Article Type:
Research Paper

Original Title of Article:
Examining test anxiety in terms of academic expectations stress and motivation to study

Turkish Title of Article:
Sınav kaygısının akademik beklentilere ilişkin stres ve ders çalışmaya motive olma açısından incelenmesi

Author(s):
Eyüp ÇELİK, Selami YILDIRIM

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

Makale Türü:
Özgün Makale

Orijinal Makale Başı:
Examining test anxiety in terms of academic expectations stress and motivation to study

Makalenin Türkçe Başı:
Sınav kaygısının akademik beklentilere ilişkin stres ve ders çalışmaya motive olma açısından incelenmesi

Yazar(lar):
Eyüp ÇELİK, Selami YILDIRIM

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

Eyüp ÇELİK *, Selami YILDIRIM **a
a Sakarya University, Education Faculty, Sakarya/Turkey

Abstract

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

Keywords:
Exam anxiety, Teacher/parental expectations, Self-expectations, Amotivation.
Introduction

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

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

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

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

According to Cüceloğlu (1994), stress is the effort that an individual spends beyond physical, psychological and physiological boundaries due to negative situations in the social and physical environment in which the individual interacts with other people. Stress is a condition that affects many individuals' behaviors and relationships with their environment, in whose formation excessive
competition and uncertainty, and even ambiguity prevail and many environmental factors play a role (Güclü, 2001). In addition, it is thought that the expectations of the people who are in close relationship in daily life such as friends, family and teachers may cause stress in students.

Students ‘expectations about themselves and their parents and teachers’ expectations from them play an active role in the formation of academic expectation stress (Yıldırım & Ergene, 2003). The understanding of success constitutes the basis of parents’ expectation from their children (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013). In Turkey, families have too high expectations about the ability of their children. They can be thought of as forcing their children to take decisions by asking their children to fulfil their wishes and desires that they could not achieve in the past and as reaching these goals through their children. Families forcing their children in this way can lead to academic problems and increase the tendency of submission in individuals. Yıldırım and Ergene (2003) stated that students showing submissive behaviors may not be able to exhibit expected academic success, and therefore their academic achievement may decline. Therefore, it is seen that democratic attitudes towards students in family and in school environment will contribute to the academic achievement of students, and the support they receive from their teachers and family positively affects their academic achievement.

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

Examination is an evaluation process and information is needed to be successful in this process. The first step in obtaining information is to act in line with a purpose. It is important that students have high motivation to study for this purpose. The low motivation to study lesson may cause lack of knowledge as well as exam anxiety. In addition, taking the exam may lead to the expectation of success. If this expectation of the student is excessive and unrealistic, it may cause exam anxiety. In this context, this study examining the relationship between exam anxiety and academic expectations stress and motivation to study lesson is important in order to complete missing aspects of other studies in the literature. When examining the studies in the literature related to exam anxiety, it is seen that studies examined whether exam anxiety is related to the type of school, dwelling unit and family income level (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013), gender (Eker, 2016; Trifoni & Shahini, 2011), parental attitude (Duman, 2008), perfectionism (Tuncer & Voltan-Acar, 2006), goal-directed behavior (Tartar, 2014), academic procrastination (Uzun Özer & Topkaya, 2011), irrational beliefs (Boyacoğlu & Küçükk, 2011), academic achievement (Bonaccio & Reeve, 2010; Rana & Mahmood, 2010), depression (Yıldırım, 2004), exam performance (Birenbaum & Nasser, 1994; Trifoni & Shahini, 2011), academic performance (Khosravi & Bigdeli, 2008), extensive course loads, lack of physical exercise and long duration of exams (Hashmat, Hashmat, Amanullah, & Aziz, 2008), lack of preparation for the exam and/or inappropriate exam
preparation, fear of negative evaluation, bad experiences on previous exams and time pressure (Trifoni & Shahini, 2011). As a result, although there are numerous researches related to exam anxiety in the literature, any research on the relationship between exam anxiety, academic expectations stress, and motivation to study lesson has not been reached. From this point of view, the relationship between the level of exam anxiety of secondary school students, motivation to study lesson and academic expectations stress was examined in this study. In addition, we tested whether motivation to study lesson and academic expectations stress significantly predict exam anxiety. Another aim of the study was to examine whether the exam anxiety levels of secondary school students differ significantly in terms of gender, parental marital status and perceived socio-economic level.

Method

Research Design

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

Study Group

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

Data Collection Tools

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

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

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

** = p < .01; * = p < .05

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

Data Analysis

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

Findings

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

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

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

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

When Table 2 examined, it can be seen that there is a positive and significant relationship between exam anxiety and family/teacher expectations (r = .25), self-expectation (r = .33) and amotivation (r = .21). However, there is no relationship between exam anxiety and intrinsic motivation (r = -.03) and extrinsic motivation (r = -.04). In the study, considering the results of the correlation analysis, multiple regression analysis was used in order to examine whether stress related to academic expectations and motivation to study predict test anxiety. Before the regression analysis, the data were examined in
terms of regression assumptions and the data that damage regression assumptions were tried to be determined. The data seem to meet the necessary assumptions of regression analysis. The results of normal distribution and regression are presented in Table 3. The results of the regression analysis are presented in Table 4.

**Table 3.**
Results of Regression Analysis Assumptions.

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

**Table 4.**
Results of Regression Analysis

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

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

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

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

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

| Levene’s Test | T-Test |
|---------------|--------|
| F             | p      | t     | df   | p     | Mean Difference | SE | 95.00% Confidence Interval |
| Test Anxiety  | .10    | .75   | -2.71| 362   | .01  | -3.40 | 1.25 | -5.87 | -3.93 |

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

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

| Levene’s Test | T-Test |
|---------------|--------|
| F             | p      | t     | df   | p     | Mean Difference | SE | 95.00% Confidence Interval |
| Test Anxiety  | 2.74   | .10   | -.45 | 362   | .65  | -2.06 | 4.62 | -11.14 | 7.02 |
When Table 6 examined, it is seen that the level of exam anxiety did not differ significantly in terms of parental marital status. On the other hand, it was concluded that the average exam anxiety of the students whose parents are married is lower than the students whose parents are divorced (married N = 357, \( \bar{x} = 44.65, SD = 12.15 \); divorced N = 7, \( \bar{x} = 46.71, SD = 7.82 \)).

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

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

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

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

Discussion, Conclusion & Implementation

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

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

Duong Tran, Lee and Khoi (1996), concluded that students’ concerns about where to live or find work after graduation are the most accepted stressful life events. Similarly, in this study, there was a positive correlation between exam anxiety and self-expectations. In today’s education system, students are placed in schools or programs they want by ranking after being subjected to some exams. Secondary
school students are also subjected to some examinations before passing to high school. For students, studying in a successful high school is a significant advantage to enter and study at a reputable university. When we evaluate the situation in this respect, we can say that students who have too high or unrealistic self-expectations about the future may have higher level of test anxiety. In addition, it can be argued that exams can create exam anxiety in students because they have significant impact on building students’ future, meeting family-teacher expectations and students’ self-expectations. Therefore, it may be concluded that there is a relationship between academic self-expectation stress and exam anxiety.

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

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

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

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

It can be said that students have expectation stress if their parents ask them to reach goals they could not achieve in the past, if they evaluate their children according to academic achievements, if students are told to consider themselves as “good child” in their parents’ and teachers’ eyes, or if they
are told about financial support provided by their parents while preparing for the exam. On the other hand, supportive and positive attitudes of parents and teachers towards students can increase academic success and motivation and decrease academic expectation stress and exam anxiety.

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

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

**Acknowledge**

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

Giriş

Türkiye’de eğitim sisteminde genellikle öğrenciler ortaokuldan itibaren bir üst öğrenim kurumuna geçerken birtakım sınavlara tabi tutulmaktadır ve öğrenciler bu sınavlardan aldıkları puanlara göre tercihten bulunarak bir üst öğrenim kurumuna eğitim almakta hak kazanmaktadır. Öğrencilere verilen sınavlar genellikle öğrencilerin kaygısının yükselenine sebep olmaktadır. Bu durumla ilgili literatürde öğrenci kaygısı olarak ifade edilmiştir. Kaygının nedeni bilinmeyen bir korku olduğu ifade edilmektedir. Kaygı kişinin var olan potansiyelini eyleme dönüştürmemesi ve dikkatini yapacağı işe yönlendirmesi engelleyen, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Taş, 2005). Çocuklar ve erkeklerde birçok kaygıya rastlanabilmektedir. Çocukluk ve gençlik dönemlerinde birikmiş olan eğilimlerin, öğrencinin edrediği kendi boyutundaki kaygıya tabi tutulması, öğrencinin kaygısına dönüştürülmeye çalışılır (Taş, 2005). Cocukları ve gençlere karşı eğilimlerin, öğrencinin edrediği kendi boyutundaki kaygıya tabi tutulması, öğrencinin kaygısına dönüştürülmeye çalışılır (Taş, 2005). 

Kaygının nedeni bilinmeyen bir korku olduğu ifade edilmektedir. Kaygı kişinin var olan potansiyelini eyleme dönüştürmemesi ve dikkatini yapacağı işe yönlendirmesi engelleyen, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Taş, 2005), Çocuklar ve gençlerde birçok kaygıya rastlanabilmektedir. Çocukluk ve gençlik dönemlerinde birikmiş olan eğilimlerin, öğrencinin edrediği kendi boyutundaki kaygıya tabi tutulması, öğrencinin kaygısına dönüştürülmeye çalışılır (Taş, 2005). 

Kaygının nedeni bilinmeyen bir korku olduğu ifade edilmektedir. Kaygı kişinin var olan potansiyelini eyleme dönüştürmemesi ve dikkatini yapacağı işe yönlendirmesi engelleyen, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Taş, 2005). 

Kaygının nedeni bilinmeyen bir korku olduğu ifade edilmektedir. Kaygı kişinin var olan potansiyelini eyleme dönüştürmemesi ve dikkatini yapacağı işe yönlendirmesi engelleyen, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Taş, 2005). Çocuklar ve gençlerde birçok kaygıya rastlanabilmektedir. Çocukluk ve gençlik dönemlerinde birikmiş olan eğilimlerin, öğrencinin edrediği kendi boyutundaki kaygıya tabi tutulması, öğrencinin kaygısına dönüştürülmeye çalışılır (Taş, 2005). 

Kaygının nedeni bilinmeyen bir korku olduğu ifade edilmektedir. Kaygı kişinin var olan potansiyelini eyleme dönüştürmemesi ve dikkatini yapacağı işe yönlendirmesi engelleyen, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Taş, 2005). Çocuklar ve gençlerde birçok kaygıya rastlanabilmektedir. Çocukluk ve gençlik dönemlerinde birikmiş olan eğilimlerin, öğrencinin edrediği kendi boyutundaki kaygıya tabi tutulması, öğrencinin kaygısına dönüştürülmeye çalışılır (Taş, 2005). 

Kaygının nedeni bilinmeyen bir korku olduğu ifade edilmektedir. Kaygı kişinin var olan potansiyelini eyleme dönüştürmemesi ve dikkatini yapacağı işe yönlendirmesi engelleyen, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Taş, 2005). Çocuklar ve gençlerde birçok kaygıya rastlanabilmektedir. Çocukluk ve gençlik dönemlerinde birikmiş olan eğilimlerin, öğrencinin edrediği kendi boyutundaki kaygıya tabi tutulması, öğrencinin kaygısına dönüştürülmeye çalışılır (Taş, 2005). 

Kaygının nedeni bilinmeyen bir korku olduğu ifade edilmektedir. Kaygı kişinin var olan potansiyelini eyleme dönüştürmemesi ve dikkatini yapacağı işe yönlendirmesi engelleyen, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Taş, 2005). Çocuklar ve gençlerde birçok kaygıya rastlanabilmektedir. Çocukluk ve gençlik dönemlerinde birikmiş olan eğilimlerin, öğrencinin edrediği kendi boyutundaki kaygıya tabi tutulması, öğrencinin kaygısına dönüştürülmeye çalışılır (Taş, 2005). 

Kaygının nedeni bilinmeyen bir korku olduğu ifade edilmektedir. Kaygı kişinin var olan potansiyelini eyleme dönüştürmemesi ve dikkatini yapabileceği işe yönlendirmesi engelleyen, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Taş, 2005). Çocuklar ve gençlerde birçok kaygıya rastlanabilmektedir. Çocukluk ve gençlik dönemlerinde birikmiş olan eğilimlerin, öğrencinin edrediği kendi boyutundaki kaygıya tabi tutulması, öğrencinin kaygısına dönüştürülmeye çalışılır (Taş, 2005). 

Kaygının nedeni bilinmeyen bir korku olduğu ifade edilmektedir. Kaygı kişinin var olan potansiyelini eyleme dönüştürmemesi ve dikkatini yapabileceği işe yönlendirmesi engelleyen, bedensel, duygusal ve zihinsel改变記号を含む文章を再表示します。
olmakta ve bu durumda öğrencilerin stres girmesine neden olmaktadır (Subaşı, 2000). Stres durumu öğrencilerin başarılı olabilmek için üstesinden gelmesi gereken bir durum olarak değerlendirilir.

Cüceloğlu’ya (1994) göre stres, bireyin diğer insanlarla etkileşim içinde olduğu sosyal ve fiziksel çevredeki olumsuz durumlar nedeniyle içkiyenin bedensel, psikolojik ve fiziolojik sınırları ötesine harcadığı gayrettir. Stres, bireylerin davranışlarını ve çevresini ile olan ilişkilerini etkileyen, oluşumunda aşırı rekabetin ve belirsizliğin, hatta muallaklığın hakim olduğu birçok çevresel faktörden rol oynadığı bir durumdur (Güçlü, 2001). Ayrıca, arkadaşlar, aile ve öğretmenler gibi günlük yaşamlarında yakın ilişkilerde olduğu insanın beklentilerinin de öğrencilerde stres yol açabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin kendilerine ilişkin beklentileri ve ailelerinin, öğretmenlerinin onlardan bekledikleri, öğrencilerde akademik beklenti stresinin oluşumunda etkin rol oynamaktadır (Yıldırım & Ergene, 2003). Başarı anlayışı, ana babanın çocuktan beklentisinin temelini oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2014). Türkiye’de ailelerin öğrencilerin yeteneklerine göre yüksek beklentiyi verdiği söylenebilir. Çocukların kendi beklentilerini karşılayarak, ailelerinin ve öğretmenlerin beklentilerini karşılayarak, öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlayabilirler. Bu nedenle ailelerdeki yanıltıcı beklentiler, öğrencilerin akademik başarısını azaltabilir (Yıldırım & Ergene, 2003). Ayrıca, öğrencilerin beklentileri, ailelerin ve öğretmenlerin de etkileri öğrenci beklentisi stresi oluşumunda önemli bir rol oynar (Yıldırım & Ergene, 2003).

Öğrencilerin akademik açından başarılı olmalarında kendi akademik beklentilerini, ailesinin ve çevresindekilerin akademik beklentilerini karşılayabilirler. Araştırmalara (Akbaba, 2006; Sarıer, 2016; Üredi & Üredi, 2005; Yenice, Saydam, & Telli, 2012) göre bunlardan bir tanesinin motivasyon olduğu belirtilmektedir. Bir bireyin potansiyeline uygun beklentileri onun motivasyonunun arttığını etkileşimi bilhassa sahih olabilir. Diğer taraftan, motivasyonun artırırken motivasyonun da diğer davranışları tetikleyen bir değişken olduğu düşünülebilir. Genel olarak motivasyonun insanın davranışa yönlendirilen, bu davranışların devamını ve yönünü belirleyen duyusal bir faktör olduğunu söylenebilir. Ertem (2006) tarafından yapılan araştırmada; öğrencilerin başarılarını belirleyen faktörü belirleyen öğelerden biri olarak kabul edilen motivasyon, genel anlamda “insan davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olan ve davranışları yön veren veri veren durum” şeklinde tanımlanmıştır. Öncül (2000 p. 533), motivasyonu bireyin içinde davranışa yol açan, onu sürdüren ve bir amaç yönlendir, seve seve işi yapan ve onun için hevesle bitirilmesini sağlayan bir gerginlik durumudur şeklinde açıklanmıştır. Motivasyon öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılmını sağlayabilir. Dale’nin yaşantı konusuna göre; kalkıcı ve verimli öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için öğrencinin hareket etme eğilimini, eylemde bulunmasını ve bu eylemini istekli bir şekilde sürdürmesi gerekir (Demirel & Yağcılar, 2007). Öğrencinin gerçekleştirme ve öğrencilerin akademik başarısını artırabilmeleri için öğrencinin motive olmalarının tek başına yeterli olmadığı, öğrencilerin sınavlarda başarı olabilmeleri için yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin başarılar olmaları için kendilerine aktarlan bilgileri kalsın bir bilgi haline getirebilmeleri, eksik oldukları noktalarında bilgi eksikliklerini tamamlayabilmeleri ve sınav kaygısının azaltılabilmesi için ders çalışma motivasyonlarının büyük bir öneme sahip oldugu düşünülmektedir.

Sınav bir değerlendirme sürecidir ve bu süreçte başarılı olabilmek için bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgi edinmenin ilk adımı ise amaç doğrultusunda hareket etmektir. Öğrencilerin bu amaç doğrultusunda çabalamaları için ders çalışma motivasyonunun yüksek olması önemlidir. Ders çalışma motivasyonunun düşük olması bilgi eksikliğine neden olabileceği gibi sınav kaygasına da neden olabilir. Ayrıca, sınavda girecek olmak başarı beklentisinin oluşturduguna neden olabilir. Öğrencinin bu akademik beklentisinin aşırı ve gerçekçi olmamasının sınav kaygısına neden olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, sınav kaygası ile akademik beklenti stresi ve ders çalışmaya motive olma arasındaki ilişkiye inceleyen bu çalışma alan yazarındaki diğer araştırmaların eksik yönlerini tamamlaması açısından önemlidir. Çünkü sınav kaygası ile
ilkli alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda okul türü, yerleşim birimi ve aile gelir düzeyi (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013), cinsiyet (Eker, 2016; Trifoni & Shahini, 2011), anne baba tutumu (Duman, 2008), mükkemelliyetçilik (Tuncer & Voltan-Acar, 2006), amaca yönelik davranış sergileme (Tartar, 2014), akademik erteleme (Uzun Özer & Topkaya, 2011), mantık dışı inançlar (Boyacıoğlu & Küçük, 2011), akademik başan (Bonaccio & Reeve, 2010; Rana & Mahmood, 2010), depresyon (Yıldırım, 2004), sınav performansı (Birenbaum & Nasser, 1994; Trifoni & Shahini, 2011), akademik performans (Khosravi & Bigdeli, 2008), aşırı ders yükü, fiziksel egzersiz eksikliği ve sınav süresinin uzun olması (Hashmat, Hashmat, Amanullah, & Aziz, 2008), sınav hazırlanmama ya da uygun bir şekilde hazırlanmama, olumsuz değerlendirme korkusu, zaman baskı ve olumsuz sınav deneyimleri (Trifoni & Shahini, 2011) gibi birçok değişken arasındaki ilişki incelenmesine rağmen, akademik beklentilere ilişkin stres ve ders çalışmaya motive olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya ulaşılmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmada ortaokul öğrencinin sınav kaygısı düzeyleri ile akademik beklentilere ilişkin stres ve ders çalışma motive olma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın bir diğer amacı ise ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, ebeveyn medeni durumu ve algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından önemli bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmesidir.

Yöntem

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

Çalışma Grubu
Çalışma grubu Kocaeli, Urfa ve Adana illerinde bulunan 3 tane ortaokulda öğrenim gömekte olan toplam 364 (184 Kız ve 180 erkek) ortaokul öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu bu okulların yedinci ve sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerde oluşturulmuştur. Bu araştırmanın verileri uygun örneklem yöntemi kullanılarak 2016-2017 yılında toplanmıştır. Creswell (2002), uygun örneklem yönteminin araştırma verilerinin gönüllü olarak araştırmaya katılan bireylerden toplanmasına olanak sağlamasını belirtmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği artırmak için bireylerin araştırma verilerini toplanmadan önce gönüllü olarak katılabilmeleri için uygun örneklem yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları
**Sınav Kaygısı Envanteri:** Sınav Kaygısı Envanterinin orijinali Spielberger (1980) tarafından geliştirilmiş ve Öner (1990) tarafından Türkçe‘ye uyarlama çalışması yapılmıştır. 20 maddeden oluşan bu envanterin yapıcı geçerliliğini belirlemek için yapılan faktör analizi sonucunda kuralı ve duyuvsallık olmak üzere iki alt boyutu (duyuvsallık ve kuruntu) ortaya çıkmıştır. Duyuvsallık (9), kuruntu (11) alt boyutlarından oluşan toplam puanın durumluk kayıp puanları arasında .45 ile .60, durumluk kaygı puanları arasındaki ilişkinin; .39 ile .70 olduğu bulunmuştur. Ölçme aracı, hem genel sınav kaygısı hem de alt boyutların yönelliğine yönelik güvenilirliğini belirlemek için nesil olarak Cronbach Alpha katsayılarının sırasıyla .93 ile .94 olduğunu saptanmıştır. Ölçme aracı, hem genel sınav kaygısı hem de alt boyutların yönelliğine yönelik güvenilirliğini belirlemek için nesil olarak Cronbach Alpha katsayılarının sırasıyla .93 ile .94 olduğunu saptanmıştır. Ölçme aracı, hem genel sınav kaygısı hem de alt boyutların yönelliğine yönelik güvenilirliğini belirlemek için nesil olarak Cronbach Alpha katsayılarının sırasıyla .93 ile .94 olduğunu saptanmıştır. Ölçme aracı, hem genel sınav kaygısı hem de alt boyutların yönelliğine yönelik güvenilirliğini belirlemek için nesil olarak Cronbach Alpha katsayılarının sırasıyla .93 ile .94 olduğunu saptanmıştır.

**Ergenler İçin Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği:** Öğeç Eryilmaz ve Ercan (2014) tarafından geliştirilmiş toplam 13 maddeden ve üç alt boytutlu oluşan (çisel motivoasyon, amotivasyon ve dışsal motivoasyon) likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçüğün Türkçe versiyonunun faktör yapısını belirlemek için
yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin toplam varyansın % 60.52’sini açıklayan üç faktörlü (içsel motivasyon, motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon) bir yapıyla sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçeriliği, ölçüt geçeriği yöntemi ile de incelenmiş ve bu kapsamda Genel İhtiyac Doyumu Ölçeği ile Ergenler İçin Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği arasındaki ilişkiye bakılmaktır. Ölçüt geçeriğine ilişkin sonuçlar da Tablo 1'de sunulmuştur. Ayrıca, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .80 ve test tekrar test sonucu .87 bulunmuştur.

Tablo 1. Ölçeğin Ölçüt Geçerliği.

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

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

Akdemik Beklenilere İlişkin Stres Envanteri (ABSE): Ang ve Huan (2006) tarafından geliştirilmiş ve Kellecioglu ve Bilge (2009) tarafından Türkçe uyarlanmış 5'li likert tipi bir ölçek olup hem de alt boyutlarla ilişkili puan alınabilmektedir. Açıklayıcı faktör analizi ile ölçeğin Türkçe formuna belirli olan boyutları incelenmiş ve analiz sonucunda Ölçeğin iki faktörü bir yapıya (aile/öğretim beklentileri, kendine ilişkin beklentiler) sahip olduğunu görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği test-tekrar test ve iç tutarlılık yöntem ile incelenmiştir. Test-tekrar test sonucu Ölçeğin güvenirliği ölçütleri olan beklentilerin Ölçünün bütününü ve alt boyutları için sırasıyla .66, .64 ve .49 düzeyinde, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının Ölçünün bütününü ve alt boyutları için sırasıyla .81, .81 ve .65 olduğu görülmüştür. Ölçeğin ölçeği geçeriği Olumsuz Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu, Sürekli Kaygı Envanteri ve Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği ile ABSE arasındaki korelasyon katsayları hesaplanarak incelenmiştir. ABSE'nin toplam puan ve alt ölçek puanları ile bu ölçek puanları arasında .18 ve .37 aralığındaki istatistiksel açığına anlamlı düzeyde korelasyon katsayları edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada sınav kaygısı ile ders çalışma motivasyonu ve akademik bekleni stresi arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi ile incelenmiştir. Cinsiyete ve ebeveynin medeni durumuna göre sınav kaygısının farklaşmış farklillasıma t-testi ile incelenmiştir. Algılanan sosyo-ekonomik düzeyde göre sınav kaygısının farklılaşmış farklılaşması ise Tek Yönlü Varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

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

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

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

**p < .01, *p < .05
Tablo 2 incelendiğinde, sınav kaygısı ile aile/öğretmen beklentileri \((r = .25)\), kendine ilişkin beklentiler \((r = .33)\), amotivasyon \((r = .21)\) arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu görülmektedir. Ancak sınav kaygısı ile dışsal motivasyon \((r = -.03)\) ve dişsal motivasyon \((r = -.04)\) arasında ilişkisinin olmadığı görülmektedir.

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

Tablo 3.
Regresyon Analizi Sayıtlarına İlişkin Sonuçlar.

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

Tablo 4.
Regresyon Analizine İlişkin Sonuçlar.

| Bağımlı Değişken | Yordayıcı Değişken | B  | SH | \(\beta\) | T   | p  | \(\text{Korelasyon}\) |
|-----------------|--------------------|----|----|---------|-----|----|---------------------|
| Sınav Kaygısı   | Sabit              | 20.48 | 4.93 | 4.15 | .00 | .18 | \(R^2 = .17\) |
| Aile/Öğretmen Beklentiler | .54 | .17 | .18 | 3.05 | .00 | .16 | .15 |
| Kendine İlişkin Beklentiler | .92 | .21 | .25 | 4.38 | .00 | .23 | .21 |
| İçsel Motivasyon | .03 | .20 | .01 | .16 | .87 | .01 | .01 |
| Dişsal Motivasyon | -.56 | .27 | -.11 | -2.08 | .03 | -.11 | -.10 |
| Amotivasyon     | 1.24               | .28 | .22 | 4.34 | .00 | .22 | .21 |

F \((5,358)\) = 15.75, \(p<.00\) \(R = .18; R^2 = .17\)

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

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

Tablo 5.
Sınav Kaygısının Cinsiyet Açısından Incelenmesine İlişkin T Testi Sonucu.

| Levene Testi | T-Test |
|--------------|--------|
| F | p  | t   | SD | p  | Ortalama | Tark | 95% Güven Aralığı |
|---|----|-----|----|----|----------|------|-------------------|
| Sınav Kaygısı | .10 | .75 | -2.71 | 362 | .01 | -.340 | 1.25 | -5.87 | .93 |

F(5,358) = 15.75, p<.00
Tablo 5 incelendiğinde, cinsiyete göre sınav kaygısı düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülümlktedir. Kız öğrencilerin sınav kaygısı ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Erkek N = 180, $\bar{x} = 42.97$, $SS = 11.82$; Kız = 184, $\bar{x} = 46.38$, $SS = 12.13$).

Tablo 6. Sınav Kaygısının Ebeveyn Medeni Durumuna A桃şimda İnçelenmesine İli̇ḷḳi̇ṇ T Testi Sonucu.

| Levene Testi | T-Test |
|--------------|--------|
| $F$ | $p$ | $t$ | $SD$ | $p$ | Ortalama | Fark | SH | 95% Güven Aralığı |
| Sınav Kaygısı | 2.74 | .10 | -.45 | 362 | .65 | -.206 | 4.62 | -11.14 | Yüksek |

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

Araştırmada öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeyle göre farklılaştığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Algılanan Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Sınav Kaygısının Farklılaştı mı Farklılaşmadığına İli̇ḷḳi̇ṇ ANOVA Sonucu.

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

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

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

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

Bu araçtırmada elde edilen sınav kaygısı ile aile ve öğretmen beklentileri arasında pozitif ilişkinin olduğu bulgusu Duman (2008)’in çalışmasında ulaşı̇lan sonucu destekler nitelikte olduğu söylenilenebilir. Duman tarafından yapılan çalışmada koruyucu/istekeyi anne-baba tutumu ile sınav kaygısı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım ve Ergene’ye (2003) göre; ailelerin ve öğretmenlerin öğrencilerin beklentileri, onlarda akademik beklenti stresinin oluşmasında etkin rol oynamaktadır. Bu bağlamda, eğitim-öğretim sürecinde öğrenci için önemli kişilerin (öğretmen ve aile) ve öğrencilerin kendisi ile ilgili akademik beklentilerin yüksek olması, öğrenciler için önemli kişilerin onların eğitim için gostermiş olduklarını çabanın karşılığını görebilmek için onlara baskı yapmaları akademik beklenti stresini ve akademik beklenti stresinden kaynaklı sınav kaygısını arttırmaktır. Ayrıca, çocukta
beklentiler eğer onun başarabileceğinin ötesinde beklenirse bu durum onun sınav kaygısı yaşamasına neden olabileceği söylenebilir. Sonuç olarak ailelerin ve öğretmenlerin başarı konusunda aşırı beklenti içerisinde olmaları, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmelerine, sınavı bir araç olarak çıkarıp amaç haline getirmelerine ve sınava sınavın ötesinde farklı anlarn (örn. Eğer sınavda başarısız olursam eskisi gibi sevilmem. Eğer sınavda başarısız olursam telafisi olmayan bir zarar görürüm. Sınavla bilgi düzeyim değil kişiliğim değerlendiriliyor.) (Bernard, 1984; as cite in Çivitci, 2006) yüklemelerine neden olacağı için bu araştırmada aile ve öğretmen beklentileri ile sınav kaygısı arasında böyle bir ilişki çıkmış olabilir.

Araştırmada sınav kaygısı ile kendine ilişkin beklentiler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde, sınav kaygısı ile kendine ilişkin beklentiler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulgularına ulaşılamamıştır. Alan yazın incelendiğinde, sınav kaygısı ile kendine ilişkin beklentiler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulgularına ulaşılamamıştır. Günümüz eğitim sistemi içerisinde öğrenciler bir üst öğrenim kademesine geçerken bir takım sınavlara tabi tutulduktan sonra sıralama yöntemi ile istedikleri okullara ya da programlara yerleştirilmektedir. Örtaokul öğrencilerinin de lise kademelerine geçmeden önce bir takım sınavlara tabi tutulduktan sonra yerleştirmeleri yapılmaktadır. Öğrenci için iyi bir lisans okumanın iyi bir üniversite kazanmak ya da üniversitede istekleri böyle yerleşmek için önemlidir bir avantaj olduğu düşünüldüğü, Durum bu açıdan değerlendirildiğinde, geleceğe dair kendilerine ilişkin yükselse ve da gerçekçi olmayan beklentileri olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinin daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca sınavların öğrencilerin geleceğine inşa etme, aile–öğretmen beklentilerini ve kendine ilişkin beklentileri sınırlama konusunda önemli etkiye sahip olduğundan beklentilerin sınav kaygısı yaşamasına neden olabilir. Bu nedenle bu araştırmada kendine ilişkin akademik beklentisi stresi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin olduğu yönünde bir bulgu ulaşmıştır olabilir.

Bu araştırmada sınav kaygısı ile motivasyon (hareket göstermeme durumu, hareketsizlik, durunluk) durumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Motivasyon kişinin istenen yönde, belirlenen hedefe yönelik olarak hareketle geçememisi, bu yönde davranışlar sergilememesi; motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir; motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir. Motivasyon kavramının ise bireyin bir hedefe yönelik harekete geçmemesi olarak ifade edilmiştir.
Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerde sınav kaygısının oluşmasında hem kendi beklentilerini hem de ailelerinin yüksek beklentisi içinde olmasının önemli etkisinin olduğu görülmektedir. Ang ve Huan’a (2006) göre öğretmen, aile ve kişinin kendi beklentileri akademik beklenti stresinin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle ailelerin ve öğretmenlerin öğrencilerden elde etmelerini istedikleri başarıların öğrencinin beklentisi olmayacaklar, öğrencilerin beklentilerini sağlayarak sınav kaygısının oluşmasına engel olacaktır. Öğrencilerin sınavlarda başarı olabilmeleri için bilgi birikimlerini artırarak, öğrenmelerini takip etmek, motivasyonunu yüksek tutarak物件a daha konsantre olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bunu başaramaması için akademik beklentisi sivil olmaları, sınavlarda başarım olamazlar için motivasyon düzeylerini yüksek tutarak, sınavlarda daha konsantre olmalarına ve gerçek pötansiyellerini ortaya koymalarına engel olan duyuşsal, davranışsal ve bilişsel boylarını önleyebilirler.

Ailelerin çocuklarından kendi gerçekleştirilemediği amaçları gerçekleştirilir hale getirilmesi için beklentisi de hem çocuk onları değerlendirirken elde ettikleri akademik başarılarla, hem ailelerin çocuklarının devletle belirlenen beklentileri karşılamaları için beklentisi de hem çocuk onları değerlendirirken elde ettikleri akademik başarılarla, hem ailelerin çocuklarının devletle belirlenen beklentileri karşılamaları için öncelikle çocuk onları değerlendirirken elde ettikleri akademik başarılarla, hem ailelerin çocuklarının devletle belirlenen beklentileri karşılamaları için öncelikle çocuk onları değerlendirirken elde ettikleri akademik başarılarla, hem ailelerin çocuklarının devletle belirlenen beklentileri karşılamaları için öncelikle çocuk onları değerlendirirken elde ettikleri akademik başarılarla, hem ailelerin çocuklarının devletle belirlenen beklentileri karşılamaları için öncelikle çocuk onları değerlendirirken elde ettikleri akademik başarılarla, hem ailelerin çocuklarının devletle belirlenen beklentileri karşılamaları için öncelikle çocuk onları değerlendirirken elde ettikleri akademik başarılarla, hem ailelerin çocuklarının devletle belirlenen beklentileri karşılamaları için öncelikle çocuk onları değerlendirirken elde ettikleri akademik başarılarla, hem ailelerin çocuklarının devletle belirlenen beklentileri karşılamaları için öncelikle çocuk onları değerlendirirken elde ettikleri akademik başarılarla, hem ailelerin çocuklarının devletle belirlenen beklentileri karşılamaları için öncelikle çocuk onları değerlendirirken elde ettikleri akademik başarılarla, hem ailelerin çocuklarının devletle belirlenen beklentileri karşılamaları için öncelikle çocuk onları değerlendirirken elde ettikleri akademik başarılarla, hem ailelerin çocuklarının devletle belirlenen beklentileri karşılamaları için öncelikle çocuk onları değerlendirirken elde ettikleri akademik başarılarla, hem ailelerin çocuklarının devletle belirlenen beklentileri karşılamaları için öncelikle çocuk onları değerlendirirken elde ettikleri akademik başarılarla, hem ailelerin çocuklarının devletle belirlenen beklentileri karşılamaları için öncelikle çocuk onları değerlendirirken elde ettikleri akademik başarılarla, hem ailelerin çocuklarının devletle belirlenen beklentileri karşılamaları için öncelikle çocuk onları değerlendirmelerinin ve motivasyonunun artırılsı akademik beklentisi sivil olmaları, sınavlarda başaramaması için motivasyon düzeylerini yüksek tutarak, sınavlarda daha konsantre olmalarına ve gerçek pötansiyellerini ortaya koymalarına engel olan duyuşsal, davranışsal ve bilişsel boylarını önleyebilirler.

Makalenin giriş kısmında da ifade edildiği gibi, günümüz toplumunda öğrencilerden yüksek akademik başarı beklentisi ve öğrencilerin ders çalışma motivasyonlarının akademik başarıları üzerindeki etkisi göz ardı edilmedir. Gerek anne babalar gerekse öğretmenlerin öğrencilerden elde etmelerini istedikleri başarıların onlarda stres oluşumuna ve sınav kaygısına neden olabileceğini, bu durumda bağlı olarak da öğrencilere olan otorite beklentisinin akademik beklentisi sivil olmaları, sınavlarda başaramaması için motivasyon düzeylerini yüksek tutarak, sınavlarda daha konsantre olmalarına ve gerçek pötansiyellerini önleyebilirler. Bu araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde hem teorik hem de uygulamaya dönük gelecekte yapılabilirlik özellikleri arastırmaları yön vereceklerin önemini vurgulamakta olup, araştırmanın verilerinin ortakolukta öğrenim görmekte olan öğrencilerden toplanması için motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesine konu olarak ele alınmıştır. Bu araştırma sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin öğrenme ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikimlerini artırarak, motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikimlerini artırarak, motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikimlerini artırarak, motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikimlerini artırarak, motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikimlerini artırarak, motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikimlerini artırarak, motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikimlerini artırarak, motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikimlerini artırarak, motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikimlerini artırarak, motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikimlerini artırarak, motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikimlerini artırarak, motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikimlerini artırarak, motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikimlerini artırarak, motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikimlerini artırarak, motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikimlerini artırarak, motivasyonu artırılsı ders çalışma yöntemlerinin öğrenmesine ve motivasyonunun iyileştirilmesi için bilgi birikiml
References

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 343-361. http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikefd/article/view/1021004106

Alyaprak, İ. (2006). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Unpublished master’s thesis, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ang, R. P. & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. Educational and Psychological Measurement, 66(3). https://doi.org/10.1177/0013164405282461

Bacanli, F. & Surucu, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin sınav kayıpları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 12(1), 7-35. http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/347

Baltas, A. (2002). Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

Birenbaum, M. & Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 27(1), 293-301. https://eric.ed.gov/?id=EJ487656

Bonaccio, S. & Reeve, C. L. (2010). The nature and relative importance of students’ perceptions of the sources of test anxiety. Learning and Individual Differences, 20(6), 617-625. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.007

Boyacıoğlu, N. E. & Küçük, L. (2011). Ergenlkte mantık dışı inançlar sınav kaygısını nasıl etkiliyor? Journal of Psychiatric Nursing, 2(1), 40-45. http://www.journalagent.com/phpd/pdfs/PHD_2_1_40_45.pdf

Civil, Ş. (2008). İstanbul ili Anadolu yakası Kadıköy ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygunlanacak olan ÖKS sınavının öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısının incelenmesi. Unpublished master’s thesis, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Retrieved August 26, 2019, from http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf

Cüceloğlu. (2014). Başarıya götüren aile (14. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (1994). İnsan ve davranış: Psikolojinin temel kavramları. İstanbul: Remzi kitabevi.

Çapulcuoğlu, U. & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordama stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3(1), 201-218. http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/137951-201306061884-11.pdf

Çiğitci, A. (2006). Ergenlerde mantık dışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(12), 27-39. https://www.pegem.net/akademi/3-8303.

Demirel, Ö. & Yaşcı, E. (2007). Eğitim, öğretim teknolojisi ve iletişim. In Ö. Demirel & E. Altun (Eds), Öğretim teknolojileri ve materyal tasarım (pp. 1-25). Ankara: Pegem Akademi.

Duman, G. K. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumlu sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana – baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Unpublished master’s thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Duong Tran, Q., Lee, S., & Khoi, S. (1996). Ethnic and gender differences in parental expectations and life stress. Child and Adolescent Social Work Journal, 13(6), 515-526.

Dündar, S., Yapıcı, Ş., & Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1), 171-186. http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078603/5000072824

Eker, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne - baba tutlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon Örneği. Unpublished master’s thesis, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
Ertem, H. (2006). Ortaöğretim öğrencilere kimya derslerine yönelik güdülenme tur 10. içsel ve dışsal ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelemesi. Unpublished master’s thesis, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Eryılmaz, A. & Ercan, L. (2014). Ergenler için ders çalışmaya motive olma ölçeğinin geliştirilmesi. Başkent University Journal of Education, 1(1), 34-40. http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/7.

Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 91-109. http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078972.

Güngördü, M. (1994). The relationship between helpless explanatory style, test anxiety, and academic achievement among sixth grade Basic education students. Unpublished master’s thesis, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hashmat, S., Hashmat, M., Amanullah, F., & Aziz, S. (2008). Factors causing exam anxiety in medical students. Journal of Pakistan Medical Association, 58(4), 167. https://www.jpma.org.pk/PdfDownload/1364.

Kellecioğlu, H. & Bilge, F. (2009). Akademik beklentilere ilişkin stres envanterinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 148-157. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048423.

Khosravi, M. & Bigdeli, I. A. (2008). The relationship between personality factors and test anxiety among university students. Journal of Behavioral Sciences, 2(1), 13-14. https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?ID=128071.

Öncül, R. (2000). Eğitim ve eğitim bilimleri bürokrasisi. İstanbul: MEB Yayınları.

Öner, N. (1990). Sınav kaygısı envanteri el kitabı. İstanbul: Yöret.

Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK school children: Prevalence and demographic patterns. British Journal of Educational Psychology, 77(3), 579–593. https://doi.org/10.1348/000709906X161704.

Rana, R. & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. Bulletin of Education and Research, 32(2), 63-74. https://ssrn.com/abstract=2362291.

Sarier, Y. (2016). Türkiye’dede öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(3), 609-627. doi:10.16986/HUJE.2016015868

Spielberger, C. D. (1980). Test Anxiety Inventory ("Test Attitude Inventory") (TAI): Consulting Psychologists.

Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. Eğitim ve Bilim, 25(117), 50-56.

Tartar, N. (2014). An investigation of the relationship between test anxiety and test performance of 8th grade students. Unpublished master’s thesis, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Taş, Y. (2005). Sınav kaygısıyla başa çıkmak. Retrieved August 21, 2019 http://www.pdgm.bilkent.edu.tr/sinav_kaygisi.html

Trifoni, A. & Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students. Mediterranean Journal of Social Sciences, 2(2), 93-100. https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=exam+anxiety&btnG=.

Tuncer, B. & Voltan-Acar, N. (2006). Kaygı düzeyleri farklı üniversite hazırlık sınıfları öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özellikleri incelemesi. Kriz Dergisi, 14(2), 1-15.

Turan Başoğlu, S. (2007). Sınav kaygısı ile özüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelemesi. Unpublished master’s thesis, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
Uzun Özer, B. & Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 12-19. https://dergipark.org.tr/aduefebder/issue/33887/375220.

Üredi, İ. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yördama gücü. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 250-260. https://dergipark.org.tr/mersinefd/issue/17391/181765

Yenice, N., Saydam, G., & Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 231-247. https://www.researchgate.net/profile/Sibel_Telli/publication/298028893

Yıldırım. (2004). Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntilar ve sosyal destek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 241-250. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048744

Yıldırım, İ. & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarlarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(25), 224-234.