (2013). “Decentering” reflects psychological flexibility in people with chronic pain and correlates with their quality of functioning. *Health Psychology*, 32(7), 820.

- Mc Cracken, L. M., Williams, J. L., & Tang, N. K. (2011). Psychological flexibility may reduce insomnia in persons with chronic pain: a preliminary retrospective study. *Pain Medicine*, 12(6), 904-912.
- Measuring self and rules in what people say: exploring whether self-discrimination predicts long-term well being. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 71-79.
- Mendi, H. B. (2009). The relationship between reading strategies, motivation and reading test performance in foreign language learning (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Miri, S., & Mansouri, A. (2020). The effectiveness of acceptance and commitment therapy group on the perfectionism and test anxiety in students. *Clinical Psychology and Personality*, 15(2), 17-26.
- Morgan, C. (2005). *A Brief Introduction to Psychology*. Mc Graw-Hill Book Company. New York.
- Moroz, M., & Dunkley, D. M. (2019). Self-critical perfectionism, experiential avoidance, and depressive and anxious symptom over two years: A three-wave longitudinal study. *Behaviour Research and Therapy*, 112, 18-27.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21(1), 73-75
- Ozer, S., & Schwartz, S. J. (2020). Academic motivation, life exploration, and psychological well-being among emerging adults in Denmark. *Nordic Psychology*, 72(3), 199-221.
- Öcel, H. (2017). Meme kanseri tanısı almış çalışan kadınlarda damgalanma ve bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler: psikolojik esnekliğin düzenleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(80), 116-133.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yöret Yayınları
- Özcan, Z., ve Karaca, F. (2018). A study on relationship between academic motivation and psychological well-being in students of the ology faculty. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (50), 321-341.

- Özdaşlı, K., ve Akman, H. (2021) İçsel ve Dışsal Motivasyonda Cinsiyet ve Örgütsel Statü Farklılaşması: Türk Telekomüniasyon AŞ Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(7), 73-81.
- Özder, H., ve Motorcan, A. (2013). An analysis of teacher candidates' academic motivation levels with respect to several variables. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 15(1), 42-53.
- Özgüven, İ. E. (1999). Psikolojik testler. *PDREM yayınları*.
- Öztemel, K. (2000). Sınıf Yönetimi Ders Notları. Gazi Üniversitesi:
<http://www.mobdek.8m.net/motivasyon.htm> adresinden alındı.
- Ruiz, F. J., &Odriozola-González, P. (2017). The predictive and moderating role of psychological flexibility in the development of job burnout. *Universitas Psychologica*, 16(4), 282-289.
- Ryan, R. L., &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., &Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examin in greasons foracting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749.
- Saeed, H., Ahmad, A., Farah, N., & Mehdi, M. M. (2016). The effectiveness of acceptance and commitment therapy (ACT) on test anxiety and psychological well-being in high-school students. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1, 1582-1590.
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. In *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 475-495). Springer, Boston, MA.
- Schacter, D. L., Gilbert, D. T., &Wegner, D. M. (2011). *Psychology*. WorthPublishers. New York.
- Seker, S. E. (2015). Motivasyon teorisi (motivationtheory). *YBS Ansiklopedi*, 2(1), 22-26.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self- determination perspective. *Europe anjournal of social psychology*, 33(1), 135-145.

- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The journal of social psychology*, 135(5), 607-619.
- Sevilmiş, A., ve Şirin, E. F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: Üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik özyeterliliğin rolü. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 31-44.
- Seyrek, Ö. D., ve Ersanlı, K. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Yaşamın Anlamı İle Psikolojik Esneklik Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 12(4).
- Sheldon, K. M., & Bettencourt, B. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective wellbeing within social groups. *British Journal of Social Psychology*, 41(1), 25–38.
- Sıvacı, S. Y., ve Çöplü, F. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlikleri, Akademik Motivasyonları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 21(1).
- Smith, R. J., Arnkoff, D. B., & Wright, T. L. (1990). Test anxiety and academic competence: A comparison of alternative models. *Journal of Counseling Psychology*, 37(3), 313.
- Solé, E., Tomé-Pires, C., de la Vega, R., Racine, M., Castarlenas, E., Jensen, M. P., & Miró, J. (2016). Cognitive fusion and pain experience in young people. *The Clinical Journal of Pain*, 32(7), 602-608.
- Sutcliffe, K. R., Sedley, B., Hunt, M. J., & Macaskill, A. C. (2019). Relationship among academic procrastination, psychological flexibility, and delay discounting. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 19(4), 315.
- Şahin, H., Günay, T., & BATI, A. H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *STED/Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113.
- Şeker, S.E (2014). MIS Sözlük. Motivasyon Teorisi, <http://mis.sadievrenseker.com/2014/12/motivasyon-teorisi-motivation-theory/> adresinden alındı

- Taşkın, Y. O. (2015). *Öğretmen adaylarının değer yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel araştırma yöntemi. M. Metin (Edt.) Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri, 99, 114.
- 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.
- Terzi, Ş. ve Ergüner-Tekinalp, B. (2013). Psikolojik danışmada güncel yaklaşımlar. Ankara: PegemAkademi.
- Test, H. D. I. B. A. (2011). Ergenlikte Mantık Dışı İnançlar Sınav Kaygısını Nasıl Etkiliyor?. *Journal of Psychiatric Nursing*, 2(1), 40-45.
- Tirch, D. D., Leahy, R. L., Silberstein, L. R., & Melwani, P. S. (2012). Emotional schemas, psychological flexibility, and anxiety: The role of flexible response patterns to anxious arousal. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4), 380-391.
- Toplu, G. (2019). *Farklı yaş grubunda ilkökula başlamış 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Toprak, T. B., Arıca, O. T., & Yavuz, K. F. (2020). *Tıp fakültesi öğrencilerinde tükenmişlik derecesi psikolojik esneklik ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi*.
- Tugan, S.E. (2015). *The relationships among foreign language classroom anxiety, motivation and achievement of Turkish EFL students* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Tull, M. T., Gratz, K. L., Salters, K., & Roemer, L. (2004). The role of experiential avoidance in post traumatic stress symptoms and symptoms of depression, anxiety, and somatization. *The Journal of nervous and mental disease*, 192(11), 754-761.

- Turan Başoğlu, S. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi* (Master'sthesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Tutuş, A. (2019). *11-14 yaş arasında olan ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 549642).
- Uygur, S. S. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeylerinin yordanmasında duygusal şemaların rolü: Buca Eğitim Fakültesi örneği. *International Journal of SocialScience*, 70, 135-151.
- Ünal Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation.
- Vallerand, R. J., & Blissonette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and motivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of affective disorders*, 227, 483-493.
- Wachelka, D., & Katz, R. C. (1999). Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. *Journal of behavior therapy*
- Weiner, I. B., Graham, J. R., & Naglieri, J. A. (2012). Handbook of psychology, assessment psychology (Vol. 10). John Wiley & Sons.
- Williams, K. E., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. (2012). Inflexible parents, inflexible kids: A 6-year longitudinal study of parenting style and the development of psychological flexibility in adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 41(8), 1053-1066.

- Wong, P. T. (2015). Meaningtherapy: Assessmentsandinterventions. *Existential Analysis*, 26(1), 154-167.
- Yapan, F.G. (2018). *A study on motivational self system of Turkish EFL learners* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yavuz, K. F. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry Special Topics*, 8(2), 21-27.
- Yıldırım, İ. (2007). Üniversite seçme sınavına hazırlanan Türk öğrencilerde depresyon, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Eğitim Araştırmaları*, 29, 171-184.
- 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(25).
- Yıldız, Z . (2014). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı Ve Din Öğretimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* , (33) , 147-161
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarıyı yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).
- Yurt, E., ve Bozer, E.N. (2015). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 669-685

Ekler

EK 1. Katılımcı Bilgilendirme Formu

Değerli katılımcı,

Yakın Doğu Üniversitesi, Klinik Psikoloji tezli yüksek lisans çalışması kapsamında yürütülen “Üniversite Öğrencilerindeki Akademik Motivasyonun Sınav Kaygısı İle İlişkisinde Psikolojik Esnekliğin Yordayıcı Rolü” konulu araştırmanın amacı, sınav kaygısının, motivasyonla ilişkisinde psikolojik esnekliğin yordayıcı rolünün incelenmesidir.

Bu çalışma kapsamında, demografik bilgi formu ve üç ölçek göreceksiniz. Sosyo-demografik bilgi formu, sizin cinsiyet, yaş, meslek gibi demografik özellikleriniz hakkındaki soruları içermektedir. Diğer ölçekler ise; sınav kaygı düzeyinizi, motivasyon düzeyinizi ve psikolojik esnekliğinizi değerlendirme amaçlıdır. Ölçeklerde doldurduğunuz veriler ile çalışmaya katkı sağlamanız planlanmıştır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar sonrasında, diğer katılımcıların verileri ile birlikte, istatistiksel olarak değerlendirilecektir. Yanıtlarınız sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. İçten yanıtlar vermeniz araştırmanınız, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini arttıracaktır. Herhangi bir sorunuz olursa, çalışmanın araştırmacısı ile iletişime geçebilirsiniz.

Katılımınız için teşekkürler.

Araştırmacı

Burak Furkan Yamankale

Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Öğrencisi

burakfurkan.yamankale@kyrenia.edu.tr 05428556913

Tez Danışmanı

Doç.Dr. Meryem Karaaziz

Yakın Doğu Üniversitesi Öğretim Üyesi

meryem.karaaziz@neu.edu.tr

EK 2. Aydınlatılmış Onam Formu

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Değerli katılımcı,

Bu çalışma ve formlar, Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimsel Enstitüsü Klinik Psikoloji Bölümü tarafından yürütülmekte olan araştırmanın bir bölümüdür. Ankete katılım gönüllülük esasına dayalıdır.

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerindeki akademik motivasyonun sınav kaygısı ile ilişkisinde psikolojik esnekliğin yordayıcı rolünü değerlendirmektir. Toplanan veriler, sınav kaygısının motivasyonla ilişkisinde psikolojik esnekliğin ilişkisini anlamamıza yardım edecek ve sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Kimliğiniz, kişisel bilgileriniz veya öykünüz ile ilgili hiçbir bilgi, gizlilik ilkimiz nedeniyle bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır. Çalışmanın tamamlanmasının ardından, form ve ölçeklerdeki bilgiler anonimleştirilerek saklanacak ve kişisel bilgiler veri tabanından silinecektir.

Anketi cevaplayarak araştırmaya gönüllü katılmış olursunuz. İstedığınız zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Araştırmadan çekilen katılımcıların bilgileri de silinip araştırmada kullanılmayacaktır. Çalışma öncesinde, sırasında veya sonrasında tüm sorularınız için, ayrıca araştırmanın sonuçlarını öğrenmek için aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Katılımınız için teşekkürler.

EK 3. Sosyo – Demografik Bilgi Formu**SOSYO-DEMOGRAFIKBİLGİFORMU**

Aşağıdaki bilgi formunda verilen seçenekler arasında, durumunuzu en iyi anlatan seçeneğin yuvarlak içine alarak yanıtınızı belirtiniz.

Cinsiyet: Kadın

Yaş:

Eğitim düzeyi: İlkokul Ortaokul Lise Ön lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

EK 4. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra görüşünüzü Asla Doğru Değil (1), Nadiren Doğru (2), Ara sıra Doğru (3), Genellikle Doğru (4), ve Daima Doğru (5) seçeneklerinden birini seçerek belirtiniz. Kesinlikle katılıyorsanız 5 rakamını, kesinlikle katılmıyorsanız 1 rakamını işaretleyiniz. Bu iki görüş arasındaki düşüncelerinizi rakamlardan sizce en uygun olanı işaretleyerek ifade edebilirsiniz. Eğer ifade ile ilgili fikriniz yoksa ya da kararsızsanız 3 rakamını işaretleyiniz.

	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					

Ek 5. Akademik Motivasyon Ölçeği
NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ?

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

Hiç Uyuşmuyor	Biraz Uyuşuyor	Orta Derecede Uyuşuyor	Oldukça Uyuşuyor	Tam Olarak Uyuşuyor
---------------	----------------	------------------------	------------------	---------------------

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ? Çünkü...

1. sadece lise diploması ile ilerde iyi bir iş bulamayabilirim

1 2 3 4 5 6 7

2. Yeni birşeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum

1 2 3 4 5 6 7

3. Üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi

Hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum

1 2 3 4 5 6 7

EK 6. Psikolojik Esneklik Ölçeği

Aşağıda psikolojik esneklik düzeyinizi ölçmeye ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden, kendi yaşantınızı dikkate alarak aşağıdaki ifadeleri değerlendirmeniz istenmektedir. Her bir maddeye katılma durumunuza göre 7 aralık ölçek üzerinde, ilgili rakam üzerine çarpı (X) koyarak gösteriniz.

	Hiç						Tamamen	
	Bilmiyorum						Katılıyorum	
	Hiç Katılmıyorum ----- 1-							
 2..... 3..... 4..... 5..... 7							
	Tamamen katılıyorum							
1.	Benim için neyin önemli olduğunu ve hayatımda gelmek istediğim noktayı biliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Duygu ve düşüncelerin ortaya çıkmasını engellemek için bir şeylerle meşgul olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Olumsuz duygular hissettiğimde dikkatimi dağıtmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7

EK 7. G- Power Analiz Sonucu

Test family	Statistical test
t tests	Means: Difference between two independent means (two groups)
Type of power analysis	
A priori: Compute required sample size - given α , power, and effect size	
Input Parameters	Output Parameters
Tail(s) One	Noncentrality parameter δ 2.9317230
Determine =>	Critical t 1.6488734
Effect size d 0.30	Df 380
α err prob 0.05	Sample size group 1 191
Power (1 - β err prob) 0.90	Sample size group 2 191
Allocation ratio N2/N1 1	Total sample size 382
	Actual power 0.9000163

Ölçek İzinleri

 **Furkan Yamankale** 6 Aralık Pzt 16:38 (11 gün önce) ☆
Merhaba hocam, Yakın Doğu Üniversitesi Klinik psikoloji yüksek lisans tez çalışmam kapsamında "Westside Sınav Kaygısı Ölçeğini" ...

 **yasar.yavuz@deu.edu.tr** 16 Aralık Per 00:10 (1 gün önce) ☆ ↩ ⋮
Alıcı: ben ▾

Merhaba, geliştirmiş olduğumuz Westside Sınav Kaygısı Ölçeğini, araştırmanızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.
Dr. Öğrt. Üyesi Yaşar Yavuz

6 Aralık 2021 16:38, "Furkan Yamankale" <yamankale97@gmail.com> yazdı:

Merhaba hocam,
Yakın Doğu Üniversitesi Klinik psikoloji yüksek lisans tez çalışmam kapsamında "Westside Sınav Kaygısı Ölçeğini" kullanmak için izin istiyorum. Şimdiden ilginiz için teşekkür ederim.
Saygılarımla.

 **Furkan Yamankale** 9 Aralık Per 16:29 (8 gün önce) ☆
Merhaba hocam, Yakın Doğu Üniversitesi Klinik psikoloji yüksek lisans tez çalışmam kapsamında "Akademik Motivasyon Ölçeğini" ku...

 **mhulya** 10 Aralık Cum 13:02 (7 gün önce) ☆ ↩ ⋮
Alıcı: ben ▾

Merhaba Burak Furkan,

"Akademik Motivasyon Ölçeğini" kullanabilirsin. Lise formu ekte. Üniversite formu da ektteki yazının sonunda yer alıyor. Başarılar dilerim.

Doç. Dr. M. H. KARAGÜVEN

...

Psikolojik Esneklik Ölçeği Kullanım İzni [Gelen Kutusu](#) x

 **Sena Karakuş** <karakussena@outlook.com> 7 Ocak Cum 08:30 ☆ ↩ ⋮
Alıcı: ben ▾

Merhabalar teşekkür ederim her şey olursa sizde de yolundadır umarım. Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Size ekte değerlendirme ve ölçeği iletiyorum. Değerlendirme kısmında ufak değişiklik var. 0 yüzdenden gönderdiğim eki kullanmanızı rica ediyorum. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Derecelendirme için ise aralıklar verilmemektedir. Derecelendirme ölçeği şeklindedir ölçek. Kişi 1 ile 7 arasında kendine uygun olan seçeneği işaretler. Bilginize. Kolaylıklar dilerim.

[Neti kısıtlıdır] [Tüm detayları görüntüle](#)



PSİKOLOJİK ESNEKLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ



Furkan Yamankale <yamankale97@gmail.com>

Alıcı: karakussena ▾

Merhaba hocam,

Yakın Doğu Üniversitesi Klinik psikoloji yüksek lisans tez çalışmam kapsamında "Psikolojik Esneklik Ölçeğini" kullanmak için izin istiyorum. Şimdiden ilginiz için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Burak Furkan Yamankale

Uzman Psikolog

05428756913

← Yanıtla

➔ Yönlendir

Özgeçmiş

2016 yılında Yakın Doğu Üniversitesi Psikoloji Bölümüne başladım. 2020 yılında lisans eğitimimi bölüm ikinci ve yüksek şeref öğrencisi olarak tamamladıktan sonra, Yakın Doğu Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans programına tam burslu olarak başladım. Burs karşılığı olarak 2 sene Yakın Doğu Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak görev aldım. Şuanda da Girne Üniversite'sinde kadrolu olarak araştırma görevlisiyim.

İntihal Rapor Oranı

Üniversite Öğrencilerinde Akademik Motivasyonun Sınav Kaygısı İle İlişkisinde Psikolojik Esnekliğin Yordayıcı Rolü

ORJİNALLİK RAPORU

% **15** BENZERLİK ENDEKSİ % **13** İNTERNET KAYNAKLARI % **3** YAYINLAR % **5** ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%2
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
3	acikerisim.ufuk.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
4	burkonturizm.com İnternet Kaynağı	%1
5	www.academia.edu İnternet Kaynağı	%1
6	efdergi.yyu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
7	adudspace.adu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
8	acikerisim.karabuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
9	www.eab.org.tr İnternet Kaynağı	%1

Etik Kurul Onayı



BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

27.01.2022

Sayın Burak Furkan Yamankale

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/SB/2022/1197 proje numaralı ve **“Üniversite Öğrencilerindeki Akademik Motivasyonun Sınav Kaygısı İle İlişkisinde Psikolojik Esnekliğin Yordayıcı Rolü”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Direnç Kanol

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.